RELATÓRIO PARCIAL 6

Projeto Temático: “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”

Pesquisador Responsável: Diana Gonçalves Vidal (FEUSP, IEA-USP e IEB-USP)

Instituição Sede do projeto: Faculdade de Educação e Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo (FEUSP/IEB-USP)

Equipe de pesquisa:

Pesquisadores principais: Diana Gonçalves Vidal (FEUSP e IEB); Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto (FEUSP); Circe Maria Fernandes Bittencourt (FEUSP) e Vivian Batista da Silva (FEUSP).

Pesquisadores associados: Alessandra Arce Hai (CECH/UFSCAR); Ana Laura Godinho Lima (FEUSP); André Luiz Paulilo (FE/UNICAMP); Angelica Pall Oriani (UNESP Marilia); Ariadne Ecar (UNIB); Bruno Bontempi Júnior (FEUSP); Heloísa Helena Pimenta Rocha (FE/UNICAMP); Kazumi Munakata (PUCSP); Marcia Razzini; Maria Rita de Almeida Toledo (EEFLCH/UNIFESP); Paula Perin Vicentini (FEUSP); Rachel Duarte Abdala (PRG/UNITAU); Rafaela Silva Rabelo (FACED UFU); Raquel Lazzari Leite Barbosa (FCLASSIS/UNESP); Renata Marcílio Cândido (EFLCH/UNIFESP); Rita de Cassia Gallego (FEUSP); Rosa Fátima de Souza Chaloba (FCLAR/UNESP); Rosario Silvana Genta Lugli (CG/UNIFESP); Vera Teresa Valdemarin (FCLAR/UNESP); Vinicius Monção (UFF), Wiara Rosa Rios Alcântara (ICAQF/UNIFESP).

Número do Processo FAPESP: 2018/26699-4

Período de vigência do projeto: 01 de julho de 2019 - 30 de junho de 2025

Período coberto pelo Relatório Científico em questão: 01 julho de 2024 a 30 de junho de 2025.

1 RESUMO DO PROJETO....3
2 REALIZAÇÕES....4
3 APOIO INSTITUCIONAL....22
4 PLANO DE GESTÃO DE DADOS....23
5 PARTICIPAÇÃO EM EVENTO CIENTÍFICO....23
6 LISTA DE PUBLICAÇÕES....41
6.1 Artigos já publicados....41
6.2 Artigos aprovados para publicação....44
6.3 Livros publicados....45
6.4 Livros em fase de publicação (com data prevista)....46
6.5 Capítulos de livro já publicados....46
6.6 Capítulo de livro com previsão de publicação....51
6.7 Dissertações e Teses defendidas....51
6.8 Outras publicações....52
7 LISTA DE TRABALHOS SUBMETIDOS (aguardando avaliação) OU EM PREPARAÇÃO....54
7.1 Artigos submetidos (aguardando avaliação)....54
7.2 Artigos em elaboração....55
7.3 Livros em elaboração....56
7.4 Coletâneas em elaboração....56
7.5 Capítulos de livro em elaboração....56
7.6 Outros....56
8. APÊNDICE A: TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS COM O USO DE RECURSO DO AUXÍLIO....56
9. APÊNDICE B: CAPÍTULOS DE LIVRO PUBLICADO COM APOIO DO RECURSO DO AUXÍLIO....147
10. APÊNDICE C: LIVROS PUBLICADOS COM APOIO DO RECURSO DO AUXÍLIO....187
11. APÊNDICE D: DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS....557
12. APÊNDICE E: BOLSAS E ORIENTAÇÕES....558
11.1 Bolsas FAPESP implementadas (BCO)....558
11.2 Bolsas FAPESP (fluxo contínuo)....558
11.3 Bolsas de outras agências de fomento em vigência - (Bolsista: nome; Supervisão/Orientação; Projeto: título; agência ; Data/ano de início)....559
11.4 Projetos sem bolsas vinculadas ou em avaliação - (nome; Supervisão/Orientação; Projeto: título; Data/ano de início)....562
11.5 Bolsas Fapesp concluídas....566
11.6 Outras bolsas concluídas - (Bolsista: nome; Supervisão/Orientação; Projeto: título; Agência; Data/ano de início)....566
11.7 Projetos sem bolsas concluídos....568
13. APÊNDICE F - DISCIPLINAS DECORRENTES/RELACIONADAS DO PROJETO TEMÁTICO....571

14. APÊNDICE G - VISITAS TÉCNICAS..... 593
15. APÊNDICE H - ATIVIDADES INTER-EIXOS..... 594
16. APÊNDICE I: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD BRUNA SOARES POLACHINI.....608
17. APÊNDICE J: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD FRANCIELE FERREIRA FRANÇA.....633
18. APÊNDICE K: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD RENATA BRIÃO DE CASTRO..... 699
19. APÊNDICE L: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA BEPE RENATA BRIÃO DE CASTRO.....701
20. APÊNDICE M: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA BEP ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOBA..... 707
21. APÊNDICE N: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD JONATAS ROQUE RIBEIRO.....721
22. APÊNDICE O: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO BOLSISTA DE DOUTORADO ALEXANDRE RIBEIRO E SILVA.....723
23. APÊNDICE P: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE TREINAMENTO TÉCNICO V ARIADNE LOPES ECAR.....760
24. APÊNDICE Q: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE TREINAMENTO TÉCNICO V PATRÍCIA TAVARES RAFFAINI.....764
25. APÊNDICE R: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE TREINAMENTO TÉCNICO III MIRIAM FERNANDES MURAMOTO..... 767
26. APÊNDICE S: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE JORNALISMO CIENTÍFICO FERNANDA RAMOS..... 771
27. APÊNDICE T: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE JORNALISMO CIENTÍFICO CAMILA PENNA DE LIMA.....896
28. APÊNDICE U: RELATÓRIO DE ARIADNE ECAR..... 922

1 RESUMO DO PROJETO

Este projeto se inscreve no que a literatura educacional contemporânea vem denominando história transnacional da educação. Por cruzar fronteiras, essa referência historiográfica redefine territórios e dispõe as histórias nacionais no interior de contextos internacionais, apresentando relações transnacionais, conexões, interdependências.

Mais especificamente, o projeto foca na circulação de sujeitos, de artefatos, de saberes e de práticas entre o Brasil e demais países do mundo, no período que se estende do princípio do século XIX aos dias atuais. Tem como marco inicial a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, momento de implantação da primeira imprensa régia em terras brasileiras e de iniciativas que levariam à primeira lei geral do ensino primário, de 1827, e à criação dos cursos secundários e superiores, além das primeiras escolas normais. Desfolha as apropriações, intercâmbios, partilhas e trocas de conhecimentos e de ações em nível internacional que desde então se processaram, procurando compreender como esse universo simbólico inscreveu marcas de inovação nas diferentes tradições que compunham e compõem os saberes e as práticas educacionais ainda na atualidade.

De modo a viabilizar essa proposta, o Projeto constitui-se em torno de quatro Eixos temáticos, assim denominados: 1) arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura; 2) sujeitos e artefatos: movimentos e vestígios; 3) inovação e tradição: fugas e contrapontos; 4) material didático para o ensino público e formação docente. Cada um desses Eixos é coordenado por dois pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e conta com a colaboração de pesquisadores de outras instituições paulistas e estrangeiras.

Pesquisadoras Responsáveis: Diana Vidal (FEUSP, IEA e IEB-USP) e Carlota Boto (FEUSP)

2 REALIZAÇÕES

Com o presente relatório concluímos seis anos de trabalho e investigação, para os quais contamos com o apoio da FAPESP. Como estratégia de apresentação dos resultados, estruturamos este texto em duas partes. Na primeira, trazemos um conjunto de estatísticas referente aos produtos e às atividades realizados, dando destaque a algumas ações. Na segunda parte, organizado por eixos, explicitamos o que foi feito entre julho de 2024 a junho de 2025, correspondente ao último período do financiamento.

Inicialmente, gostaríamos de destacar a organização do "Seminário Internacional Saberes e Práticas em (Trans) Fronteiras", nos dias 21 a 23 de maio de 2025 (ver 5.3.32) Auditório da FEUSP, como uma iniciativa inter-eixo, com a finalidade de marcar a finalização do Projeto Temático e evidenciar os avanços promovidos na reflexão historiográfica em educação. Ao interrogar-se sobre uma educação transfronteiriça, o seminário pretendeu problematizar as epistemologias do norte no discurso científico, questionando as análises que insistem em relações centro-periferia sem perceber a fertilidade dos contatos e das hibridações. Nosso intuito foi indagar acerca do lugar ocupado pelas fronteiras culturais, geográficas, epistemológicas e temporais na construção de saberes da e sobre a educação. A conferência de abertura, feita presencialmente por Rui Martins (Universidade de Coimbra), serviu como disparadora de um debate sobre as fronteiras que configuram as abordagens em educação na atualidade e miram desdobramentos futuros. A ela seguiram-se quatro mesas-redondas intituladas: Fronteiras culturais, processos educativos e práticas de resistência: diálogos entre o presente e o passado; Fronteiras geográficas: a escola entre semelhanças, apropriações e especificidades; Fronteiras epistemológicas: por uma educação (trans) fronteiriça; e Fronteiras temporais na educação: um exame de discursos e práticas da escola moderna. Cada mesa contou com dois pesquisadores principais ou associados do projeto na qualidade de mediadores e debatedores, um pesquisador estrangeiro e um membro da sociedade civil e/ou dos movimentos sociais. Presencialmente, participaram Jordi Farrero (Universidad de Barcelona), Leticia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI), Jerá Guarani (educadora e líder indígena do povo guarani mbya, habitante da Terra Indígena Tenondé Porã), Karina Graziela Lins (Supervisora escolar EMESP) e Uilson Viana de Souza (Quilombola). Remotamente, estiveram Carlos Escalante (Colégio Mexiquense), Rosa Bruno-Jofre (Queen's University) e Ines Dussel (DIE-CINVESTAV). O seminário foi transmitido pelo canal oficial da FEUSP no YouTube, com tradução em libras, e contou com

apoio da Pró-reitoria de Pesquisa (USP) e da FEUSP, além da FAPESP (https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=7676).

No que concerne aos resultados quantitativos dos seis anos de Projeto, para uma melhor visualização, organizamos seis tabelas que expomos a seguir. O detalhamento destas informações encontra-se disponível nos relatórios parciais enviados à FAPESP, bem como na página web https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/.

Tabela 1: Eventos Científicos

Anos	Participação em eventos científicos. Palestras e conferências em eventos científicos internacionais	Participação em eventos científicos. Palestras e conferências em eventos científicos nacionais	Organização de evento e/ou participação comissão científica internacional	Organização de evento e/ou participação comissão científica nacional
2019	14	2	X	X
2020	7	20	X	X
2021	29	71	1	4
2022	54	70	2	13
2023	36	53	11	13
2024	58	84	10	20
2025	17	9	4	3
Total:	**215**	**309**	**28**	**53**

Foi expressiva a participação em eventos nacionais e internacionais na socialização dos achados parciais das investigações, com destaque para os principais congressos brasileiros e internacionais em História da Educação, como os Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHE), as Reuniões da Associação Sul-Riograndense de História da Educação (ASPHE), além das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do GT02 História da Educação; e as conferências promovidas pela International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) e Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), bem como os Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latino Americana (CIHELA).

Tabela 2: Publicações

Publicações	Artigos já publicados	Artigos aprovados para publicação	Livros publicados	Livros no prelo	Capítulos de livros já publicados	Capítulos com previsão de publicação	Dissertações e teses defendidas	Outras publicações
19-20	20	0	7	-	13	-	0	11
20-21	25	Publicados posteriormente	7	-	18	-	4	13

21-22	30	Idem	5	-	19	-	-	11
22-23	31	Idem	8	-	25	-	6	13
23-24	33	Idem	7	-	36	-	-	18
24-25	31	15	13	3	46	6	11	16
25-26				3		22		
TOTAL	**170**		**47**	**6**	**157**	**28**	**21**	**82**

Dois 47 livros, três foram publicados em inglês. Foram eles: BRUNO-JOFRE, Rosa; VIDAL, Diana. *Teacher education at the crossroads of multiple modernities and internationalities (XIX-XX centuries)*. São Paulo: FEUSP, Portal de Livros Abertos da USP, 2025. VIDAL, Diana G.; SILVA, Vivian Batista da. (Org.). *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education: exchanges among Brazil, USA, and Europe*. 1. ed. New York: Routledge, 2024; e VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. *Brazil and the New Education International Movement: networks and transnational circuits of innovation (1920-1950)*. Kingston (Canadá): Queen's University Library's Monograph Hosting Service, 2025. Outros três foram organizados em colaboração com pesquisadores estrangeiros: CORREIA, António Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. *Catálogo dos manuais pedagógicos portugueses e brasileiros: 1868-1970*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021; ROCHA, Heloisa H. P.; DUSSEL, I.; PAULILO, André Luiz (org.). *Práticas culturais, práticas escolares: miradas históricas e novas problematizações*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. 305p; ROCHA, Heloísa H. P.; TORO-BLANCO, Pablo (org.). *Infância, juventude e emoções na história da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022, p. 186-215.

Artigos saíram nas seguintes revistas estrangeiras: *Paedagogica Histórica, Historia y Memoria de la Educación, Encounters in Theory and History of Education, Revista Portuguesa de Pedagogia, Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación, Pedagogia y Saberes, Oxford Research Encyclopedias - Education, History of Education and Children's Literature, Historia de la Educación, Temps d'Educació, Digital Culture & Education, Historia de la Educación- Anuario, History of Education (UK), Penser l'éducation* e *Revista D'història de L'educació.* Publicações também ocorreram nas revistas nacionais de grande impacto, como *Educação & Pesquisa, Revista Brasileira de História da Educação, História e Educação, Cadernos de História e Educação, Educação em Revista* e muitas outras.

Tabela 3: Bolsas obtidas e projetos sem bolsa

	Bolsas FAPESP implementadas (BCO)	**Bolsas FAPESP (fluxo contínuo)**	**Bolsas de outras agências de fomento em vigência**	**Projetos sem bolsas vinculadas ou em avaliação**
19-20	10	-	9	16
20-21	9	-	1	16
21-22	2	-	16	37
22-23	1	1	13	15
23-24	2	6	14	29

24-25	3	3	11	25
Total	**27**	**10**	**64**	**138**

No período, os membros do Projeto foram capazes de duplicar o número de bolsas concedidas pela FAPESP, com recursos a outras agências de fomento, como CAPES, CNPq, Pró-reitorias universitárias, dentre outras; além de mobilizar um contingente expressivo de projetos sem bolsas; demonstrando a capacidade atrativa da proposta que envolveu alunos e professores do ensino médio, graduandos em iniciação científica, mestrandos, doutorandos, técnicos em treinamento e pós-doutorandos.

Tabela 4: Disciplinas de Pós-Graduação oferecidas

Anos	Quantidade de disciplinas
19-20	3
20-21	8
21-22	12
22-23	4
23-24	2
24-25	4
Total	**33**

Tabela 5: Visitas técnicas

Anos	Visitas técnicas
19-20	-
20-21	-
21-22	-
22-23	7
23-24	2
24-25	4
Total	**13**

As disciplinas de Pós-graduação foram oferecidas individual ou colaborativamente pelos pesquisadores nos Programas das várias universidades paulistas: USP, UNIFESP, UNITAU, UNESP e UNICAMP. Já as visitas técnicas realizaram-se para Argentina, Espanha, Estados Unidos, França e Nova Zelândia.

Vale uma menção especial ao esforço dos membros do Projeto Temático na estruturação de ações inter-eixos, evidenciando a preocupação em integrar pesquisas e realizar atividades comuns. Além do citado Seminário internacional (e dos seminários anuais do Projeto) e da participação em disciplinas de pós-graduação, contabilizam-se atuações conjuntas em bancas de qualificação e defesa, na publicação de textos e organização de dossiês, na apresentação de trabalhos em eventos e na oferta de minicursos e cursos de extensão, como ilustra a Tabela 6.

Tabela 6: Atividades inter-eixos

Atividades inter-eixos	Cursos de Extensão e Minicursos realizados	Participação em Bancas	Participação conjunta em eventos	Publicações
19-20	X	X	X	X
20-21	X	X	X	X
21-22	4	8	3	1
22-23	X	4	11	7
23-24	1	5	7	24
24-25	1	2	6	28
TOTAL	**6**	**19**	**27**	**60**

Todas estas iniciativas afiançam o bom desenvolvimento do Projeto e evidenciam o cumprimento dos objetivos declarados na proposta enviada à FAPESP de constituição de uma rede paulista de pesquisadores em história da educação, que no momento já se espraia para outros estados brasileiros, como Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro.

A seguir, são descritas, por Eixos, as realizações apenas para o período de julho de 2024 a junho de 2025.

Eixo 1: Arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura

Coordenadoras: Carlota Boto (FEUSP) e Circe Bittencourt (FEUSP)

Integrantes: Vera Teresa Valdemarin (UNESP), Heloísa Helena Pimenta Rocha (UNICAMP), Kazumi Munakata (PUC-SP), Marcia de Paula Gregorio Razzini, Carolina Mostaro (FEUSP), Bruna Polachini (FEUSP), Alexandre Ribeiro e Silva (FEUSP), Tiziana Ferrero (FEUSP).

No último ano, integrantes do Eixo 1 do Projeto Temático participaram, com apresentação de comunicação oral, em diversos eventos nacionais e internacionais, como o International Standing for the History of Education 45 e o XII Congresso Brasileiro de História da Educação, entre outros, que tomaram lugar em diferentes países – Brasil, Portugal, Espanha e China –, somando 14 apresentações no total. Há ainda a previsão de futuras apresentações, inclusive no ISCHE 46. Além disso, Carlota Boto, Heloisa Pimenta Rocha, Vera Valdemarin e Bruna Polachini foram palestrantes em 12 eventos.

Quanto às publicações, houve, no último ano, a organização de dois importantes livros. Um dedicado às pesquisas realizadas pelos integrantes do Eixo 1, organizado por

Carlota Boto e intitulado *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. Este livro conta com artigos de Carlota Boto, Alexandre Ribeiro e Silva, Vera Valdemarin, Bruna Polachini, Márcia Razzini, Tiziana Ferrero, Júlia Giardino, Ana Gomes Porto, Heloísa Pimenta Rocha, Maria Rita de Almeida Toledo e Carolina Mostaro. Também foi publicado o livro *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*, organizado por Bruna Polachini, Carolina Mostaro, que são integrantes do Eixo 1, e Renata Mourão, integrante do Eixo 4 (Apêndice C). Esse livro reuniu artigos de doutorandos e pós-doutorandos dos quatro eixos do projeto. Ademais, publicaram-se, sob autoria de integrantes do eixo, 6 artigos em periódicos e outros 2 estão em fase de publicação.

Foi organizado e ministrado o curso de extensão "Ainda a escola?", coordenado por Carlota Boto e Bruna Polachini. Contou com três aulas de integrantes do Eixo 1, que apresentaram parte de sua pesquisa de doutorado, no caso de Alexandre Ribeiro e Silva, e de pós-doutorado, no caso de Bruna Polachini e Carolina Mostaro, de uma forma didática e informativa para o público geral. No último ano, tornaram-se mestres 3 alunos, e doutoraram-se 3 pesquisadores.

Vale dizer que houve diversos avanços nos estudos propostos para esse Eixo, sendo os trabalhos supramencionados estudos originais e esclarecedores sobre os acervos Paulo Bourroul e Macedo Soares, a circulação de saberes pedagógicos em livros em viagem, edições traduções, o impacto da literatura infantil na educação, entre outros. Isso se vê claramente no livro organizado por Boto, mas também nos diversos outros trabalhos de divulgação realizados pelo grupo. Finalmente, foram realizadas atividades inter-eixos diversas, como os trabalhos em coautoria de Heloísa Pimenta Rocha em coautoria com Vivian Batista da Silva (Eixo 2) e o livro, já mencionado, com artigos de doutorandos e pós-doutorandos dos quatro eixos.

Eixo 2: Sujeitos e artefatos: movimentos e vestígios

Coordenação: Diana Gonçalves Vidal (FEUSP) e Vivian Batista da Silva (FEUSP)

Integrantes: Angélica Pall Oriani (UNESP), Ariadne Ecar (FEUSP), Franciele França (FEUSP), Jonatas Ribeiro (FEUSP), Miriam Muramoto (FEUSP), Patricia Raffaini (FEUSP), Rachel Abdala (UNITAU), Rafaela Rabelo (UFU), Renata Castro (FEUSP), Rosa Fátima de Souza-Chaloba (UNESP), Vinicius Monção (UFF), Wiara Alcântara (UNIFESP).

As atividades realizadas pelos pesquisadores vinculados ao Eixo 2 referem-se a pesquisa de campo e socialização das discussões e resultados encontrados, por meio da

participação em eventos, publicações, disciplinas ofertadas em programas de pós-graduação, encontros da equipe do Eixo, orientações e parcerias de trabalho estabelecidas com pesquisadores nacionais e internacionais, visitas técnicas e organização de exposições. É importante mencionar que várias atividades efetuadas interseccionaram-se aos demais eixos, consolidando um exercício colaborativo de mútua fertilização, o que corresponde aos objetivos gerais do Projeto Temático.

Em 2024/2 e 2025/1, da mesma forma que no período anterior, os eventos internacionais e nacionais assumiram diferentes formatos: presencial, remoto e híbrido. Destaca-se a participação presencial em congressos internacionais, como 45 International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) (Natal/Brasil), XXXII Colóquio Afirse Portugal, XXII Coloquio de Historia de la Educación: transnacionalidad y transculturalidad en la historia de la educación durante la modernidad y la contemporaneidade, XVIII Congresso Nazionale CIRSE "Leggere, apprendere, capire il mondo. Analfabetismi e alfabetizzazioni nella storia dell'educazione", e Third Continental Conference on Afro-Latin American Studies 2024; bem como nacionais, a exemplo do XII Congresso Brasileiro de História da Educação, 29º Encontro da ASPHE História da Educação e História Digital da Educação: Democracia e Patrimônios Educativos, XIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE e IX Congresso Étnico-Racial da Universidade Federal de Uberlândia. Ao todo, foram 19 comunicações em Congressos internacionais e 26 em eventos nacionais. No que concerne às palestras e conferências a convite, registram-se 11 participações, com destaque para o Conferência de encerramento XII CBHE, intitulada "Na concretude do virtual", e as Conferências de abertura da 29ª ASPHE e XIII Seminário do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia, todas proferidas por Diana Vidal.

Até o momento, os membros do Eixo 2 receberam 18 aceites de trabalhos para, dentre outros, o 46 ISCHE (Lille), XXIII Coloquio Internacional de Historia de la Educación (SEDHE), XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latino Americana CIHELA, 33º Simpósio Nacional de História / ANPUH, dentre outros. No que concerne à organização de eventos, foram 7 eventos organizados, dentre eles o 45 ISCHE, 4° Seminário Internacional Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico: Educação, Patrimônios e Reparações, III Encontro Internacional Seminário Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Campus de Marília e Seminário Internacional Saberes e Práticas em (trans) fronteiras. Conta-se ainda a participação em Comitê Científico do 46 ISCHE e sessão internacional de lançamento de livro

(https://www.youtube.com/watch?v=uKaPPcoxhpM). Todos estes indicadores somados totalizam 80 participações em eventos nacionais e/ou internacionais, o que demonstra um relevante esforço para socialização das pesquisas.

Neste âmbito, encontra-se ainda a oferta da disciplina IEB5065 – História Transnacional da Educação: Agências, Métodos e Artefatos no Processo de Escolarização do Social (séculos XIX-XX), por Diana Vidal, com a colaboração de Renata Castro e Jonatas Ribeiro e participações de Patricia Raffaini, Vinicius Monção e Marcia Razzini no PPG do Instituto de Estudos Brasileiros (USP) em 2025/1; e da disciplina EDM 5107-1 - Produção e circulação de saberes para professores e alunos: livros e manuais escolares, por Vivian Batista da Silva no PPGE da FEUSP 2024/2. Além disso, houve a realização do Curso de Extensão Universitária, em 2025/1, em formato híbrido, conduzido por Vivian Batista da Silva; Claudemir Belintane; Rita de Cassia Gallego e Paula Perin Vicentini e intitulado "Tempos e lugares da oralidade, da alfabetização e da leitura na contemporaneidade estratégias para formar bons leitores na escola contemporânea". Aberto a professores e estudantes da área educacional, contou com a participação de professoras da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma das escolas integrantes do Projeto Temático, atendendo 100 pessoas.

No que concerne às publicações, em fase de produção pela EdUSP, encontra-se o livro *Faculdade de Educação e a formação docente na USP*, de autoria de Diana Vidal e Bruno Bontempi Jr. no âmbito do Edital de Seleção n. 1 Edusp 2023. Foram publicados, de Angélica Oriani, o livro *Entre cartilhas e livros de leitura: por uma história da alfabetização no Brasil - a série "Leituras Infantis" (1908-1919)*, de Francisco Vianna, pela Cultura Acadêmica, da Unesp-Marília; e de Diana Vidal e Wiara Alcântara, *História economica da escola: uma abordagem antropológica em circuito transnacional (1870-1910)*, pela EdUNESP/SBHE. Ambas publicações estão concorrendo ao Prêmio Jabuti Acadêmico. Saíram a lume ainda de autoria de Diana Vidal e Rafaela Rabelo, *Brazil and the New Education International movement: networks and transnational circuits of innovation (1920-1950),* publicado na Queen's University Library's Monograph Hosting Service 2025; e organizado por Rosa Bruno-Jofre e Diana Vidal, *Teacher Education at the Crossroads of Multiple Modernities and Internationalities (XIX-XX Centuries)*, no Portal de Livros Abertos da USP.

Do relatório constam também a informação de 22 artigos publicados em revistas de seletiva política editorial e reconhecimento acadêmico, como *História da Educação*, *Revista Brasileira de História da Educação*, *História Social, PerCursos*. Dentre as estrangeiras, encontram-se *Encouters in Theory and History of Education, History of Education &*

Children's Literature, Revista Historia de la Educación (Universidad de Salamanca), Temps d'Educació (Universitat de Barcelona), History of Education. Somam-se a esta produção 12 artigos aprovados e 9 em análise para publicação em revistas nacionais, como *Revista Brasileira de História da Educação, História da Educação, Educar em revista, Revista História, Ciências, Saúde*, e nas estrangeiras *History of Education & Children's Literature, Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo* e *Rivista Storia dell'educazione*. Foram publicados 21 capítulos de livros, dentre eles "Gender and intersectionality: Female strategies in the teaching profession in Brazil during the first half of the 20th century", de Diana Vidal e Rafaela Rabelo, no livro *Gender, Intersectionality, and the History of Education: Networks, Time, and Place*, editado por Stephanie Spencer e Deirdre Raftery para a Palgrave/MacMillan. Outros 7 aguardam publicação, sendo um deles para sair no livro *History of Education*, organizado por Damiano Matasci para Presses universitaires du Septentrion, o que totaliza 66 produtos.

Cabe realçar a organização de dois dossiês, sendo um por Diana Vidal, Patrícia Raffaini e Vinicius Monção, intitulado "História Digital e História Digital da Educação" para a *Revista de Estudos Iberoamericanos*; e outro por Diana Vidal, Ignacio Frechtel (Argentina) e Camila Pérez Navarro (Chile), "Apropiaciones e innovaciones de la Escuela Nueva en América Latina. Experiencias locales en diálogo con una pedagogía en circulación global", com vistas à publicação na *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. O que se destaca neste conjunto de publicações é a crescente internacionalização dos produtos e dos intercâmbios acadêmicos que repercutem em ações colaborativas na organização de livros e dossiês.

Não é de menos importância o trabalho de orientação de Iniciação Científica no Ensino Médio, IC na Graduação, Mestrado e Doutorado, bem como de supervisão de Pós-doutorados efetuado pelos membros do projeto. Nesse sentido, os números também são expressivos. Temos 4 alunos do Ensino Médio com bolsa CNPq e UNITAU; 10 alunos de IC, sendo 4 bolsistas do CNPq e 4 PIBIC/PIBIT UNITAU; 7 de Mestrado; 9 de Doutorado, sendo um bolsista CAPES; 3 de Pós-Doutorado, sendo 2 bolsistas FAPESP e 1 CAPES; e 2 Bolsistas TT5 e 1 TT2. Concluiram-se os trabalhos de 4 IC-Ensino Médio CNPq, 3 IC CNPq e 2 sem bolsa, 3 mestrados sem bolsa, 3 PDs, sendo 1 bolsista CNPq Senior, e 2 bolsistas de Jornalismo Científico FAPESP/ Canal Futura - Comunicar Ciência. As orientações envolvem distintas unidades da USP (IEB e FE) e outras universidades (UFRJ, UNESP, UFES, UFPel e Universidade Federal de Jataí), como mobilizam várias agências (CAPES e CNPq), além da FAPESP. Demonstram, assim, a capacidade articuladora dos pesquisadores do Eixo 2.

Em curso temos 1 BEPE, de Renata Castro junto à Università di Macerata, e concluído 1 BEP de Rosa Fátima de Souza Chaloba, na University of Chicago. Entre os dias 27 e 31 de janeiro de 2025, Vivian Batista da Silva realizou missão de trabalho junto ao Departamento de História da Educação da Universidade de Barcelona, composta de visita à Escola Del Mar, levantamento bibliográfico, conferência aos docentes e discentes da instituição, aprofundando a colaboração estabelecida com Jordi Farrero e seu grupo de pesquisa.

Como resultado da intervenção da bolsista TT5, Ariadne Ecar, no Núcleo de Memória e Acervo Histórico-NUMAH, foram inauguradas a exposição "Caetanistas negros: outros que honram a galeria dos pretos no Brasil" e "O 'magnífico edifício que São Paulo possui': 130 anos do prédio da Escola Caetano de Campos", em uma colaboração CRE Mário Covas, Secretaria de Educação de São Paulo e Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato de Souza; e elaborados 2 livros ainda no prelo. A bolsista TT3, Miriam Muramoto concluiu a catalogação de aproximadamente 2.000 documentos. Já o trabalho da bolsista TT5 Patrícia Raffaini compreendeu a higienização e digitalização das séries de Correspondência com Editoras Internacionais, com Autores, Editores e Tradutores, todas essas pertencentes a série de documentos do Departamento Editorial da Companhia Editora Nacional, bem como o início da descrição das subséries. Os relatórios das bolsistas TT estão em anexo.

Eixo 3: Inovação e tradição: fugas e contrapontos

Coordenação: Ana Laura Godinho Lima (FEUSP) e Bruno Bontempi Junior (FEUSP)

Integrantes: André Luiz Paulilo (UNICAMP), Andressa Caroline Francisco Leme (FEUSP), Ariadne Lopes Ecar (FEUSP), Lara Chaud Palacios Marin(FEUSP), Patrícia Peixoto Zapletal(FEUSP).

No último período coberto por este relatório, o Eixo 3 contou com a participação de seis pesquisadores, dos quais dois são professores da Universidade de São Paulo e um da Universidade Estadual de Campinas, uma é pós-doutora, uma doutora e duas são doutorandas. Os integrantes deste Eixo se envolveram em diversas atividades de pesquisa e divulgação do conhecimento produzido no âmbito do projeto, de acordo com as suas responsabilidades e o estágio da carreira em que se encontram.

Como resultados de destaque, cabe mencionar o Dossiê "Inovação e tradição na história transnacional dos saberes e práticas educacionais", organizado pelos pesquisadores

por Bruno Bontempi Jr. e Ana Laura Godinho Lima para a o periódico *Educar em Revista*, da Universidade Federal do Paraná, cuja publicação está prevista para o segundo semestre de 2025. Esse dossiê é fruto da colaboração entre os coordenadores deste Eixo ao longo dos últimos anos dedicados ao Projeto Temático e, conforme registrado em sua ementa, devota-se a explorar "como e por meio de quais agentes e agências os valores de inovação e tradição se manifestaram, ao longo dos séculos XIX e XX, no campo dos saberes e artefatos, das práticas e políticas educativas". Cumpre realçar ainda que os dois pesquisadores mencionados foram contemplados com bolsa produtividade em pesquisa do CNPq em 2024. Além disso, vale destacar que dois pesquisadores deste Eixo realizaram missões de pesquisa no exterior. André Paulilo no Museu Manuel Bartolomé Cossio da Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri entre 16 e 23 de outubro de 2024 e Bruno Bontempi Jr. na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação e na Biblioteca Central da Universidade de Coimbra-PT, entre 13 e 19 de outubro de 2024.

Os integrantes do Eixo 3 tiveram 13 artigos publicados, dos quais três internacionais, sendo que o artigo Rethinking Readings About the Past of School and Education Between Worlds, publicado na revista canadense *Encounters*, caracteriza uma produção inter-eixos, tendo sido escrito em colaboração pelas pesquisadoras Vivian Batista da Silva e Diana Vidal coordenadoras do Eixo 2 e pelos pesquisadores Bruno Bontempi Junior e Ana Laura Godinho Lima, do Eixo 3. Os outros dois artigos internacionais publicados resultaram dos trabalhos desenvolvidos no exterior com bolsa PrInt da CAPES por Ana Laura Godinho Lima (pós-doutorado sênior na Universidade de Barcelona) e Lara Chaud Palacios Marin (doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa). Dentre os artigos nacionais publicados, um deles caracteriza-se como texto de divulgação científica e foi elaborado em coautoria por Ana Laura Godinho Lima, Lara Chaud Palacios Marin e a estudante de graduação Érica Teixeira e publicado no *Jornal da USP*. Além dos artigos já publicados, outros dois, um da autoria de Ariadne Lopes Ecar e outro de André Luiz Paulilo já foram aprovados para publicação.

Desde a entrega do último relatório em 2024, dois novos livros foram publicados por André Paulilo. Outros três encontram-se em fase de finalização e serão publicados ainda em 2025. São eles: *A Faculdade de Educação e a formação docente na USP*, produção inter-eixos escrita em colaboração por Diana Vidal, do Eixo 2 e Bruno Bontempi Jr, do Eixo 3; *Caetanistas negros: "Outros que honram a galeria dos pretos do Brasil"*, de Ariadne Lopes Ecar, que será publicado no Portal de Livros Abertos da USP e *Os estudos educacionais e suas fontes: questões de pesquisa e ensino*, organizado por Ana Laura

Godinho Lima, em colaboração com Juliana de Souza Silva e Denice Catani, o qual está em via de finalização na editora Intermeios e deverá estar disponível ainda no primeiro semestre de 2025.

Publicaram-se ainda oito capítulos de livros, dos quais dos quais um internacional, intitulado "Sanitarismo y educación en la lucha contra el tracoma en las zonas rurales (São Paulo, déc. 1910-1940)", da autoria de Ariadne Lopes Ecar e Angélica Pal Oriani, e publicado no livro *Educación agrícola y de la salud en América Latina*, ed.1. México: El Colegio de San Luis (Colsan)/Instituto Nacional de Estudios Históricos, 2024, v.III, p. 231 – 246. Outro capítulo que merece destaque, por se caracterizar como uma produção inter-eixos, é da autoria de Ana Laura Godinho Lima, intitula-se "Educação, desenvolvimento afetivo e prevenção dos sofrimentos psíquicos: a perspectiva de Emilio Mira y López" e foi publicado no livro *Desafios e reinvenções da escola pública* (2025), organizado pela pesquisadora Carlota Boto, do Eixo 1, em colaboração com Daniel Cara e Vinício de Macedo Santos. Cinco outros capítulos da autoria dos integrantes do Eixo 3 encontram-se em fase de publicação e deverão estar disponíveis ainda em 2025. Além dos mencionados, os pesquisadores seguem trabalhando na elaboração de livros, artigos, coletâneas e capítulos de livros, como evidencia a descrição pormenorizada que se em anexo.

Quanto à divulgação dos trabalhos de pesquisa em eventos acadêmicos, no último ano dedicado à realização do projeto, os integrantes do Eixo 3 somaram 18 participações em eventos científicos com apresentação de trabalhos, das quais cinco internacionais e 13 nacionais. As apresentações internacionais foram feitas no âmbito da 45ª. International Standing Conference for the History of Education, que consiste no evento internacional mais importante da área de História da Educação e em 2024 foi sediada na cidade de Natal, no Brasil. Uma dessas apresentações caracteriza-se como atividade inter-eixos, tendo sido escrita em colaboração por Bruno Bontempi Jr., do Eixo 3 e Carolina Mostaro da Silva, integrante do Eixo 1.

Com relação às participações nacionais, merece destaque o fato de que todos os seis integrantes do Eixo 3 apresentaram trabalhos no XII Congresso Brasileiro de História da Educação, evento promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação. Vale acrescentar que o trabalho da pesquisadora Ana Laura Godinho Lima foi apresentado em uma sessão coordenada que contou também com a participação de Vivian Batista da Silva, uma das coordenadoras do Eixo 2 deste projeto, caracterizando-se, portanto, como outra atividade inter-eixos.

Além dessas participações, os integrantes do Eixo 3 contam já com 13 trabalhos aceitos para eventos científicos que serão realizados nos próximos meses, tendo sido 11 deles submetidos a congressos internacionais e dois para eventos nacionais. Entre os internacionais, destaca-se, mais uma vez, a International Standing Conference for the History of Education, em sua 46ª. edição, que será realizada 2025 presencialmente em Lille, na França, e também online, para a qual foram aprovados cinco trabalhos, e o Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, a ser realizado no Chile, em 2025, na modalidade presencial, com quatro trabalhos aprovados. Finalmente, as pesquisadoras Ana Laura Godinho Lima e Lara Chaud Palacios Marin aguardam a aprovação de outros três trabalhos submetidos a eventos científicos, um dos quais escrito em coautoria e submetido ao V Congresso da Rede Internacional de Estudos Culturais (RIEC) e II Seminário Internacionais de Estudos Culturais EACH-USP, que serão realizados conjuntamente e os outros dois como trabalhos individuais de cada uma submetidos à 42ª Reunião Anual da ANPEd, a ser realizada na cidade de João Pessoa, PB, Brasil. Ambos os eventos serão realizados em 2025.

Realizaram-se também conferências e palestras. No que diz respeito a esse tipo de atividade, merece destaque a atuação do pesquisador André Luiz Paulilo, que realizou nove palestras em eventos nacionais no período coberto por este relatório. Além disso, o pesquisador registra seis participações em comissões científicas e organização de eventos. Ariadne Lopes Ecar, Bruno Bontempi Junior e Ana Laura Godinho Lima realizaram cada um uma conferência, em eventos nacionais. Ariadne realizou ainda uma palestra em evento nacional.

Neste último ano, foram defendidas uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado desenvolvidas no âmbito do Eixo 3. Bruno dos Santos Rodrigues concluiu em 2024 a dissertação "A Congregação Marista e a educação em Santos: o Gymnásio Santista (1904-1943)", orientada por Bruno Bontempi Jr. No mesmo ano, Andressa Caroline Francisco Leme defendeu a tese de doutorado "As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores", orientada por Ana Laura Godinho Lima. Ambos os trabalhos foram realizados na Faculdade de Educação da USP.

Finalmente, seis projetos de pós-graduação foram concluídos no último ano, dos quais 4 de doutorado e duas de mestrado, os quais contaram com bolsas de estudo e outros 10 encontram-se em andamento, dos quais 4 com bolsa, sendo uma delas da FAPESP e os demais sem bolsa.

Eixo 4: Material didático para o ensino público e formação docente

Coordenação: Paula Vicentini (FEUSP) e Rita Gallego (FEUSP)

Integrantes: Raquel Lazzari Leite Barbosa (UNESP), Renata Marcílio Cândido (UNIFESP), Rosario S. Genta Lugli (UNIFESP) e Renata Mourão Macedo (FCMSCSP).

Bolsistas FAPESP: Camila Pena de Lima (JC) e Fernanda Cavalcante Ramos (JC).

Demais integrantes: Bruna Micioni Vidal de Sousa (FEUSP), Camila Fernandes da Silva (UNIFESP), Clarissa Santos Silva (FEUSP), Francinny da Rocha Lima (FEUSP), Francisco Souza da Silva (FEUSP), Graziela Cebotarov (FEUSP), Natalia Bortolaci (FEUSP), Pedro Henrique Gonçalves Amorim (UNIFESP), Pedro Tomazoli Scabim (FEUSP), Regiane Carina da Silva (FEUSP), Stefane Lino de Freitas (UNIFESP) e Thays Fernandes Flor da Silva (FEUSP).

Como já foi dito no último relatório, o Eixo 4 reúne pesquisadoras da FEUSP, UNIFESP e UNESP que, entre julho de 2024 e junho de 2025, deram continuidade às pesquisas iniciadas anteriormente, cabendo salientar aqui as voltadas para o estudo das várias dimensões do cotidiano da EAFEUSP, em especial as estratégias pedagógicas desenvolvidas para dar conta da diversidade de seu alunado. Nesse sentido, vale salientar a defesa do Mestrado de Thays Flor da Silva, intitulado *Desigualdades sociais, diversidade na aprendizagem e capital cultural*: o ensino diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-2024), em abril deste ano, sob a orientação de Paula Vicentini, bem como a conclusão da pesquisa de Iniciação Científica de Francinny Lima, no segundo semestre de 2024, orientada por Rita Gallego, sobre os desafios da heterogeneidade no processo de alfabetização mediante a análise do *Projeto Atendimentos* nas turmas de segundo ano. A mesma docente também deu início à orientação de outras pesquisas em nível de Mestrado sobre a escola, como por exemplo, o que está sendo desenvolvido por Regiane Carina da Silva, que tem por objetivo estudar o Projeto Negritude da EAFEUSP, outra iniciativa da instituição voltada ao trabalho com a diversidade. Além disso, sob sua orientação, Bruna Vidal de Sousa está desenvolvendo a pesquisa *Materiais manipulativos e os movimentos do corpo em um espaço organizado no 1o ano do Ensino Fundamental da EAFEUSP* e Pedro Scabim investiga a passagem do Ensino Fundamental I para o II.

Os estudos desenvolvidos sobre a EAFEUSP, assim como as demais pesquisas realizadas pelos integrantes do eixo sobre formação docente, processos de ensino-aprendizagem, trajetórias de professores e cultura escolar têm sido divulgados, ao longo do último ano, com publicações em periódicos e livros que, além de dois textos no

prelo, envolvem três artigos em revistas científicas, onze capítulos de livros e a organização de cinco livros, incluindo as produções previstas no último relatório, notadamente a colaboração de Renata Macedo com as colegas do Eixo 1 - Carolina Mostaro e Bruna Polachini - e de Rita de Cassia Gallego e Paula Vicentini com a integrante do Eixo 2 - Vivian Batista da Silva - para a *Revista Historia de la Educación* (Universidad de Salamanca) e em conjunto com os colegas da Nova Zelândia – Genaro de Oliveira (que atualmente está ligado a Charles Sturt University, Port Macquarie, Austrália) e Lucila Carvalho – fruto do Projeto Sprint. No último caso, trata-se do capítulo publicado no livro organizado por James Lamb (Centre for Research in Digital Education and Edinburgh Futures Institute) e Lucila Carvalho (Massey University - Auckland), intitulado *Postdigital Learning Spaces Towards Convivial, Equitable, and Sustainable Spaces for Learning* (Switzerland: Springer, 2024), bem como do artigo "(Auto)formação além das fronteiras: inovações em espaços de aprendizagem pós-digitais" que faz parte do dossiê *Educação digital: pesquisas e tendências*, organizado por Mônica Garbin (UNIVESP) e Thaís Tezani (UNESP) para a *Revista da FAAEBA*, que está em fase de diagramação.

Igualmente relevante, para a divulgação dos resultados das pesquisas concluídas e em desenvolvimento, é a participação das pesquisadoras, assim como os seus orientandos em eventos científicos, o que resultou em vinte e quatro trabalhos apresentados, sendo quatorze apresentações orais, algumas das quais em parceria com colegas de outros eixos, sete participações como palestrante ou conferencista, um pôster e duas coordenações de mesa-redonda para o Seminário Internacional Saberes e Práticas em (Trans)Fronteiras, que exploraram as relações do sistema escolar com os alunos migrantes e os povos indígenas. Dentre os eventos em questão, vale destacar o 45 ISCHE e XII CBHE - ambos realizados em Natal (2024) -, bem como o XXXI AFIRSE (Lisboa, 2025). Além disso, há quatro participações previstas para os próximos meses, dentre as quais três constituem trabalhos a serem apresentados no 46 ISCHE, a ser realizado em julho de 2025, em Lille, na França. Também é importante salientar a participação em eventos destinados a promover uma maior interlocução com os estudantes do Curso de Pedagogia e demais Licenciaturas - notadamente, as palestras proferidas na Semana de Educação da FEUSP que ocorreu em outubro de 2024 - e os docentes da Educação Básica, como por exemplo, a roda de conversa "'Ninguém fica para trás' nas práticas de leitura e escrita: como lidar com a heterogeneidade na sala de aula?", mediada em janeiro deste ano pelas professoras Paula Vicentini, Rita Gallego e Natália Bortolaci, no 25o. Encontro USP-Escola.

Com vistas a contribuir para os processos formativos dos professores atuantes na rede pública de ensino, está sendo oferecido pela FEUSP, neste semestre, o Curso de Extensão *Tempos e lugares da oralidade, alfabetização e leitura na contemporaneidade: estratégias para formar bons leitores na escola contemporânea*, organizado por Paula Vicentini, Rita Gallego, Vivian da Silva (Eixo 2), Natalia Bortolaci e Claudemir Belintane. A aproximação com este último deu-se em razão dos resultados das pesquisas na EAFEUSP devido ao fato de o projeto de pesquisa, coordenado por ele, ter tido um papel fundamental na estruturação das práticas voltadas à diversidade de aprendizagem na escola. O curso foi uma oportunidade para as professoras do Ensino Fundamental I da EA descreverem o seu trabalho, assim como para nós divulgarmos as pesquisas que estão sendo produzidas pelo eixo e o canal criado no Youtube *Vozes da Escola Pública* e os vídeos nele inseridos.

Com relação ao canal, as docentes Paula Vicentini e Rita Gallego organizaram, no segundo semestre de 2024, a Conferência "A proposta pedagógica da Escola de Aplicação da FEUSP: as práticas diferenciadas de ensino e a inclusão escolar", proferida pelas professoras Fabiana Dias e Rosanna Bendinelli, no auditório da FEUSP,[1] tendo como ponto de partida o trabalho que vinha sendo realizado com as docentes da EAFEUSP para apresentar aos nossos estudantes da Graduação como a escola tem lidado com a diversidade de seu alunado. Tal iniciativa, além de ser aberta ao público externo, deixou o registro disponível na internet. Esse material e a série de vídeos sobre o projeto *Gênero e Sexualidade* têm sido utilizados nas aulas da Licenciatura e também divulgados nos eventos para os professores da Educação Básica, reforçando a importância de aprimorar as relações entre universidade e escola nos processos de formação inicial e continuada, com vistas a compreender questões nucleares para uma prática docente voltada para a equidade nas condições de aprendizagem.

No mesmo sentido, foram elaborados - tal como previsto no relatório anterior - dois vídeos intitulados *O que é aprender?* e *Clube de Leitura e Escrita*, com a participação das docentes da EAFEUSP, autoras do referido projeto, Brenda Paes e Fabiana Dias, assim como das professoras Paula Vicentini e Rita Gallego, que também acompanharam todo o trabalho de produção feito pelas bolsistas de Jornalismo Científico/Comunicar Ciência - Camila Penna de Lima e Fernanda Ramos -, no âmbito do Projeto *Conectando Práticas e Saberes* (Processo FAPESP Nº 2024/00697-6 e Nº 2024/00698-2, respectivamente), pela linha de fomento

[1] Esta conferência pode ser acessada em https://www.youtube.com/@VozesdaEscolaPublica-qw4si/community.

Acordos de Cooperação/Fundação Roberto Marinho (vigência: 01/05/2024 a 31/10/2024), sob a responsabilidade da professora Vivian Batista da Silva (Eixo 2).[2]

Ainda no que diz respeito ao trabalho de colaboração com a Escola de Aplicação estabelecido durante a vigência do Projeto Temático, convém informar um desdobramento importante que é a implementação do Subprojeto *Práticas inspiradoras na alfabetização e diferenciação na aprendizagem no ensino fundamental I da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* junto ao Núcleo de Iniciação à Docência Alfabetização, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Tal iniciativa, sob a coordenação das professoras Paula Vicentini e Rita Gallego, teve início em dezembro de 2024 e terá a duração de dois anos, envolvendo três docentes da EAFEUSP, que colaboraram com as pesquisas do Eixo 4, vinte e quatro estudantes do Curso de Pedagogia da FEUSP, permitindo, assim, dar continuidade aos esforços voltados para a formação inicial e continuada com vistas a assegurar práticas condizentes com a diversidade própria da sala de aula.

No decorrer do último ano, Rita Gallego participou de atividades voltadas para ampliar as relações estabelecidas com colegas da Universidade de Barcelona (Espanha) e da Massey University (Nova Zelândia). No caso da primeira instituição, entre janeiro e fevereiro de 2025, ela, com auxílio da FAPESP (processo 2024/22979-3), fez parte, junto com a Vivian da Silva (Eixo 2), da missão de pesquisa em Barcelona, a convite de Jordi Farrero. Dentre várias atividades desenvolvidas, foi ministrada uma conferência aos docentes e discentes da Universidade de Barcelona, intitulada "'Todas as tentativas mais uma' nas práticas de leitura e escrita: os sentidos da heterogeneidade na EAFEUSP (Brasil)", que permitiu a publicização de resultados inéditos ligados aos estudos sobre o ensino de leitura e escrita - tema das pesquisas de Farrero -, incluindo parte do referido vídeo gravado com as docentes Brenda Paes e Fabiana Dias, legendado em espanhol. Além disso, foi possível participar de reuniões de trabalho com o grupo de pesquisa do referido docente e da cerimônia sobre o *Compromís docente amb la cultura lectora*, bem como visitar a Escola Del Mar, uma importante instituição para a história da educação catalã e para a atualidade, dadas as suas práticas consideradas inovadoras.

Essa visita, além de permitir conhecer uma instituição que se destaca por sua gestão democrática e caráter inovador do ponto de vista pedagógico, possibilitou o delineamento de

[2] Os vídeos ainda não foram disponibilizados em nosso canal porque estamos aguardando a autorização da Fundação Roberto Marinho. Ainda sobre as ações voltadas à EAFEUSP, embora nós tenhamos realizado o processo de reunião e o organização das memórias do corpo docente da escola para a publicação de um E-Book , avaliamos que será necessária a ampliação desse material para tal iniciativa.

um trabalho colaborativo entre tal instituição e a EAFEUSP (https://agora.xtec.cat/escoladelmar/). Já a participação na cerimônia *Compromís docente amb la cultura lectora*, como atividade do projeto de pesquisa "Mestre e a leitura - o compromisso docente com a cultura 12 humanística", coordenado por Farrero, contribuiu para ampliar o conhecimento e as trocas com os pares, sendo expressivo o fato de as docentes Rita Gallego e Vivian da Silva serem signatárias do referido documento. Desse modo, tais atividades não só permitiram divulgar as pesquisas realizadas sobre a EAFEUSP, mas também ampliar as possibilidades de parcerias, com vistas à internacionalização de nossa atuação.

Ainda no que diz respeito às ações de internacionalização, além das produções internacionais e em colaboração com pesquisadores de outros países, Rita Gallego organizou, em colaboração com Diana Vidal (Eixo 2), a missão de trabalho dos docentes Brian Tweed (Massey University, Nova Zelândia) e Pania Te Maro (Massey University, Nova Zelândia), destacando-se a visita deles em aldeias indígenas de São Paulo e a mesa "Mudanças nas políticas públicas em Aotearoa/Nova Zelândia e os impactos no currículo, na formação docente e na cultura indígena Maori", na FEUSP, em outubro/2024, da qual Rita Gallego foi a mediadora e Diana Vidal a tradutora. Essas atividades foram resultado de colaboração realizada no âmbito do projeto *Formação de professores no Brasil e Nova Zelândia: comparando dois períodos, anos 1930 e dias de hoje* (FAPESP).

Por fim, cabe informar que o Eixo 4 ofereceu no primeiro semestre de 2025 - tal como previsto no último relatório - uma disciplina de Pós-Graduação em conjunto, intitulada *"*Saberes e práticas em fronteiras: memórias, sujeitos, formação e diversidade (EDM 5220)", junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, a qual foi ministrada por Paula Vicentini e Rita Gallego; Renata Cândido e Rosario Lugli, bem como Raquel Lazzari. A disciplina tratou dos principais autores que fundamentam teórica e metodologicamente as investigações realizadas no eixo, bem como apresentou os resultados das pesquisas desenvolvidas, tendo como alunos pós-graduandos da UNIFESP e da FEUSP, além de professores da rede pública que foram aceitos como "alunos especiais". Assim como se pode depreender, no âmbito do Eixo 4, deu-se continuidade às pesquisas e foram realizadas diversas atividades com vistas a divulgar os seus resultados, com a participação em eventos e publicações, incluindo parcerias com colegas de outros eixos e que atuam em outros países, bem como a realização de atividades formativas destinadas aos professores da Educação Básica.

3 APOIO INSTITUCIONAL

O Projeto Temático foi beneficiado pelo apoio institucional da FEUSP, do IEB-USP e do IEA-USP, diferentemente, ao longo dos 6 seis anos. No que concerne à FEUSP, foi de fundamental valia o trabalho efetuado pelo Centro de Gerenciamento de Projetos. As funcionárias técnico-administrativas Luci Mara Gimenes, Daniela Borges e Gabriela Ximenes ficaram responsáveis pelo andamento e prestação de contas da atividade financeira do Projeto. Elas também procederam à elaboração dos relatórios financeiros de prestação de contas enviados à FAPESP. Além disso, auxiliaram no processo de implementação de bolsas no sistema SAGe. Executaram com extrema seriedade um trabalho minucioso, sobre o qual depositamos total confiança. O Setor Acadêmico cuidou da implementação e acompanhamento da vinculação dos pós-doutorandos FAPESP ao programa institucional de Pós-doutorado da FEUSP, bem como de ICs além das atividades de difusão dos Seminários anuais do projeto, com apoio do STIFE e do setor de Mídia. O STIFE assumiu a atualização da página web do Projeto. A Escola de Aplicação (EAUSP) contribuiu com as atividades constitutivas do Eixo 4.

A parceria estabelecida com o IEA-USP visou a organização do Seminário História Digital e História Digital da Educação, como concessão de passagens e diárias aos professores convidados, além de toda a logística para a implementação dos gastos. Ressalte-se também, a colaboração da FEUSP, com o complemento de uma passagem para convidado do evento. O IEB-USP auxiliou com a oferta de espaços e apoio de atividades de secretaria, bem como a infraestrutura para a disciplina de pós-graduação.

Como se pode notar, tanto as equipes da FEUSP e da EAUSP quanto do IEB-USP e IEA-USP foram imprescindíveis à boa execução do Projeto Temático e seu auxílio denotou a relevância conferida pelas unidades da USP às atividades de pesquisa e extroversão a ele vinculadas. Acrescenta-se o apoio institucional recebido das universidades parceiras. A UNIFESP e a UNESP Assis fomentaram ações junto aos alunos de graduação e às escolas públicas associadas ao Eixo 4. Da mesma forma, estas escolas públicas têm mobilizado alunos e docentes em ações ligadas à pesquisa. Ainda com respeito à UNIFESP, o Centro de Memória e Pesquisa História Maria Rita de Almeida Toledo colaborou intensamente com o exercício da bolsista TT5 na organização do Fundo Companhia Editora Nacional. A UNICAMP incluiu a disciplina geral de pós-graduação em seu cardápio de opções, da mesma forma que a UNESP, a UNITAU e a UFRJ. Portanto, é importante destacar o efeito de irradiação que o Projeto Temático propiciou correspondendo a seus objetivos iniciais de

constituir uma rede paulista de investigadores em história da educação, que foi se alargando para outros estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Rio Grande do Sul e Paraná.

4 PLANO DE GESTÃO DE DADOS

A página web do Projeto Temático, vinculada a domínio da USP (https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/), totalmente reformulada com o apoio do STIFE, seção de informática da FEUSP, serve de veículo para conferir visibilidade às atividades de pesquisa, às publicações acadêmicas e aos canais do YouTube criados para aglutinar os vídeos produzidos como material didático em apoio à disciplina de pós-graduação (Educação em fronteiras: https://www.youtube.com/@educacaoemfronteiras3426?reload=9&app=desktop) e os vídeos didáticos para o ensino de graduação e uso nas escolas da educação básica (Vozes da escola pública: https://www.youtube.com/channel/UCdoGWFaBsbn7zrbKxFv_m9g).

5 PARTICIPAÇÃO EM EVENTO CIENTÍFICO

5.1 Realizados

VII Seminário da Educação Brasileira. A educação como um direito: enfrentando as desigualdades em diferentes tempos, dimensões e territórios. junho de 2024.

1. PAULILO, André. Escola Pública: legados e projetos em disputa. 2024. (Trabalho apresentado oralmente).

2. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comunicação apresentada: Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Diversidade e Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais (2011-...). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas, SP, 2024.

III Congresso Internacional de Ciências Sociales y Humanas. Salamanca, Universidad de Salamanca, 26 a 28 de junho de 2024 (presencial).

3. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Apresentação de comunicação oral. Produção de conhecimento, centralização e descentralização na instrução pública do Brasil Império: explorando os *Estudos Administrativos* de Francisco Octaviano (1851).

***5th International Congress of Greek Philosophy*, ocorrido em formato presencial na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, entre os dias 27 e 29 de junho de 2024.**

4. BOTO, Carlota. Apresentação de comunicação oral. A pedagogia do discurso platônico sobre o amor: tópicos de Fedro.

***XIII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária*, ocorrido em formato presencial no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, entre os dias 10 e 12 de julho de 2024.**

5. BOTO, Carlota. Apresentação de comunicação oral. A Universidade de São Paulo em seus 90 anos: balanço de sua criação.

XII Congresso Brasileiro de História da Educação promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação, Natal (RN), 2024.

6. AMORIM, P. H. G.; CÂNDIDO, R. M. Os Professores Artesãos: Produção Artesanal e Trabalho Docente Na Virada do Século XIX Para O Século XX (São Paulo). 2024. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
7. BONTEMPI Jr., B. Apresentação presencial de trabalho em Comunicação Coordenada. Título: Molde nacional e fôrma cívica: uma tese radical sobre a ABE (1986).
8. BOTO, Carlota; CASTRO, César Augusto. Participação em sessão coordenada e apresentação da comunicação intitulada A escola que ensinará a ler: António Feliciano de Castilho
9. CASTRO, Renata Brião de. *Os livros de leitura para as escolas italianas de São Paulo e de Buenos Aires durante os anos de 1929 a 1932*. Comunicação Individual e oral.
10. ECAR, Ariadne. *O Centro de Puericultura do Instituto de Educação Caetano de Campos (Déc. 1930)*. Comunicação Individual e oral.
11. GALLEGO, Rita C; SILVA, Vivian B; VICENTINI, Paula. P.. Clube de Leitura e Escrita da EAFEUSP: práticas de leitura, inovação docente, protagonismo estudantil e mudanças na cultura escolar (2010-2023). 2024. (Apresentação de Trabalho/Congresso).
12. LIMA, Ana Laura Godinho. Leituras Interconectadas de Didática e Psicologia para professores em formação (1900-1960). (apresentação de comunicação oral em sessão coordenada).
13. MARIN, Lara Chaud Palacios Apresentação oral em sessão de comunicação. Uma história do futuro docente na Revista do Professor (1934-1965).
14. MURAMOTO, Miriam Fernandes. *The Library and Documentation Center (NBDOC): An Educational and Inclusive Reference at the Mario Covas Educational Reference Center.* Comunicação Individual e oral.
15. ORIANI, Angélica P. *Formando diretores para os grupos escolares: investigações iniciais (São Paulo, 1894-1933).* Comunicação Individual e oral.
16. ORIANI, Angélica P. As escolas isoladas paulistas: uma leitura a partir das estatísticas oficiais. Comunicação oral apresentada na Mesa coordenada *Os usos e representações das estatísticas educacionais entre 1907 e 2007.*
17. PAULILO, André. A circulação atlântica de modelos pedagógicos e as reformas da educação em São Paulo e no Rio de Janeiro entre 1927 e 1935. 2024. (Trabalho apresentado oralmente)
18. RABELO, Rafaela Silva. *Rumo ao sul: O Brasil na rota de educadores estadunidenses em missões de estudo.* Comunicação Individual e oral.

19. RIBEIRO, Jonatas Roque. *Pensadores negros transnacionais e circulação de ideias de escola e raça no Brasil e EUA*. Comunicação Individual e oral.
20. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Apresentação de comunicação oral. A menina, a boneca e o bebê: notas sobre a cultura material da educação sanitária.
21. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Apresentação de comunicação oral. Da difusão do modelo à circulação do fracasso: críticas ao ensino mútuo na Inglaterra, França e Brasil na década de 1830.
22. SILVA, Carolina Mostaro; POLACHINI, Bruna Soares. Apresentação de comunicação oral. Acervo Paulo Bourroul (FEUSP): estudos sobre uma biblioteca escolar oitocentista.
23. SILVA, Vivian Batista da e Ana Laura Godinho Lima. *Leituras interconectadas de didática e psicologia para professores em formação (1900-1960)*. Comunicação Individual e oral.
24. VIDAL, Diana G. *Nas redes de Anísio Teixeira: a experiência na Unesco (1946-1947)*. Comunicação Individual e oral.
25. VIDAL, Diana. Na concretude do virtual. Conferência de encerramento.
26. ZAPLETAL, P. P. Uma mirada sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1944 a 1955: como e onde as crianças deveriam passar sua infância? Trabalho apresentado oralmente em formato presencial.

ISCHE 45 – International Standing for the History of Education*, ocorrido em Natal - RN, em formato presencial, entre 18 e 21 de agosto de 2024, com o tema *(De)colonizing processes in educational history: agents, policies, reforms and resistance.

27. ALCANTARA, Wiara. *Neocolonialism And The Global Trade In School Objects: An Approach From Foreign Trade Sources*.

28. AMORIM, Pedro. H. G. Gender and Power in Educational Reforms in São Paulo, Brazil (1890s-1920s). 2024. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Referências adicionais: Brasil/Português; Local: UFRN; Cidade: Natal; Evento: 45 International Standing Conference For The History Of Education. (De)coloniality and diversity in the histories of education - ISCHE. Instituição promotora/financiadora: ISCHE.

29. BONTEMPI Jr., B.; Carolina Mostaro Neves da Silva. Apresentação presencial de trabalho em Comunicação Individual. We, the Greeks: Ethnocentric Foundations of Teaching History of Education.

30. BOTO, Carlota. Apresentação de comunicação oral. A crítica dos costumes e a pedagogia d' As Farpas: prospectos de descolonização do Ocidente.

31. CASTRO, Renata. *Italian schools and school books in São Paulo and Buenos Aires during the 1920s and 1930s.* O trabalho foi apresentado oralmente.

32. ECAR, Ariadne. *A Rural School In The City: The History Of The Butantan Rural School Group.*

33. GALLEGO, Rita. C. ; LIMA, Franciny. R. ; VICENTINI, Paula. P. ; SILVA, Vivian. B. Attendance Program at School of Application (USP): management of heterogeneity and cultures at school (São Paulo, 2011-...). 2024. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Referências adicionais: Brasil/Português; Local: UFRN;

Cidade: Natal; Evento: 45 International Standing Conference For The History of Education; Inst. promotora/financiadora: ISCHE.

34. LEME, A. C. F. Apresentação oral do trabalho “Entre as fronteiras da Escola Nova e do Construtivismo: uma análise dos discursos sobre a idade mais adequada à alfabetização”.

35. LIMA, Ana Laura Godinho. Differences in child development associated with the environment from the perspective of Emilio Mira y López (apresentação de comunicação oral).

36. MARIN, Lara Chaud Palacios. Apresentação oral em sessão de comunicação presencial. O discurso da Escola Nova e os saberes docentes: colonizações e resistências.

37. RABELO, Rafaela Silva; Andrés Baeza. *Possibilities Of Exploring The (De)colonial Processes In The History Of Latin American Education From a Transnational Perspective* (Coordenação de Simpósio).presencial

38. RABELO, Rafaela Silva. *Building Permanent Goodwill with "the Other Americas": Latin American Education as a Space for the Good Neighbor Policy Networks*. (Apresentação de comunicação oral). Presencial.

39. RABELO, Rafaela Silva. *Intelectual Exchanges as Spaces of Imperialism and Resistance*. (Coordenação de painel). Online.

40. RABELO, Rafaela Silva. *The Office of Inter-American Affairs and Educational Programs in Latin America: a Contrapuntal Reading of Intellectual Exchanges*. (Apresentação de comunicação oral). Online.

41. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. *Racial Ideologies and Thought-Another: Black Educators and Pedagogical Ideas About Race and School in the Early 20th Century.*

42. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Apresentação de comunicação oral. Algumas considerações sobre a diversidade regional na historiografia da educação brasileira relativa ao período imperial (1822-1889).

43. SILVA, Vivian Batista da e Francielly de Lima. *Gender Images in Early Childhood Education Textbooks (Brazil - 2018-2022)*

44. SILVA, Vivian Batista da, Rita de Cassia Gallego, Paula Perin Vicentini, Francinny da Rocha. *Attendance Program at the School of Application (USP): management of heterogeneity and cultures at school (São Paulo, 2011- ...)*.

45. VICENTINI, Paula. P..; GALLEGO, Rita. C. ; SILVA, T. F. Franciny. School of Application from the University of São Paulo Faculty of Education, Diversity and Differentiated Teaching: continuities and ruptures (2011-?). 2024. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Referências adicionais: Brasil/Português; Local: UFRN; Cidade: Natal; Evento: 45 International Standing Conference For The History of Education; Inst. promotora/financiadora: ISCHE.

46. VIDAL, Diana Comentadora do painel RABELO, Rafaela Silva; Andrés Baeza. *Possibilities Of Exploring The (De)colonial Processes In The History Of Latin American Education From a Transnational Perspective* (Coordenação de Simpósio).presencial.

47. VIDAL, Diana. Moderadora do *Symposium "Possibilities of Exploring the (De)colonial Processes in the History of Latin American Education from a Transnational Perspective*.

48. VIDAL, Diana. Apresentação oral. *Gender and Intersectionality: Feminine Strategies in the Teaching Career (Brazil, First Half of 20th Century*.

49. VIDAL, Diana. Moderadora Conferência de encerramento.

IV Seminário Internacional de História e Educação: Contextos, Desafios e Perspectivas na Formação Docente na América Latina. 27 e 29 de agosto de 2024.

50. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comunicação apresentada no formato on-line: Diversidade na Aprendizagem e Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-...). Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, 2024.

XIII Seminário do Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia. 10 e 11 de setembro de 2024.

51. VIDAL, Diana. Conferência de abertura. Cultura Material, História Sensorial e construção de subjetividades.

52. VIDAL, Diana. Participação em mesa-redonda: "Histórias e Memórias dos 25 anos da SBHE", 2024. (Seminário) FEUSP/SBHE.

XIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE Belém, Instituto Federal do Pará, 9 a 13 set. 2024, presencial.

53. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. "José Eutrópio: leitor, tradutor e intérprete de Carter G. Woodson".

XVI Seminário Nacional o Uno e o Diverso na Educação Escolar, 26-28 setembro 2024 (híbrido).

54. RABELO, Rafaela Silva; Rafaela Montes Polito. *Representações na Imprensa sobre as Desigualdades na Educação durante a Pandemia de Covid-19*. (Apresentação de comunicação oral).

XII Reunião Científica da ABRACE - Associação Brasileira de pós-graduação e pesquisa em Artes Cênicas - GT Pedagogia das Artes Cênicas. 27 e 30/09/2024.

55. SILVA, Francisco S. Comunicação apresentada oralmente na XII Reunião Científica da ABRACE - Associação Brasileira de pós-graduação e pesquisa em Artes Cênicas - GT Pedagogia das Artes Cênicas. Formato presencial. O ensino de Teatro na rede estadual de São Paulo: um retrato atual. UFSJ, São João Del Rei, MG, 2024.

29º Encontro da ASPHE História da Educação e História Digital da Educação: Democracia e Patrimônios Educativos. 2-4 de outubro de 2024.

56. VIDAL, Diana. Conferência de abertura. *História Digital da Educação e História da Educação e suas interfaces com os Patrimônios Educativos.*

VI Simpósio de Didática e Formação Docente: Ser professor/a iniciante na América Latina: desafios, responsabilidades e políticas de formação e acompanhamento. 8-10 de outubro de 2024.

57. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comunicação apresentada: O Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: Diversidade, Equidade e Inclusão. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, 2024.

I Colóquio Internacional Interfaces entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação e I Simpósio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação. 16 a 19 de Outubro de 2024.

58. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comunicação apresentada no formato on-line: Saberes Docentes e Incorporação de Atividades Diferenciadas nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-...). Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão, SE, 2024.

48o Encontro Anual da ANPOCS. 16 a 18 de outubro de 2024.

59. BONTEMPI Jr., B. Quatro professoras na França.

VII Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos & I Simpósio Internacional de Ensino e Processos Formativos: Perspectivas Internacionais em Processos Formativos. 21 e 24 de outubro de 2024.

60. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Pôster apresentado: O Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Diversidades, Saberes e Práticas. Universidade Estadual Paulista – UNESP. São José do Rio Preto, SP, 2024.

9° Congresso de Graduação da USP - São Paulo, Universidade de São Paulo, 22 e 23 out. 2024, presencial.

61. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação em painel. “Como a biografia de um intelectual negro da primeira metade do século XX auxilia a repensar a historiografia da educação no Brasil”.

VIII Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas: Políticas, teorias e práticas educacionais na contemporaneidade: implicações para a formação docente. 23/10/2024 – 25/10/2024.

62. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comunicação apresentada no formato on-line: Práticas Pedagógicas Diferenciadas: o Ensino nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (2011-...). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UFRN. Pau dos Ferros, RN, 2024.

***The fifth global teacher education summit*, em formato presencial, entre 25 e 28 de outubro de 2024, no Center of Teacher Education of Beijing Normal University, na China. Conference Brochure: p. 14, 26 e 160.**

63. BOTO, Carlota. Apresentação de comunicação oral. The role of educational sciences in teacher training.

Semana da Educação da FEUSP. Outubro de 2024.

64. BORTOLACI, Natalia. Palestra na Semana da Educação da FEUSP. Mesa: "Educação Básica na Universidade de São Paulo e seus projetos: ensino, pesquisa e extensão". A Educação Básica na USP: a Escola de Aplicação da FEUSP.

65. VICENTINI, Paula Perin. Palestra na Semana da Educação da FEUSP. Mesa: "Leitura e Literatura: as práticas docentes e a formação das futuras gerações". As entranhas da profissão docente e uma discreta esperança.

32º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP - SIICUSP. Outubro de 2024.

66. LIMA, Francinny; GALLEGO, Rita de Cássia. Apresentação de trabalho no 32º Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP. Os desafios da heterogeneidade no processo de alfabetização: um estudo sobre como o projeto Atendimentos contribui no processo de alfabetização de crianças do 2o ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da FEUSP.

IV Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro. 05/11/2024 – 07/11/2024.

67. MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Creches, jardins de infância e escolas maternais: percursos da educação infantil no estado do Rio de Janeiro (primeira metade do século XX). Apresentação de comunicação, presencial. 6 de novembro de 2024.

68. VIDAL, Diana. Apresentação oral. *Anísio Teixeira: um educador brasileiro nas tramas da UNESCO*.

IX Congresso Étnico-Racial da Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 8 de novembro de 2024, online.

69. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. "Por um "igualitarismo racial" nas escolas: a constituição histórica da educação das relações étnico-raciais como política educacional".

XXXIII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB e XI Congresso Internacional de Arte-Educadores. 15 a 19/11/2024.

70. SILVA, Francisco S. Comunicação apresentada oralmente no XXXIII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – ConFAEB e XI Congresso Internacional de Arte-Educadores. Formato Presencial - Ressignificar trajetórias, reconhecer saberes e fazeres: narrativas biográficas na formação de professores de Teatro. IF-Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2024. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/confaeb2024/970840-resignificar-trajetorias-reconhecer-saberes-e-fazeres--narrativas-biograficas-na-formacao-de-professores-de-teat.

XI Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades: Produção, Difusão e Democratização do Conhecimento. 20 a 23/11/24.

71. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comunicação apresentada no formato on-line: O Ensino Diferenciado da Escola de Aplicação da FEUSP. Universidade Estadual do Ceará - UECE. Fortaleza, CE, 2024.

XIII Seminário do CMEF e III Encontro do GTT Memórias da Educação Física e Esportes. 21 a 23 de novembro de 2024.

72. PAULILO, André. Visibilidade e circulação de acervos universitários. (Trabalho apresentado oralmente).

VII Congresso Municipal de Educação de São Paulo. 27-29 de novembro de 2024.

73. VIDAL, Diana. Participação em mesa-redonda. Memória da escola: o legado de diferentes atores.

74. VIDAL, Diana. Participação em mesa-redonda: Memórias da Cultura escolar.

Congresso Internacional IV Narrativas Interculturais Decoloniais e Antirracistas em Educação. 5 a 8 de dezembro de 2024.

75. SANTOS SILVA, Clarissa. Comunicação: Navegar é pesquisa: fluições de uma tese. Evento realizado na Universidade de Brasília, com comunicação aprovada na Sessão Conversatório Conversatório 05 – Decolonizar as escolas, as universidades e os conhecimentos, promover justiça epistêmica.

VIII Colóquio de História e Memória da Educação (COHISME), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, RN, de 6 de dezembro a 9 de dezembro de 2024.

76. FERRERO, Tiziana. Apresentação de comunicação oral. A formação dos futuros brasileiros: livros escolares da Primeira República.

4° Seminário Internacional Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico: Educação, Patrimônios e Reparações. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2 a 6 dez. 2024, presencial.

77. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. ““A escola que sonhamos”: intelectuais negros, igualdade racial e a escola no início do século XX”.

Seminário “Educação em fronteiras”, organizado no âmbito do Projeto Temático FAPESP, São Paulo (participação online), em 2024.

78. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Apresentação de comunicação oral. Conexões entre o Brasil e os Estados Unidos: mapeando a circulação de propostas e impressos de educação sanitária.

II Seminário "Entre as tradições do passado e os desafios do presente: a trajetória do EDF e suas áreas (2024).

79. VIDAL, Diana. Participação em mesa-redonda. *Da Cadeira História de Educação à Área de História da Educação da FEUSP*.

III Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisas Históricas sobre Escola e Docência (GEPHED).

80. VIDAL, Diana. Conferência. *Afinal, o que é cultura quando se trata de estudos educacionais na perspectiva da história cultural?*

Escola e Universidade: história e trajetórias, **2024, on-line.**

81. BONTEMPI Jr., B. Palestrante na mesa-redonda “Formação de professores na Universidade de São Paulo”.

9o Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo, 2024.

82. BONTEMPI Jr., B. et al. Apresentação de Pôster. As dificuldades dos(as) estudantes da Faculdade de Educação: uma investigação preliminar.

Encontro Educação em Fronteiras, 2024.

83. VICENTINI, Paula, GALLEGO, Rita C.. Material didático para o ensino público e formação docente: Os Trabalhos desenvolvidos no Eixo 4. 2024. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). Referências adicionais: Brasil/Português; Cidade: São Paulo; Evento: Encontro Educação em Fronteiras; Inst. promotora/financiadora: FEUSP.

IV Congresso Latino-americano de Estudantes e Egressos de Pós-graduação em Educação: Diversidade educativa latino-americana - contextos, desafios e oportunidades.

84. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comunicação apresentada: Escola de Aplicação da FEUSP: Diversidades e Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Campinas, SP, 2024.

XVIII Congresso Nazionale CIRSE "Leggere, apprendere, capire il mondo. Analfabetismi e alfabetizzazioni nella storia dell'educazione" (Reggio Emilia, Itália, de 31 de janeiro a 02 de fevereiro 2025 – formato presencial).

85. CASTRO, Renata Brião de *Libri religiosi di lettura e il ruolo del fascismo nella formazione di un'identità italiana a San Paolo, Brasile, negli anni 1930*. O trabalho foi apresentado oralmente.

XXXII Colóquio Internacional AFIRSE Portugal, realizado entre 5 e 7 de fevereiro de 2025 na Universidade de Lisboa, em formato presencial.

86. GALLEGO, Rita. C. ; SILVA, Vivian. B. ; VICENTINI, Paula. P. ; LUGLI, Rosario. G. Comunicação realizada no XXXI COLÓQUIO AFIRSE PORTUGAL: Aprendizagem, Diversidade e Equidade: A Investigação em Educação Sobre os efeitos dos estágios de docência na Licenciatura: formação para a sensibilidade e a inclusão na sala de aula. 2024. Universidade de Lisboa.

87. SILVA, Vivian Batista da; SCOPEL, Wagner . *Discursos sobre as reformas do ensino médio/secundário no Brasil e em Portugal na década de 2010: a história transnacional e a cultura normativa.*

88. SILVA, Vivian. B.; GALLEGO, Rita. C.; VICENTINI, Paula. P.; BORTOLACI, Natália . *Os saberes docentes no manejo pedagógico: a construção de práticas inclusivas no inventário da documentação da EAFEUSP*.

Encontro Internacional de Historiografia Linguística: Revendo o cânone Contrastes de gênero, raça e produções à margem (séc. XIX-XX), na FFLCH-USP. 22 a 25 de abril de 2025.

89. POLACHINI, Bruna. Apresentação de comunicação oral. A palavra e o verbo sob o olhar de mulheres e homens na gramaticografia brasileira entre os séculos XIX e XX.

XXIII Seminário Temático Internacional – Histórias transnacionais da educação: produção, circulação e reapropriações de saberes. Unifesp. 23-25 de abril de 2025.

90. VIDAL, Diana. Participação em mesa-redonda. *Por uma história policêntrica: a Bibliotheca do Povo e das Escolas por David Corazzi unindo Europa, América, África e Ásia (1881-1888).*

Colóquio DEGESUD/UNIGE/UERJ: Histórias transnacional da educação: perspectivas latino-americanas. 29 de abril de 2025.

91. MONÇÃO, Vinicius de Moraes Coordenação de mesa: Expertises e inovações pedagógicas viajantes: diálogos transnacionais. Presencial.

Seminário Internacional Saberes e práticas em (trans) fronteiras, organizado no âmbito do Projeto Temático FAPESP, FEUSP, São Paulo, 21 a 23 de maio de 2025.

92. BITTENCOURT, Circe. Debatedora. Mesa-redonda 1: Fronteiras culturais, processos educativos e práticas de resistência: diálogos entre o presente e o passado.

93. BOTO, Carlota. Mediadora. Mesa-redonda 3: Fronteiras epistemológicas: por uma educação (trans)fronteiriça.

Encontro USP-Escola.

94. GALLEGO, Rita de Cássia; VICENTINI, Paula; BORTOLACI, Natalia. Comunicação realizada no Encontro USP-Escola. 'Ninguém fica para trás' nas práticas de leitura e escrita: como lidar com a heterogeneidade na sala de aula?. São Paulo, 2025.

5.2 Participação como palestrante e/ou conferencista em eventos nacionais e internacionais.

1. BONTEMPI Jr., B. Live do GEFHIPE, 2024. Conferência A formação de professores na Feusp.

2. BORTOLACI, Natalia. Formação pedagógica para os professores da Escola Estadual Eder Bernardes dos Santos. Os saberes docentes e os manejos da heterogeneidade: a experiência da EAFEUSP. São Paulo, 2025.Conferência on-line.

3. BORTOLACI, Natalia. Conferência na disciplina de Didática da FEUSP. Manejos da heterogeneidade: a concretização do princípio da equidade no espaço escolar da EAFEUSP (2011 a 2019). Outubro, 2024.

4. BOTO, Carlota. Conferência de abertura, realizada em 14 de outubro de 2024, sob o título Presente do futuro: desafios da formação e do trabalho pedagógico em múltiplos tempos e espaços no âmbito da Semana de Educação, evento promovido por estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre 14 e 18 de outubro de 2024.

5. BOTO, Carlota. Conferência de encerramento, realizada em 17 de outubro de 2024 – sob o título A universidade como projeto para uma sociedade democrática: histórias passadas e perspectivas futuras –, proferida no âmbito do XXVI Simpósio da Faculdade de Educação: saberes insurgentes, realizado entre os dias 14 e 17 de outubro de 2024, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiânia.

6. BOTO, Carlota. Conferência intitulada **The role of educational sciences in teacher training**, ministrada em 4 de novembro de 2024, no âmbito do 10th National Education Empirical Research Forum realizado na Faculty of Education da University East China Normal University, em Shanghai, na China.

7. BOTO, Carlota. Conferência de encerramento das atividades do ano de 2024 da Cátedra Alfredo Bosi do Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP), no dia 16 de dezembro de 2024, sob o título O direito à educação na história da cultura escolar.

8. BOTO, Carlota. Expositora, em 20 de junho de 2024, do Simpósio intitulado Escola pública: legados e projetos em disputa, no âmbito das atividades do *VII Seminário da Educação Brasileira*, realizado na Faculdade de Educação da UNICAMP/Campinas pelo Centro de Estudos de Educação e Sociedade.

9. BOTO, Carlota. Expositora, em 11 de julho de 2024, de Mesa Redonda intitulada Novas relações com o conhecimento, no âmbito do *XIII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária*, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, entre os dias 10 e 12 de julho de 2024.

10. BOTO, Carlota. Expositora, em 30 de abril de 2024, de Mesa Redonda intitulada Conhecimento interdisciplinar e as origens do PPGEAHC (Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura), no âmbito da

Comemoração dos *25 Anos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura*, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

11. CASTRO, Renata Brião de. Conferência. Título: I libri di lettura e la loro circolazione nei contesti imigratori tra Otto e Novecento in Brasile e in Argentina. Evento: La Primavera dei Libri: letteratura per l'infanzia e scuola tra passato e presente. Data: 10/04/2025. Formato: Presencial. Local: Università degli Studi del Molise, Campobasso, Itália.

12. ECAR, Ariadne. Conferencista no(a) V SemPeGE, 2024. (Seminário) Memória e história: subsídios para o trabalho em sala de aula.

13. ECAR, Ariadne.Palestra no(a) O ruralismo pedagógico do início do século XX e o Instituto Butantan: práticas, ideário e projeto de nação, 2024. (Seminário) A prática pedagógica de Noêmia Cruz.

14. GALLEGO, Rita. Palestra: Dos tempos escolares aos tempos sociais, dos tempos sociais aos tempos escolares: desafios de (re)construir regularidades de ritmos. XV Encontro Maranhense de História da Educação.. 2024. Encontro online.

15. GALLEGO, Rita; GUARANI, Jerá; ESCALANTE, Carlos; BITTENCOURT, Circe. Mesa-redonda: Fronteiras culturais, processos educativos e práticas de resistência: diálogos entre o presente e o passado. Seminário Internacional Saberes e práticas em (trans) fronteiras. São Paulo, 2025. Seminário online.

16. GALLEGO, Rita; SILVA, Vivian. Palestra "Todas as tentativas mais uma" nas práticas de leitura e escrita: os sentidos da heterogeneidade na EAFEUSP (Brasil), Universidade de Barcelona, 27 de janeiro de 2025.

17. LIMA, Ana Laura Godinho. Conferência "Mitos e verdades sobre os problemas de aprendizagem na escola" no VII Congresso Paulista de Ciências Biológicas da UNESP. 2024, presencial, São José do Rio Preto, SP.

18. MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Mesa: "Histórias digitais e suas possibilidades na pesquisa em educação". Título: Experimentações do pensar e do fazer História da Educação em ambientes digitais. Evento: REDES XII Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 5 de julho de 2024. Presencial.

19. MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Palestra: História Digital da Educação: a oficina do historiador da educação no contexto digital. Seminário Anísio Teixeira - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 de julho de 2024.

20. MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Palestra: Sujeitos e(m) redes: entre o individual e o coletivo na articulação de ideias e projetos. II Seminário do Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 27 de novembro de 2024. Presencial.

21. PAULILO, A. L. Palestra: História da Educação: ensino e extensão. 28º Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação, 2023. Presencial.

22. PAULILO, A. L. Palestra: 200 anos da escola pública no Brasil. Roda de Conversa do Portal do Bicentenário da Independência.1827-2027. 2023. Remoto.

23. PAULILO, A. L. Palestra: A preservação de documentos digitais nos Arquivos, Centros de Documentação e Bibliotecas da Unicamp; na Mesa Redonda: A preservação de documentos digitais nos Arquivos, Centros de Documentação e Bibliotecas da Unicamp.

24. PAULILO, A. L. Palestra: Os desafios nas Universidades com a salvaguarda da memória; no Seminário: Arquivo Edgard Leuenroth/AEL: 50 anos preservando a memória social e as lutas por direitos na UNICAMP. 2024.

25. PAULILO, A. L. Palestra: Revisitando a história local: fontes e potenciais; no Seminário: Campinas 250 anos (1774-2024): acervos, pesquisa e educação. 2024.

26. PAULILO, A. L. Palestra: Formação para Sala de Aula; no Seminário: História da Educação e Acervos Escolares. 2024.

27. PAULILO, A. L. Palestra: Políticas institucionais de memória no âmbito da educação física/ciências do esporte: experiências, reflexões, desafios e possibilidades; na Mesa Redonda: Políticas institucionais de memória no âmbito da educação física/ciências do esporte: experiências, reflexões, desafios e possibilidades. 2024.

28. PAULILO, A. L. Palestra: O Patrimônio Cultural Universitário em Perspectiva; no Seminário: Seminário Patrimônio Cultural Universitário em Perspectiva. 2024.

29. PAULILO, A. L. Palestra: Escola pública e políticas de reconstrução: paralelos 1922-2022; na Mesa Redonda do: Simpósio Internacional Independências do Brasil. 2024.

30. POLACHINI, Bruna. Conferência: "História da Educação e Historiografia Linguística: a produção de André Chervel" no *XVI Encontro de Historiografia Linguística*, na FFLCH/USP em 7 de novembro de 2024 – disponível on-line: https://www.youtube.com/live/QToz6FtL-vs?si=TYMWwDW_lQxDV5uh

31. POLACHINI, Bruna. Conferência de encerramento: "A gramática escolar brasileira no século XIX: definições e dados" no I Encontro de Gramaticografia Ibero-Americana, na Universidade Federal de Uberlândia, em 16 de abril de 2025.

32. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. "A viagem de um livro: circulação de sujeitos, saberes e impressos entre o Brasil e os Estados Unidos". Conferência no Seminário de Investigación Internacional "Líneas de investigación en Historia de la Educación en Latinoamérica (Facultad de Educación/Universidad Complutense de Madrid), 2024.

33. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. "Quando um pequeno livro cruza fronteiras: conexões entre o Brasil e os Estados Unidos". Palestra proferida no Ciclo de palestras promovido pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (Faculdade de Formação de Professores/Universidade do Estado do Rio de Janeiro), 2024.

34. SILVA, Vivian Batista da. Conferência proferida junto ao Departamento de Teoria e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, por Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva: Todas as tentativas mais uma" en las

prácticas de lectura y escrita: los sentidos de la heterogeneidad en la EAFEUSP (Brasil). O evento foi realizado presencialmente no dia 27 de janeiro de 2025

35. VALDEMARIN, Vera Teresa. Participação na mesa redonda Da prática escolar à prática cultural no processo de escolarização, com a palestra Brincadeiras e jogos na revista infantil *O Tico-Tico* (década de 1950) no XV Encontro Maranhense de História da Educação, no período de 03 a 07 de julho de 2024, participação *on line.*

36. VICENTINI, Paula P; CARVALLHO, José de F; JACOBIK, Fabiana D. A Educação Básica em Perspectiva: o lugar do(a) professor(a) na cultura escolar. FEUSP. São Paulo, 2025. Evento online.

37. VICENTINI, Paula P; FARRERO, Jordi G; LINS, Karina G; SILVA, Vivian B. Mesa-redonda: Fronteiras geográficas: a escola entre semelhanças, apropriações e especificidades. Seminário Internacional Saberes e práticas em (trans) fronteiras. São Paulo, 2025. Seminário online.

38. VIDAL, Diana. Conferencista no(a) Aula Inaugural do PPGE UNESP Marília, 2025. (Outra) Territorialidades em Educação: riscos e desafios.

39. VIDAL, Diana Conferencista no(a) Aula Inaugural do PPGE FEUSP, 2025. (Outra) Ciências da Educação: por que? Para que? para quem?

40. VIDAL, Diana Conferencista no(a) Flacso Argentina, 2025. (Outra) Educación: Por que? Para que? Para quem?

5.3 **Organização de evento e/ou participação comissão científica.**

1. AMORIM, A. C. R.; BORUCHOVITCH, E.; PAULILO, A. L.; SENICATO, R. B. I. Organização do Seminário de Integração da Pós-Graduação da FE/Unicamp. 2024.

2. BORTOLACI, Natalia. Organizadora do curso de extensão: Tempos e lugares da oralidade, alfabetização e leitura na contemporaneidade: estratégias para formar bons leitores na escola contemporânea. FEUSP, São Paulo, 2025.

3. BOTO, Carlota. Coordenação da Comissão Organizadora das Lives do GEFHIPE (Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas), realizadas nos dias 4, 11, 18 e 25 de setembro de 2024 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

4. BOTO, Carlota; BITTENCOURT, Circe. Seminário Internacional Saberes e práticas em (trans) fronteiras, realizado entre 21 e 23 de maio de 2025, no Auditório da Faculdade de Educação, no âmbito do Projeto Temático FAPESP Saberes e práticas em fronteiras: por uma história (trans) nacional da educação (1810-...).

5. GALLEGO, Rita C. Comissão científica do X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. 2024.

6. GALLEGO, Rita C; VICENTINI, Paula P. Organização da Conferência A Proposta Pedagógica da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da FEUSP: as práticas diferenciadas de ensino e a inclusão escolar. FEUSP, São Paulo, 2025.

7. LIMA, Ana Laura Godinho; BOTO, Carlota. Comissão Organizadora. Seminário Internacional Desafios e Reinvenções da Escola Pública. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 18 a 23 de setembro de 2024.

8. ORIANI, Angélica P . XXVI Seminário de Pesquisa do PPGE-Unesp-Marília, ocorrido entre 10 e 12 de setembro de 2024.

9. ORIANI, Angélica P. III Encontro Internacional Seminário Internacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP Campus de Marília "Democracia e políticas educacionais: desafios para a pesquisa em educação", ocorrido entre 10 e 12 de setembro de 2024.

10. PAULILO, A. L. Comissão Científica do XII Congresso Brasileiro de História da Educação. 2024.

11. PAULILO, A. L. Comissão Científica do VII Seminário de Educação Brasileira. 2024.

12. PAULILO, A. L.; HADLER, M. S. D. Organização da II Jornada de Estudos em Arquivos. 2024.

13. PAULILO, A. L.; HADLER, M. S. D. Organização do I Encontro Municipal Memória e Educação. 2024.

14. POLACHINI, Bruna. Participação na Comissão Organizadora das Lives do GEFHIPE (Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas), realizadas nos dias 4, 11, 18 e 25 de setembro de 2024 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

15. POLACHINI, Bruna. Minicurso: A prática gramatical latino-americana, ministrado por Alfonso Zamorano Aguilar (Universidade de Córdoba, Espanha), entre 22 e 25 de abril de 2025, na FFLCH/USP.

16. POLACHINI, Bruna. Encontro Internacional de Historiografia Linguística: Revendo o cânone - Contrastes de gênero, raça e produções à margem (séc. XIX-XX), entre 22 e 25 de abril de 2025, na FFLCH/USP.

17. POLACHINI, Bruna. Comissão Científica no 2° Congresso Internacional e Multidisciplinar sobre Educação: Educação e Cidadania na Era da Desinformação, em junho de 2025.

18. RABELO Rafaela Silva. Membro da Comissão do Programa de Bolsas IC (ProPP/UFU).

19. RIBEIRO, Jonatas Roque. Organização de evento. 4° Seminário Internacional Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico: Educação, Patrimônios e Reparações. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2 a 6 dez. 2024.

20. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Avaliadora da ISCHE 46. Lille, 2025.

21. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Membro da Comissão Científica do XII Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2024.

22. SILVA, Francisco S. Comissão científica do III Congresso OPAE - Organização paulista de arte educadores, na condição de Avaliador, UNESP, Bauru, SP, 2024.

23. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comissão Organizadora do 32º SIICUSP - Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP. FEUSP, São Paulo, 2024.

24. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comissão Científica da Semana da Educação da FEUSP - Presente do Futuro: Desafios da Formação e do Trabalho Pedagógico em Diferentes Tempos e Espaços. FEUSP, São Paulo, 2024.

25. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comissão Científica do Congresso Internacional Movimentos Docentes - Pacto pela Formação e Valorização Docente. UNFESP, Diadema, 2024.

26. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comissão Científica do Congresso Internacional Movimentos Docentes - Partilha, Colaboração e (Trans)Formação de Professores. UNFESP, Diadema, 2025.

27. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Comissão Científica da Semana da Educação da FEUSP - Educação no Entresséculos: Territorialidades, Heranças Culturais e Tecnologias. FEUSP, São Paulo, 2025.

28. SOARES, C. L.; PAULILO, A. L. Organização do VIII Colóquio de Pesquisa Educação e História Cultural. 2024.

29. VICENTINI, Paula. P. Comissão científica do X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. 2024.

30. VIDAL, Diana. Organização do evento: ISCHE 45 – Natal - 2024.

31. VIDAL, Diana. Membro de Comitê científico: ISCHE 46 – Lille 2025

32. VIDAL, Diana; BOTO, Carlota. Seminário Internacional Saberes e Práticas em (trans) fronteiras. FEUSP.

5.4 **Participação em evento futuro com aceite confirmado**.

ISCHE 46 Annual Conference, a ser realizado de 08 a 11 de julho, em Lille/Fr.

1. BOTO, Carlota. Apresentação de comunicação oral. Faria de Vasconcelos e a dimensão ética das decisões pedagógicas.

2. CASTRO, Renata Brião de. School artifacts and transnational ideologies: Italian textbooks in the education of emigrant communities.

3. ECAR, Ariadne. The Paulo Bourroul Library and teacher training in São Paulo (19th-21st centuries). (online)

4. ORIANI, Angélica P. Inspection, Census And Record: The Production Of Movement Maps Of School Groups In São Paulo, Brazil.

5. ORIANI, Angélica P. For A History Of The Administrative Organization Of Education In São Paulo-Brazil (1892-1933): Ideas In Circulation.

6. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. “Intelectuais negros e a invenção da História da África como saber pedagógico e escolar no início do século XX. Online.

7. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; DA SILVA, Vivian Batista. Apresentação de comunicação oral. Between Brazil and Portugal: writings and readings from specialists and primary school teachers.

8. VALDEMARIN, Vera Teresa. Apresentação de comunicação oral. Textbooks for Teacher Training: Transnational Routes of circulation of the Object Lessons (1855-1886); apresentação de trabalho.

9. VIDAL, Diana. Performed Panel Searching for Evidence of Everyday Teaching Practices Across Time and Space –Presentation Stories of Ordinary Female Teachers (Rio de Janeiro, 1930s)

10. VIDAL, Diana. Discussant: Symposium Teachers’ career paths and identities.

XVI Congreso Ibero-americano de Historia de la Educación Latinoamericana. Santiago, 2025.

11. CASTRO, Renata Brião de. Los manuales escolares italianos durante el ventenio fascista como vehículos de mediación cultural y su presencia en América del Sur.

12. ECAR, Ariadne. O protagonismo feminino no ensino rural paulista (1930-1960).

13. MURAMOTO, Miriam Fernandes. Educação para o Corpo e para a Alma: A Modelagem dos Alunos pelos Compêndios de Civilidade nas Escolas Confessionais Católicas.

14. MURAMOTO, Miriam Fernandes; AZEVEDO, Rodrigo. Traços do Passado, Caminhos do Futuro: O Legado dos Arquivos/Museus das Escolas Caetano de Campos e Sá de Miranda.

15. ORIANI, Angélica P. Investigações sobre a circulação de ideias acerca da organização administrativa da educação em São Paulo-Brasil (1892-1933).

16. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. “A África de Z. do P.: a invenção da História da África como saber pedagógico e escolar no início do século XX”.

17. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Apresentação de comunicação oral. Viagens, livros e conexões entre o Brasil e os Estados Unidos.

18. VIDAL, Diana. História econômica da escola: uma abordagem transnacional (1870-1910).

Symposium Teacher Education: facing the 20th century – Universidad Complutense de Madrid.

19. VIDAL, Diana. Presentation: Gender and intersectionality: Feminine strategies in the teaching career (Brazil, in the first half of the 20th century.

XXIII Coloquio Internacional de Historia de la Educación (SEDHE). 5 a 7 de novembro, Palma di Maiorca, Espanha.

20. CASTRO, Renata Brião de. Libros de texto italianos en el ventennio fascista como mediadores culturales y su circulación en América del Sur.

33º Simpósio Nacional de História / ANPUH Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 13 a 18 jul. 2025, presencial.

21. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. "Os livros da Eutropiana: objetos e práticas de leitura de um intelectual negro no pós-abolição".

12° Encontro Escravidão e Liberdade Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 24 a 27 set. 2025, presencial.

22. RIBEIRO, Jonatas Roque. Apresentação oral. A África de Z. do P.: a invenção da História da África como saber pedagógico e escolar no início do século XX.

5.5 **Previsão de participação em evento científico** – aguardando avaliação.

42 Reunião Nacional da Anped (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) – 26 a 30 de outubro de 2025, em João Pessoa.

1. CASTRO, Renata Brião de. Livros didáticos italianos como mediadores culturais nas escolas italianas durante as décadas de 1920 e 1930.

2. FALCÃO, Wagner Scopel e Vivian Batista da Silva. As agências internacionais e as políticas educacionais nacionais: um estudo comparativo entre documentos curriculares brasileiros e portugueses na década de 2010.

3. LIMA, Ana Laura Godinho. Educação tradicional e educação moderna nos países adiantados e atrasados: a perspectiva de dois psicólogos-educadores viajantes. (submissão de comunicação oral ao GT2: História da Educação.

4. MARIN, Lara Chaud Palacios. Apresentação oral em sessão de comunicação presencial. A educação como recurso ao progresso: uma história transnacional do discurso pedagógico sobre a finalidade da educação.

V Congresso da Rede Internacional de Estudos Culturais (RIEC) e II Seminário Internacionais de Estudos Culturais EACH-USP (a serem realizados entre 29 de julho e 01 de agosto de 2025 na EACH-USP, em São Paulo-SP/Brasil presencialmente).

1. MARIN, Lara Chaud Palacios; LIMA, Ana Laura Godinho; TEIXEIRA, Érica dos Santos. Apresentação oral em sessão de comunicação presencial. Análise dos conteúdos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente veiculados na internet: uma proposta de educação midiática para as licenciaturas.

6 LISTA DE PUBLICAÇÕES

6.1 Artigos já publicados

1. ALDANA BAUTISTA, Alexander; MUNAKATA, Kazumi; PINEAU, Pablo. ¿Cómo se enseñó a sentir en América Latina? Un balance historiográfico sentido. Historia y Memoria de la Educación 20 (2024)

2. AMARAL, Giana; CASTRO, Renata Brião de. Interview with Professor Diana Gonçalves Vidal: Teacher, Researcher and Activist in (History of) Education. *Encounters in Theory and History of Education*, v. 25, p. 362-375, 2024. Disponível em: https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters. Acesso em: 17 jun. 2025.

3. BONTEMPI JR., Bruno; ALMEIDA, N. F. Território Livre: a ocupação estudantil do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (São Paulo, outubro de 1967). *Revista Brasileira de História da Educação*, 2025. (no prelo, se não houver volume/páginas ainda).

4. BOTO, Carlota; ROCHA, Juliano Guerra; ALBUQUERQUE, Suzana Lopes. Jão Vicente Martins e o ensino da leitura e da escrita para crianças no Brasil do século XIX. *Revista História da Educação*, v. 28, e133542, jan./mar. 2024, p. 1-18. DOI: https://doi.org/10.1590/2236-3459/133542.pt.

5. BOTO, Carlota; BREYMAIER, Sophia Calil. O século XVIII e a leitura como ato político: Iluminismo e Revolução. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 45, e284631, 2024, p. 1-16. DOI: http://doi.org/10.1590/ES.284631.

6. CÂNDIDO, Renata M.; AMORIM, Pedro H. G. Educação, política e propaganda: o Ministério da Educação e Saúde na Exposição Nacional do Estado Novo (1938-1939). *Revista Humanidades e Inovação*, v. 11, n. 2, p. 151-168, 2024. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9480. Acesso em: 2 jun. 2025.

7. CASTRO, Cesar Augusto; MAGALHÃES, Justino Pereira; BOTO, Carlota; CASTELLANOS, Samuel Velázquez. O Método Português-Castilho na *Revista da Instrução Para Portugal e Brasil* (1857-1858). *Revista Lusófona de Educação*, v. 62, p. 185-197, 2024. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle62.12.

8. CASTRO, Renata B.; BARAUSSE, Alberto. Il percorso professionale del Docente Umberto Ancarani nelle scuole italiane all'estero e la figura dei maestri-agenti. Revista History of Education and Children's Literature.

9. CASTRO, Renata Brião de; WEIDUSCHADT, Patrícia. A imigração italiana em Pelotas: italianidade, representatividade e inserção social. *Métis: história & cultura*, v. 23, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/11356. Acesso em: 17 jun. 2025.

10. ECAR, A. L.; CRUZ, C. A. B. O uso de ferramentas digitais na educação pós-pandemia: uma análise bibliométrica. *Práxis Educacional (online)*, v. 20, p. 1-17, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792024000100118&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2025.

11. GALLEGO, Rita de Cassia; VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Vivian Batista da. Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: proyecto club de lectura y escritura de la Escuela de Aplicación de la FEUSP. *Historia de la Educación* (Universidade de Salamanca), v. 43, p. 175-191, 2024.

12. GIL, Natália de Lacerda; LIMA, Ana Laura Godinho. A formação das subjetividades em uma escola profissional feminina: análise de uma ficha social. *Educação e Pesquisa*, v. 50, p. e271093, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450271093por.

13. GODINHO LIMA, Ana Laura; SILVA, Vivian B. Experiências e sentidos da aula na universidade: alguns apontamentos. *Cadernos de Pesquisa* (São Luís), v. 31, p. 1-22, 2024.

14. GUEDES MOURÃO MACEDO, Renata; VICENTINI, Paula; GALLEGO, Rita; SANTOS, Clarissa; TOLEDO, Gabriel. Gênero e sexualidade em tela. *Revista Diversidade e Educação*, v. 12, p. 1374-1386, 2024.

15. LIMA, Ana Laura G.; TEIXEIRA, Érica S.; MARIN, Lara C. P. Uma proposta de educação midiática para as licenciaturas. *Jornal da USP*, São Paulo, 17 fev. 2025. Disponível em: https://jornal.usp.br/artigos/uma-proposta-de-educacao-midiatica-para-as-licenciaturas/. Acesso em: 7 maio 2025.

16. LIMA, Ana Laura Godinho. La 'voluntad de psicologia' com a voluntat de veritat i de poder en la formació docent. *Temps d'Educació*, v. 66, p. 101-120, 2024. Disponível em: https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/430531. Acesso em: 17 jun. 2025.

17. LIMA, Ana Laura Godinho; BIAZOTTO, Nathalia Marques; OLIVEIRA, Viviane Santos. Ser mãe na primeira metade do século XX: atribuição natural, aprendizado científico e dever cívico. *Revista Estudos Culturais*, v. 1, p. 54-77, 2024. Disponível em: https://revistas.usp.br/revistaec/article/view/232073. Acesso em: 17 jun. 2025.

18. LIMA, Ana Laura Godinho; SILVA, Vivian Batista da. Experiências e sentidos da aula na universidade: alguns apontamentos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 31, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23828. Acesso em: 17 jun. 2025.

19. MACEDO, Renata G. M.; VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita C.; TOLEDO, Gabriel; SANTOS, Clarissa. Gênero e sexualidade em tela: o projeto da escola de aplicação da FEUSP e a experiência de produção de vídeos. *Revista Diversidade e Educação*, v. 12, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16952/11250. Acesso em: 17 jun. 2025.

20. MARIN, Lara C. P. O futuro dos professores sob uma perspectiva histórica: modos de projeção da profissão docente no discurso pedagógico. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO, 5., 2025, Braga. *Anais [...]* Braga: Universidade do Minho, 2025. p. 269-283. Disponível em: https://eu-central-1.linodeobjects.com/evt4-media/documents/ATAS_V_CICSE_4MAR.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

21. PAULILO, André Luiz. Acervos regionais em arquivos sem fronteiras. *Acervo*, v. 37, p. 1-22, 2024.

22. POLACHINI, B. O engenho didático na gramática brasileira oitocentista. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 52, n. 3, p. 819–838, 2024. DOI: 10.21165/el.v52i3.3672. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3672. Acesso em: 31 maio 2025.

23. RIBEIRO, Jonatas Roque. As ideias pedagógicas de Antonieta de Barros: uma contribuição à história da educação. *Revista História da Educação*, n. 28, p. e137019, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-3459/137019. Acesso em: 17 jun. 2025.

24. RIBEIRO, Jonatas Roque. José Eutrópio, cronista da alma dos homens, das conjunturas e das pequeninas coisas. *Revista Pesquisa & Educação à Distância*, Niterói, v. 20, supl. esp., p. 1-26, 2024. Disponível em: http://revista.universo.edu.br. Acesso em: 17 jun. 2025.

25. RIBEIRO, Jonatas Roque. O construir-se de sujeitos negros: José Eutrópio, trajetórias e agências negras no pós-abolição. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 69, p. 259-310, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.9771/aa.v0i69.58775. Acesso em: 17 jun. 2025.

26. RIBEIRO, Jonatas Roque. Os clubes negros como espaços educadores. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 25, n. 1, p. e347, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e347. Acesso em: 17 jun. 2025.

27. RIBEIRO, Jonatas Roque. Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education: Exchanges among Brazil, USA, and Europe. *History of Education*, v. 53, n. 4, p. 1-3, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/0046760X.2024.2371103. Acesso em: 17 jun. 2025.

28. RIBEIRO, Jonatas Roque. Letras políticas: produção cronística de um intelectual negro na imprensa dos anos 1920. *História Social*, v. 19, n. 27/28, p. 412-445, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.53000/hs.v19i27/28.5284. Acesso em: 17 jun. 2025.
29. SILVA, Vivian B. Liçons per aprendre dels manuals que ensenyen a ensenyar: rutes d'ultramar (Portugal i Brasil, 1870-1970). *Temps d'Educació* (Barcelona), v. 66, p. 73-85, 2024. Disponível em: https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/430530. Acesso em: 17 jun. 2025.
30. SILVA, Vivian B.; VIDAL, Diana G.; GODINHO LIMA, Ana Laura; BONTEMPI JR., Bruno. Rethinking readings about the past of school and education between worlds. *Encounters in Theory and History of Education* (Queen's University), v. 15, p. 351-361, 2024. Disponível em: https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters. Acesso em: 17 jun. 2025.
31. SOUZA-CHALOBA, R.; PINHEIRO, R. M. A ampliação da cultura material escolar pelos recursos audiovisuais: itinerários da renovação e modernização do ensino. *Revista Cocar*, n. 32, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9654. Acesso em: 23 maio 2025.
32. TOLEDO, Maria Rita de Almeida; VIDAL, Diana. Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947). *Educação em Revista* (online), v. 40, p. 1-26, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/NVd5cMm8cMLLn7FzwzhBNCK. Acesso em: 17 jun. 2025.

6.2 Artigos aprovados para publicação

1. CASTRO, Renata Brião de. Livros didáticos italianos, propaganda fascista e a identidade italiana no exterior: o manual didático I fatti degli italiani e dell'Italia – *Revista Brasileira de História da Educação*
2. CASTRO, Renata Brião de. Italian textbooks in Brazil: school material cultura, transnational circulation and fascista ideology um Italian Schools Abroad. *History of Education & Children`s Literature.*
3. CASTRO, Renata Brião de. Pedagogical artifacts and transnational flows: an economic history of education. *History of Education & Children`s Literature.*
4. CASTRO, Renata Brião de. Entre nações e papéis: percursos metodológicos para o estudo dos livros didáticos italianos para as escolas italianas no exterior. *Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo.*
5. CASTRO, Renata Brião de. Scuole italiane all'estero e manuali scolastici nel Ventennio fascista: produzione, circolazione e finalità ideologiche. *Rivista Storia dell'educazione.*
6. ECAR, A. L.; MONTEIRO, P. H. N.; FERNANDES, S. O Centro de Medicina Experimental de Afrânio do Amaral e o Grupo Escolar Rural de Butantan: relações entre o experimentalismo e o ruralismo educacional da década de 1930. *Revista História, Ciências, Saúde* – Manguinhos.
7. GALLEGO, R. C. ; VICENTINI, P. P. ; OLIVEIRA, G. ; CARVALHO, L. . (Auto)formação além das fronteiras: inovações em espaços de aprendizagem pós-digitais.. *REVISTA FAEEBA*, 2025.
8. GONÇALVES, Wellington Carlos; RIBEIRO, Jonatas Roque. (2025). A docência em processos escolares inclusivos: uma face das políticas de educação especial e de

inclusão escolar em Minas Gerais. *Momento - Diálogos em Educação* (ISSN 2316-2100). Em edição.

9. MONÇÃO, Vinicius de Moraes, Vitor Vidal Gentil, Alessandra Frota Martinez de Schueler. História da educação na Wikipédia: percursos e abordagem em ação extensionista. *Anais de semana de Extensão* – Universidade Federal Fluminense, 2024
10. ORIANI, Angélica P. História da organização administrativa da educação em São Paulo: um panorama da produção acadêmica. *Educar em Revista*, Curitiba, 2025.
11. ORIANI, Angélica Pall. Formação e atribuições de diretores de grupos escolares em São Paulo (1894-1933). *Revista História da Educação*, 2025.
12. PAULILO, A. L. A interiorização da inovação. (Latin American Research Review)
13. POLACHINI, Bruna. A oração na gramática brasileira oitocentista: estudo panorâmico. *Revista do GEL*.
14. RIBEIRO, Jonatas Roque. (2025). O fardo da escravidão, as penas da liberdade: crimes, ilegalidade e agências negras em Minas Gerais no final do século XIX. *Acervo* (ISSN 2237-8723). Em edição.
15. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. De Nova York para o Rio de Janeiro: a viagem de um livro. Artigo aprovado para publicação na revista *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*.
16. RIBEIRO, Jonatas Roque. (2025). "Educadores da raça": metáfora política da circulação transnacional de ideias de inclusão racial no início do século XX. *Educar em Revista* (ISSN 1984-0411). Em edição.

6.3 Livros publicados

1. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; NICÁCIO, Rosemary Trabold (Orgs.). *Formação docente: contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (2007-2022)*. 1. ed. Curitiba/São Paulo: Editora CRV/Cultura Acadêmica, 2024. v. 1. 180 p.
2. BRUNO-JOFRE, Rosa; VIDAL, Diana. *Teacher education at the crossroads of multiple modernities and internationalities (XIX-XX centuries)*. São Paulo: FEUSP, Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
3. BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo. *Desafios e reinvenções da escola pública*. São Paulo: FEUSP, Portal de Livros Abertos da USP, 2025. 280 p. ISBN 978-65-87047-82-9. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047829.
4. BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2025. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1598. Acesso em: 3 jun. 2025.
5. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *PIBID e Residência Pedagógica/UNESP: forma(a)ação de professores em Ciências Exatas e da Natureza em tempos de pandemia*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. v. 1. 401 p.
6. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *PIBID e Residência Pedagógica/UNESP: forma(a)ação de professores em Ciências Humanas em tempos de pandemia*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. v. 1. 316 p.

7. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *PIBID e Residência Pedagógica/UNESP: forma(a)ação de professores em Linguagens em tempos de pandemia*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. v. 1. 196 p.
8. ORIANI, Angélica Pall. *Entre cartilhas e livros de leitura: por uma história da alfabetização no Brasil – a série "Leituras Infantis" (1908-1919), de Francisco Vianna*. Marília: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2024. ISBN 978-65-5954-525-4 (Digital).
9. PAULILO, A. L.; HADLER, M. S. D. (Orgs.); BERTO, J. P. (Org.). *Guia do Patrimônio Cultural da UNICAMP*. 1. ed. Campinas: CMU Publicações, 2024. v. 1. 138 p.
10. PAULILO, A. L.; HADLER, M. S. D. (Orgs.). *História, injúria e difamação: estudos sobre a infâmia e a dignidade*. 1. ed. Campinas: CMU Publicações, 2024. v. 1. 228 p.
11. POLACHINI, Bruna Soares; SILVA, Carolina Mostaro Neves; MACEDO, Renata Guedes Mourão. *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2025. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542. Acesso em: 16 maio 2025.
12. SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, A. C. V.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). *Narrativas e corpos em trânsito: resistências e insubordinações*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024. v. 1. 250 p.
13. VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. *Brazil and the New Education International Movement: networks and transnational circuits of innovation (1920-1950)*. Kingston (Canadá): Queen's University Library's Monograph Hosting Service, 2025. Disponível em: https://queens.scholarsportal.info/omp/index.php/qulp/catalog/book/379

6.4 Livros em fase de publicação (com data prevista)

1. ECAR, A. L. (Org). *Caetanistas negros: "Outros que honram a galeria dos pretos do Brasil"*. Portal de Livros Abertos da USP, 2025 (publicação prevista para 2025).

2. LIMA, Ana Laura Godinho; SILVA, Juliana de Souza; CATANI, Denice. *Os estudos educacionais e suas fontes:* questões de pesquisa e ensino. São Paulo: Intermeios, 2025 (publicação prevista para 2025).

3. VIDAL, Diana; BONTEMPI JUNIOR, Bruno. *A Faculdade de Educação e a formação docente na USP.* São Paulo, EDUSP, 2025 (publicação prevista para 2025).

6.5 Capítulos de livro já publicados

1. ALCÂNTARA, Wiara. Network Archaeology and School Material Culture. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vivian Batista da (Org.). *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education: Exchanges among Brazil, USA, and Europe*. 1. ed. New York: Routledge, 2024. v. 1, p. 6-.
2. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; SENNA, Luiz Felipe Garcia. Representações de professores universitários sobre avaliação. In: BERSI, Rodrigo Martins; MIGUEL, José Carlos (Org.). *Pesquisas em educação: contribuições de egressos do PPGE*. 1. ed. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2025. v. 1, p. 7-353.

3. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; NUNES, Jane Daniele Sedrim. Saberes pedagógicos de docentes não-licenciados que atuam no ensino básico, técnico e tecnológico do campus Castanhal no Instituto Federal do Pará. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). *Educação, ensino e inclusão em diferentes contextos*. 1. ed. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2025. v. 1, p. 7-310.
4. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Apropriações dos conceitos de Roger Chartier no âmbito de produções acadêmicas: Geplenp 2007-2022. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; NICÁCIO, Rosemary Trabold (Orgs.). *Formação docente: contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (2007-2022)*. 1. ed. Curitiba; São Paulo: Editora CRV; Cultura Acadêmica, 2024. v. 1, p. 31-50.
5. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; NASCIMENTO, Marie Clair Moro. O estágio curricular sob a percepção de sujeitos envolvidos no seu cotidiano. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; NICÁCIO, Rosemary Trabold (Orgs.). *Formação docente: contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (2007-2022)*. 1. ed. Curitiba; São Paulo: Editora CRV; Cultura Acadêmica, 2024. v. 1, p. 107-124.
6. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; FERREIRA, Ana Estela. Táticas de Michel de Certeau em "Nós três" de Lygia Bojunga: saberes de leitura. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; NICÁCIO, Rosemary Trabold (Orgs.). *Formação docente: contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores (2007-2022)*. 1. ed. Curitiba; São Paulo: Editora CRV; Cultura Acadêmica, 2024. v. 1, p. 63-76.
7. BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; SILVA, Mariana Montanhini da. História de professoras: a formação para a docência e a literatura. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda (Orgs.). *Vidas escritas: interrogações sobre narrativas docentes.* 1. ed. Curitiba: CRV, 2024. v. 2, p. 113-128.
8. BOTO, Carlota. Tempos e narrativas para uma educação democrática: o que pode a formação de professores. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo (Orgs.). *Desafios e reinvenções da escola pública.* São Paulo: FEUSP; Portal de Livros Abertos da USP, 2025. 280 p. ISBN 978-65-87047-82-9 (E-book). DOI: 10.11606/9786587047829. p. 85-97.
9. BOTO, Carlota. "Uma ideia de Europa, a escola como contraponto da Revolução e a circulação dos saberes pedagógicos." In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional.* São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
10. BRUNO-JOFRE, Rosa; VIDAL, Diana. Introduction. In: BRUNO-JOFRÉ, Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *Teacher education at the crossroads of multiple modernities and internationalities (XIX-XX centuries)*. São Paulo: FEUSP, 2025. p. 3-5. Ebook.
11. CÂNDIDO, R. M.; AMORIM, P. H. G. Imagens da renovação: as fotografias do Album de Photografias da Escola Normal e Annexas de São Paulo em perspectiva comparada (Brasil e Estados Unidos, 1902). In: CÂNDIDO, R. M.; LOURENÇO, A. DA S. (Orgs.). *Pensar a docência, a escola e sua cultura: contribuições da história e da psicologia.* São Paulo: Universidade Federal de São Paulo (Coleção PPGE), 2024. p. 115-132. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/items/978ee383-fed9-48ad-8f52-3e97f869a0b5.

12. ECAR, A. L.; ECAR, A. L.; ORIANI, A. P. Sanitarismo y educación en la lucha contra el tracoma en las zonas rurales (São Paulo, déc. 1910-1940). In: *Educación agrícola y de la salud en América Latina.* 1. ed. México: El Colegio de San Luis (Colsan); Instituto Nacional de Estudios Históricos, 2024. v. III, p. 231-246. ISBN 9786078906987. Disponível em: https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/2024_balance_y_memoria_Vol_III_educacion_agricola_ydela_salud.pdf
13. ECAR, A. L.; UZUN, J. R. C. F. P.; GAFFO, L.; COELHO, M. A.; SILVA, M. E.; GOUVEA, T. Seres, sujeitos e sentidos da educação. In: *Universidade e educação básica: ensaios bosianos.* 1. ed. São Paulo: IEA USP, 2024. v. 1, p. 1-394. ISBN 9786587773605. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1321/1204/4630
14. FERRERO, Tiziana. Símbolo da cultura escolar: algumas considerações sobre o "Primeiro Livro de Leitura", de Felisberto de Carvalho (1911). In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional.* São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
15. GALLEGO, Rita C.; AMPARO, Patrícia A. Tutoria acadêmica na FEUSP: formação em diálogo pela permanência estudantil. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício M. (Orgs.). *Desafios e reinvenções da escola pública.* 1. ed. São Paulo: FEUSP, 2025. v. 1, p. 230-253. Disponível em: http://https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1520
16. GIARDINO, Júlia; BOTO, Carlota. Os livros didáticos e a leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro (1940-1971). In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
17. LEME, Andressa Caroline Francisco. Circulação internacional de pessoas e perspectivas educacionais sobre a idade mais indicada à alfabetização. In: POLACHINI, Bruna; MOSTARO, Carolina; MOURÃO, Renata (Orgs.). *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação.* São Paulo: FEUSP, 2025. ISBN 978-65-87047-85-0 (E-book). DOI: 10.11606/9786587047850. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542
18. LIMA, Ana Laura Godinho. Educação, desenvolvimento afetivo e prevenção dos sofrimentos psíquicos: a perspectiva de Emilio Mira y López. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício Macedo (Orgs.). *Desafios e reinvenções da escola pública.* 1. ed. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2025. v. 1, p. 152-168.
19. LIMA, Ana Laura Godinho. Escola, psicologia e democracia nos discursos pedagógicos. In: CÂNDIDO, Renata Marcílio; LOURENÇO, Arlindo da Silva (Orgs.). *Pensar a docência, a escola e sua cultura: contribuições da história e da psicologia*. 1. ed. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2024. v. 1, p. 133-150.
20. MONÇÃO, Vinicius de Moraes. *Cartas de luto*. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves et al. (Orgs.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: Ed. UECE, 2024. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2024/11/Mulheres-e-educac%CC%A7a%CC%83o-no-se%CC%81culo-XIX.pdf
21. NERY, Ana Clara Bortoleto; ORIANI, Angélica Pall. Biblioteca escolar e formação de professores em São Paulo-Brasil (1886-1929): apropriação e circulação do conhecimento pedagógico. In: BRUNO-JOFRÉ, Rosa; VIDAL, Diana (Orgs.).

Teacher Education at the Crossroads of Multiple Modernities and Internationalities (XIX-XX Centuries). São Paulo: FEUSP, 2025. p. 48-63. Ebook.
22. OLIVEIRA, G.; CARVALHO, L.; GALLEGO, R. C.; VICENTINI, P. P. Beyond campuses and across cultures: circles of conversation in postdigital learning spaces. In: CARVALHO, Lucila; LAMB, James (Orgs.). *Postdigital Learning Spaces: Towards Convivial, Equitable, and Sustainable Spaces for Learning*. 1. ed. Switzerland: Springer, 2024, v. 1, p. 77-98.
23. ORIANI, Angélica Pall; ECAR, Ariadne Lopes. Sanitarismo y educación en la lucha contra el tracoma en las zonas rurales (São Paulo, déc. 1910-1940). In: PÉREZ, Oresta López; WERLE, Flávia Obino Corrêa; TRIANA, Alba Nidia (Orgs.). *Balance y Memoria de un siglo de educación rural en América Latina. Volumen III Educación agrícola y de la salud en América Latina*. México: El Colegio de San Luis; Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 2024, p. 231-246.
24. PAULILO, A. L. Em meio a fontes e acervos: memória local e história da educação. In: CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; FERRONATO, Cristiano (Orgs.). *Explorando fontes, arquivos e repositórios para a escrita da História da Educação*. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2025, v. 1, p. 91-110.
25. PAULILO, A. L.; MORAIS, C. R. S. Cartas sobre a sala de aula e a circulação dos afetos em classe. In: ALMEIDA, Dóris Bittencourt; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). *Arquivos pessoais, patrimônio e educação: ego-documentos em cena*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2024, v. 1, p. 103-121.
26. POLACHINI, Bruna. A circulação transnacional de livros didáticos: o livreiro Nicolau Alves (1854-1879). In: POLACHINI, B.; MOSTARO, C.; MOURÃO, R. (Orgs.). *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047850. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542. Acesso em: 31 maio 2025.
27. POLACHINI, Bruna. Uma classe de palavra mutável: sobre o verbo na gramaticografia brasileira oitocentista. In: ANJOS, M. (Org.). *Estudos interinstitucionais em historiografia linguística*. São Paulo: Pontes, 2025.
28. POLACHINI, Bruna. Os mais modernos livros da linguística oitocentista na biblioteca da Escola Normal de São Paulo. In: BOTO, C. (Org.). *Biblioteca, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047911. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1598. Acesso em: 31 maio 2025.
29. PORTO, Ana Gomes; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Entre Monteiro Lobato e Malba Tahan: algumas notas sobre a história da literatura infantil brasileira. In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: FEUSP, 2025.
30. RAZZINI, Marcia P. G.; BOTO, Carlota. Biblioteca Macedo Soares: memória, permanência e continuidade de um acervo doado para a Faculdade de Educação. In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
31. RAZZINI, Marcia P. G. O patrono da Biblioteca Macedo Soares. In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
32. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; DA SILVA, Vivian Batista. Indícios da circulação internacional dos saberes pedagógicos: as Lições de Faria de Vasconcellos lidas pelos

educadores paulistas. In: BRUNO-JOFRÉ, Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves (Eds.). *Teacher Education at the Crossroads of Multiple Modernities and Internationalities (XIX-XX Centuries)*. Kingston: Queen's University Library, 2025.
33. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. As "damas de Toronto": apontamentos sobre as trajetórias de quatro bolsistas da Fundação Rockefeller. In: BATISTA, Ricardo dos Santos; MARQUES, Rita de Cássia (Orgs.). *Trajetórias de bolsistas*. São Paulo: Hucitec, 2025.
34. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Victor Cousin e a instrução pública no século XIX: traços da circulação anglófona de uma obra. In: POLACHINI, Bruna; MOSTARO, Carolina; MOURÃO, Renata (Orgs.). *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*. São Paulo: FEUSP, 2025. p. 34-55. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542
35. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Do relato de viagem à viagem do relato: Victor Cousin entre cartas, livros, traduções e debates políticos. In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
36. SILVA, Carolina Mostaro N. da. In: POLACHINI, Bruna; MOSTARO, Carolina; MOURÃO, Renata (Orgs.). *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*. São Paulo: FEUSP, 2025. p. 34-55. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542
37. SILVA, Carolina Mostaro N. da. Da biblioteca ao manual pedagógico: apropriação de livros estrangeiros na Escola Normal de São Paulo. In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras em clivagem transnacional*. São Paulo: FEUSP, 2025.
38. SILVA, Vivian Batista; VIEIRA, Keila da S. From place to place: connections and ruptures of Luiz Alves de Mattos in the educational field (from the 1920s to the 1960s). In: VIDAL, Diana; SILVA, Vivian Batista da (Eds.). *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education: exchanges among Brazil, USA, and Europe*. 1. ed. Nova York; Londres: Routledge, 2024, v. 1, p. 175-196. E-book: 9781003374091_previewpdf.pdf.
39. TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O lugar de Raymond Williams na Coleção Cultura, Sociedade e Educação (1966-1970). In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras em clivagem transnacional*. São Paulo: FEUSP, 2025.
40. UZUN, J.; VIDAL, Diana. A mística, a ordem e suas margens: aproximações entre Michel de Certeau e o estudo das religiões. In: *Ensino de história e religiões: laicidades e coexistências*. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2024, v. 1, p. 49-66.
41. VALDEMARIN, Vera T. Leituras de Johann F. Herbart no Brasil: modos de circulação das práticas pedagógicas. In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras em clivagem transnacional*. São Paulo: FEUSP, 2025.
42. VICENTINI, P. P. Compreender, sensibilizar e incluir: formação de professores/as em busca da equidade na aprendizagem. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; MACEDO SANTOS, Vinício de (Orgs.). *Desafios e reinvenções da escola pública*. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2025, p. 207-229.
43. VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. Gender and intersectionality: female strategies in the teaching profession in Brazil during the first half of twentieth century. In: RAFTERY, Deirdre; SPENCER, Stephanie (Orgs.). *Intersectionality, Transnationalism, and the History of Education*. 1. ed. Palgrave Macmillan, 2024, p. 177-202.
44. VIDAL, Diana. Cultura(s) y escuela(s): relaciones ambiguas y multifacéticas. In: *XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia: a 40 años*

de democracia en Argentina: enseñar historia en tiempos de polarización y apatía. 1. ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2024, v. 1, p. 19-31.

45. VIDAL, Diana. Teacher education and the New Education Movement: (Dis)connections between NEF and Brazilian education (1920-1948). In: BRUNO-JOFRÉ, Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.). *Teacher education at the crossroads of multiple modernities and internationalities (XIX-XX centuries)*. São Paulo: FEUSP, 2025, p. 9-20. Ebook.
46. VIDAL, Diana G. Prefácio. In: BOTO, Carlota (Org.). *Bibliotecas, livros e leituras sob clivagem transnacional*. São Paulo: FEUSP, 2025, p. 6-7.

6.6 Capítulo de livro com previsão de publicação

1. BONTEMPI Jr., Bruno; ALMEIDA, Natália Frizzo de. O simpósio sobre o ensino ginasial renovado e a filial do CIEP no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo (1965). (título provisório). In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). As trocas pedagógicas entre o Brasil e a França de 1945 a 1964/68 (título presumido), para a coleção "Pédagogie, crises, mémoires, repères", da Editora L'Harmattan.
2. ECAR, A. L. Erlon Chaves, uma vida fora de série. In ECAR, A. L. (Org.). *Caetanistas negros: "Outros que honram a galeria dos pretos do Brasil"*. Portal de Livros Abertos da USP, 2025.
3. ECAR, A. L.; CAMARA, S. In CAMARA, S. (Org) [Título do livro]. A epidemia de gripe espanhola na imprensa: saúde e educação nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo (Brasil) nos anos de 1918-1919. Editora Pedro e João, 2025.
4. ECAR, A. L. Cruzada Pró-Infância. In CAMARA, S. (Org) [Título do livro]. Editora Pedro e João, 2025.

5. LIMA, Ana Laura Godinho. As autobiografias como recurso para a compreensão do desenvolvimento humano. In: LIMA, Ana Laura Godinho; SILVA, Juliana de Souza; CATANI, Denice. *Os estudos educacionais e suas fontes:* questões de pesquisa e ensino. São Paulo: Intermeios, 2025 (publicação prevista para o primeiro semestre).
6. VIDAL, Diana; BONTEMPI JR; B. LIMA, A.L.; SILVA, V.B. "Le Brésil n'est pas tout à fait en retard sur la civilisation européenne" : Problematizing the Game of Comparisons. In ; MATASCI, D. History of education" by Presses universitaires du Septentrion.

6.7 Dissertações e Teses defendidas

1. COLOMBO, Maria Alzira da Cruz. A educação católica feminina diante dos desafios da Modernidade: o caso do Colégio Nossa Senhora de Sion de São Paulo na segunda metade do século XX. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
2. FERRERO, Tiziana. A constituição da criança republicana: as representações da infância nos livros didáticos da escola primária paulista (1890-1920). 2024.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

3. GOIS, Marina Ribeiro de. O projeto educacional iluminista de Mary Wolsttonecraft na obra 'Reivindicação dos direitos da mulher' (1792). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
4. LEME, Andressa Caroline Francisco. As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
5. POLIZEL, Rebeca Silva Costa. Comenius, La Salle e Jesuítas: um estudo comparado entre textos de formação. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
6. REZENDE, Flávia. Educar o corpo e a alma: a formação da criança nas lições dos livros de leitura de João Köpke e Felisberto de Carvalho. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.
7. RODRIGUES, Bruno dos Santos. A Congregação Marista e a educação em Santos: o Gymnásio Santista (1904-1943). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Orientador: Bruno Bontempi Jr.
8. SIERRA, Lígia Mayra Amaral Lima. Uma análise das representações das rotinas escolares e do catolicismo em O Ateneu, de Raul Pompeia. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2025. Orientadora: Angelica Pall Oriani.França
9. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França nas décadas de 1830 a 1850. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
10. SILVA, Tarcisio dos Santos. O Serviço de Recursos Audiovisuais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e a renovação do (1959-1973). 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2025. Orientadora: Rosa Fatima de Souza-Chaloba.
11. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Desigualdades sociais, diversidade na aprendizagem e capital cultural: o ensino diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-2024). 2025. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

6.8 Outras publicações

1. AMORIM, P. H. G. Gender and Power in Educational Reforms in São Paulo, Brazil (1890s-1920s). *In: 45 International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 45): (De)Coloniality and Diversity in the Histories of Education*, 2024, Natal.. Abstracts […]. Natal: ISCHE 45: (De)Coloniality and Diversity in the Histories of Education. Book of Abstracts, 2024. p. 355.
2. AMORIM, P. H. G.; CÂNDIDO, R. M. Os Professores Artesãos: Produção Artesanal e Trabalho Docente Na Virada do Século XIX Para O Século XX (São Paulo). *In: XII Congresso Brasileiro de História da Educação. Anais*[...]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2025, p. 1-19. Disponível em:

<https//www.even3.com.br/anais/cbhe2024/841300-OS-PROFESSORES-ARTESAOS--PRODUCAO-ARTESANAL-E-TRABALHO-DOCENTE-NO-ENSINO-PRIMARIO-NA-VIRADA-DO-SECULO-XIX-PARA-O-.>. Acesso em 2 jun. 2025

3. BOTO, Carlota. Prefácio do livro intitulado *Administração escolar na obra de Lourenço Filho: programa de ensino como fundamento da organização do trabalho escolar*, de autoria de Natalina Francisca Mezzari Lopes e Ricardo Ribeiro, publicado em Curitiba, pela Appris em 2024. 214 p. ISBN: 978-65-250-6922-7. p.11-13.
4. BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo. Apresentação: entre desafios e reinvenções. In: BOTO, Carlota; CARA, Daniel; SANTOS, Vinício de Macedo. *Desafios e reinvenções da escola pública* (e-book). São Paulo: FEUSP/ Portal de Livros Abertos da USP, 2025. 280 p. ISBN: 978-65-87047-82-9 (e-book). DOI: 10.11606/9786587047829. p.6-14.
5. COELHO, O.; POLACHINI, B.; LOURENÇO, J. (Orgs.) Apresentação. *Revista Linguasagem* - Número Temático - Historiografia Linguística. v. 45 n. 1 (2024). Disponível em: https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/issue/view/91
6. ECAR, Ariadne Lopes. O Centro de Puericultura do Instituto de Educação Caetano de Campos (Déc. 1930) In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2024, Natal - RN. Anais do XII Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal - RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024, v.1, p.1 – 2
7. ECAR, Ariadne Lopes. Quando saúde e educação se encontram: história da educação no acervo Grupo Escolar Rural do Instituto Butantan In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2024, Natal - RN. Anais do XII Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal - RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024, v.1, p.1 – 2
8. RIBEIRO, Jonatas Roque. Pensadores negros transnacionais e circulação de ideias de escola e raça no Brasil e EUA. In: *Anais do XII Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024, p. 1-12. Disponível em: https://doi.org/10.29327/9786527210849.841550
9. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Diversidade na Aprendizagem e Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-...). *In*: *Seminário Internacional de História e Educação*, 2024, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: IV Seminário Internacional de História e Educação, 2024. v. 4. p. 1-2.
10. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Escola de Aplicação da FEUSP: Diversidades e Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais. *In*: *Congresso Latino-americano de Estudantes e Egressos de Pós-graduação em Educação*: Diversidade educativa latino-americana: Contextos, desafios e oportunidades, 2024, Campinas. Anais [...]. Campinas: Congresso Latino-americano de Estudantes e Egressos de Pós-graduação em Educação: Diversidade educativa latino-americana: Contextos, desafios e oportunidades, 2024. p. 1-2.
11. SILVA, Thays Fernandes Flor da. O Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Diversidades, Saberes e Práticas. *In*: *VII Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos e I Simpósio Internacional de Ensino e Processos Formativos*, 2024, São José do Rio Preto. Anais [...]. São José do Rio Preto: VII Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos e I Simpósio Internacional de Ensino e Processos Formativos, 2024. v. 1. p. 1-4.
12. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Novas Formas de Ensinar e Aprender: O Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-...). *In*: C*ongresso Internacional Movimentos Docentes*, 2024, Santo André. Resumos [...].

Santo André: Congresso Internacional Movimentos Docentes. Santo André: V & V Editora, 2024. v. 1. p. 280-280.

13. SILVA, Thays Fernandes Flor da. O Ensino Diferenciado da Escola de Aplicação da FEUSP. *In*: *XI Seminário de Práticas Educativas Memórias e Oralidades* - SEPEMO, 2024, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Produção, difusão e democratização do conhecimento. Fortaleza: EdUECE, 2024. v. 1. p. 334-337.
14. VICENTINI, Paula Perin; SILVA. Thays Fernandes Flor da; GALLEGO, Rita de Cassia. School of Application from the University of São Paulo Faculty of Education, Diversity and Differentiated Teaching: continuities and ruptures (2011-...). *In*: *45 International Standing Conference for the History of Education (ISCHE 45)*: (De)Coloniality and Diversity in the Histories of Education, 2024, Natal. Abstracts […]. Natal: ISCHE 45: (De)Coloniality and Diversity in the Histories of Education. Book of Abstracts, 2024. p. 363-363.
15. VIDAL, Diana, Patrícia Raffaini e Vinicius Monção, intitulado "História Digital e História Digital da Educação" para a *Revista de Estudos Iberoamericanos*. https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/announcement/view/714
16. VIDAL, Diana, Ignacio Frechtel (Argentina) e Camila Pérez Navarro (Chile), "Apropiaciones e innovaciones de la Escuela Nueva en América Latina. Experiencias locales en diálogo con una pedagogía en circulación global", com vistas à publicação na *Revista Mexicana de Historia de la Educación.* https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/announcement

7 LISTA DE TRABALHOS SUBMETIDOS (aguardando avaliação) OU EM PREPARAÇÃO.

7.1 Artigos submetidos (aguardando avaliação)

1. CASTRO, Renata Brião de. Livros escolares italianos no brasil: panorama e perspectivas de pesquisa – *Histela*

2. CASTRO, Renata Brião de. Entre fronteiras e páginas: a circulação transnacional da coleção *Spiga/Spighe d'Italia* e a difusão da italianidade no exterior (1925-1928). *Educar em Revista.*

3. CASTRO, Renata Brião de. Produção de livros e manuais didáticos para as escolas italianas no exterior: entre tipologias e finalidades (1922-1943). *Revista História da Educação*

4. CASTRO, Renata Brião de. Cartografando a presença italiana: escolas italianas no Brasil segundo os anuários do governo italiano – *Revista Cadernos de Educação*.

5. ECAR, A. L. Registros do cotidiano escolar: as fotografias de Noêmia Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan. *Revista Brasileira de História da Educação.*

6. MARIN, Lara C. P.; LIMA, Ana Laura G. O trabalho docente e a psicologia no discurso pedagógico da modernidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, UFRGS, 2025.

7. POLACHINI, Bruna S. Uma história comparada do ensino de gramática portuguesa em escolas normais oitocentistas: São Paulo, Rio de Janeiro e Lisboa. *Revista História da Educação*, UFRS. Em avaliação.

8. RIBEIRO, Jonatas Roque. (2025). A imprensa negra educadora. *Momento - Diálogos em Educação* (ISSN 2316-3100). Em avaliação.

9. RIBEIRO, Jonatas Roque; GONÇALVES, Wellington Carlos. (2025). "Rabiscos de uma vida": a escrita de si de um homem negro no pós-abolição. *Revista da ABPN* (ISSN 2177-2770). Em avaliação.

10. RIBEIRO, Jonatas Roque; GONÇALVES, Wellington Carlos. (2025). "As luzes civilizadoras da instrução": práticas sociais e educativas de irmandades negras no Oitocentos. *Cadernos de História da Educação* (ISSN 1982-7806). Em avaliação.

11. RIBEIRO, Jonatas Roque; GONÇALVES, Wellington Carlos. (2025). Esculpindo "trabalhadoras respeitáveis": mulheres negras e pobres e a educação escolar no pós-abolição. *Mundos do Trabalho* (ISNN 1984-9222). Em avaliação.

12. RIBEIRO, Jonatas Roque; GONÇALVES, Wellington Carlos. (2025). História escolar na Primeira República: a produção intelectual de um "eminente pedagogista" e "abalizado ensaísta da História". *História Hoje* (ISSN 1806-3993). Em avaliação.

13. ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A menina, a boneca e o bebê: notas sobre a cultura material da educação sanitária. Artigo submetido à revista *História da Educação*, em fase de avaliação.

14. SILVA, Thays Fernandes Flor da. "Mais uma Forma de Resistência": Saber-Fazer Docente e Incorporação do Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-...). In: *X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica,* 2024, Salvador. Anais [...]. Recife: X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, Even3, 2024. v. 10. p. 1-4.

15. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: Diversidade e Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais (2011-...). *In*: Seminário da Educação Brasileira, 2024, Campinas. Anais [...]. Campinas: *VII Seminário da Educação Brasileira: a educação como um direito - enfrentando as desigualdades em diferentes tempos, dimensões e territórios*, CEDES, 2024.

16. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Diversidade e Ensino Diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: Rupturas e Persistências (2011-...). *In*: 16ª *Reunião Científica Regional da ANPEd - Sudeste* (2024), 2024, Vitória. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2024. v. 1. p. 1-3.

7.2 Artigos em elaboração

1. ECAR, A. L. A Biblioteca Paulo Bourroul: formação e pesquisa

2. FERRERO, Tiziana; PAZOS, Matheus. Qual o lugar da mulher nos livros didáticos? Uma análise da figura feminina nas cartilhas do Estado de São Paulo (1890-1902). Artigo em preparação.

3. MONÇÃO, Vinicius de Moraes. Educar a infância para nova era: as abordagens montessoriana e *nursery school* no movimento internacional da educação nova.

7.3 Livros em elaboração

1. ECAR, A. L. (Org). *25 anos do NUMAH*. Portal de Livros Abertos da USP, 2025.

2. RAZZINI, Marcia P. G. (título provisório) *Edições escolares da Livraria Francisco Alves (1854-1927)*. A ser lançado entre 2025 e 2026.

7.4 Coletâneas em elaboração

1. PAULILO, A. L.; BERTO, João Paulo (orgs.) Campinas em perspectiva: memória e cultura de uma cidade paulista (1774-2024).

7.5 Capítulos de livro em elaboração

1. PAULILO, A. L. Escolas à vista: memórias em pedra, cal e papel.
2. PAULILO, A. L. Escola pública e políticas de reconstrução: paralelos 1922-2022.
3. PAULILO, A. L. A cultura de serviços da escola e suas práticas: fontes para o estudo do patrimônio (i)material da educação.

7.6 Outros

1. GALLEGO, Rita. C. ; SILVA, Vivian. B. ; VICENTINI, Paula. P; BORTOLACI, Natalia. Saberes docentes, manejo pedagógico e heterogeneidade em sala de aula: uma análise das experiências da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2010-?). In: Anais do XXXI COLÓQUIO AFIRSE PORTUGAL: Educação, Participação e democracia - contributos da investigaçção. Universidade de Lisboa. (prelo)

8. APÊNDICE A: TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS CIENTÍFICOS COM O USO DE RECURSO DO AUXÍLIO

Este trabalho foi apresentado oralmente por Diana Gonçalves Vidal no **XII CBHE**, ocorrido de 18 a 17 de agosto de 2024. Foram utilizados recursos do projeto para diárias e inscrição no evento.

Anísio Teixeira: um educador brasileiro nas tramas da UNESCO

Diana Gonçalves Vidal

A apresentação pretende focar na atuação de Anísio Teixeira na Comissão Preparatória à primeira Assembleia da UNESCO, durante o ano de 1946 (Toledo e Vidal, 2024). Pretende também explorar as redes de sociabilidade que permitiram o convite para integrar o Organismo e os efeitos dessa colaboração para iniciativas educacionais posteriores acontecidas no Brasil e na América Latina entre os anos 1947 e 1967. Utiliza como fontes os documentos do Fundo Anísio Teixeira, existentes no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC-RJ); as cartas trocadas com Fernando de Azevedo, disponíveis no Fundo Fernando de Azevedo do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB-USP); a documentação da Comissão Preparatória e o Dossiê Pessoal Anísio Teixeira, encontrada no UNESCO Archives, bem como os documentos do Fundo Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE-SP), sob guarda do Centro de Memória da Educação (CME -FEUSP).

Como aportes teórico-metodológicos, utilizo a teoria das redes e a perspectiva da história transnacional. De acordo com Eckhadrt Fuchs (2007, p. 187), as redes consistem em relações condensadas e intensas em um determinado espaço, cuja compreensão demanda atentar para "o significado, a forma, e a duração da sua existência, bem como [para] a intensidade, frequência, equilíbrio, proeminência e rapidez dos contatos, trocas e transferências". É este o propósito ao tomar Anísio Teixeira como um nó e explorar as conexões que foi estabelecendo ao entrelaçar territórios e culturas na constituição de propostas, na realização de políticas e no impulso a investigações educacionais que não se restringiram ao Brasil, mas expandiram seu raio de atuação para a América Latina. Especial destaque aqui se dá à criação do CRPE-SP e a seu curso de especialistas que colocou em relação, por nove anos consecutivos, a partir de 1958, educadores latino-americanos, provenientes da Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai, Venezuela (FERREIRA, 2001, p. 36 e seg.), e membros da UNESCO.

No percurso, pretendo demonstrar que o estudo das redes permite escapar a análises baseadas na relação centro-periferia, estimulando a abordagem transnacional, na medida em que atrae sujeitos de várias partes do mundo, bem como visa produzir efeitos que transcendem as fronteiras nacionais. Assim, estimula o foco na participação dos atores, conduzindo a interpretações que entretecem micro e macroanálises e convidam a explorar percursos, viagens e intercâmbios.

Referências bibliográficas

FERREIRA, Marcia. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961). São Paulo, Mestrado FEUSP, 2001.

FUCHS, Eckhardt. The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s, Paedagogica Historica, 43:2, 199-209, 2007. DOI:10.1080/00309230701248305.

TOLEDO, Maria Rita e VIDAL, Diana Gonçalves. Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947). Educação em Revista, 2024; 40:e51238.

Verifique o código de autenticidade **28095996.0365934.126059.8.83161193796170529361 8** em https://www.even3.com.br/documentos

XII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
E-História da educação: acervos, fontes e territórios

CERTIFICADO

Certificamos que a submissão intitulada
NAS REDES DE ANÍSIO TEIXEIRA: A EXPERIÊNCIA NA UNESCO (1946-1947)
foi apresentada por **Diana Gonçalves Vidal**, do evento **XII Congresso Brasileiro de História da Educação**, apresentando nas Modalidade(s) **Comunicação Coordenada** e Área(s) Temática(s) **Eixo Temático 12 - História da educação em perspectivas (trans)nacionais**.

Natal, 14/08/2024 a 17/08/2024

Azemar dos Santos Soares Júnior
Coordenador Geral

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

25 ANOS SBHE

Este trabalho foi apresentado oralmente por Diana Gonçalves Vidal na Conferência de Encerramento do **XII CBHE**, ocorrido de 18 a 17 de agosto de 2024. Foram utilizados recursos do projeto para diárias.

XII CBHE – E-história da educação: acervos, fontes e territórios

Na concretude do virtual[3]

Diana Gonçalves Vidal
(Faculdade de Educação – USP)

Bom dia a todos e todas! Antes de tratar do tema desta conferência de encerramento, eu gostaria de agradecer imensamente à diretoria da SBHE, nas pessoas de sua presidente, Terciane Luchese, e vice, Cynthia Greive Veiga, assim como à organização deste XII CBHE, na figura de Azemar dos Santos Soares Jr., por este honroso convite para estar com vocês nesta manhã de sábado. Quando a Cynthia me perguntou se eu aceitava fazer a conferência de encerramento, fiquei muito emocionada. Afinal, agora em 2024, a SBHE completa 25 anos de existência. Festejamos, portanto, o Jubileu de Prata da Associação. Representa a consolidação de um projeto do qual faço parte desde seu início, quando assumi o cargo de secretária da primeira Diretoria entre 1999 e 2001, e depois de presidente da SBHE por dois mandatos, entre 2003 e 2007. Foi nesse período que estruturamos o primeiro CBHE, no Rio de Janeiro, em 2000, e a *Revista Brasileira de História da Educação*. Por certo, este foi um projeto coletivo e tocado a muitas mãos, que venho acompanhando desde seu nascedouro, nas discussões realizadas no âmbito da ANPEd para criação da SBHE e composição de sua primeira diretoria que trazia Dermeval Saviani como presidente, Marta Carvalho, como vice, e Ana Waleska Mendonça como Tesoureira. Na época, eu acabava de entrar na USP, como docente. Agora, em 2024, pedi minha aposentadoria. A vida da SBHE se confunde assim com minha vida acadêmica na História da Educação. Portanto, não tem como este momento não ser muito especial para mim. Muito obrigada! Devo agradecer, ainda, a Vinicius Monção, que fez a leitura da primeira versão deste texto e trouxe valiosas contribuições à escrita.

Slide 1

[3] Esta reflexão se deu no âmbito do Ano Sabático, realizado junto ao Instituto de Estudos Avançados da USP, e do Projeto Temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1808-...), que conta com apoio da FAPESP (proc. 2018/26699-4)

Decidi colocar "**Na concretude do virtual"** como título desta fala para provocar uma reflexão conjunta sobre o presente e o futuro da produção científica em História da Educação. Se a rede mundial de computadores já era uma realidade bem antes da pandemia de COVID-19, é impossível desconsiderar o impacto que a reclusão social teve sobre a aceleração do processo de imersão no universo digital para as várias gerações de pesquisadores e pesquisadoras. Para as mais antigas, como a minha, representou o impulso a novas aprendizagens de plataformas e linguagens. Para as mais novas, a perda do contato com a materialidade dos Arquivos e Bibliotecas físicos, impondo novas operações historiográficas. Para além das repercussões nas práticas individuais de pesquisa e escrita, com a digitalidade, houve mudanças na forma mesma do campo operar cujos efeitos ainda não conseguimos mensurar exatamente, mas que nos desafiam cotidianamente, seja como docentes ou investigadores e investigadoras.

Por um lado, as promessas da *web* são muitas: a simplificação das tarefas, a localização imediata de um documento, as buscas por palavras-chaves, a possibilidade de visitar arquivos em todo mundo sem sair de casa, que não deixam de nos surpreender. Por outro lado, os desafios também são significativos: como efetuar a crítica documental? Como lidar com a pluralidade de formas de comunicar os resultados da pesquisa? Como trabalhar com a disciplina no ensino de graduação e pós-graduação? Ao longo destes dias, tivemos o privilégio de ouvir colegas que tematizaram os acervos e fontes digitais e as questões historiográficas, compondo um rico mosaico de interrogações e alertas. Pretendo me somar a esta corrente, organizando minha fala a partir de uma mirada que coloca em evidência três questões que me tem sido caras na trajetória no campo: a formalidade das práticas, a cultura material e as táticas de resistência.

Slide 2

Para tanto, vou tangenciar alguns temas que já foram objeto de discussão nas duas mesas-redondas deste encontro, o que me escusa de me deter em certos aspectos e me permite priorizar outros. Talvez o primeiro elemento a destacar, quando nos dispomos a tratar o universo digital é distinguir entre internet e *web*. Em geral, usamos as palavras como sinônimas, no entanto, a internet é a rede que conecta os computadores e servidores, enquanto a *web* é a rede que conecta as informações. Ambas se apoiam em bases materiais, mas de tipo distinto.

Slide 3 e 4

A internet supõe a existência de hardwares, objetos físicos tangíveis como computadores e servidores, sim, mas também tablets, smartfones, aparelhos de wifi, cabos,

plugs, tomadas, válvulas, circuitos integrados, processadores, ~~fiação elétrica~~, satélites, cabos submarinos, instalações, backbones etc.; isso, evidentemente, sem considerar a distribuição de energia elétrica e toda a materialidade que ela abarca. Há, assim, uma parafernália de equipamentos, suprimentos e espaços físicos que são envolvidos para manter aquilo que, aparentemente, é fluido. Quando observamos a distribuição destas conexões com cuidado, percebemos como evidenciam as relações de poder econômico e geopolítico na governança mundial. Slide 5

Dominam no Submarine Cable Map, da TelecomEgypt, com design da TeleGeography, as conexões que partem dos Estados Unidos e da China. Slide 6 Os cabos que saem do Brasil seguem, majoritariamente, em direção aos Estados Unidos. As conexões diretas entre os países do Sul Global praticamente inexistem. São mediadas pelos países do Norte Global. Chega a ser angustiante a comparação entre o número de cabos existentes no hemisfério norte com os no hemisfério sul. O mapa da desigualdade econômica e social se manifesta nas imagens, o que nos provoca a primeira reflexão sobre o tipo de informação que os cabos carregam; ou melhor sobre o peso das agendas políticas, sociais, econômicas e, por que não dizer, historiográficas que circulam por estas conexões.

Slide 7 Mas a *web* não escapa a este diagnóstico. Ela é também constituída pela materialidade dos softwares, das plataformas, dos templates, das bases de dados, dos algorítmos, daquilo que, apenas alegoricamente, pode ser concebido como etéreo: a nuvem. Responde a ditames de poderosas corporações como Google, Amazon, Meta e Apple; plataformas como YouTube, Twitter (X), WeChat, Youku, Toutiao, Douyin, WhatsApp, TikTok; programas como Wordpress, cujos datacenters, proprietários e programadores se concentram em regiões do Norte Global, como o Vale do Silício, ou na China. Slide 8 O uso dessas plataformas é estruturado a partir de templates que delimitam número de caracteres, bytes de arquivos de texto, dimensão de imagens e arquivos sonoros, configurando uma estética específica e estabelecendo usabilidades, ditas intuitivas.

Joahanna Drucker, especialista em artes visuais, interessada particularmente na tipografia e na dimensão gráfica e material das edições de livros, nos lembra que a informação não é concebível sem sua representação e, mesmo sem a experiência estética que é tão relevante quanto as ideias que se quer comunicar, posto que é delas parte integrante (Mounier, 2018). Nesse sentido, alerta Drucker que devemos atentar a aspectos como cor, relação forma e fundo, tipo de letra, disposição dos conteúdos na página, não apenas na maneira como se organiza a informação, mas na representação que ela projeta e no efeito que produz no leitor. Slide 9

As análises que realiza do site *Mapping the Republic of Letters*, da Universidade de Stanford, evidenciam algumas de suas preocupações, como diria Jack Goody (1988), com a razão gráfica. Incomoda a Joahanna a apresentação da linha continua que liga os correspondentes na época do Iluminismo, como Voltaire, Benjamin Franklin, Francesco Algarotti. O grafismo elide as distâncias geográficas que as cartas deveriam percorrer para chegar, por exemplo, aos atuais França, Estados Unidos e Itália, em épocas em que não havia a unificação italiana (1815-1870); os EUA apenas tornavam-se independentes da Inglaterra (1776) e na França a variante de língua falada pela burguesia parisiense impunha-se como língua padrão do estado nacional, combatendo o patois, após a Revolução Francesa (1789). Distâncias, aliás, que deveriam ser franqueadas por navios e cavalos. Como traduzir a experiência histórica sem incorrer em anacronismo? Como modelar a informação de modo a assegurar seu caráter de representação, de *capta* e não de *data*?

A diferença entre *capta*, que ela define como a percepção cognitiva, entrelaçada e influenciada pelos fenômenos, na codependência de um observador (Mounier, 2018), e *data,* que seriam os dados puros, poderia ser traduzida em termos historiográficos para a diferenciação entre *evento* e *fato* (Veyne, 2008). Entre um e outro termo incide a experiência humana, a interpretação histórica que se elabora e que atribui significado a um fenômeno: matéria prima operação historiográfica.

Tanto no que concerne à materialidade da internet, quanto na da *web,* encontramos uma economia do gesto e do olhar, uma postura corporal, e uma dimensão cognitiva que remetem a representações. Menos intuição, esta materialidade implica em uma cultura material que impacta nossas formas de pensar e nossa corporeidade. Veja-se, por exemplo, o "design centrado no vício" do scroll infinito, utilizado por Instagram, X e Tiktok nas novas formas de interação com a digitalidade. A materialidade dos meios/mídias, mas poderíamos também dizer a materialidade dos suportes, como telas, produz efeitos sobre a disseminação e o acesso, bem como sobre os próprios conteúdos veiculados.

Ou seja, o que localizamos na *web,* por meio dos buscadores, é resultado da distribuição mundial de cabos (ou satélites mais recentemente), dos critérios de estruturação dos softwares (de busca e de comunicação - algoritmos) e das condições materiais dos países e das instituições em participar deste mercado internacional que trata a informação como comodity e para o qual a aprendizagem da máquina serve a aprofundar a relação produtor-consumidor, gestando a nova figura do prossumidor. Slide 10

Cabe perguntar: em que medida estas tramas não nos colocam na posição subalterna de acessar acervos, documentos e literatura de uma determinada região ou país, traduzindo-se

em uma nova forma de colonialidade (agora digital)? E questionar as possibilidades e limites de uma história transnacional da educação, emergente da crescente digitalização de fontes e acervos e disseminação de produção historiográfica em agendas acadêmicas e mercadológicas nem sempre transparentes. Slide 11 As inquietudes aumentam quando recebemos a chocante notícia de que a Taylor & Francis, editora responsável pela *Paedagogica histórica* e *History of Education (UK),* fechou um acordo de 10 milhões de dólares com a Inteligência Artificial da Microsoft, para acesso aos dados de suas publicações, sem qualquer consulta a autores ou comunidade científica[4].

A questão não é recusar a *web* e a internet, mas tratar os meios como parte do intricado processo de acesso e de distribuição de conteúdo, o que envolve não apenas ações individuais, institucionais ou estatais, mas iniciativas de grandes corporações econômicas (e políticas). Quer dizer, simplesmente, que o que encontramos na rede tem uma história e emerge de condições específicas, como diria Foucault (1986), para as quais necessitamos atentar, quando produzimos história da educação. Afinal, como, quando e porquê determinado documento, seja texto, imagem e/ou som, está disponibilizado na rede? Não é natural que apareça. É resultado de uma força humana. Qual seria esta força? Aqui colocamos em pauta a necessária critica documental, operação precípua da atividade do historiador ou da historiadora da educação.

Para tanto, é preciso considerar os sites que localizamos na *web*, como um Arquivo, endereçando-lhes as mesmas perguntas que fazemos ao chegar em um Arquivo físico: é um Arquivo Público ou Privado? Trata-se de um Fundo Institucional ou Pessoal? As questões pretendem dimensionar a natureza dos documentos ali guardados, ou a "vontade de memória" que os preside. Estamos, assim, lidando com o princípio de proveniência da Arquivologia. Como estes documentos foram recolhidos? Como chegaram até o Arquivo? São fruto de uma acumulação seriada ou de escolhas relativas às políticas de guarda? E quais seriam estas políticas de guarda? Quem participa da seleção? Há processos participativos e comunitários na seleção destes acervos? Estas perguntas iniciais nos levam a situar o Arquivo em meio à profusão documental que localizamos na *web,* com respeito a outros Arquivos, mas também com respeito às informações que disponibiliza.

O procedimento nos conduz a um segundo passo que também é recorrente quando nos dirigimos a Arquivos físicos: quais são as práticas de arquivamento utilizadas? Os

---

4 https://www.thebookseller.com/news/academic-authors-shocked-after-taylor--francis-sells-access-to-their-research-to-microsoft-ai (acesso em 28/07/2024)

documentos são processados em séries? Estas séries estão disponibilizadas na íntegra? Ou se privilegiam determinados documentos como representativos da série? Ou não se dispõem de séries completas? O artigo de Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020) sobre a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional nos ensina como utilizar as ferramentas de navegabilidade oferecidas pela plataforma, de modo a acessar respostas a várias destas indagações. Ao mesmo tempo, ilumina a importância de incluirmos tais ferramentas quando construímos sites dos nossos grupos de pesquisa ou projetos, ou de nos interrogarmos sobre elas quando pesquisamos informação em outros sites.

Somente de posse desses (meta)dados, temos condição de situar o documento no conjunto em que ele aparece. Se é um documento isolado, encontrado no interior de um trabalho acadêmico, é necessário compreender o uso realizado pelo autor ou autora, a interpretação à qual ele serve. Não basta referenciar sua origem mais remota, é preciso voltar ao Arquivo original, tentar captar a situação de produção daquele documento, as referências que o antecedem e sucedem, e se manteve sua integridade no processo de rematerialização. Ao mesmo tempo que é importante indicar a tese ou dissertação na qual o documento foi citado ou reproduzido, é imprescindível tentar remontar a cadeia que permitiu seu aparecimento na *web*. A problemática remete ao que Michel de Certeau (1982) denominou de formalidade da prática. Ou seja, as práticas de subir documentos na *web* podem ser as mesmas, mas a representação que carregam se diferencia. É trabalho do historiador ou historiadora debruçar-se sobre a tensão entre uma prática formal e sua representação. É nisso também que se consubstancializa a epistemologia da distância a que Certeau se refere. Retornamos novamente à diferenciação entre *data* e *capta*, mencionada anteriormente.

Os documentos textuais, sonoros ou visuais, acessados pela rede também possuem eles uma materialidade. Poderíamos dizer, inclusive, possuem uma dupla materialidade. Não me refiro ao processo de rematerialização, mas ao de representação. De acordo com Roger Chartier (1991), reportando-se ao *Dicionário Universal* de Furetière, em sua edição de 1727, há duas acepções para representação: aquela que apresenta uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa; e aquela que faz ver uma ausência, e supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado. As duas acepções nos são de interesse. Quanto tratamos da primeira, que opera na homologia, somos instados a nos concentrar não apenas na imagem ou som, mas também no referente buscando suas propriedades organolépticas. Quando é a segunda acepção que nos interessa, somos forçados a nos indagar acerca do que ela mascara ao fazer que o referente só tenha existência pela imagem que projeta.

No primeiro caso, impõem-se duas ordens de preocupação: a) tomar a materialidade dos documentos na condição que aparecem na *web*, com isso orientar-se no sentido de perceber se estão íntegros, se não foram adulterados, recortados, redimensionados, enfim... se as características originais foram mantidas no processo de rematerialização/ digitalização; b) considerar a materialidade dos artefatos em seu formato original. Essa segunda precaução é fundamental para os historiadores e historiadoras da educação que se interessam pela cultura material e pela experiência humana.

Dois exemplos podem deixar este ponto mais claro. Slide 12 No primeiro, trago duas fotos da capa dos livros da coleção *Bibliotheca do Povo e das Escolas*, editada por David Corazzi, depois pela Companhia Nacional Editora. Ambos os livros têm o mesmo formato de 15,5 cm X 10 cm e contêm 64 páginas cada um. No entanto, nas imagens fornecidas, o título *Aerostação* parece ser maior que *O continente negro*, não apenas porque efetivamente a fotografia está ampliada, mas porque na segunda imagem, a escala humana, trazida pela mão da pessoa que segura o livro, nos remete à sua portabilidade. Imediatamente somos transportados para a experiência de ter em mãos um objeto de pequenas dimensões, que pode ser colocado em uma bolsa ou um bolso, com poucas páginas. Podemos inferir como seria folhear este artefato, cabível de ser lido em pé, e transportado facilmente. Na outra foto, a falta de uma escala humana, nos permite uma análise apenas do conteúdo nela inscrito. Como as duas imagens alteram nossa compreensão sobre o mesmo artefato? Como nos proporcionam interpretações distintas sobre o objeto e sua interação com a corporeidade dos sujeitos históricos?

Slide 13

No segundo exemplo, busco um outro artefato, muito usado nas escolas e, atualmente, quase em desuso: o mimeógrafo. Quantos e quantas de vocês ainda se lembram desse objeto? Como mais próximo de nossa experiência pessoal, quantos e quantas se recordam do cheiro do álcool? Era um indicador importante da quantidade certa do liquido para não estragar a matriz ou borrar as cópias. Quem se recorda da preocupação em escrever com cuidado na matriz para não ferir o papel, mas bem marcar o estêncil? São sensações várias que nos acorrem quando recordamos do trabalho de preparar as atividades dos alunos e alunas, dosando o uso criterioso da página com o conteúdo requerido da aula. A primeira foto traz o artefato e provoca àqueles e àquelas que nunca dele se utilizaram a tentar adivinhar o seu funcionamento. Certo: há uma manivela, o que implica que deve ser acionada. Mas para que serve esta máquina? Que suprimentos utiliza? Por que tem duas bandejas? São as outras duas imagens que nos ajudam a solucionar o mistério que a primeira evoca. Ainda assim,

percebemos seu acionamento, mas não compreendemos o conjunto da experiência docente necessário para transformar este artefato em um elemento constituinte da prática escolar.

O que estes dois exemplos visam demonstrar é que para nós, historiadores e historiadoras da educação, o conteúdo consiste apenas em um dos aspectos a abordar em nossas análises; e que esse conteúdo só se completa pelo entretecimento com o estudo dos suportes e das práticas sociais que provocam, ou das rebeldias que incitam. Mas antes de referir-me a este último ponto, voltemos às acepções de representação para explorar a segunda mencionada; ou seja, a que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado.

Esta perspectiva nos lança mais diretamente para o exercício de uma das principais tarefas da operação historiográfica: a crítica documental. De uma certa forma, já endereçamos este aspecto em argumentos mobilizados anteriormente. Mas acredito que seria o momento de nos determos um pouco mais no assunto. Afinal, em tempos de fakenews, a acreditação da informação torna-se uma preocupação constante de qualquer leitor ou leitora e uma operação cada vez mais intricada. Como reconhecer a autenticidade de um conteúdo veiculado na *web*? Como checar sua autoria e fidedignidade? Como contextualizá-lo e descrevê-lo com rigor científico? São estas as ações que constituem o âmago da crítica documental. Muitos sites não trazem informações mínimas que nos auxiliem nessa empreitada. Alguns não o fazem por puro desconhecimento do que deveria tornar-se uma ética da rede; outros porque jogam abusivamente com a desinformação, alterando textos, imagens e até sons/vozes.

As questões se complicam quando associamos estas preocupações com as características mesmas da rede: interatividade, não linearidade, acessibilidade e interoperatividade. Pedro Telles Silveira (2016, p. 279-280) chama nossa atenção para o conceito de *remidiação* que consiste em "tanto multiplicar as mídias quanto em apagar todos os traços da mediação", o que favorece uma experiência considerada autêntica por aquele que navega na *web*, não porque corresponda à uma realidade externa (primeira acepção de representação referida), mas porque "não se sente compelida a referir-se a nada além de si mesma" (segunda acepção). A reflexão nos lança o desafio de atentar não apenas para as fontes históricas digitalizadas e rematerializadas, mas para as fontes nascidas digitais, objeto de uma história do tempo presente.

Se em ambas, preside o imperativo de que sua existência na *web* só se torna possível na medida em que foram convertidas em bites e bytes, portanto, submetidas a processos de manipulação tecnológica e transformadas em combinações numéricas; as fontes nascidas digitais podem não ter qualquer relação com o referente, sendo criações inclusive das

próprias máquinas, como é o que ocorre com a Inteligência Artificial. Já não nos voltamos aqui somente para a crítica externa, aquela que vai interrogar o documento na sua relação com outros documentos ou com as condições de sua emergência, mas à crítica interna, a que pretende compreender a própria lógica de produção documental. Nesses casos, tentar retraçar a cadeia de custódia ou recuperar a sequência de operações realizadas na disponibilização, uso, recriação e reuso por que passaram as fontes, acessíveis por meio de metadados, parece fundamental, o que envolve o conhecimento mínimo da rede e suas funcionalidades e a atenção constante para com o que consideramos, por vezes ingenuamente, como o simples "resultado de uma busca".

Até agora, o nosso olhar está voltado para os objetos singulares que localizamos na *web* e que tomamos como fontes. No entanto, outra característica da rede é o fornecimento de dados massivos, os *Big data*, a incitação à análise quantitativa. Aprofunda-se o convite à crítica interna nos interrogantes sobre como foram elaborados os critérios de seleção e seriação dos dados. O modo como estes dados foram limpos, ou minerados, na linguagem atual da informática, implica em escolhas que impactam os achados. A questão não é nova. A historiografia vem se debruçando sobre ela desde os anos 1970, quando os computadores começaram a ser utilizados nas combinações estatísticas. Muito acumulamos em termos de problematizações nestes últimos 50 anos. No entanto, nem sempre este repertório pode ser ativado por falta de elementos básicos que nos forneçam os parâmetros das escolhas feitas, o que potencializa tomarmos os resultados como única ou melhor resposta possível e não como efeito de um encadeamento de operações.

O Google Books Ngram Viewer pode oferecer um bom exemplo para esta discussão. Trata-se de uma ferramenta que permite medir a frequência de uma palavra e visualizar sua distribuição no tempo, utilizando-se a base dos livros digitalizados pelo Google Books, o que significa 5 milhões de obras (Mounier, 2018). A plataforma permite busca por período histórico e idioma combinados. Ainda oferece a possibilidade de comparar dois ou mais termos na mesma busca. Na pesquisa que realizei, utilizei o termo Machado de Assis e escolhi três diferentes bases de dados: em inglês, em francês e em alemão. Slide 14 Os resultados mostram um movimento ascendente do termo na base de livros em inglês que parte dos primeiros anos do século XX e segue com oscilações até 2019, último ano de registro da base. Slide 15 Em francês, a recorrência do termo se inicia ainda no século XIX e se mantem pouco expressiva até 2019, com exceção de um notável pico entre 1960 e 1980. Slide 16 Na base alemã, a recorrência também se inicia no final do Oitocentos e desaparece em 2013, apesar de entre 1940 e 2000 mostrar-se acentuada.

O que estes três gráficos nos informam sobre Machado de Assis? Que se encontram menções ou obras do autor na França e na Alemanha desde os anos 1890 aproximadamente, quase uma década e meia antes da Inglaterra? Que, na Alemanha, o nome do autor deixa de ser mencionado a partir de 2013, enquanto na Inglaterra é crescentemente aludido? Estas são as primeiras impressões. No entanto, se atentamos um pouco mais ao gráfico do idioma alemão, percebemos que a coleta de informações ocorreu até 2012. Portanto, não há menções porque não há base de dados. Por outro lado, a referência ao idioma não nos permite inferir o país. Ou seja, ser mencionado em inglês britânico não supõe ser mencionado na Inglaterra, mas nas obras escritas em britânico existentes nas bibliotecas. Ainda que a base de dados seja bastante ampla, 5 milhões de obras, a pergunta que suscita é como ela está repartida? Quer dizer, onde estão estes livros e que livros são estes?

Primeiramente, é importante saber que o Google Books tem mais de 15 milhões de livros digitalizados (Mounier 2018) e que o Ngram vasculha os termos em apenas um terço desta base, que está estimada em somente 4% das publicações existentes no mundo. A pergunta que se segue é como este 4% foi selecionado. De acordo com Pierre Mounier (2018), sabemos que o Google digitaliza apenas obras em bom estado e de determinado formato, localizadas em bibliotecas conveniadas, geralmente universitárias e situadas nos Estados Unidos; bibliotecas estas que, por sua vez, têm políticas de guarda e descarte consoante a seus usuários. Nesse sentido, a base do Ngram apoia-se em um conjunto de restrições não científicas, puramente mercadológicas ou decorrentes de circunstâncias aleatórias.

A curiosidade suscitada pelos gráficos do Ngram pode ser tomada como indiciária da recepção de Machado de Assis nos três idiomas. E, como tal, servir de mote a uma investigação. Mas, em si só, não produz qualquer explicação sobre a circulação transnacional da obra do “Bruxo do Cosme Velho”.

Um outro exemplo que pode ser rapidamente mencionado é o da nuvem de palavras. Usei o programa Wordclouds e inclui este texto. Slide 17 O resultado foi uma espécie de helicóptero em que alguns termos se destacam como “que”, “materialidade”, “representação”, “web”, “apenas”, “documentos”, “informação”, “rede”. Alguns destes termos enviam para os temas fundamentais tratados no texto, outro revelam simplesmente vícios de escrita, como o uso em demasia do conector “que” e da palavra “apenas”, o que pode me ajudar a melhorar minha redação. Fora estes elementos internos ao texto, a nuvem de palavras pouco explica sobre os argumentos mobilizados, a perspectiva teórica ou metodológica que eu abraço. Novamente, é preciso colocar o resultado em relação com outros escritos para se poder

interpretar a imagem. Ela até pode ser emuladora de um debate, mas não basta em si como explicativa da reflexão aqui realizada.

O último ponto que gostaria de endereçar nesta fala refere-se às táticas de resistência. Até este momento, tenho atentado mais para as estratégias contidas na rede que para as artes dos usuários. Chamo as definições de estratégias e táticas a partir da lavra de Michel de Certeau (1996). Para discorrer sobre isso, vou voltar me atenção para três possibilidades: a escrita na *web*, a pesquisa em arquivos e as práticas de arquivamento o ensino de história da educação.

Sobre o primeira questão, vale recordar o alerta de Roger Chartier (2002, p. 113) de que a revolução do texto eletrônico é, ao mesmo tempo, "uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte escrito e uma revolução das práticas de leitura". Nas duas primeiras revoluções, encontram-se as práticas de escrita, na medida em que confundem-se editor e autor e que o suporte permite a interoperatividade, por meio de hiperlinks. Como características da escrita na *web*, temos além da sua representação numérica, já mencionada anteriormente, a *modularidade*, que implica na reunião de partes independentes no mesmo objeto; a *instabilidade*, presente na constante alteração/ atualização das páginas; e a *variabilidade*, decorrente do processo de *remidiação* (Silveira, 2016, p. 282).

Valendo-se dessas características, a escrita da história da educação na *web* pode estar relacionada a iniciativas individuais ou de grupos de pesquisa e pode fazer uso de diferentes plataformas. Por certo, cada vez é mais frequente a criação de sites, blogs e canais no YouTube que visam disseminar conteúdo de qualidade e referido cientificamente. Mas há outras opções que podem ter um alcance alargado, furando a bolha dos estudiosos e estudiosas da matéria. Destaco somente uma, tomando um exemplo bastante conhecido. Trata-se da Wikipedia. Slide 18

Tenho utilizado a plataforma como orientação para trabalhos finais de disciplinas de pós-graduação. Aliás, percebi ser esse um movimento recorrente em universidades na França e nos Estados Unidos. A Wikipedia, como uma plataforma interativa, permite a edição/correção, tradução e inserção de novos verbetes. Seu processo de escrita é transparente, mantendo registro de todas as intervenções efetuadas nos textos, facultando um espaço de discussão entre os colaboradores e colaboradoras, sem ser um fórum de debates. Com regras claras de disponibilização de conteúdo e uso de licenças, como o Creative Commons, garante não apenas o acesso livre como a referenciação da origem das imagens e documentos, ou seja, a acreditação da autoria e das fontes, bem como os direitos de reprodução e distribuição e os metadados.

De acordo com informações contidas no site da Wikipedia, ela congrega 14 milhões de artigos em centenas de línguas e dialetos, sendo pouco mais de um milhão em português[5]. As políticas e normas estão declaradas. No caso da Wikipedia lusófona, tem regras construídas pela comunidade de colaboradores. É o processo de controle por pares que assegura a fiabilidade das informações, com mecanismos para denuncia de conteúdos falsos. Estabelece, ainda, convênios com Arquivos e Bibliotecas por meio do espaço GLAM (Galleries, Libraries, Archives and Museums), que permite a disponibilização de acervo e dá suporte a concursos de verbetes. Slide 19 Um exemplo significativo de uso colaborativo entre a Wikipedia e uma instituição pública de guarda documental é o Museu Paulista Slide 20. Dentre os objetivos do projeto incluem-se criar ou melhorar verbetes associados ao GLAM com o Museu Paulista, além de carregar e curar mídias associadas ao acervo sob a guarda da instituição[6].

No entanto, mesmo a Wikipedia deve ser interrogada nos seus critérios de acolhimento de verbetes. É recorrente a alegação de falta de notoriedade de um personagem ou representatividade de uma instituição, mesmo tendo sido observado todo o tratamento estrutural e estilístico exigido pela plataforma. Isso demonstra as disputas que a produção do conhecimento em ambiente colaborativo enfrenta, o que torna cada vez mais urgente a ocupação deste espaço pelos humanistas digitais e, em particular, pelos pesquisadores e pesquisadoras em educação e história da educação.

A segunda tática de resistência consiste na pesquisa em Arquivos, não apenas tratando a *web* como um grande arquivo, mas combinando-a com a frequência a Arquivos físicos. A digitalização de acervos, como o caso anteriormente citado do Museu Paulista, contribui substantivamente com os levantamentos documentais e auxilia o desenvolvimento das investigações. Não é, portanto, o caso de recusar os benefícios trazidos pela rede, tanto no que concerne à localização de trabalhos acadêmicos, como a plataforma Scielo ou o Banco de Teses e Dissertações da CAPES; quanto no que tange à documentação, como o site do CPDOC ou a plataforma da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional. No entanto, se os mecanismos de busca nos permitem encontrar informações que antes não seriam possíveis dado a dispersão das fontes, como no caso da Hemeroteca Digital que reúne um acervo de periódicos de várias regiões brasileiras; deixam-nos na incômoda posição de pesquisar o que sabemos existir.

[5] https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:Sobre_a_Wikip%C3%A9dia, acesso em 06/07/2024.
[6] https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:GLAM/Museu_Paulista , acesso em 06/07/2024.

Não há nada de saudosista em valorizar o "sabor dos arquivos", como diria Arlete Farge (2009), mas sim uma preocupação com a operação historiográfica. Primeiramente, porque não é possível supor que toda documentação tenha sido disponibilizada na *web*. Ao contrário, sabemos que tanto os Arquivos e Bibliotecas quanto as grandes corporações têm políticas específicas de acesso e fazem seleções em funções de critérios nem sempre científicos, mas econômicos, financeiros ou mercadológicos. Em segundo lugar, porque não se pode ter certeza de que os processos de ocerização foram corretamente efetuados ou que havia a integridade do suporte suficiente para manter intacto o termo procurado ou para sua digitalização; ou ainda porque não há como conhecer todas as possibilidades de grafia do termo ou mesmo os eufemismos utilizados em uma época para designar um objeto ou pessoa, como destacam Eric Brasil e Leonardo Nascimento (2020). Mas, além disso, porque usando mecanismos de busca invertemos o processo da pesquisa: em lugar de procurar pelo que não sabemos existir, pretendemos confirmar aquilo que já conhecemos. É a dimensão mesma da descoberta que colocamos de lado.

Assim, se cada vez mais precisamos conhecer ferramentas como os CAQDAS, acrônimo de língua inglesa para computer assisted qualitative data analysis, ou análise de dados qualitativos assistida por computador, a exemplo do AtlasTi ou do GEPHI, de modo a processar os dados massivos que localizamos na *web;* não podemos abandonar o exercício singular da ida aos Arquivos físicos, seja para complementar o que está disponível na rede ou para nos surpreender com fontes até então desconhecidas na nossa investigação.

Como exemplo, queria compartilhar uma experiência recente de pesquisa. Minha interrogação era: o que fez Anísio Teixeira quando esteve trabalhando na Unesco entre 1946 e 1947? Há muita literatura no Brasil que se refere a este período, mas não sabemos ao certo o que o educador efetuou quando foi funcionário da organização. Slide 21 Iniciei a investigação pelo Fundo Anisio Teixeira do CPDOC, cuja documentação está totalmente disponível *online*. Encontrei informações valiosas, mas insuficientes. Decidi então consultar o Unesco Archives. Slide 22 No entanto, pelas datas-limite, os documentos faziam parte do Fundo Preparatory Commission of UNESCO, sem acesso na rede. Além disso, interessava-me, também, o dossiê pessoal de Teixeira. Afinal, fora contratado pela organização, recebendo salário e ressarcimento de despesas. Seria esperado haver um dossiê pessoal. A visita presencial ao arquivo se deu em 2022 em sua sede na cidade de Paris. Ao chegar, pedi informações ao arquivista sobre a passagem de Anísio pela organização. Nada havia sobre o educador. Outros pesquisadores e pesquisadoras já haviam frequentado o arquivo com a mesma indagação e saído com certeza de nada existir.

No entanto, resolvi, ao menos, olhar a documentação das caixas do Fundo Preparatory Commission, que não está organizado nem por tema nem por cronologia. Assim, foi necessário folhear um a um dos documentos. Ao analisar a terceira caixa, encontrei duas pastas-arquivo que continham na capa o endereçamento a Anísio. Slide 23 Em uma delas constava o título "Requests to educationalists and educational organization reports" e, pelas anotações a tinta, sabia-se que Teixeira retivera a pasta de 28 de agosto a 10 de outubro de 1946. Na sequência, um bilhete manuscrito pedia que fosse localizada uma carta datada de 22 de maio, escrita por Kuo Yu Shou, e que a correspondência retornasse para a Seção de educação, sala 282, Teixeira. Com as pistas, voltei ao arquivista. Estava estabelecido que o educador estivera trabalhando na Unesco.

Mas e seu dossiê pessoal? Teria se perdido? Pedi o dossiê pessoal de Kuo Yu Shou que havia sido o chefe da seção. No meio da documentação do educador chinês, havia a menção a uma pasta funcional de número 46. Solicitei acesso à pasta. Qual não foi a minha surpresa em descobrir que era o dossiê pessoal de Anisio Teixeira! E por que havia desaparecido? Simplesmente, porque havia sido grafado como Mr. Texeira em lugar de Mr. Teixeira. Que falta faz uma simples letra "i"! Lá estavam os documentos administrativos referentes à estadia do educador na Unesco. Os achados apresentei em minha comunicação neste CBHE e acabam de sair em um artigo que assino com Maria Rita Toledo para a *Educação em revista* (Toledo e Vidal, 2024).

Por fim, chego a meu último ponto, ou última tática de resistência: o ensino de história da educação. Vou ser breve. Acho importante estimular os alunos e alunas e pesquisadores e pesquisadoras a usarem o repositório da *web*. Mas considero também necessário que sejam munidos com as precauções mencionadas por mim e outros colegas neste CBHE, mas também acessíveis em publicações sobre a matéria, que agora se multiplicam na rede, provenientes dos campos da história, arquivologia, museologia e biblioteconomia, além da história da educação. Incluir a história digital, como o fez Elias Tomé Saliba (2021), nas discussões sobre a teoria da história parece-me relevante. Da mesma forma, creio necessário insistir na distinção entre *data* e *capta,* talvez uma maneira de resumir o debate sobre a rede na sua vertente mais fundamental. Incentivar a escrita colaborativa na *web* pode ser um caminho para adensar o conhecimento sobre seus imperativos, além de um valioso meio de fazer proliferar a história pública em educação. Finalmente, tratar da materialidade dos meios e das mídias pode permitir perceber que, no virtual, tudo é concreto.

Comentários finais

As inquietações que guiaram a elaboração deste texto se relacionam tanto com os modos como vem se operando a pesquisa em História da educação, a produção de conhecimento e sua socialização em ambiente digital, quanto com o ensino presencial ou remoto da disciplina. Em particular, quis acentuar os aspectos materiais da internet e da *web*, de modo a colocar em evidência a agência destes artefatos sobre a corporeidade e a cognição dos sujeitos; bem como realçar as atuais formas globais de governança da informação e as novas colonialidades digitais. Na contraface desse processo, interessou-me pontuar táticas de resistência e apropriação, maneiras de subverter o jogo de poder inscrito na desigual distribuição da internet e disseminação da *web*, com vistas a ampliação de acesso a conteúdos de qualidade e participação na construção de uma história e memória pública da educação. Os exemplos oferecidos procuraram ilustrar os argumentos mobilizados, além de provocar uma reflexão sobre as promessas e os desafios da virada digital. Por certo, há ainda muito a aprofundar nessa discussão. A boa nova é que os historiadores e historiadoras da educação não se furtam a ingressar nesse debate, como atesta a proposta deste XII CBHE, que tem por tema geral *E-história da educação: acervos, fontes e territórios*.

Slide 24

Fico por aqui e agradeço, mais uma vez, este honroso convite. Obrigada!

Referências bibliográficas

BRASIL, E.; NASCIMENTO, L. História digital: reflexões a partir da Hemeroteca Digital Brasileira e do uso de CAQDAS na reelaboração da pesquisa histórica. *Estudos históricos*, v. 33, nr.69, 2020.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 5 (11) • Abr 1991

_____. Morte ou transfiguração do leitor? In: _____.*Os desafios da escrita*. São Paulo: EdUNESP, 2002, p. 101-124.

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP, 2009

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

GOODY, Jack, *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença, 1988.

MOUNIER, Pierre. *Les humanités numériques*. Paris: FMSH Éditions, 2018.

SALIBA, Elias Thomé. Teoria da História em tempos digitais. In Gonçalves, Marcia, org. *Teorizar, aprender e ensinar História***.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2021.

SILVEIRA, Pedro Telles. As fontes digitas no universo das imagens técnicas: crítica documental, novas mídias e o estatuto das fontes históricas digitais. *Antíteses*, v. 9, n. 17, p. 270-296, jan./jun. 2016.

TOLEDO, Maria Rita e VIDAL, Diana Gonçalves. Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947). *Educação em Revista*. 2024; 40:e51238.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora UNB, 2008.

VIDAL, Diana. Humanidades digitais e cultura material (escolar). *History of Education in Latin America - HistELA*, 5, e30136, 20.



Prezada colega,

Professora Dra. Diana Vidal

Por meio desta carta-convite queremos convidá-la para proferir a conferência de encerramento do XII Congresso Brasileiro de História da Educação que realizar-se-á entre os dias 14 a 17 de agosto de 2024, em Natal, Rio Grande do Norte. O tema do evento é *E-história da educação: acervos, fontes e territórios* e o propomos como tema para a conferência de encerramento do evento, um recorte a partir de suas pesquisas.

Caso aceite o nosso convite, o que nos honraria muito, providenciaremos e combinaremos os detalhes operacionais posteriormente. A Sociedade não dispõe de recursos para pagamento das falas, mas pelo evento será possível custear passagem aérea/transporte e estadia. Ademais, previmos que os textos das palestras e conferências sejam encaminhados para compor um livro a ser publicado pela SBHE.

Contando com seu retorno, agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Muito cordialmente,

Terciane Ângela Luchese

Presidente da SBHE (2022 – 2024)

Missão ao Exterior realizada por Diana Gonçalves Vidal. Foram utilizados recursos do projeto para passagens e diárias.

Relatório Missão ao Exterior
período de 07 a 17 de abril de 2025.

A missão ao exterior foi realizada na cidade de Buenos Aires, Argentina e se dividiu entre apresentação de conferências, reuniões de trabalho e pesquisa de campo.

1. Conferências

A primeira conferência ocorreu nas dependências da Biblioteca Nacional del Maestro, por convite da bibliotecária e professora de História da Educação na Universidad de Flores, Mariana Alcobre, com o título "La escuela nueva en el processo educativo en Brasil en los años 1920 y 1930", no dia 8 de abril de 2025 (Anexo 1). A audiência foi composta por alunas e professoras da Universidad de Flores e da Universidad de Buenos Aires.

Na mesma semana, no dia 11 de abril, participei do conversatório "Educación hoy, por qué, para qué, para quien?", organizado pelo Núcleo Saberes y Practicas Escolares do Programa Educación, Conocimento y Sociedad da Flacso Argentina (Anexo 2). Na audiência estavam professores de escolas públicas da Argentina e outros países latino-americanos, registrados como alunos do Programa de Pós-graduação da Flacso.

2. Reuniões de trabalho

No período reuni-me com a docente da Flacso e professora emérita da Universidad de la plata, Silvia Finochio, com o objetivo de discutir futuras publicações conjuntas. Em andamento, temos um livro resultante das minhas participações anuais no Programa Educación, Conocimento y Sociedad, desde 2020. O livro será publicado pela editora da Flacso.

Também mantive contato com Ignacio Frechtel, pesquisador CONICET, com vistas a organizar sua vinda ao Brasil, em estágio de investigação sob minha supervisão, como parte das atividades de seu projeto de Pós-doutorado. A viagem ficou programada para o período entre 26 de abril e 7 de junho p.f.

3. Pesquisa de campo

O trabalho de campo consistiu em duas atividades distintas. A primeira referiu-se à entrevista, efetuada em 8 de abril, com Maria Rosa Neufeld, em sua residência. Estavam presentes seu filho Marcos e o investigador Ignacio Frechtel. Maria Rosa é neta de Adolfo Kapelusz, que foi dono de uma das mais importantes editoras educativas argentina e responsável pela

publicação dos *Testes ABC* e de *Introdução aos estudos da escola nova,* de M.B. Lourenço Filho*,* na Argentina. Os arquivos da editora foram completamente descartados, o que torna a entrevista de grande relevância para a memória do trabalho editorial de Kapelusz. Maria Rosa chegou a trabalhar na empresa por um curto período na seção de Ilustração, junto com sua mãe. A perspectiva agora é transcrever a entrevista e publicá-la em alguma revista acadêmica, além de servir de fonte à pesquisa que estou conduzindo com relação à difusão das publicações de M.B. Lourenço Filho na América Latina.

A segunda atividade de campo consistiu na frequência à Biblioteca Nacional del Maestro para consulta e digitalização de material relativo aos *Testes ABC* e *Introdução aos estudos da escola nova.* Em especial, interessava-me localizar os seguintes textos:
1) Alanis, A. Aplicacion de tests ABC en la escuel primaria. Anales de Psicotecnica, Rosario, nr. 1, dic.1941; 2) Diaz, M.E. Tests. Revista de Educación, La Plata, nr. 5, 1940; 3) Foradori, Americo. Desarrollo de la psicologia en Amperica. Revista Americana de Educación, La plata, nr. 3, nov, 1946; 4) Guioldi, A.M. Los tests. Ed. Kapelusz, 1940; 5) Gonzalez, M.F. Organizacion escolar. Graf D. Junior, BsAs, 1945; 6) Gonzalez, S.R. Los tests ABC de Lorenzo Filho. Revista de Educacion, La plata, mayo, 1946; 7) Soto (hijo), Prudencio. Apuntes para el problema de la escuela rural. Graf. Esmeralda. BsAs, 1942; 8)Szekely, B. Diccionario Enciclopedico de la Psique. Editorial Claridad, 1950; 9) Szekely, B. Los tests. Editorial Kapelusz, 1960; 10) Vespa, Bruno. Ensayode organización científica en una escuela de ambiente pauperrimo. Anales de Psicotécnica, Rosario, nr. 1, 1941.

4. Desafios enfrentados:

Apesar de conseguir cumprir com os objetivos estabelecidos para a missão ao exterior, durante o período que estive em Buenos Aires, ocorreu uma greve geral a partir da tarde do dia 9, estendendo-se por todo o dia 10 de abril, o que impossibilitou a frequência à Biblioteca Nacional del Maestro nesses dias. Pude contar, entretanto, com a generosidade da bibliotecária Mariana Alcobre, que me facilitou o acesso aos materiais, de modo a concluir a contento a pesquisa de campo.

São Paulo, 28 de abril de 2025



Diana Gonçalves Vidal

EXPOSITOR

Se certifica que ***Diana Gonçalves Vidal*** ha participado como Expositora de la actividad **La escuela nueva en el proceso educativo en Brasil en los años 1920 y 1930** organizada por la Biblioteca Nacional de Maestros.

Martes 8 de abril de 2024 a las 18 h.

Laura Palomino
Directora de la
Biblioteca Nacional de Maestros

Ministerio de Capital Humano
República Argentina

Secretaría de Educación

BNM
Biblioteca Nacional de Maestros

Este trabalho foi apresentado oralmente por Vivian Batista da Silva no **XII CBHE**, ocorrido de 18 a 17 de agosto de 2024. Foram utilizados recursos do projeto para passagens, diárias e inscrição no evento.

Leituras interconectadas de didática e psicologia para professores em formação (1900-1960)

Introdução

A história da formação de professores tem no estudo dos conteúdos ensinados na Escola Normal um campo fértil para compreender a maneira pela qual se constituem os saberes profissionais do magistério, especialmente aqueles que, segundo Maurice Tardif (2000), dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos. Este artigo analisa um conjunto razoavelmente representativo de manuais que dão conta dessa parte mais específica da docência, atentando para livros de Didática e Psicologia. O intuito é examinar o que coube a cada disciplina do curso ensinar aos futuros professores e como o tema da inovação pedagógica se fez presente em ambas, constituindo uma zona de intersecção entre elas, em que a fronteira a separá-las se mostrava porosa. Sabe-se que quando foi criada no Brasil, na década de 1830, a Escola Normal ensinava os conteúdos do ler, escrever e contar, ou seja, ela dava conta do mesmo programa a ser reproduzido pelas normalistas com seus alunos da escola primária (TANURI, 2000). A Psicologia e a Didática (esta última com as vizinhanças que estabeleceu com a Pedagogia, a Metodologia e a Prática de Ensino no decorrer dos anos nos programas da Escola Normal) corresponderam a disciplinas de progressivo destaque sobretudo a partir da década de 1930, com seu caráter mais profissionalizante e voltado para as questões de ensino e educação.

Os manuais de ensino são um dos componentes da *disciplina* (CHERVEL, 1990), pois estão relacionados a uma série de outros textos, oficiais ou programáticos aos quais eles se submetem; aos planos de ensino dos professores, feitos muitas vezes a partir da consulta aos manuais; às produções dos alunos. Eles poderiam ser chamados também de livros didáticos, portadores "dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber a ser difundido no interior das escolas" (GATTI JR., 1997, p. 31). Em sua tese de doutorado (GATTI JR., 1998, p. 9-10), o autor assinala que esses livros são "os fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares". Thomas S. Popkewitz (2000) percebe que os livros didáticos são mais do que sistematizadores de um

conhecimento, são um objeto que pretende determinar o que e como se vai aprender. Eles exercem seu papel na regulação das práticas escolares, na fragmentação do conhecimento e na direção do modo de pensar dos alunos.

Usados nas aulas das Escolas Normais para ensinar a ensinar, os manuais de ensino assumem uma dimensão especial da *cultura escolar*, que, como diria Agustín Escolano (2000), refere-se à *cultura científica ou pedagógica*. Tais saberes têm "um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser". (TARDIF, 2000, p. 212-213). Esses saberes podem provir de várias fontes, de sua vida familiar e pessoal, de sua formação escolar anterior, dos programas e livros didáticos usados nas escolas onde trabalham, de suas experiências profissionais e também de sua formação específica para o magistério. É justamente nessa última dimensão que podemos incluir os manuais de Didática e Psicologia, fontes privilegiadas para notar a presença das fronteiras propriamente disciplinares, suas linhas divisórias e a possível porosidade entre elas.

É possível notar atravessamentos entre a Didática e a Psicologia ao analisar títulos publicados desde o início do século XX, quando foram editadas as *Lições de Pedagogia*, de Valentim Magalhães (1900) e *Psychologia*, de Sampaio Doria (1926); passando pela famosa *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho[7], editada pela primeira vez em 1930, mesma época em que veio a lume o *Manual de Pedagogia Moderna*, de Everardo Backheuser[8] (1934); percorrendo títulos mais ligados à Psicologia, como foi o caso dos *Testes ABC*, de Lourenço Filho (1933) e das *Noções de Psicologia Educacional,* assinadas por

[7] Lourenço Filho foi um educador brasileiro de presença destacada no campo educacional. Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, foi professor na Escola Normal de Piracicaba e na Escola Normal de São Paulo. Como Diretor Geral da Instrução Pública, empreendeu a reforma do ensino no Ceará em 1922. Dirigiu a Biblioteca de Educação da Companhia Melhoramentos de 1926 a 1970, exerceu os cargos de Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo, Diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, Presidente da Associação Brasileira de Educação e Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação, entre outros. Organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e foi o responsável pela criação da sua Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1944.(CATANI, 2018). Em sua vasta produção intelectual no campo da educação, destacam-se os livros Introdução ao Estudo da Escola Nova e Testes ABC, aqui examinados.

[8] Quando escreveu o **Manual de Pedagogia Moderna** (1934) Everardo Backheuser (1879-1951) era Presidente da Comissão Nacional da Educação e Saúde. Embora sua formação inicial tenha sido em Engenharia, teve marcada atuação na área educacional, notadamente como membro da Confederação Católica Brasileira de Educação (ROSA, 2017).

Theobaldo Miranda Santos[9] (1955), do *Compêndio de Psicologia* de Onofre de Arruda Penteado Júnior[10] (1949), da *Psicologia Educacional* (em suas três partes publicadas ao longo da década de 1960) de Afro do Amaral Fontoura[11]; bem como outros livros muito usados nas décadas de 1950 e 1960, a exemplo das *Noções de Didática Geral* de Theobaldo Miranda Santos (1955), da *Didática Geral* (1965) de Afro do Amaral Fontoura e da *Didática Geral* (1963) de Onofre de Arruda Penteado Júnior. Os autores aqui elencados escreveram sobre as duas disciplinas e, nos títulos aqui destacados, certos temas, enunciados e autores foram referências comuns. O quadro que se segue pode dar uma ideia mais clara desse movimento.

Título e ano de publicação	**autor**	**disciplina**
Lições de Pedagogia (1900)	Valentim Magalhães	Pedagogia e Psicologia
Psychologia (1926)	Sampaio Doria	Psicologia
Introdução ao estudo da Escola Nova (1930)	Lourenço Filho	Didática e Psicologia
Manual de Pedagogia Moderna (1934)	Everardo Backheuser	Pedagogia
Ensaio de Biotipologia Educacional (1941)	Everardo Backheuser	Psicologia
Testes ABC (1933)	Lourenço Filho	Pedagogia e Psicologia
Compêndio de Psicologia (1949)	Onofre de Arruda Penteado Júnior	Psicologia
Noções de Psicologia Educacional (1955)	Theobaldo Miranda Santos	Psicologia
Psicologia Educacional (em suas três partes publicadas ao longo da década de 1960)	Onofre de Arruda Penteado Júnior	Psicologia

[9] Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) foi um educador católico que lecionou Psicologia Educacional no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia do Instituto de Santa Úrsula. Seu livro **Noções de Psicologia Educacional** sistematiza o conteúdo de seu curso na instituição. (SANTOS, 1955).

[10] Onofre de Arruda Penteado Jr foi catedrático de didática geral e especial na Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (PENTEADO JUNIOR, 1949).

[11] Afro do Amaral Fontoura foi um educador católico, professor da Universidade Católica do Rio de Janeiro e diretor da Biblioteca Didática Brasileira, que publicou livros de sua autoria dedicados a diversas disciplinas para a formação de professores, no âmbito da série Escola Viva: Fundamentos da Educação; Sociologia Educacional; Metodologia do Ensino Primário; Psicologia Geral; Psicologia Educacional; Prática de Ensino; Planejamento no Ensino Primário e Didática Geral (FONTOURA, 1963).

Noções de Didática Geral (1955)	Theobaldo Miranda Santos	Didática
Didática Geral (1963)	Onofre de Arruda Penteado Júnior	Didática
Didática Geral (1965)	Afro do Amaral Fontoura	Didática

Quadro 1: Manuais de ensino, seus títulos, autores e disciplinas

Embora os títulos aqui considerados não correspondam a todos os manuais de Didática e Psicologia usados nas Escolas Normais brasileiras durante o século XX[1], os 11 livros em pauta são especialmente importantes para o presente artigo porque evidenciam as conexões entre a Didática e a Psicologia. Ao examiná-los, é possível notar autores que escreveram tanto sobre Didática ou Pedagogia quanto sobre Psicologia em títulos separados, como fizeram Theobaldo Miranda Santos, Onofre de Arruda Penteado Júnior e Afro do Amaral Fontoura. Não se deve deixar de assinalar aqueles que trataram dos vários temas das disciplinas num único título, a exemplo de Valentim Magalhães e Lourenço Filho. Por fim, a leitura dos livros de Didática permitem notar temas comuns àquilo que é tratado pela Psicologia, de modo a trazer para os textos que orientam o ofício de ensinar as referências tidas como mais legítimas.

[1] Os trabalhos realizados por AUTORA 2 (2019) foram feitos a partir do levantamento de 55 manuais de Didática, Pedagogia, Metodologia e Prática de Ensino publicados no Brasil entre 1870 e 1970. O material foi localizado a partir da busca em acervos de São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba.

Nesses livros, ora usados nas aulas de Didática, ora usados nas aulas de Psicologia da Escola Normal, o que separa e o que aproxima efetivamente a Didática da Psicologia? Seria possível identificar analogias, temas, ideias ou outros traços comuns entre elas? Ou, diferentemente, as fronteiras entre elas são sempre claras e distintas? Com essas perguntas, nossa problemática recai sobre os modelos disciplinares com os quais os professores foram ensinados a ensinar. Para respondê-las, não se poderia deixar de esclarecer o conceito de *disciplina* e sua inserção no campo de estudos delineado por André Chervel (1990) num dos clássicos sobre o tema. Nesse sentido, mais do que “matérias” ou “conteúdos” de ensino, o termo pode remeter também para o controle e correção dos comportamentos dos alunos na escola. Na perspectiva que mais interessa aqui, a disciplina corresponde aos “tópicos do

ensino", à instrução que o aluno recebe do mestre, a uma espécie de "ginástica intelectual" realizada por meio de exercícios, exposições e encadeamentos de ideias, podendo até mesmo ser objeto da própria Pedagogia.

Considerando os casos específicos da Didática e da Psicologia, isso equivale a afirmar que eles são frutos da constituição da Escola Normal, criados por ela, nela e para ela (CHERVEL, 1990). Não decorrem simplesmente de uma simplificação das áreas de origem. Tais disciplinas combinam conteúdos mais ou menos encadeados em si, mobilizando objetos, métodos e práticas pedagógicas. Como qualquer outra disciplina escolar, ao selecionar conhecimentos, combiná-los, estabelecer uma ordem a eles, eleger formas de transmissão, "transforma os ensinos em aprendizagens", graças ao caráter criativo e original do sistema escolar (CHERVEL, 1990, p.182). É assim que se traçam os limites das disciplinas em cada época, imprimindo a cada uma delas uma problemática própria.

Entretanto, será que, ao se atentar para a Didática e a Pedagogia, não se poderia notar também alguns traços e aproximações em comum? Algumas pistas são dadas pelo encontro entre pesquisas já realizadas por manuais usados nas aulas da Escola Normal, mais especificamente sobre os manuais de Psicologia da Educação e aqueles que versam sobre questões diretamente ligadas ao ensino. Desde quando as disciplinas profissionalizantes começaram a ter uma presença mais forte nos programas da Escola Normal, nos idos de 1930 aproximadamente, os títulos desses livros destacaram os nomes das disciplinas: *Lições de Pedagogia, Noções de Didática Geral*, *Psychologia*[12]*; Psicologia Educacional* e *Noções de psicologia educacional* são exemplos de títulos de manuais de Psicologia e de Didática/Pedagogia que examinamos a seguir. Ao mesmo tempo, ao percorrer os sumários dos manuais, são notáveis listas de temas que são próximos ou se repetem. É dessa maneira que nos livros de Psicologia destinados à formação de professores são tratados temas pertinentes também à Didática, tais como: a atenção, o hábito, a aprendizagem, a linguagem, o desenho, os métodos inovadores de ensino.

Se a separação entre a Didática e a Psicologia nem sempre é visível, vale a pena retomar André Chervel mais uma vez, chamando a atenção para o fato de que as disciplinas "não estão sozinhas em jogo" (1990, p.182). Há possíveis elos entre diferentes disciplinas, no que tange aos temas estudados e a um modo de relação com o saber. Trata-se

[12] A grafia original localizada no manual de ensino foi mantida.

de uma espécie de "atravessamento das fronteiras". Alguns conteúdos podem estar presentes tanto numa disciplina como na outra. Os autores que escrevem sobre uma delas também se dedicam à outra. Explicações semelhantes são assim compartilhadas tanto do ponto de vista da Didática quanto do ponto de vista da Psicologia, partilhando uma "comunidade de sentido". São, portanto, constitutivas da Didática e da Psicologia como disciplinas escolares e de suas *fronteiras*.

Essa noção de espaço delimitado é tradicionalmente colocada nas teorias que explicam a composição dos territórios nacionais e também pode ser útil aqui. Ao remontar à Geografia Política do século XIX e à consolidação dos Estados-Nação, Carla Holanda da Silva (2009, p. 100) ressalta os esforços de formação de um "espaço de poder demarcado, controlado e governado e, assim, fixo". Como bem explica Benedict Anderson (2006), as fronteiras conformam um "vínculo imaginário" entre aqueles que compartilham o mesmo território e sua história. No caso dos espaços nacionais, destaca-se a naturalização de um limite entre o "nós" e o "eles" (MASSEY, 2008), estabelecendo uma barreira física e também simbólica para separar e hierarquizar quem está dentro e quem está fora. Se os territórios nacionais confinam, identificam e hierarquizam (MASSEY, 2008), considerações semelhantes podem ser postas para o caso das fronteiras disciplinares. Mais do que elencar conteúdos, encadeá-los, estabelecer-lhes uma lógica de compreensão e um modo de ensiná-los, as delimitações das disciplinas escolares dizem respeito àquilo que corresponde aos seus saberes, materiais e bibliografia. Na sua história, destacam-se disciplinas mais valorizadas e com espaços mais notáveis nos programas de ensino e na formação dos alunos (CHERVEL, 1990).

No que tange à Didática e à Psicologia, as fronteiras disciplinares estão intimamente vinculadas ao percurso histórico das Ciências da Educação. Essa dinâmica mais vasta remete ao final do século XIX, época de constituição do campo educacional e de uma *pedagogia científica* (NÓVOA, 1995). As heranças desse debate ainda estão presentes nos estudos educacionais e nos cursos de formação de professores, pois dizem respeito a uma ambiguidade ainda familiar entre nós. Talvez não seja exagerado afirmar uma certa primazia da Psicologia sobre a Didática e outras áreas afins nos programas da Escola Normal, como foi o caso da Pedagogia, da Metodologia e da Prática de Ensino.

Nessa perspectiva, a Didática é entendida como uma espécie de derivado da Psicologia. Esta assume assim um lugar basilar e a Didática configura como uma área de

“aplicações de segunda mão”, como já sugeria Ferdinand Buisson em 1896 (NÓVOA, 1995). Pode-se supor que os atravessamentos de fronteiras entre as disciplinas são perspectivas interdisciplinares e, ao mesmo tempo, expressões do destaque da Psicologia em detrimento da Didática e das outras disciplinas que também estão mais diretamente ligadas ao ensino nos planos de estudos da Escola Normal? Convém saber ainda de que maneira as Ciências da Educação, especialmente a Didática e a Psicologia, chegam à Escola Normal. De que maneira esses conhecimentos habitam os modos pelos quais os professores compreendem e projetam seu ofício?

Um aspecto relevante para se compreender o atravessamento da fronteira entre a Psicologia e a Didática é o fato de que houve professores que lecionaram as duas disciplinas nas Escolas Normais e, entre esses, alguns se dedicaram à escrita de manuais para ambas. Neste artigo, a análise se concentra sobre esses livros, redigidos por autores que atravessaram a fronteira, com o objetivo de verificar se e como o tema das inovações pedagógicas comparecem tanto em uma quanto em outra, evidenciando a porosidade da fronteira entre elas. Busca-se perceber ainda se é possível identificar especificidades no modo como os enunciados sobre esse tema foram formulados no âmbito da psicologia e da didática, se se ajustaram aos requisitos de uma e outra disciplina ou se, em vez disso, caracterizam uma região de interseção na qual seus discursos se confundem. Para a análise desse aspecto, a análise se inspira nas considerações feitas por Foucault em *A Ordem do Discurso* (2010/1970) sobre o modo como as disciplinas estabelecem certas exigências na formulação de seus próprios enunciados.

A estrutura e temas tratados nos manuais de Didática: atravessamentos na direção da Psicologia

A Didática constituiu-se como uma das principais disciplinas de formação pedagógica do professor. Assim como ela, a Pedagogia, a Metodologia e a Prática de Ensino foram lugares dos programas destinados a ensinar a ensinar. Uma série de estudos já realizados (TANURI, 2000; VILLELA, 2000) evidencia que por um longo período, a Didática teve um lugar secundário, seja por ocupar um pequeno tempo nos estudos das normalistas, seja por não ser reconhecida como uma área de conhecimento mais científica e legítima, reduzindo-se muitas vezes ao receituário de como proceder em sala de aula (CARVALHO, 1998). Quando da criação das primeiras Escolas Normais no Brasil, nas décadas de 1830 e 1840, a Didática

sequer figurava como uma disciplina autônoma. A Lei provincial do Rio de Janeiro no. 1.127 de 1849 determinava nos planos de estudos a Aritmética, a Metrologia, a Álgebra, as Noções Gerais de Geometria teórica, os Elementos de Cosmografia e as Noções de Geografia e História. O currículo dava conta do programa a ser reproduzido pelas normalistas com seus alunos da escola primária e a parte mais profissionalizante ficava a cargo da Pedagogia e dos Métodos de Ensino, disciplina de caráter essencialmente prescritivo (TANURI, 2000; Villela, 2000). Nesse momento, o magistério era entendido sobretudo como uma "vocação".

Tal imagem foi redimensionada em diferentes partes do mundo graças ao nascimento intelectual e institucional da Ciência da Educação nos anos de 1880. De acordo com Nanine Charbonnel (1998), o intuito era incorporar a Pedagogia aos avanços científicos. O primeiro momento, situado nas décadas finais do século XIX, afirma a Pedagogia como algo que pode ser ensinado. Em seguida, durante as décadas iniciais do século XX, a chamada Pedagogia Experimental configura entre as chamadas Ciências da Educação e pressupõe a primazia da Psicologia: "*O silogismo é simples: a psicologia é uma ciência; a pedagogia é a psicologia aplicada; logo a pedagogia é uma ciência*" (NÓVOA, 1995, p.29, grifos nossos). Em 1900, as *Lições de Pedagogia* reúnem as aulas ditadas pelo seu autor no decurso do ano de 1899, Valentim Magalhães, professor da matéria na Escola Normal. Toda a primeira parte do manual foi dedicada à Psicologia, cujos saberes foram mobilizados para extrair daí orientações sobre como proceder com o aluno e suas aprendizagens. Assim como ocorria à época no amplo conjunto das produções educacionais, as lições de Valentim situavam-se entre argumentos que explicavam a natureza humana, mas também visavam estabelecer regras e escolhas para o trabalho docente, o que era entendido como a parte cabível à Pedagogia (CHARBONNEL, 1988, p.28).

Entendidas como derivações do conhecimento científico, as disciplinas pedagógicas da Escola Normal foram ganhando maior espaço no caso brasileiro, sobretudo na década de 1930, graças à expressiva expansão do número de escolas e ao debate em torno de sua importância para a formação do magistério (TANURI, 2000). Não se poderia deixar de mencionar também a força do movimento da Escola Nova, que se encontrava naquele momento em ampla expansão. Um dos livros mais usados nas aulas das normalistas foi a *Introdução ao estudo da Escola Nova* (2004), atualmente reconhecido como a "Bíblia dos educadores" e que veio a lume pela primeira vez em 1930, reunindo as palestras de seu autor, Lourenço Filho, explicando as bases do movimento e propagando as contribuições das várias

ciências para a educação. Outros manuais pedagógicos publicados à época deixaram transparecer, já em seus títulos e índices, a atenção sobre o movimento de renovação escolar). Os modos pelos quais os autores se apropriaram e divulgaram o tema divergiram. Para Lourenço Filho (1930) o intuito era sintetizar as bases científicas de uma educação para edificar uma escola pública e ordenada pelo Estado para se destinar a todos. Em *Técnica da Pedagogia Moderna*, manual publicado à mesma época, Everardo Backheuser (1934) anunciou a "correta" sistematização do escolanovismo, explicando seus problemas teóricos e práticos à luz do catolicismo.

As páginas da *Introdução ao estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, 1930) e da *Técnica da Pedagogia Moderna* (BACKHEUSER,1934) expressaram uma disputa pelo controle ideológico e organizacional da escola entre os chamados "católicos" e os "pioneiros". Marta Carvalho (1998) esclarece que o primeiro grupo foi representado por nomes como os de Everardo Backheuser e outros membros do laicato intelectual da Igreja Católica. Lourenço Filho representou, por sua vez, os signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) e dirigentes da Associação Brasileira de Educação atuantes no Governo junto a reformas educacionais. O antagonismo entre esses agrupamentos foi estimulado pela criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, o que significou um esforço mais sistemático de estruturação do sistema de ensino no país e a possibilidade de ocupar postos de atuação. Tanto os "católicos" quanto os "pioneiros" utilizaram o impresso como uma das estratégias para ordenar o discurso e a prática dos professores (CARVALHO, 1998).

Exemplificando os embates em torno das compreensões da Escola Nova, vale a pena assinalar como as palavras de Backheuser descrevendo os princípios da "escola única":

> a) para ambos os sexos - donde a escola de co-educação; b) para todas as classes sociais independentemente da situação financeira do país - donde escola neutra e leiga; c) para todas as opiniões políticas e para todos os credos religiosos - donde escola neutra e escola leiga (BACKHEUSER, 1934, p. 68)

Comentando o que ele classifica como "problemas", o autor do manual sublinhou os malefícios da educação conjunta de meninos e meninas, a partir de estudos sobre as diferenças de desenvolvimento entre os dois sexos, acentuadas na fase da adolescência, e

concluiu: “Estes fatos que a ciência psicológica revela têm comprovação prática em quantos ensinam em estabelecimentos secundários mistos” (BACKHEUSER, 1934, p.72). Suas palavras marcaram suas posições e sugerem o fervor das discussões entre “católicos” e “pioneiros” do qual os conteúdos dos manuais de ensino não escaparam.

Isso obriga a considerar a complexidade da difusão do movimento escolanovista, da qual os manuais de ensino aqui examinados são produtos. A Escola Nova tem seus conceitos-chave, defendendo o ensino como um bem público, ministrado próximo à natureza, tanto para meninos como para meninas, com o uso de métodos ativos, em nome da autonomia dos alunos. Foi apresentado como uma espécie de “revolução copernicana da escola”, pois tirava o professor do lugar de “principal detentor do conhecimento” e das atividades na sala de aula. Embora tenha empolgado educadores em diferentes partes do mundo, a Escola Nova gerou múltiplas filiações, articuladas a diversos envolvimentos ideológicos e práticas educativas (NÓVOA, 1995). Isso explica porque, entre os manuais de ensino publicados na década de 1930 no Brasil, as compreensões de Lourenço Filho e Everardo Backheuser foram opostas em muitos aspectos. Com suas diferentes contribuições, esses manuais aproximam-se pelo intuito de edificar os conhecimentos pedagógicos e de imprimir à formação docente um caráter mais científico. Como pondera António Nóvoa (1995), esse movimento significou ao mesmo tempo a edificação e a morte da Pedagogia como ciência, pois evidenciou mais a psicologia como área de conhecimento legítima para os educadores.

A Escola Nova produziu um entendimento comum, herança para os manuais de ensino publicados posteriormente. Após a década de 1930, ainda que os títulos de Didática e outros diretamente relacionados a questões gerais de ensino tenham expressado uma preocupação relativamente inédita para o momento, pois mais atenta a questões de planejamento e uso de técnicas pedagógicas, eles não deixaram de partir de uma crença consolidada pelo escolanovismo, a de que o professor não deve ser o centro das atenções da vida escolar. As *Noções de Didática Geral* (1955), de Theobaldo Miranda Santos, bem como a *Didática geral* (1963) assinada por Onofre de Arruda Penteado Júnior e o livro de mesmo título assinado por Afro do Amaral Fontoura (1965) partilham em suas páginas da crença nos métodos ativos de ensino e em momento algum conclamam a velha “escola tradicional”. A renovação do ensino tão proclamada pelo escolanovismo continuou a se fazer presente nos discursos da Didática que, neste momento,era uma das disciplinas mais importantes da Escola Normal, dividindo-se entre a chamada Didática Geral e aquela que adentrava as

especificidades de cada área curricular do ensino primário e desdobra-se, por exemplo, na Didática da Matemática, da Geografia ou das Ciências.

Os manuais de ensino da segunda metade do século XX dirigiram-se mais para a privilegiaram o planejamento das aulas, a ordenação dos conteúdos a serem ensinados, o uso de métodos didáticos e a avaliação do rendimento dos alunos. Essa foi uma tendência da literatura educacional como um todo, em nível mundial (NÓVOA, 1987) e, no Brasil, foi denominada de movimento da "tecnicização do ensino" (MACHADO, 1980; NAGLE, 1976). Os livros caracterizam-se por uma escrita mais sintética, prescritiva e com frases de fácil entendimento. Nesse sentido, eles construíram um modelo de "professor-funcionário do Estado", a quem coube seguir planos de lição e métodos didáticos prescritos nos manuais ou em outros textos oficiais de orientação do trabalho pedagógico. Tratava-se de formar o magistério para a sala de aula, afirmando a Didática como uma disciplina do "saber-fazer".

Enfim, a análise das páginas dos livros de Didática e outras disciplinas diretamente ligadas ao ensino, como foi o caso da Pedagogia, permite compreender como elas ocuparam os planos de estudo da Escola Normal. Os títulos aqui examinados foram exemplares do conjunto de manuais usados no curso desde 1900 até a substituição dessas escolas, em 1971, pelas chamadas Habilitações Específicas para o Magistério. Por um lado, esses livros testemunharam a conquista de um espaço cada vez maior para o estudo dos saberes especificamente profissionalizantes da docência. O número de títulos publicados no Brasil foi cada vez maior nesse período. Por outro lado, esses manuais circunscreveram-se mais a um receituário. Embora tenham se transformado ao longo do tempo, ora destacando a suposta vocação do magistério, ora evocando os princípios da Escola Nova, ora privilegiando as técnicas de ensino, os manuais de Didática foram entrelaçando saberes que, atravessados o tempo todo pela Psicologia, conferiram a ela a legitimidade e a fundamentação de seus discursos.

A psicologia atravessada pela didática: produção de conhecimentos objetivos sobre a criança para a renovação das práticas educativas

Como os enunciados relativos às inovações pedagógicas atravessaram as fronteiras entre a Psicologia e a Didática? Como a Psicologia ensinada nos cursos de formação docente

tornou-se atravessada pela Didática? Uma vez que deveria ser ensinada aos futuros professores, os objetivos do ensino da Psicologia nas Escolas Normais voltavam-se para as questões relacionadas ao aprendizado das crianças e às maneiras mais adequadas de planejar as atividades pedagógicas, tendo em vista as possibilidades e necessidades dos alunos nas diferentes faixas etárias.

Cabe lembrar que, na Escola Normal de São Paulo, a psicologia foi ensinada inicialmente como parte de outras disciplinas, tais como pedagogia e educação moral, antes de se tornar uma matéria independente e alcançar uma posição de destaque na formação dos professores em 1920. Nas reformas educativas que se realizaram nos anos 1920 em diversos estados brasileiros, a psicologia foi sendo introduzida, até ser oficialmente inserida nos currículos das escolas normais por meio de decreto em 1928, junto com a didática, a pedagogia, a história da educação, a sociologia, a higiene e a puericultura (ANTUNES, 2007). Na mesma época, a quantidade de publicações dedicadas ao estudo das questões educacionais ampliou-se expressivamente no Brasil, favorecendo a disseminação dos conhecimentos especializados (NAGLE, 1976). No âmbito da *Biblioteca de Educação*, dirigida por Lourenço Filho, a psicologia foi contemplada desde o início, por meio de traduções de obras estrangeiras, dentre as quais *Psychologia experimental* (1927), de Henri Piéron; *A escola e a psicologia experimental* (1928), de Édouard Claparède; *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência* (1929), de Alfred Binet e Th. Simon e da publicação de livros de autores brasileiros, tais como *Temperamento e caráter sob o ponto de vista educativo* (1928), de Henrique Geenen e *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930), do próprio Lourenço Filho (JACÓ-VILELA, 2012, P.37; MONARCHA, 1997).

É importante lembrar que o estudo da psicologia nas escolas normais foi impulsionado pelo movimento da Escola Nova que, como se sabe, pretendeu realizar uma profunda renovação do ensino, ao postular que a criança deveria passar a ocupar o centro da atividade pedagógica, e não mais o professor. Conforme as proposições da Escola Nova, a atividade e os interesses das crianças passavam a orientar o aprendizado e não mais o ensino de conteúdos preparados pelos adultos. Os conhecimentos assimilados na prática e as descobertas realizadas a partir da formulação de problemas da vida real, investigados por meio de procedimentos científicos conduzidos de modo cooperativo eram valorizados como modos de formar indivíduos responsáveis e autônomos, capazes de governarem a si próprios e participarem vivamente na sociedade democrática. De acordo com a feliz expressão criada por Marcelo Rito (2015),

consagrava-se a utopia do *homem aprimorável.* Nos discursos escolanovistas, a psicologia aparecia como fundamento científico da Escola Nova, a escola que se pretendia moderna e democrática, que tornava interdependentes o desenvolvimento individual e o progresso social. A psicologia era considerada uma ciência nova, recém-separada da filosofia e situada entre a sociologia e a biologia. Dedicava-se a esclarecer os processos de desenvolvimento da criança e a identificar e mensurar as capacidades individuais. Embora não coubesse à psicologia determinar os fins da escola, cumpria-lhe instruir os educadores sobre o *como* adaptar o ensino aos estudantes das diferentes idades, de modo a atingir os seus objetivos. É justamente em função desse propósito que a psicologia aproximava-se da didática, buscando conferir-lhe fundamentação científica.

Embora a psicologia tenha se tornado uma disciplina central na formação de professores ao longo do século XX, deve-se observar que ela não constituiu um discurso coeso, mas caracterizou-se pela heterogeneidade e dispersão dos temas, teorias, autores de referência e modos de apresentação da matéria. Foi atravessada não apenas pela didática, mas também pelas questões levantadas e pelos saberes produzidos no âmbito da biologia, sociologia, psicanálise e higiene mental. Isso significa que as mesmas questões que se procurou responder por meio do recurso aos métodos de estudo e aos conhecimentos científicos então disponíveis – por exemplo, a investigação das causas em razão das quais parte das crianças não acompanhava o rendimento da sua turma, por meio da aplicação dos testes de inteligência com vistas à aferição de sua capacidade mental – levaram à formulação de outras perguntas, hipóteses e recomendações, e inclusive a críticas aos procedimentos empregados nas pesquisas e dúvidas sobre a interpretação de seus resultados. Assim, se os testes foram recebidos como um avanço científico que permitiria revelar a verdade sobre as capacidades dos estudantes, não deixaram de ser alvo de críticas por parte dos psicólogos e dos educadores que os consideravam como um recurso limitado, que não permitia apreender a diversidade das causas relacionadas ao mau rendimento escolar, em especial aquelas relacionadas ao ambiente em que vivia a criança. Desse modo, longe de constituir uma área do saber bem delimitada, a psicologia ensinada aos professores era uma disciplina de contornos mal definidos, que se voltava para o estudo de temas disputados dentro e fora das suas fronteiras permeáveis.

Além disso, deve-se levar em conta que os modos pelos quais se procurou estruturar o ensino da psicologia voltado para a formação docente variou ao longo do tempo, mudança que

acompanhava a própria formação e atuação dos autores dos manuais dedicados à disciplina e as novas preocupações que emergiam no campo educacional por um lado e, por outro lado, o surgimento de novos temas e teorias no âmbito da psicologia.

Em trabalho anterior dedicado a análise de 51 manuais de psicologia voltados à formação docente publicados no Brasil ao longo do século XX, explicitaram-se algumas das mudanças na composição desses livros. Até os anos 1970, os autores eram em sua maioria professores das escolas normais, muitos dos quais haviam realizado estudos no exterior para ampliar e aprofundar os seus conhecimentos. Observa-se a grande quantidade de referências aos autores estrangeiros cujas obras eram citadas a partir do original em inglês, francês, espanhol e alemão, evidenciando que os professores de psicologia que ensinavam nas escolas normais conheciam a produção científica internacional, que se empenharam em divulgar entre os professores brasileiros.

Os autores dos manuais mais antigos, publicados até os anos 1930 eram formados em medicina, direito e filosofia. Da década de 1940 a 1960 os manuais são escritos em sua maioria por autores e autoras formados nas escolas normais e a partir da década de 1970 tornam-se comuns os livros escritos por egressos e egressas das faculdades de pedagogia, psicologia, história ou filosofia, em alguns casos em mais de um curso superior.

Nas décadas iniciais do século XX, os manuais apresentavam geralmente o aspecto de um curso, de modo que cada capítulo correspondia aproximadamente ao conteúdo de uma aula. A partir daí, intensifica-se a preocupação em explorar nos manuais as aplicações pedagógicas dos conhecimentos psicológicos, que ganham mais espaço em suas páginas. A seguir, a partir da análise oito livros de psicologia destinados à formação docente, escritos por autores que também escreveram livros de didática, busca-se evidenciar os modos de atravessamentos entre as disciplinas, no que diz respeito aos temas tratados e autores referidos. Valentim Magalhães, foi professor de português e pedagogia na Escola Normal do Rio de Janeiro e, como resultado dessa experiência, publicou, em 1900, *Lições de pedagogia*, cuja primeira parte é dedicada à psicologia. Segundo o próprio autor, o livro corresponde, à impressão das lições ditadas às alunas da Escola Normal em 1899. Nenhum compêndio fora adotado, pois nenhum atendia às exigências do programa. Neste livro, assim como nos que serão comentados a seguir, a aproximação entre a psicologia e a didática se evidencia mais claramente na parte dedicada à formação dos hábitos que, segundo se afirmava, era um tema da psicologia de especial relevância para a educação:

> Tem pois o hábito uma importância capital para a educação, por ser a habitualidade uma força que, como todas as outras de natureza física - a água, o fogo, o vento - aproveitada para o bem produz verdadeiros prodígios, mas desviada para o mal pode ser causa de irreparáveis calamidades (MAGALHÃES, 1900, p. 20)

Dessa constatação, formulada no campo da psicologia, o autor derivava a seguinte advertência para os pais e professores: "Deve haver o maior escrúpulo da parte do educador em arraigar os hábitos bons e evitar os maus, porque deles depende a direção e o aproveitamento da vontade". Adiante, acrescentava:

> Infelizmente tanto os pais como os mestres não ligam a essas verdades a devida importância; por indolência mental ou por ignorância, consentem que as crianças adquiram hábitos prejudiciais quer físicos, quer morais, e que mais tarde vão embaraçar enormemente a ação educativa de uns e outros. Esquecem-se de que a criança é uma argamassa mole, maleável, como o cimento, mas que, como ele, endurece e guarda a forma, as depressões, os vincos que se lhe imprimem (MAGALHÃES, 1900, p. 20-21)

A ligação entre o tema do hábito e a didática do professor também comparece em *Psychologia* (1926), de Sampaio Dória, que corresponde, nas palavras do próprio autor, ao "sumário das nossas lições de psychologia na Escola Normal de São Paulo" (Prefácio, s.p.). Nesse livro, a didática comparece já na escolha da forma de exposição da matéria, feita a partir da convicção de que "o método intuitivo analítico é a verdade definitiva em didática" (idem).

O conteúdo desse livro aproxima-se mais do que é típico de um tratado de psicologia geral do que de psicologia educacional, o que significa que o autor não se preocupa em explicitar as aplicações da psicologia do campo educacional, a não ser na seção dedicada ao hábito. Essa seção inclui um capítulo dedicado às consequências psíquicas da formação dos hábitos e ao seu papel na educação. Exorta os leitores a concentrar os seus esforços no cultivo dos bons hábitos e na extirpação dos hábitos prejudiciais, recomendação que também pode ser encontrada no âmbito da Didática no mesmo período. A aproximação entre a psicologia e a didática comparece, por exemplo, no seguinte enunciado, formulado a partir da citação de

outro compêndio de psicologia, o de William James: “O grande segredo da educação, diz W. James, é *fazer do sistema nervoso um aliado* e não *um inimigo*” (DÓRIA, 1296, p. 141, destaques do autor).

O tema da relação entre educação e hábito também está presente no *Compêndio de Psicologia:* problemas de psicologia educacional. No capítulo dedicado a essa questão, Onofre de Arruda Penteado Junior assim se pronuncia (1949, p. 66): “Não podemos dizer propriamente que exista uma educação do hábito, mas com mais acerto *diremos que a educação é um hábito*” (destaques do autor). O autor ainda busca estabelecer as implicações dessa ideia para a prática docente, afirmando a necessidade da constância quando se tratava de incutir um novo hábito, de favorecer um novo aprendizado.

> Assim, o professor novato, inexperiente, que pretende ensinar uma criança a escrever, mas fizer cada dia uma forma de letra, não conseguirá fixá-la. O excitante deve ser sempre o mesmo. É a lei da persistência da imagem, que deve ser sempre a mesma. Do contrário, não se fixa a forma. Um pequeno traço que se faça antes de um *a* minúsculo, e que não existia em apresentações anteriores, pode levar a criança a não identificar a palavra que antes havia identificado. É o que já verificamos na nossa prática escolar. Muda-se a configuração, não se torna possível o reconhecimento por parte da criança. Do que vemos, conclui-se que o mestre deve conhecer e respeitar os princípios capitais da formação do hábito, se quiser ser bem sucedido em seu trabalho (PENTEADO JUNIOR, 1949, p. 65).

Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita (1933), de Lourenço Filho e *Ensaio de Biotipologia Educacional* (1941), de Everardo Backheuser, podem ser examinados lado a lado, como um par de livros dedicados a propor modos de classificar os alunos a partir de critérios biopsicológicos tendo em vista favorecer a adaptação do ensino às características individuais.

É bem sabido que a escala métrica de inteligência para medir o quociente de inteligência, criada por Binet e Simon no início do século XX, teve como motivação inicial propor um recurso para a prevenção do fracasso escolar (GOULD, 2003). De maneira análoga, os testes ABC desenvolvidos por Lourenço Filho, paralelamente à sua atuação como professor de

psicologia na Escola Normal, foram criados como um instrumento para evitar o fracasso na alfabetização e, desse modo, resolver o problema da elevada taxa de reprovação na primeira série primária, que ficava em torno de 40% na cidade de São Paulo, nos anos de 1928 a 1930. Conforme já se explicitou em artigo anterior acerca desses testes, tratava-se de uma inovação criada no campo da psicologia experimental como uma contribuição à organização do trabalho docente tendo em vista o sucesso na alfabetização.

Os testes ABC constituem um bom exemplo de como preocupações próprias do campo da didática foram formuladas como problemas para a psicologia, para a superação dos quais a psicologia procurou responder por meio da elaboração de recursos como testes e outras formas de diagnósticos das capacidades individuais dos estudantes.

O *Ensaio de Biotipologia Educacional*, de Everardo Backheuser é outro livro que exemplifica essa forma de aproximação entre a didática e a psicologia na formação docente. Divide-se em duas partes: Parte Geral e Parte Educacional. Na primeira parte, os tópicos tratados correspondem à matéria típica dos compêndios de psicologia e inclui conteúdos como: a personalidade; teorias psicológicas, funções psíquicas e diferentes biotipologia, que correspondiam a classificações dos indivíduos a partir de critérios biológicos e psicológicos. É na segunda parte, dedicada às considerações sobre os usos pedagógicos das fichas psicológicas do aluno, que encontramos o atravessamento da didática no discurso da psicologia, mais especificamente nos tópicos "Homogeneização das classes" e "Corretivos pedagógicos", quando o autor se refere ao "desempenho da missão educativa" e convida os professores a um exame de consciência, a fim de observar se o baixo rendimento escolar dos alunos não se deve a "métodos de ensino menos adequados a despertar-lhes o interesse". Nesse caso, pondera, não se está diante de deificientes escolares, mas trata-se da "culpa exclusiva , e infelizmente, frequente, da atrasada pedagogia do mestre". à guisa de síntese, o autor acrescentava, relacionando a psicologia do aluno à didática do mestre: "O exame de consciência do desempenho de sua missão educativa atinge, portanto: a) a desatenção por ele concedida à caracterização bio e psicológica do aluno; b) aos métodos pedagógicos obsoletos ou contra-indicados" (BACKHEUSER, 1941, p. 229).

Noções de Psicologia Educacional, de Theobaldo Miranda Santos organiza-se segundo a estrutura típica dos manuais da disciplina já descrita, mas traz como diferencial a cada capítulo uma seção intitulada orientação educacional, em que o autor procura evidenciar as consequências da matéria estudada no capítulo para o trabalho dos professores,

aproximando-se da didática. Assim, no capítulo dedicado ao desenvolvimento mental, por exemplo, temos o seguinte enunciado, típico do discurso escolanovista, o qual também poderia ser encontrado em um manual de didática: "A criança e o adolescente devem ser considerados não como simples miniaturas do adulto, mas como seres que apresentam, em cada etapa de sua evolução caracteres próprios e reações específicas que lhes emprestam uma fisionomia psicológica particular" (SANTOS, 1955, p. 121). Já no capítulo dedicado à aprendizagem, encontramos esse outro enunciado, o qual também poderia figurar na didática: "Nada mais anti-pedagógico do que a uniformidade de planos de estudo, de técnica de ensino, de duração de cursos e de tratamento disciplinas para alunos de desenvolvimento intelectual, de capacidade de aprendizagem e de tipo caracterológico diversos" (SANTOS, 1955, p. 146)

Finalmente, pode-se examinar lado a lado também os dois volumes da *Psicologia Educacional*, de Afro do Amaral Fontoura, que compõem parte da série A Escola Viva, da Biblioteca Didática Brasileira. A série indicada reúne livros de sua autoria dedicados às seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação; Sociologia Educacional; Metodologia do Ensino Primário; Psicologia Geral; Psicologia Educacional; Prática de Ensino; Planejamento no Ensino Primário e Didática Geral.

O primeiro volume de sua *Psicologia Educacional* é dedicado à psicologia da criança. Depois de três capítulos introdutórios dedicados à apresentação da psicologia educacional, da psicologia da criança e da psicologia genética, passa à exposição das etapas do desenvolvimento infantil: a primeira infância, de 0 a 3 anos, a segunda infância, de 3 a 7 anos e assim por diante até a adolescência, dos 12 aos 18 anos. Dedica ainda um capítulo à criança problema e os capítulos seguintes examinam dimensões específicas do desenvolvimento: a consciência, os "fenômenos intelectivos", os "fenômenos afetivos", os "fenômenos ativos", a linguagem e o desenho. O segundo volume da *Psicologia Educacional* de Afro do Amaral Fontoura divide-se em dois: Parte 2 - psicologia da aprendizagem e Parte 3 - psicologia diferencial. Pode-se dizer que os dois volumes dessa obra são inteiramente atravessados pela Didática. Os capítulos apresentam orientações pedagógicas a partir dos conhecimentos da psicologia apresentados, que costumam ser reunidas em um tópico intitulado como "Orientação Pedagógica: Como devo proceder na minha escola. O Álbum pedagógico. Exercícios e experiências" (FONTOURA, 1968, p. XIV).

No capítulo dedicado à terceira infância, por exemplo, no tópico dedicado à orientação pedagógica, encontra-se a seguinte recomendação:

> crédito de confiança: Dissemos que a partir dos sete anos – a chamada idade da razão – a criança começa e formular juízos próprios, não aceitando qualquer coisa que lhe digam. Ela compara as afirmações dos pais e mestres com a de outros conhecidos e a dos próprios colegas. Por isso, é muito importante, nessa fase, que os professores e pais não percam o 'crédito de confiança' de que gozam junto à criança.
>
> Tanto os pais quanto as professoras devem evitar qualquer mentira, nas coisas que dizem ao garoto, embora, muitas vezes, tenham que "ajeitar" a verdade, para não chocar o tenro espírito infantil. Nem se deve mentir, nem se deve dizer a verdade dura e rude" (FONTOURA, 1968, p. 132).

A partir do exame desses manuais de psicologia, observa-se que a didática atravessou a psicologia de dois modos: no modo de exposição da matéria, tendo em vista tornar o seu ensino mais eficiente e como repositório de questões a serem respondidas por meio da investigação psicológica sobre a criança, seu desenvolvimento e seu aprendizado, as quais, por sua vez, geraram conhecimentos e orientações pedagógicas ofertadas aos professores. É interessante observar, portanto, um movimento circular entre as duas disciplinas, uma vez que a forma didática que se procura dar aos manuais de psicologia já incorporava conhecimentos da psicologia ofertados à didática sobre como os estudantes aprendem e como se deveria ajustar o ensino às necessidades dos alunos. Em síntese, pode-se identificar dois enunciados gerais que se sucedem nos discursos da psicologia, os quais atravessam a fronteira entre a psicologia e a didática. O primeiro deles pode ser apresentado como: "Em educação, o fundamental é cultivar os bons hábitos e extirpar os maus" e o segundo, mais identificado ao tema das inovações pedagógicas a partir do movimento da Escola Nova pode ser formulado nos seguintes termos: "os professores devem adaptar o ensino às características psicológicas dos alunos"[1].

Considerações finais

Ao identificar zonas de intersecção entre a Didática e a Psicologia tal como apareceram nos manuais usados nas aulas dessas disciplinas da Escola Normal, o presente

artigo identificou discursos educacionais presentes tanto numa matéria quanto na outra. No início do século XX, não havia uma divisão entre essas disciplinas. *As Lições de Pedagogia*, de Valentim Magalhães (1900), também reuniam em suas páginas os tópicos de Psicologia. Mesmo quando as disciplinas foram se separando nos programas de ensino e nos títulos dos manuais, elas comungaram seu entusiasmo pelo movimento da Escola Nova. Assim, partilharam de autores, ideias e referências comuns por um longo período de tempo. Sobretudo na década de 1930, quando o escolanovismo foi explicado aos futuros professores, passando pelos anos 1940, 1950 e 1960, nenhum dos títulos examinados, seja os de Didática ou os de Psicologia, se colocaram contra noções-chave do movimento, como é o caso da criatividade da criança, da autonomia, da aprendizagem ativa. É justamente por meio do atravessamento dessas ideias em diferentes disciplinas que reside a inovação pedagógica.

Ao analisar uma educação que se diz renovada, António Nóvoa (1995) mencionou a "melhor geração pedagógica de sempre", composta por nomes como Ferrière, Claparéde, Dewey, Montessori e Piaget. A bibliografia ensinada nos manuais de Didática e Psicologia fizeram a divulgação dessas ideias nas Escolas Normais. Evidentemente, são autores que trouxeram diferentes contribuições ao debate sem necessariamente partilhar dos mesmos postulados. O que os uniu no discurso educacional, e também nos manuais de ensino, foi a força das críticas à chamada "escola tradicional", onde as decisões cabem ao professor, com técnicas de cópia, recitações, memorizações e pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nenhum escolanovista se colocou contra a tão desejada "criatividade da criança", mas as compreensões desse postulado variaram, o que revelou a polissemia do conceito (NÓVOA, 1995).

Se as ideias da Escola Nova variaram de acordo com seu contexto de produção, suas traduções nos manuais de Didática e Psicologia continuaram produzindo novas apropriações. Enquanto um dos produtos da disciplina escolar, esses textos feitos para as aulas dos futuros professores resumiram a bibliografia de uma forma simples e de fácil entendimento. Isso operou uma espécie de "discurso do consenso", no qual apagaram-se as discussões e os possíveis embates entre os autores mencionados. Do ponto de vista da Didática, o escolanovismo desdobrou-se basicamente em normativas técnicas, mais um "saber-fazer". Na perspectiva da Psicologia, as formulações dos manuais caminharam por conceitos científicos e pelas orientações relativas ao controle dos alunos e de seus comportamentos.

Dessa maneira, o atravessamento das fronteiras entre as duas disciplinas derivou de

um *lugar comum* onde se defenderam as amplas premissas da Escola Nova. Em outras palavras, foi a ideia de inovação pedagógica que uniu a Didática e a Psicologia e da qual, ao mesmo tempo, emanaram as especificidades de cada uma delas: a legitimação científica dos argumentos coube mais à Psicologia; a prescrição das formas de ensinar foi papel assumido mais claramente pela Didática. Convém questionar em que medida tais enquadramentos contornaram as competências dos professores, dividindo os manuais entre aqueles que ensinaram a ensinar e aqueles que trataram da ciência.

Outra questão refere-se a uma espécie de naturalização da necessidade de se inovar o magistério. Como diriam Julio Aquino e Carlota Boto (2019, p.28), "esse afã inovacionista consistiria justamente naquilo que obstaculiza a própria capacidade de mudança". Os receios relativos à chamada "escola tradicional" povoaram os manuais de ensino e, portanto, o início da formação dos professores. Desde os anos iniciais do século XX até o final da década de 1960, a permanência dessa desconfiança desloca a originalidade do discurso escolanovista e compõe uma espécie de "onda novidadeira em educação" (AQUINO e BOTO, 2019, p. 28), marcada também por uma certa primazia da Psicologia sobre a Didática.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities:** Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London: Verso, 2006.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida. **A psicologia no Brasil:** leitura histórica sobre sua constituição (5a. ed.). São Paulo: Unimarco/Educ, 2007.

AQUINO, J. G.; BOTO, C. Inovação pedagógica: um novo-antigo imperativo. Educação, **Sociedade & Culturas**. Porto, n. 55, 2019.

BACKHEUSER, Everardo, **Manual de pedagogia moderna**. RJ: Editora Globo, 1934.

CARVALHO, Marta. A Escola Nova e o impresso. In: FARIA FILHO, Luciano (org.) **Modos de ler, formas de escrever.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.65-86.

CATANI, Denice Barbara. Lourenço Filho (1897-1970): uma vida dedicada à educação. In REGO, Teresa Cristina. **Educadores brasileiros:** ideias e ações de nomes que marcaram a educação nacional. Curitiba: CRV, 2018.

CHARBONNEL, N. **Pour une critique de la raison éducative**. Berne: Peter Lang, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, 2, 1990, p.177-229.

ESCOLANO, A. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, nº extraordinario, 2000, p.201-218.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Didática Geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1965.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Psicologia educacional**. 1a. parte. Psicologia da Criança. 17a. ed., Rio de Janeiro, Aurora, 1969.

FONTOURA, Afro do Amaral. **Psicologia educacional**. 2a. e 3a. partes. Psicologia da Aprendizagem; Psicologia Diferencial. 11a. ed., Rio de Janeiro, 1966.

GATTI JR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **História da educação**. *Vol. 1, n. 2*. jul-dez/1997. Disponível: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30663

GATTI JR, Décio. **Livro didático e ensino de história:** dos anos sessenta aos nossos dias. Tese de doutorado: PUCSP, 1998.

GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JACÓ-VILELA, Ana Maria. História da Psicologia no Brasil: uma narrativa por meio de seu ensino. In **Psicologia:** ciência e profissão. v.32, p.28-43, 2012. Número especial.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução aos estudos da Escola Nova.** RJ: Editora UERJ, 2014.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13a. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MACHADO, Nilson. O tecnicismo e a hipertrofia do psico-pedagógico. **Cadernos PUC**, n.3, mar/1980, p.11-27.

MAGALHÃES, Valentim. **Lições de pedagogia.** Parte 1: Psychologia. Rio de Janeiro: Laemmert Editores, 1900.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho:** outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/Edusp, 1976.

NAGLE, Jorge. **Educação e linguagem**. SP: Edarte, 1976a.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs**. Lisboa: INIC, 1987.

NÓVOA, António. (1995) Uma educação que se diz nova. IN: CANDEIAS, A; NÓVOA, A, FIGUEIRA, M. H. **Sobre a Educação Nova:** Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos. Educa, Lisboa.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. **Compêndio de psicologia**: problemas de psicologia educacional para o uso das escolas normais. 2a. ed. do autor, São Paulo, 1949.

PENTEADO JUNIOR, Onofre de Arruda. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Obelisco, 1963.

POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RITO, Marcelo. **Carne recortada, almas expostas:** da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

ROSA, Maristela. **Escolanovismo católico backheusiano**. Tese de doutorado: UDESC, 2018.

SAMPAIO DÓRIA, Antonio. **Psychologia.** São Paulo: Tipografia do Instituto Anna Rosa, 1926.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Didática Geral.** 6a. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de Psicologia Educacional.** 6a. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

SILVA, Carla Holanda. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. **Geografar**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 98-115, jan./jun. 2009.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, , mai-ago/2000, p.61-68,

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan-mar/2000, nº 13, p. 5-24.

VILLELA, H. **Da palmatória à lanterna mágica:** a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre artesanato e a formação profissional (1868-1876). Tese de doutorado: FEUSP, 2000.

Cópia do trabalho apresentado no 45 ISCHE

Este trabalho foi apresentado por Vivian Batista da Silva no ISCHE 52, ocorrido de 18 a 21 de agosto de 2024. Foram utilizados recursos do projeto para passagens, diárias e inscrição no evento.

Abstract of Contribution 424

ID: 424 / A4 SES 03.1: 4

A4) Diversity and (de)coloniality of educational histories in schools, museums and beyond: spaces and institutions.

Paper

In-Person Presentation (Natal, 18-21 August 2024)

Language(s): Portuguese

Keywords: inclusive school, diversity practices, educational strategies, early years of basic education, pedagogical team

Attendance Program at the School of Application (USP): management of heterogeneity and cultures at school (Sao Paulo, 2011- …)

Programa Atendimentos da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo: manejo da heterogeneidade e culturas escolares (São Paulo, 2011-...)

Rita de Cassia Gallego, Paula Perin Vicentini, Vivian Batista da Silva, Francinny da Rocha Lima

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil

Abstract (in English)

This paper aims at discussing the history of heterogeneity management at the School of Application from the USP Faculty of Education (EAFEUSP) in its early years, since 2011 to the present time. The referred school is located in São Paulo and was founded in 1958. In 2011, its teaching staff started promoting a number of actions in the initial years of Primary School with the view of enduring the challenges of providing literacy to heterogeneous and large groups of students which had only one teacher responsible for each group. This presentation is part of a research entitled *The Challenges of Heterogeneity in Literacy Process: a study on the Attendance Program driven to the Primary School first cycle of literacy teaching at the School of Application,* which is also part of another greater project, funded by FAPESP: *Knowledges and Practices on Borders: for a transnational history of education (1810-...).* These were the study's driving questions: Which solutions have been found for the past years towards students' effective learning? How have such alternatives impacted EAFEUSP culture, more specifically its time and space? Which subjects and milestones can be considered as fundamental in that process? Which changes can be noticed in *heterogeneity management?* It has been proved that one of the most representative initiatives to deal with heterogeneity concerning teaching and learning in the early years was the consolidation of the project *Attendance: intervention and individual listening to focal group students from the initial years of Primary School*. Such project has been developed

by some teachers and researchers who, since 2011, has recognized it as a way of transformation. Therefore, there was the need to train an educators' team every school year, rather than having to train a sole teacher per group. In order to understand the project's history, the core sources of the research were: EAFEUSP School Planning for the past 12 years, data from informal interviews and conversations with one of the teachers- who takes center stage in the design and coordination of the referred project - as well as systematic remarks of the project organization for the past two years. By examining the documents, it was possible to determine that the school principles keep on being based on the promotion of solidarity, on the building of an active and critical citizenship, on the appreciation of equity, on the building of plural identities as well as on the respect of diversity. Moreover, it has been noticed that to carry out the intended restructuring in the relation teacher *versus* group there has been a constant reorganization of time and space at EAFEUSP to meet the needs of a wide range of teaching and learning processes. That analysis is underpinned by Antonio Viñao Frago, Augustín Escolano and Philippe Meirieu's theoretical contributions to discuss *school culture, time and space,* apart from António Nóvoa and Maurice Tardif's assumptions on teachers training, actions between school and university in the determination of practices, knowledges and values that pave the way to the development of teachers in contemporaneity.

Abstract (in Language of Presentation)

Propõe-se aqui discutir a história do *manejo da heterogeneidade* na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP), em seu ciclo inicial, desde 2011 até os dias atuais. Esta escola está localizada na cidade de São Paulo e foi criada em 1958. Em 2011, sua equipe começou a mobilizar uma série de ações nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, com vistas a enfrentar o desafio de alfabetizar turmas heterogêneas, bem como a lógica de se ter um número elevado de crianças e apenas uma professora por sala de aula. Esta apresentação integra a pesquisa intitulada *Os desafios da heterogeneidade na alfabetização: um estudo sobre o programa Atendimentos voltado ao primeiro ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da FEUSP*, o qual faz parte de outro projeto maior, financiado pela FAPESP (2018/26699-4): *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*. As questões norteadoras do estudo foram: Quais soluções têm sido encontradas ao longo desses anos para que as crianças aprendam? Como tais alternativas têm impactado a forma e a cultura da EAFEUSP, de modo especial seu tempo e espaço? Quais sujeitos e marcos podem ser considerados fundamentais nesse processo? Quais mudanças podem ser notadas no *manejo da heterogeneidade*? Constatou-se que uma das iniciativas mais representativas para lidar com a heterogeneidade dos modos de aprender e ensinar no ciclo I foi a configuração do projeto *Atendimentos: intervenção e escuta singularizada às crianças do grupo foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, construído por algumas professoras e pesquisadores, que, desde 2011, reconheceram esse trabalho como um caminho de transformação. Isso porque passou-se a compreender a necessidade de se formar uma equipe de educadores por ano escolar e não mais uma professora por turma. Para entender o histórico do projeto, as fontes nucleares da pesquisa foram os Planos Escolares da EAFEUSP dos últimos 12 anos, os dados de entrevistas e conversas informais com uma das professoras que é considerada uma das figuras centrais na criação e coordenação do referido projeto, bem como observações sistemáticas de sua organização nos últimos dois anos. Ao examinar os documentos, foi possível constatar que os princípios da escola

seguem ancorados na promoção da solidariedade, na construção de uma cidadania ativa, crítica, na valorização da equidade, na construção de identidades plurais e no respeito à diversidade. Notou-se, ainda, que para viabilizar a reestruturação pretendida na relação docente *versus* turma, tem havido a constante reorganização do tempo e do espaço da EAFEUSP para atender a diversidade nos modos de ensinar e aprender. Essa análise está fundamentada nas contribuições teóricas de Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano e Philippe Meirieu para discutir *cultura escolar, espaço* e *tempo escolar*; além de António Nóvoa e Maurice Tardif acerca dos processos de formação docente, articulação entre escola e universidade na constituição de práticas, saberes e valores que alicerçam o desenvolvimento da profissão na contemporaneidade.

Bibliography

ESCOLANO, A., VIÑAO FRAGO, A., Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MEIRIEU, Philippe. O que é aprender? ___ Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 47-69.

MEIRIEU, Philippe. O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula. O Fazer e o Compreender Penso; 1ª edição, 2005.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/00. disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf

VIÑAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. VIII Jornada Estatales Forum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia, 1996.

Cópia do trabalho apresentado no Afirse 2025.

Este trabalho foi apresentado por oralmente por Vivian Batista da Silva no Afirse 2025, ocorrido de 5 a 7 de fevereiro de 2025. Foram utilizados recursos do projeto para passagens, diárias e inscrição no evento.

Track Name: AFIRSE2025

Paper ID: 116

Paper Title: Discursos sobre as reformas do ensino médio/secundário no Brasil e em Portugal na década em 2010: a história transnacional e a cultura normativa

Abstract:

Na década de 2010 ocorreram importantes reformas educacionais para a etapa do ensino médio brasileiro e para o ensino secundário português. No Brasil essas transformações foram instituídas pela Medida Provisória nº 746/2016 e sancionada por meio da Lei nº 13.415/2017, como também pela escrita e publicação do documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve um documento específico para o ensino médio, instituído pela Resolução CNE/CP nº 4/2018. Em Portugal essas transformações ocorreram com a escrita e publicação do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado por meio do Despacho n.º 6478/2017, pelo novo currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens no país, instituído pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, e por meio da publicação das Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao ensino secundário, homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018. Um estudo comparativo entre essas reformas nos apontou similaridades entre os documentos legais desses países, como, por exemplo, a proposição do desenvolvimento de uma pedagogia baseada em competências e o direcionamento para as especializações, chamadas no Brasil de itinerários formativos e em Portugal de áreas. Nessa direção, a presente comunicação objetiva realizar um estudo comparativo entre as reformas educacionais ocorridas na segunda metade da década de 2010 no Brasil e em Portugal para compreender de que maneira os discursos de profissionais da educação sobre essas recentes reformas são produzidos e apropriados nesses diferentes contextos a partir de uma perspectiva transnacional da história e da educação. Para a realização deste trabalho buscamos relacionar culturas escolares, reformas e mudanças educativas, embasando-nos em estudos das teorias curriculares e das culturas escolares, em vistas a compreender como a cultura dos textos normativos se relaciona com a cultura acadêmica e com a cultura empírica das escolas. Por conseguinte, buscamos aparatos conceituais relacionados à educação comparada, aproximando-nos das suas abordagens

sócio-histórica e sócio dinâmica, e aos estudos da história e da educação transnacional para compreender como a circulação de ideias educacionais afeta a produção de políticas e práticas educacionais em diferentes lugares no mundo.

Created on: Tue, 24 Sep 2024 18:08:59 GMT

Last Modified: Tue, 24 Sep 2024 18:08:59 GMT

Authors:

- wagnerscopel@gmail.com (Primary)
- vivianbatista@usp.br

Primary Subject Area: Eixo 1. Políticas educativas e democracia: conquistas e desafios

Este trabalho foi aprovado para ser apresentado por oralmente por Heloisa Rocha e Vivian Batista da Silva no evento científico ISCHE 46 ocorrido de 8 – 11 de Julho de 2025, em Lille, França. Foram utilizados recursos do projeto para passagens, diárias e inscrição no evento.

Between Brazil and Portugal: Writings and Readings from Specialists and Primary School Teachers[1]

Heloísa Helena Pimenta Rocha (UNICAMP)
Vivian Batista da Silva (FEUSP)

Em 1909, o educador português António de Sena Faria de Vasconcellos, importante representante da Escola Nova, publicou *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*. A obra, que reunia as conferências proferidas na Sociedade de Geografia de Lisboa, com patrocínio da Liga de Educação Nacional, tinha como propósito reorientar o trabalho pedagógico segundo novas concepções. Voltadas para a defesa de uma "pedagogia de real alcance prático e científico", em consonância com o "modo de ser da criança", as conferências se articularam em torno do que ele considerava como o "princípio verdadeiramente fundamental em pedagogia: adaptação do ensino e da educação ao desenvolvimento natural, físico e psíquico, da criança" (Vasconcellos 1909, 7). Os ecos das suas reflexões se fizeram ouvir entre os educadores paulistas, atentos às discussões em torno da renovação dos métodos e processos de ensino, indiciando um movimento de circulação dos saberes pedagógicos para além das fronteiras nacionais, o que conduz a indagar: quais as questões abordadas nas suas *Lições*? Qual o legado do pensamento do educador para o debate em torno da renovação educacional entre os educadores de São Paulo? Que aspectos das suas reflexões foram selecionados e postos em circulação? Como seus argumentos foram mobilizados e que questões foram acionadas na defesa desses argumentos?

No tratamento dessas indagações, além das *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*, recorre-se aos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, publicação periódica da Diretoria Geral da Instrução Pública que chegou a um total de 18 volumes, recobrindo o período que vai de 1907 a 1937 (Catani e Sousa 1999). Tais fontes são especialmente úteis quando se busca capturar indícios da circulação das ideias de Faria de Vasconcellos entre os educadores paulistas, em um veículo oficial que permite acessar dimensões importantes da *cultura normativa e pedagógica* da escola (Escolano 2000).

Neste capítulo, selecionam-se os *Anuários do Ensino* referentes ao período entre 1909 e 1917.

Seus conteúdos permitem entrever as formas como os educadores de São Paulo se apropriaram das reflexões do educador português em textos que dão a ver a maneira como o Estado procurava informar, disciplinar e celebrar a escola e o espaço profissional docente no período (Catani 1995). Como se procura evidenciar, as reflexões de Faria de Vasconcellos embasaram orientações da Diretoria Geral da Instrução Pública aos professores, embora não sejam tão recorrentes em outras modalidades de impressos publicados durante as primeiras décadas do século XX, como os manuais pedagógicos destinados às Escolas Normais (Silva 2018).

Faria de Vasconcellos foi um "agente internacional da Educação Nova". Reconhecido em seu país e no exterior, ele viveu entre 1880 e 1939 e desenvolveu boa parte da sua formação e atuação profissional na Bélgica, integrando uma geração pedagógica que fundamentou a construção da "escola moderna" (Hamilton 1999) desde o século XIX (Nóvoa e Schriewer 2000). O educador firmou uma trajetória progressista para a época, sendo um entusiasta da educação popular e da experimentação pedagógica (Bandeira 2003), num momento em que o sistema escolar organizado pelo Estado se firmava em diferentes lugares do mundo, como um projeto de formação da nação, destinado a todos os cidadãos (Nóvoa e Schriewer 2000). Sua obra parte da insatisfação com os modos autoritários de ensino da então adjetivada "escola tradicional" (Nóvoa 1995), constituindo-se enquanto uma entre as muitas produções da Escola Nova.[2]

Em seus trabalhos sobre a produção de Faria de Vasconcellos, Carlota Boto afirma que "reconstituir seu pensamento significa dialogar com a própria herança da educação renovada" (2019, 3), sublinhando que muitos estudos têm se voltado para a biografia do educador, o que justifica os investimentos de pesquisa no sentido de compreender como ele elaborou o seu pensamento pedagógico, em articulação com o ideário do movimento que viria a ser conhecido como Escola Nova. Para além dos aspectos biográficos e das dimensões ligadas à produção do educador, interessa-nos apreender algumas dimensões da circulação e apropriação das suas reflexões no âmbito das discussões que tiveram lugar em São Paulo, no início do século XX, de modo a contribuir para nuançar as várias referências que se cruzaram na formulação das propostas de renovação educacional.

Faria de Vasconcellos no circuito internacional da Escola Nova

Como um "teórico da educação portuguesa" (Boto 2019) e um dos representantes mais reconhecidos da Escola Nova, Faria de Vasconcellos reclamava para a criança o centro das preocupações pedagógicas, com base no pressuposto da especificidade da infância. Cabe notar que a especificidade e a valorização da criança correspondem a uma espécie de "lugar comum" desse movimento de renovação educacional, ou seja, a preocupação em tornar o aluno o centro das atenções está presente em diferentes produções, nem sempre concordantes (Nóvoa 1995). Segundo propunha o educador português em suas *Lições*:

> Ora a criança constitui, tanto física como psiquicamente um tipo especial que difere não só quantitativa mas qualitativamente do adulto. Donde a necessidade de tratar a criança como uma criança, de não perturbar e contrariar a natureza, de conformar o ensino e a educação ao seu estado de desenvolvimento físico e psíquico e de recorrer portanto a meios que a criança sinta e compreenda. (Vasconcellos 1909, 8)

Considerado por Ferrière como "pioneiro da educação do futuro" (Martins 2019, 365),[3] Faria de Vasconcelos bacharelou-se em Direito pela Universidade Coimbra em 1900, partindo em 1902 para a Bélgica. Obteve o grau de doutor em Ciências Sociais (1904), com a tese *Esquisse d'une theorie de la sensibilité sociale*, na Universidade Nova de Bruxelas, onde se tornou professor de Psicologia e Pedagogia (1904-1914). Foi admitido, em 1912, como membro da comissão executiva da Sociedade Belga de Pedotecnia, criada por Decroly em 1905 (Martins 2017 e 2021). No período em que viveu na Bélgica, fundou e dirigiu, entre 1912 e 1914, uma escola em Bierges-les-Wavre, organizada segundo os princípios da Escola Nova, a qual foi caracterizada por Ferrière como "uma das melhores realizações da Escola Nova" (Vasconcellos 1915 *apud* Martins 2017, 121).[4] Referindo-se a essa iniciativa, afirma António Nóvoa: "Depois de um século de teorias pedagógicas, importava, agora, explicar concretamente o que se fazia, esperando que esta ilustração fosse inspiradora e contribuísse para lançar a semente da escola nova" (Nóvoa 2005 *apud* Martins 2019, 371).

Não é demais lembrar que o ambiente intelectual da Bélgica, à época, se configurava em um cenário propício para a difusão de novas ideias e trocas dos saberes sobre a infância e sua

educação que circulavam na Europa e América, calcados em novos pressupostos e em dados experimentais. Nessa direção, Margarida Felgueiras (2020, 53) lembra que a Bélgica era vista, no período, "como o centro irradiador de novas ideias e técnicas educativas". Tal efervescência lhe rendeu o título de "capital internacional da proteção da infância e patronato", segundo destaca Ernesto Martins (2021, 100), ao indicar que "Faria de Vasconcelos não foi alheio a todo esse emaranhado de ideias filosóficas, sociológicas e psicológicas, especialmente da educação nova e das experiências pedagógicas nas escolas de países europeus".

A invasão da Bélgica pela Alemanha, em 1914, respondeu pela partida do educador para Genebra, onde integrou a equipe do Instituto Jean-Jacques Rousseau, ministrando cursos de Psicologia Experimental. Nessa instituição, estabeleceu um vínculo estreito com lideranças do movimento de renovação educacional, como Claparède – com quem colaborou no Laboratório de Psicologia Experimental -, Ferrière e Bovet, chegando a assumir a função de secretário do *Bureau International des Écoles Nouvelles* (Felgueiras 2020, 51). Data desse período a publicação da obra *Une école nouvelle en Belgique*, que alcançou projeção internacional, no conjunto da sua produção, merecendo tradução para várias línguas (Marques 2000 *apud* Boto 2019). Prefaciada por Ferrière, a obra resultou da reunião de conferências proferidas nesse instituto, abordando o trabalho desenvolvido na escola de Bierges-les-Wavre.

Entre 1915 e 1920, Faria de Vasconcellos trabalhou em países da América Latina – Cuba e Bolívia -,[5] atuando como administrador escolar, gestor de políticas educacionais, conferencista e autor de textos pedagógicos. Na Bolívia, organizou a seção de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Superior de La Paz, dirigiu a Escola Normal de Sucre e respondeu pela *Revista Pedagógica* (Machado 2016, 117), exercendo uma intensa atividade tanto como reformador quanto na divulgação de suas ideias (Felgueiras 2020). Nesse período, participou também de missões nos Estados Unidos, Uruguai e Argentina, conforme registra Manuel Figueira (2004, 40).

Em seu retorno a Portugal, após o golpe militar de 1920 na Bolívia, vinculou-se ao grupo que criou a revista *Seara Nova* e envolveu-se ativamente na elaboração do projeto de lei de reorganização da educação nacional (Reforma Camoesas, 1923), atuando em distintas instituições, a partir de 1921: Universidade Popular, Universidade Livre, Escola Normal Superior e Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Fundou, em 1925, o Instituto de

Orientação Profissional de Lisboa, voltado para o atendimento de crianças em situação de risco, respondendo pela sua direção entre 1925 e 1936. Colaborou também na organização do Instituto de Reeducação Mental e Pedagógica (1929), destinado ao atendimento de crianças com deficiências ou atrasos no desenvolvimento mental e crianças consideradas normais que requeriam atendimento especializado.

Sistematizando alguns aspectos da atuação do educador português, Margarida Felgueiras (2020, 57) assinala que ele "atuou como educador e investigador em Ciências da Educação e em Psicologia, fazendo uma carreira académica notável a que uniu uma persistente capacidade de intervir socialmente, difundindo as ideias novas em educação". Assim, conforme destaca, o educador teria se dedicado a "um trabalho mais académico e de investigação, direcionado para a orientação educativa e profissional, distante da ribalta política mas não da intervenção cívica e educativa, o que lhe permitiu sobreviver na fase inicial da Ditadura" (Felgueiras, 2020, 67). Maria Cruz (2001, 142) sublinha que, graças à sua atuação na escola criada em Bièrges-les-Wavre, o educador se tornou "conhecido no mundo da Educação, como teórico e homem de ação".

As *Lições* do educador português

Faria de Vasconcellos é autor de vasta obra, com textos publicados em português, francês e espanhol (Machado 2016), sendo digna de destaque, como assinala Ernesto Martins (2019, 381), sua "intensa obra de divulgação dos novos ideais educativos e dos novos planos de ação didática".[6] Segundo esse mesmo autor (Martins 2021, 111), o educador "foi um contínuo tratadista de problemas escolares e de assuntos pedológicos e didácticos", destacando-se, além das suas *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*, a edição de pequenos volumes ou de obras como *Problemas escolares* (1921) e *O desenho e a criança* (1939).

As *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* foram bastante utilizadas na formação de professores, segundo destaca Carlota Boto (2019). Organizada em 12 lições, a obra examina o desenvolvimento físico e mental das crianças, em suas várias dimensões, debruçando-se

sobre o estudo da percepção, da memória, da associação de ideias, da atenção, da inteligência, da afetividade, dentre outros aspectos. Além disso, interroga o papel de fatores como o jogo, a imitação e o interesse no desenvolvimento infantil; bem como os efeitos da atividade, dos hábitos e da fadiga sobre o trabalho escolar.

No estudo de cada um desses temas, o educador lança mão de uma ampla gama de dados resultantes de inquéritos e experimentações científicas, oferecendo um panorama das investigações em curso no período, na Europa e nos Estados Unidos, e dos desafios que os resultados desses estudos colocavam para a educação das crianças. Nesse sentido, Teresa Machado (2016, 118) afirma que a leitura da obra pode ser considerada como: "uma viagem pela história da psicologia, pois que nela vamos revisitando influências dos *grandes nomes* que nos finais do século XIX, início do XX, constroem a psicologia científica; e, particularmente, defendem o estudo científico do desenvolvimento – a psicologia da criança – em prol de uma intervenção preventiva de cariz social e individual". A autora propõe, ainda, que a obra teria lançado as bases para a organização da escola fundada pelo educador em Bièrges-les-Wavre, em 1912.

O conjunto de lições é marcado por veementes críticas aos moldes segundo os quais se organizava a escola e aos prejuízos dessa forma de organização para o desenvolvimento infantil. A imobilidade, o confinamento, o silêncio, a monotonia, a disciplina, os castigos e as coações que caracterizavam o regime escolar são alguns dos aspectos que responderiam, segundo advertia, pela influência "deprimente" ou "nociva" da escola sobre a criança. Tal forma de organização, com suas marcas nos corpos e nas mentes das crianças, resultava, conforme o educador, do total desconhecimento das leis que regem o desenvolvimento infantil. Assim, uma vez que "a escola atual exerce uma influência deprimente sobre a energia física e mental da criança, pois a sua organização revela o desconhecimento, quase absoluto, das exigências do desenvolvimento corpóreo e espiritual da criança" (Vasconcellos 1909, 109), cabia modificar as suas formas de organização e os processos de ensino. Como defeito mais sério do criticado regime escolar, figura, em suas reflexões, a negligência em relação à especificidade da infância e o descaso quanto às necessidades e interesses das crianças.

No centro da discussão, estava o imperativo de adaptação da escola à criança, com base nas orientações de uma "pedagogia de real alcance prático e científico que atenda, como deve, ao modo de ser da criança" (Vasconcellos 1909, 8). Ou seja, cabia romper com o "caráter

artificial da antiga pedagogia", a qual ignorava tanto a "natureza da criança" quanto as "condições do meio" (Vasconcellos 1909, 9). Como se pode observar, as lições do educador português são marcadas pelas críticas às formas de educação vigentes e, em outra dimensão, por uma apologia ao novo, que se traduzia em formas de conceber a infância e sua educação construídas à luz das respostas dadas pela ciência experimental para a compreensão do desenvolvimento físico e mental, em suas distintas fases.

Assim, segundo Vasconcellos (1909, 10), uma questão central se impunha aos educadores: quem é a criança que se pretende ensinar e educar? O que essa criança está apta a aprender? A resposta a essa indagação passava necessariamente pelo estudo científico da criança – "primeiro imperativo da pedagogia ou ciência da educação" (Martins 2019, 369) -, para o que se mostravam fundamentais os aportes da medicina, da biologia, da fisiologia e da psicologia. Algumas pistas sobre o tratamento conferido à questão podem ser encontradas já no texto de apresentação da obra, em que o educador se refere à criança como "um tipo especial", distinto do adulto, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. A investigação sobre a criança derivava do pressuposto de que o aluno se configurava em "elemento primacial e fundamental em matéria educativa". A base do ensino deveria, assim, repousar sobre o conhecimento do aluno, uma vez que "só se pode ensinar bem e com proveito quando se conhece aquele a quem se ensina" (Vasconcellos 1909, 17).

Recorrente nas lições do educador é a afirmação da especificidade da infância. Assim, a propósito das peculiaridades do desenvolvimento físico e mental, ensinava Vasconcellos: "criança não é um homem" (1909, 339); "a criança não é uma redução do adulto, mas um ser à parte, *um tipo especial*" (1909, 90). No diálogo com as teorias em circulação no período, o educador procurava distanciar a criança da pureza e da inocência, mas também dos supostos parentescos com o criminoso, o louco e o selvagem. Ao mesmo tempo, buscava afastar-se da identificação da criança às promessas futuras, uma vez que: "a criança é já em si uma obra de arte, porque é a vida cheia, intensa, vibrátil" (Vasconcellos 1909, 458).

A pedagogia reclamada por Faria de Vasconcellos fazia repousar as exigências de cientificidade sobre o tripé formado pelo estudo científico da criança; pela colaboração entre o médico e o educador; bem como pela cooperação da família na obra educativa. Eixo central das lições proferidas pelo educador, o estudo científico da criança tinha em vista conhecer as particularidades do seu desenvolvimento físico e psíquico, com o propósito de "subordinar os métodos de ensino às necessidades individuais", adaptando o ensino ao "tipo mental e físico

do aluno" (Vasconcellos 1909, 10). Nessa direção, a colaboração com a medicina mostrava-se fundamental, tanto para a preservação do desenvolvimento, como a prevenção e o tratamento de atrasos e desvios, configurando-se os dados colhidos nos exames das crianças como guias no planejamento da ação pedagógica. Igualmente importante mostrava-se a atuação da família, para o que cabia educar os pais, de modo a evitar que seus exemplos e conselhos viessem a comprometer a ação da escola. Para além disso, fazia-se necessário investir na formação dos professores, com base nos dados reunidos pelos estudos da pedologia.

A pedologia, "ciência experimental da criança" (Vasconcellos 1909, 18), cujas lições Faria de Vasconcellos procurava compilar, assumia lugar central nesse investimento de renovação dos modos de organizar a escola e de educar as crianças, uma vez que tinha como objetivo conhecer, por meio da observação, dos inquéritos e da experimentação, as leis gerais do desenvolvimento infantil e as formas como elas se expressavam na experiência individual de cada criança. Oferecia, nesse sentido, recursos para conhecer a criança, em sua "natureza física e psíquica" (Vasconcellos 1909, 10), mas também, as diferenças, estabelecendo parâmetros para distinguir o desenvolvimento normal das anormalidades. Marcados pela apologia da ciência experimental, os apontamentos do educador indicam as possibilidades e os limites da pedologia, em sua ambição de oferecer os subsídios para a almejada renovação dos modos de educar as crianças:

Investigando as leis gerais do desenvolvimento infantil, em suas correlações com fatores como o sexo, a raça, as condições sociais e o estado de saúde, a pedologia procurava atentar, ao mesmo tempo, para as peculiaridades e diferenças individuais, de modo a traçar o perfil de cada criança. A identificação de tipos psicológicos distintos, em suas características e em suas reações, respondia às exigências de adaptação dos métodos e processos de ensino, objetivo ainda distante de ser alcançado, segundo ponderava o educador, considerando o estado incipiente dos estudos.

Como alvo dessa adaptação, figuravam os propósitos de preservação e de estimulação das forças da criança, visando assegurar o seu pleno desenvolvimento ou, nos termos do autor, "a evolução normal da criança" (Vasconcellos 1909, 47). À escola caberia, nesse sentido, não apenas a responsabilidade pela aquisição dos conhecimentos por parte da criança, mas também pela formação do seu caráter, personalidade e vontade. Nesse processo, lugar central era conferido ao interesse: "basear o ensino no interesse da criança é um princípio

fundamental da nova pedagogia, que se propõe a respeitar o seu desenvolvimento natural fisio-psíquico" (Vasconcellos 1909, 40). Tomar o interesse em eixo para o ensino implicava, ao mesmo tempo, em organizar o trabalho pedagógico de modo a despertar o interesse infantil.

Faria de Vasconcellos chega aos educadores paulistas

A atuação de Faria de Vasconcellos não se restringiu ao território português. Sua trajetória de vida, formação e trabalho foi marcada pela circulação em outros países e, tal como se quer evidenciar, suas reflexões permearam as leituras e proposições de educadores paulistas. Os dados levantados não permitem saber que circuitos possibilitaram que suas *Lições* chegassem a São Paulo. O certo é que, em um momento muito próximo à sua publicação, o livro foi citado nos *Anuários do Ensino*, continuando as suas reflexões a servir de subsídio aos nossos educadores nas décadas seguintes.[7] Embora não tenha visitado o Brasil, alguns dados dão conta das aproximações dos educadores brasileiros com a sua produção e atuação, entre as décadas de 1910 e 1930. Conforme registra Ernesto Martins (2021), a escola criada por Faria de Vasconcellos em Bièrges-les-Wavre, em 1912, contava com um *Comité de Patronage* investido da responsabilidade de acompanhar essa experiência. O comitê, composto por figuras ilustres como Compayré, Ferrière e Decroly, era dirigido pelo embaixador brasileiro na Bélgica, Oliveira Lima.

Teresa Machado (2016, 117) assinala que a ação de Vasconcellos "se estende a toda a América Latina, ao influenciar diversos pedagogos (como o cubano Aguayo e o movimento brasileiro expresso por nomes como J. Damasco Penna, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Theobaldo Miranda Santos, entre tantos outros)". Margarida Felgueiras (2020, 58), por sua vez, assinala que o Instituto de Orientação Profissional, criado pelo educador em 1925, foi visitado por especialistas de distintos países, dentre os quais a autora registra o nome de "Cecília Meireles e de várias individualidades brasileiras do Rio de Janeiro ligadas ao direito, à medicina legal e à educação, entre elas Afrânio Peixoto (1937)". Manuel Figueira também se refere à "Liga Propulsora da Instrução em Portugal, também conhecida por Liga do Brasil, por ter sido fundada por emigrantes portugueses em S. Paulo, em 1925" (Figueira, 2004, p. 38). A liga foi criada por iniciativa de António Sérgio[8] e José Rodrigues Miguéis[9] e, segundo Felgueiras "contribuiria para a construção de escolas modelo, publicação de obras didáticas e atribuição de bolsas de estudo" (2020, 67), sendo possível

supor que, de alguma maneira, tenha possibilitado a difusão das reflexões de Faria de Vasconcellos.

As *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental* fazem parte da vasta e complexa obra produzida pelo educador português ao longo de sua trajetória. Em meio ao conjunto de educadores reunidos no *Dicionário de Educadores Portugueses* (Nóvoa 2003) – composto por 900 biografias de homens e mulheres que se dedicaram ao ensino e à educação em Portugal nos séculos XIX e XX, dentre os quais figuram professores primários e secundários, políticos, reformadores e dirigentes, intelectuais, reitores e professores universitários -, Faria de Vasconcellos se destaca pela sua longa formação acadêmica e científica, como também por ser um viajante e entusiasta da renovação educacional. Faz parte, portanto, do grupo de pedagogos "com prática educativa e com obra pedagógica original" (Nóvoa 2003, 13). Tais considerações são importantes ao se analisar o âmbito de circulação das reflexões de Faria de Vasconcellos em São Paulo. Não há dúvidas de que a sua representatividade no movimento da Escola Nova teve um papel significativo na sua circulação entre os educadores paulistas.

Cabe observar que as menções às *Lições* de Faria de Vasconcellos encontraram espaço em determinados segmentos da imprensa educacional e, em menor escala, nos manuais de formação. Estudos comparados sobre os manuais pedagógicos publicados em Portugal e no Brasil entre 1870 e 1970 (Silva 2009) identificam a presença dos autores, livros, países, áreas de saber que constaram nas páginas desses livros como referências. Isso permite afirmar, por exemplo, que no Brasil o autor mais mencionado entre 1930 e 1970 foi John Dewey (Silva 2018), que também fez parte da bibliografia usada nos livros escritos para as aulas da Escola Normal entre os portugueses.

De forma geral, os manuais de ambos os países construíram, ao longo de sua história, imagens de países mais propensos a aprender e outros mais dispostos a ensinar. Portugueses e brasileiros foram colocados claramente no primeiro grupo, considerando o cenário internacional e comparando as nações "européias" e "americanas", tal como elas foram representadas nos livros. Nas raras vezes em que manuais brasileiros fizeram alusão a Portugal, destacou-se o passado colonial, como um conteúdo a ser transmitido nas aulas do ensino primário. Já por parte de Portugal houve a tendência de apresentar o Brasil ora como filho, ora como um irmão mais novo. Ambos os países não se consideraram mutuamente como sociedades de referência (Nóvoa e Schriewer 2000), estando fora daquilo que Ortiz (1991 e 2000a) denominou como "epicentro mundial", restrito a países como França,

Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Isso também acabou por distanciar Portugal e Brasil, que não serviram de exemplo um para o outro (Silva, 2008).

Talvez isso explique, em parte, o fato de Faria de Vasconcellos e suas *Lições* não merecerem tanto destaque como uma obra de referência nos manuais pedagógicos brasileiros, muitos deles publicados em São Paulo, embora autores com quem partilhou suas primeiras experiências de formação e trabalho – como é o caso de Adolph Ferrière, Edouard Claparède, Pierre Bovet e Ovide Decroly – figurem entre a melhor e mais citada geração de pedagogos nessas obras destinadas à formação de professores. Afinal, o que significa circular via manuais pedagógicos ou via imprensa e *Anuários do Ensino*? Trata-se de uma pergunta que permite compreender a pequena recorrência de Faria de Vasconcellos e de suas *Lições* nos manuais, ao mesmo tempo em que elas estão mais presentes em outros impressos da área.

Ao que tudo indica, as referências à obra de Faria de Vasconcellos dependem dos lugares onde circulam, dos seus propósitos e dos lugares ocupados pela publicação no cenário de disputas em torno dos projetos de renovação educacional. Há que se destacar, nesse sentido, o *lugar intermediário* dos manuais e do discurso educacional, expresso por meio das relações estabelecidas no interior do campo da educação, bem como entre educadores e outras instâncias da sociedade. Os manuais pedagógicos ocuparam uma *posição intermediária* num *campo intermediário*. Ou seja, eles foram produções dos educadores que apresentaram os "grandes teóricos e pedagogos" aos professores. Os seus textos explicaram as questões de ensino, supondo a existência de um consenso, pois os escritos apresentam-se sempre de forma concisa, dando pouco espaço para o registro de discussões e dissensos entre educadores. As revistas educacionais, por sua vez, puderam ocupar múltiplas posições (Catani e Souza 1999) e, dependendo de sua natureza, estiveram mais abertos ao debate e à polêmica (Rogan e Luckowski 1990), evidenciando múltiplas relações com associações estudantis, com o Estado e com as diferentes áreas de saber (Silva, 2018).

Valeria a pena retomar aqui a distinção entre *alta* e *baixa pedagogia* proposta por Depaepe (2002), para delimitar as características de um discurso de tipo pragmático – a *baixa pedagogia* – e outra modalidade mais científica que o autor nomeou como *alta pedagogia*, podendo, pois, as reflexões de Vasconcellos, em suas conferências reunidas na obra *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*, ser interpretadas como transitando entre um nível e outro. Teresa Machado afirma que elas "são base científica para o planejamento da escola de Bièrges-les-Wavre – marco incontornável da história da Educação Nova e da psicologia da

criança em geral" (2016, p. 121). Trata-se de uma afirmação valiosa para compreender os diferentes espaços e momentos no âmbito dos quais as reflexões do educador português foram apropriadas entre os educadores paulistas. Como se poderá observar, sua presença nos *Anuários do Ensino* se mostrou marcante, o que, provavelmente, se deva aos propósitos mais práticos da organização escolar que orientaram essa publicação oficial.

A circulação das *Lições* de Vasconcellos nos *Anuários de Ensino*

Como já foi possível assinalar neste capítulo, as *Lições* elaboradas por Faria de Vasconcellos com base nos resultados oferecidos pela ciência do seu tempo articulam-se em torno de uma veemente crítica à pedagogia e aos modos de ensinar então vigentes, procurando oferecer elementos para a reflexão sobre formas renovadas de pensar a organização escolar, fundadas no conhecimento científico da criança, do ponto de vista do seu desenvolvimento físico e psíquico. As reflexões do educador português não eram estranhas aos educadores brasileiros, como evidenciam as referências à sua obra nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, publicação periódica da Diretoria Geral da Instrução Pública, criada pelo Governo do Estado de São Paulo em 1907, com o objetivo de reunir informações sobre aspectos ligados às condições materiais das escolas, dados estatísticos, bem como questões pedagógicas relacionadas aos métodos e processos de ensino, dando divulgação aos "progressos em materia de ensino" (1907, VI).

Numa pesquisa sobre o papel dos *Anuários* na organização do campo educacional paulista, Denice Catani (1995, 10) explica que seu surgimento em 1907-1908:

> representa uma vitória da orientação do Estado sobre o grupo de professores da Associação do Professorado Público, que vinha editando a *Revista de Ensino* desde 1902 e não andava em boas relações com a Secretaria do Interior, órgão ao qual estava subordinada a Inspetoria Pública.

Na análise dos volumes publicados entre 1908 e 1917, é possível apreender os dados estatísticos e as informações relativas ao desenvolvimento do sistema de ensino no estado. É

possível observar também as marcas de celebração do advento da República, num momento em que São Paulo punha em marcha um conjunto de reformas e continuava a organizar as escolas primárias, dando ênfase especial ao recrutamento e à formação docente. Como assinala Denice Catani (1915, 15), "na ordem do dia, aparecem a difusão de novos métodos de ensino, a contratação de professores versados nesses procedimentos e a construção de edifícios adequados à tarefa pedagógica". A ênfase nesses aspectos é uma resposta da Diretoria de Ensino, em sua publicação oficial, às críticas e denúncias de precariedade das condições do magistério feitas pela Associação Beneficente do Professorado na *Revista de Ensino*. Catani (1995, 17) assinala que "seria possível pensar que a publicação destinava-se a substituir a *Revista de Ensino*", oferecendo "colaboração abundante e variada sobre a parte técnica de ensino, métodos e resultados, [...] que forneça apenas e principalmente, orientação aos professores". É nessa perspectiva que os *Anuários do Ensino* se apropriam das *Lições* de Faria de Vasconcellos.

Fortemente marcado pelo tom de defesa da "escola moderna", o relatório do diretor da Instrução Pública, Oscar Thompson, no volume referente aos anos de 1909-1910, dá destaque aos estudos de antropologia pedagógica e psicologia experimental no estado de São Paulo, remetendo às reflexões do educador português, textualmente citadas:

> Quem é tudo em educação, diz Faria de Vasconcellos, é a criança; é o seu conhecimento que deve ser aprofundado. O melhor programa só dará resultados quando a maneira de o ensinar se adaptar ao espírito, ao tipo mental e psíquico do aluno. É por isso que o melhor professor será aquele que melhor conhecer os seus alunos. (São Paulo 1910, 14)

As referências às *Lições* também estão presentes nas reflexões do diretor sobre o emprego do método analítico no ensino da leitura, "mais conforme à realidade psíquica do processo de percepção", como ensinava Faria de Vasconcellos "nas suas magníficas e documentadas *Lições de Pedologia e Pedagogia Experimental*" (São Paulo 1910, 169), que merecem uma longa citação de Thompson, na qual são afirmadas as vantagens do método, sob o ponto de vista psicológico, pedagógico e metodológico, com base em autoridades como Binet e Decroly, por exemplo.

As posições do educador português serão também convocadas em apoio às conclusões do diretor sobre o ensino de desenho e suas contribuições para o desenvolvimento físico e moral dos alunos. Propalando o "método intuitivo e direto", em contraponto à "pedagogia livresca" (São Paulo 1910, 176), Thompson fazia alusão às reflexões de Faria de Vasconcellos para

advogar que, distintamente do desenho geométrico ou da reprodução de modelos, esse método, baseado na psicologia da criança, como também sublinhavam outros autores referidos, "é um método vivo que se adapta à criança e que apenas lhe pede a representação dos objetos que o interessam pelos processos que lhe agradam" (São Paulo 1910, 177). Em contraste com a mera reprodução, o método lançava mão do interesse da criança, destacava Thompson.

Entre os documentos que compõem o relatório, Thompson inclui o estudo elaborado por um dos funcionários da diretoria, Prof. Clemente Quaglio, sobre os gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental. As reflexões de Quaglio, embora sem fazer referência às *Lições* do educador português, sinalizam o peso dos reclamos de cientificidade que marcavam a gestão de Thompson à frente da Diretoria. Partindo da constatação dos progressos da pedologia, Quaglio procura destacar a contribuição que ela representava para o conhecimento do estado psicológico das crianças, das diferenças de atividade mental de cada aluno nas distintas fases do desenvolvimento, bem como para o acompanhamento do grau de desenvolvimento mental, aspectos considerados centrais na orientação do trabalho do professor "com critério positivo e científico" (São Paulo 1910, 162). A exposição é rica em detalhes sobre os diferentes testes e instrumentos, por meio dos quais se mostrava possível conhecer cientificamente a criança e avaliar o grau de normalidade do seu desenvolvimento, em relação a dimensões como a vontade, a mobilidade, a memória, bem como ao funcionamento dos órgãos sensoriais. Avaliação essa que deveria orientar o professor quanto ao tipo e à quantidade de trabalho intelectual e de exercícios físicos recomendáveis.

As discussões sobre a Escola Nova ganham destaque na edição do *Anuário do Ensino* de 1917, quando Thompson reassume a Diretoria de Instrução Pública. Preocupações com o desenvolvimento da criança sob o ponto de vista físico, intelectual e moral perpassam as reflexões do educador, que sublinhava a importância da "cultura simultânea da intelectualidade, da sentimentalidade e da volição" (São Paulo 1917, 27), implicando na necessidade de que a lição a ser aprendida fosse, ao mesmo tempo, "desejada, sentida e instrutiva" (São Paulo 1917, 28). O respeito à "natureza psíquica" de cada aluno configurava-se, nas reflexões de Thompson, como um imperativo para os professores, a quem não cabia mais o desconhecimento das leis da "moderna psico-pedagogia" (São Paulo 1917, 28) e das suas contribuições para o estudo da criança, "nova bússola do ensino novo" (São Paulo 1917, 29).

É no âmbito dessas reflexões que o diretor propunha a necessidade da adaptação dos programas de ensino "a cada aluno, segundo o seu tipo" (São Paulo 1917, 29), recorrendo, para apoiar as suas reflexões, à mesma citação da obra de Faria de Vasconcellos utilizada na edição de 1910, acrescentada de uma frase ausente na citação anterior: "É por isso que o melhor professor será aquele que melhor conhecer os seus alunos" (São Paulo 1917, 30). Nesse intervalo, Faria de Vasconcellos também foi amplamente citado no volume correspondente aos anos de 1910-1911 pelo inspetor escolar Mariano de Oliveira, em suas reflexões sobre a disciplina na escola, para fundamentar as críticas às punições e a defesa das recompensas que, segundo postulava aquele estudioso, teriam "função educativa da vontade, caráter e do sentimento" (São Paulo 1911, 124). Já no *Anuário do Ensino* de 1915, a obra do educador português foi citada nas reflexões do inspetor Guilherme Kuhlmann sobre a importância pedagógica do trabalho manual, em suas contribuições para o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança; a citação refere-se ao tema da atenção, considerada por aquele autor como "um fator primacial das operações psíquicas" (São Paulo 1915, XXXVI).

A maneira pela qual as *Lições* do educador português circularam nos *Anuários* paulistas não pode ser confundida com uma mera cópia. Elas foram recortadas, selecionadas, de modo que nem tudo o que está proposto nelas foi reproduzido. Pelo que se pode notar, o que mais se enfatiza da pedagogia defendida por Faria de Vasconcellos não é sua dimensão científica. O entusiasmo de Thompson reveste-se da necessidade de orientar os professores, dar a eles subsídios práticos para edificar o sistema com o que havia de "melhor" em termos de renovação do ensino e de seus métodos. Nesse movimento, a publicação oficial buscou apagar as críticas que vinham sendo feitas na *Revista de Ensino* ao Estado, sobretudo no que se refere às questões salariais do magistério (Catani 1995). Faria de Vasconcellos é, assim, apropriado num discurso que celebra o método e disciplina a docência. A chave das leituras do educador português no periódico oficial remete, em suma, à organização escolar, com base nos postulados escolanovistas.

As leituras de suas *Lições* decorrem de filiações e rejeições que se colocam em diferentes contextos, vozes e momentos. A presença do educador português nos *Anuários do Ensino* pode ser comparada a ecos da pedagogia prática e científica de Faria de Vasconcellos, constituindo-se em indícios valiosos da circulação de seu pensamento e do movimento escolanovista entre os educadores paulistas. De fato, o legado do educador português é construído para além das fronteiras nacionais, em meio a viagens, contatos, produções,

atuações em ligas nacionais e internacionais, o que, aliás, são movimentos comuns a outros educadores da época. Trata-se de um processo fundamental para o incremento da trajetória de vida, formação e trabalho de Faria de Vasconcellos. Por outro lado, esses esforços permitem a ampla difusão da Escola Nova e das ideias que fundamentam a "escola moderna" (Nóvoa 1995). António de Sena Faria de Vasconcellos foi um viajante, não só do ponto-de-vista físico como também intelectual e coletivo (Houssaye 2007). As leituras que dele foram feitas em São Paulo reforçam uma discussão já bem consolidada na história transnacional da educação (Vidal e Silva 2024), de que não é possível compreender a escola e as ideias que a fundamentam por meio de uma visão centrada em alguns autores ou países isoladamente. É nessa lógica de apropriação que se dá a circulação de ideias. Este capítulo suscita o interesse por mais pesquisas, considerando-se outras revistas ou livros em que as reflexões e a atuação do educador português são mencionadas. Talvez assim se possa continuar compondo um quadro mais claro de nossas referências pedagógicas, entendidas como uma espécie de amálgama nem sempre perceptível dos saberes que fundamentam a escola.

Referências

Bandeira, Filomena. "Vasconcelos Cabral Azevedo, António Sena Faria de." In *Dicionário de Educadores Portugueses*, edited by António Nóvoa. Edições ASA, 2003.

Boto, Carlota. "Faria de Vasconcelos e a Escola Nova em Portugal: do self-government à educação científica." *Revista Brasileira de História da Educação* 19, no. 49 (2019): e092. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48006/751375148587.

Catani, Denice Barbara, and Sousa, Cynthia Pereira de. *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*. Plêiade, 1999.

Cruz, Maria Gabriel M. Bulas. "Antônio de Sena Faria de Vasconcelos (1880-1939): um português no movimento da 'Escola Nova'." *Educação em Revista* 2, no.1 (2001): 138-149. https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/672.

Depaepe, Marc. "The practical and professional relevance of educational research and pedagogical knowledge from the perspective of History: reflections on the Belgian case in its international background." *European educational research journal* 1, no. 2 (2002): 360-379. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2002.1.2.10

Dias, Margarida. "Miguéis, José Claudino Rodrigues." In *Dicionário de Educadores Portugueses*, edited by António Nóvoa. Edições ASA, 2003.

Escolano, Agustín. "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros." *Revista de Educación*, no.extraordinario (2000): 201-218. Las culturas escolares del siglo XX: Encuentros y desencuentros - Dialnet (unirioja.es)

Felgueiras, Margarida Louro. “Dois portugueses no movimento internacional da Escola Nova: Faria de Vasconcelos e António Sérgio.” In *Movimento internacional da educação nova*, edited by Diana G. Vidal and Rafaela S. Rabelo. Fino Traço, 2020.

Figueira, Manuel Henrique. “A Educação Nova em Portugal (1882-1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional (Parte II).” *História da Educação*, no. 15 (2004): 29-52. https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30279/pdf.

Hamilton, David. “The pedagogic paradox (or why no didactics in England?).” *Pedagogy, culture & society* 17, no. 1 (1999): 135-152. The pedagogic paradox (or why no didactics in England?): Pedagogy, Culture & Society: Vol 7, No 1 (tandfonline.com)

Houssaye, Jean. “Pedagogias: importação-exportação.” In *Viagens pedagógicas*, edited by Ana Chrystina Mignot and José G. Gondra. Cortez, 2007.

Machado, Teresa Sousa. “Faria de Vasconcelos: um pioneiro no movimento da *Escola Nova* na Europa e na América Latina.” *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento* 8, no. 2 (2016): 115-123. https://www.redalyc.org/pdf/3334/333449322010.pdf.

Martins, Ernesto Candeias. “As influências (psico)pedagógicas belgas em Faria de Vasconcelos e a repercussão na educação das crianças ‘anormais’ (escolares).” *Sarmiento*, no. 25 (2021): 95-122. https://revistas.udc.gal/index.php/sarmiento/article/view/srgphe.2021.25.0.8605/g8605_pdf.

Martins, Ernesto Candeias. “Da experiência numa escola nova à educação com crianças ‘anormais’: Faria de Vasconcelos (1880-1939) no contexto do ensino especial.” *Acta Scientiarum* 39, no. 2 (2017): 119-130. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28676/18884.

Martins, Ernesto Candeias. “O ideário científico-pedagógico de Faria de Vasconcelos (1880-1939) em prol duma escola nova e atual.” *EccoS – Revista Científica*, no. 48 (2019): 363-383. https://www.redalyc.org/jatsRepo/715/71558958021/html/v.

Nóvoa, António. “Sérgio de Sousa, António.” In *Dicionário de Educadores Portugueses*, edited by António Nóvoa. Edições ASA, 2003.

Nóvoa, António. “Uma educação que se diz nova.” In *Sobre a educação nova*, edited by António Candeias, António Nóvoa and Manuel Figueira. Educa, 1995.

Nóvoa, António and Schriewer, Jürgen. *A difusão mundial da escola*. Educa, 2000.

Rogan, John and Luckowski, Jean. “Curriculum texts: the portrayal of the field. Part I.” *Journal Curriculum Studies* 22, no. 1 (1990): 17-39. Curriculum texts: the portrayal of the field. Part 1: Journal of Curriculum Studies: Vol 22, No 1 (tandfonline.com)

Rocha, Heloísa Helena P. “O estudo científico da criança e a “educação da afetividade.” In *Infância, juventude e emoções na história da educação*, edited by Heloísa Helena P. Rocha and Pablo Toro-Blanco. Fino Traço, 2022.

São Paulo. *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo (1909-1910)*. Typographia do "Diario Official", 1910.

São Paulo. *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo (1910-1911)*. Typ. Siqueira, Nagel & C., 1911.

São Paulo. *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo (1915)*. Augusto Siqueira & C., 1915.

São Paulo. *Annuario do Ensino do Estado de São Paulo (1917)*. v. 1. Augusto Siqueira & C., 1917.

Silva, Vivian Batista da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1890-1990)*. Editora Unesp, 2018.

Silva, Vivian Batista da. "Notas sobre uma história de leituras para normalistas em Portugal e no Brasil (1870-1970): tornar visíveis os distanciamentos nas proximidades." In *Educação comparada: rotas além-mar*, edited by Donaldo Bello de Souza and Silvia Alicia Martinez. Xamã, 2009.

Vasconcellos, Antonio de Sena Faria de. *Lições de pedologia e pedagogia experimental*. Antiga Casa Bertrand, 1909.

Vidal, Diana Gonçalves and Silva, Vivian Batista da. *Rethinking centre-periphery assumptions in the history of education: exchanges among Brazil, USA and Europe*. Routledge, 2024.

Notas:

1 Este trabalho apresenta resultados de pesquisas realizadas no âmbito do Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras* (Projeto FAPESP 2018/26699-4), como também do projeto financiado pelo CNPq - Processo 312088/2021-3.

2 Na discussão de aspectos da trajetória e da produção de Faria de Vasconcellos, lançamos mão de dados sistematizados em Rocha (2022).

3 Como indica Manuel Figueira, Faria de Vasconcellos é considerado por António Nóvoa como um dos "quatro mosqueteiros" da Educação Nova portuguesa, ao lado de António Sérgio, Adolfo Lima e Álvaro Viana de Lemos (Figueira 2004, 33). O autor considera Faria de Vasconcellos como "figura de divulgação de ideias, experiências e ações no campo da pedagogia moderna" (Figueira 2001 *apud* Martins 2019, p. 364). Margarida Felgueiras refere-se a Faria de Vasconcellos e António Sérgio como "dois vultos maiores da Cultura e da Educação portuguesas", assinalando que, segundo António Nóvoa, ele teria sido "o educador português mais conhecido no estrangeiro" (2020, p. 50), um dos representantes do "período de ouro da pedagogia portuguesa" (2020, p. 68). Ernesto Martins (2017, 2021) destaca o prestígio europeu e latino-americano do educador português, chamando atenção para as suas contribuições para o estudo das questões ligadas à educação das crianças consideradas à época como "anormais escolares".

4 A literatura registra que o prestígio alcançado pela escola pode ser aquilatado quando se observa que a escola atingia 28,5 dos 30 pontos elencados por Ferrière, sendo considerada por este como uma escola modelo. Ver, por exemplo, Felgueiras (2020).

5 Manuel Figueira (2004) registra que o educador teria ido para Cuba em lugar de António Sérgio, que

declinara do convite de Claparède e Ferrière para fundar uma Escola Nova naquele país. A passagem de Faria de Vasconcellos por Cuba parece não ter sido muito bem-sucedida, já que não conseguiu repetir a experiência de Bierges-les-Wavre. Conforme Figueira (2004, p. 40), ele teria permanecido em Cuba entre 1915 e 1917 como inspetor do Ministério da Saúde e Beneficência, viajando em seguida para outros países da América Latina e fixando-se na Bolívia, entre 1917 e 1920, onde obteve reconhecimento como autoridade em matéria de educação.

6 Sobre a produção de Faria de Vasconcellos, assinala Margarida Felgueiras (2020, p. 56): "A escrita foi uma atividade a que se dedicou, visível na sua ampla obra pedagógica e em várias revistas portuguesas como *Educação Social* [órgão oficial da Liga Internacional para a Educação Nova], *Revista Escolar*, *Brotéria*, *Boletim do Instituto de orientação profissional*, *Revista Lusitânia*, entre outras. Foi colaborador da *Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira* e escreveu na *Revista Pedagógica*, da Escola Normal de Sucre, Bolívia, de que era diretor. As suas obras completas foram editadas em 7 volumes, pela Fundação Calouste Gulbenkian, entre 1986 e 2011".

7 Exemplar nesse sentido são as referências que circularam na *Revista Escolar*, órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública, entre os anos de 1925 e 1927.

8 De acordo com o *Dicionário de Educadores Portugueses* (Nóvoa 2003, 1291-1300), "António Sérgio é um dos intelectuais de referência do século XX português. [...] define-se como *pedagogista,* no sentido abrangente do termo". Foi estudante do Instituto Jean-Jacques Rousseau entre 1914 e 1916 e participou, ao longo de sua trajetória, da construção de um pensamento pedagógico fortemente voltado para a ação reformadora das escolas. Margarida Felgueiras (2020) registra a estreita relação estabelecida por ele com o Brasil, onde residiu por alguns períodos entre as décadas de 1910 e 1920, atuando no Rio de Janeiro e em São Paulo.

9 Formado em Direito, abandonou a advocacia em prol da pedagogia. Em 1929, foi aluno da Universidade de Bruxelas, sob a direção de Decroly, tendo estudado os métodos de reeducação de "crianças anormais" e firmado uma trajetória profissional na área. Viveu nos Estados Unidos, regressou a Portugal algumas vezes e esteve no Brasil entre 1949 e 1950. Tem uma obra literária reconhecida e traduzida desde 1943 em diferentes línguas, entre elas, o inglês, o italiano e o alemão. "A sua figura literária e sua obra são referenciadas nos actuais programas de Português do ensino secundário" (Dias 2003, 922-923).

Este trabalho foi apresentado por Carlota Boto, no evento científico 10th National Education Empirical Research Forum realizado na Faculty of Education da University East China Normal University, em Shanghai, na China, em 4 de novembro de 2024.

The role of educational sciences in teacher training

Carlota Boto (FE/USP)[13*]

[13*] **Carlota Boto** is a professor and director at the Education School of Universidade de São Paulo (USP), where she teaches Philosophy of Education. She is a CNPq PQ1D Productivity Fellow. She is part of the main research team of the FAPESP Thematic Project 18/26699-4, entitled "*Knowledge and practices in borders: for a transnational history of education*". She graduated from USP with degrees in Pedagogy and History. She has a master's degree in History and Philosophy of Education from FEUSP, a PhD in Social History from FFLCH/USP and is an associate professor in Philosophy of Education from FEUSP. Her contact email is reisboto@usp.br Her orcid is https://orcid.org/0000-0002-7389-2391 .

This essay aims to debate the meaning of Pedagogy as an intermediate area of knowledge between science and art. The pedagogical debate usually takes place based on certain divisions, including the border between the so-called educational sciences and classroom practices. This is the ancient opposition between theory and practice, between questions of a technical nature and questions relating to disinterested science. Hence the need to think about the dynamics that may come to articulate educational sciences and empirical research. In this communication, we will seek to discuss the implications of this debate, seeking to present some trace of the academic debate on the matter, as well as pointing out some alternatives for articulation between scientific theory in the pedagogical field and empirical research. We shall try and identify the heritage of the so-called "educational sciences", as far as their own set of knowledge is concerned. It is recognized that the repertoire of these "cornerstones of education" comprises an interface between various fields of knowledge that go to make up the classical humanities.

The inter-disciplinary nature of Pedagogy is to be found precisely in this confluence between the various fields of knowledge. This sometimes leads a certain preoccupation in educational research when attempts are made to try and recognize what is specifically peculiar to and originates in the domain of Pedagogy. In turn, in today's age (with its globalization of life and digitalization of the written word) and even though it is paradoxical, this identity provides a distinctive potential for exploring the very significance of 'trans-disciplinarity'. There is, among educational researchers, an accumulated experience that allows for the intertwining of areas, topics and problems. This is the experience, which if taken good advantage of, can result in fruitful theoretical production and creative practices.

Is educating an art or a science? Less than that: is 'teaching well' an art, pedagogical science, or mastery of the subject taught? It is therefore possible to say that the intellectual technologies in use participate in the cognitive process; shaping not only the topics to be learned but also the very way in which these topics are learned. Modern society is characterized by a certain way of structuring knowledge and by classificatory criteria that clearly demarcate multiple and distinct fields of knowledge; each of them - supposedly - thought of using specific conceptual keys... using some pattern that would be intrinsic to it. In this orbit, logic and discursive universes are configured that speak to territories demarcated by particular questions posed to reality...

The repertoire of debate that permeates the field of pedagogical studies is marked by some slogans or assumed truths that, submerged in discourse, act as if they were the very assumptions of educational practice and reality. Thinking of Pedagogy as a scientific discipline or as the articulated set of Educational Sciences means adopting a theoretical model of reference and apprehension of the object, but it also supposes a whole deployment of the theoretical matrix and the conceptual keys chosen in educational action and intervention. The path of pedagogy's dialog with its own scientific status places the "state of

the art" of the educational sciences at the crossroads, both as a motive and as a theme. This is the subject we intend to address in this essay.

Scientific discourse - which is one way among others of interpreting reality - is thus presented as an instrument for answering questions that society specifically poses as problems to be solved. Undoubtedly, the subject of education is one of the countless discourses of modern knowledge. Pedagogy imposes itself on the fine line between Biology, Psychology, and Sociology, as knowledge thought historically and philosophically aimed at understanding the act of educating. Therefore, it is no coincidence that around the *Philosophy of Education* - or perhaps in search of it - a set of intertwined knowledges borrows the repertoire of other areas to think about education: *Sociology of Education*, *Psychology of Education*, *History of Education*.

The foundation of the educational sciences, however, lies in the discourse of *Didactics*. The latter, however, does not shy away from appropriating these matters - described by some as its 'foundations'. As Roland Barthes rightly points out, every discourse is structured in the light of a grammar of its own; a logical grammar designed to be understood by a given linguistic community (Barthes, 2001, p.107). The case of education discourse - of pedagogical discourse - is unique. Structured to think about the art/science of teaching - and therefore anchored in its unequivocal didactic matrix - the educational debate will cover multiple facets that are supposed to be relevant to educational reflection.

The pedagogical debate - in the language that tends to constitute it - suffers from an original problem: the belief in the existence of *'one'* method that is necessarily appropriate and adequate for 'teaching*'*. Is teaching Mathematics really something that can be didactically similar to teaching History? Does learning Physical Education require mental/cerebral procedures analogous to learning theoretical Physics? Does teaching children involve procedures equivalent to those used to teach adults? Finally, are the categories that express qualitative distinctions usually made between traditional and new methods indeed observable? The traditional is usually seen as a postulate that any teacher must reject in order to be innovative. This leads to the misleading assumption that what tradition has built is, by definition, less worthy than the discourse that proclaims the so-called 'new'. Silly educators of novelty...

Innovations have always existed, although schools tend to be focused on preserving what is supposed to be culturally accumulated heritage. We need to better interrogate the discourse of the novelty - because it can be hostage to the theoretical incompetence of the very subject of its enunciation. Even transdisciplinarity (which, in my opinion, is the discourse that addresses the knowledge of the future, from which borders between areas and barriers that today hinder the intertwining of various fields of knowledge will be transgressed, which usually react by sometimes closing themselves off in their own corporate and linguistic community) requires erudition. It requires mastery of a repertoire of varied subjects. In order to do this, we need to conserve; we need to pass on to younger generations cultural collections that were considered valid by previous generations.

Is it useful to read Plato's *Republic* or Aristotle's *Ethics*? Perhaps not directly: but why would these two works have been preserved and passed down between generations over the course of 2,500 years? Perhaps because there is some value in them that speaks closely to the human being. Transdisciplinarity - if it is not to become an unfortunate set of trivial sayings or a lame protocol of intentions - requires that the logical grammar of erudite culture be observed in different areas of knowledge. It requires what the Renaissance would call the Humanities. It requires the intersection of various fields of physical and biological knowledge in order to apprehend something that can allude - by reference - to that which contemplates what was once called Natural Philosophy. It is not a question of going back through history; it is a question of interweaving territories - in order to understand better. The knowledge of the future is transdisciplinary. And in this respect, the field of pedagogical studies is privileged because, as a subject of scientific knowledge, Pedagogy - one could say - was born transdisciplinary, since it has clearly borrowed its repertoire from countless other areas of human knowledge.

The scientific nature of Pedagogy as a subject of study was consolidated at the end of the 19th century. The conceptual fragility in the field of Pedagogy stems, however, to a large extent from the frequent difficulty among educational scholars in understanding border themes - at least two: *History* and *Education*, for the *History of Education*; *Psychology* and *Education*, for the *Psychology of Education*; *Philosophy* and *Education* for the *Philosophy of Education*; *Sociology* and *Education*, for the *Sociology of Education*. Without methodological references and transversal theoretical contributions, it is difficult to obtain relevant research results; for an area that involves, at first, what the digital world has qualified - by neologism -

as an 'interface'. Therefore, the discourse on education needs to confront the trivialization of the subject when it is tied to a standardized form of methodological prescriptions - recipes and templates that are absolutely incapable of translating the impasses and perspectives of the educational act.

In the two decades immediately following the Second World War, the Western world, more than ever, questioned the great identities that had marked the Enlightenment-liberal tradition. They began to doubt the school ideal, the ideal of Pedagogy, or the Sciences of Education. Nóvoa says that pedagogical knowledge finds its identity by overflowing its original disciplines, thereby presenting the field of methodological inquiry with new objects and new concerns. In the 1960s - as Jean-Claude Forquin recalls - Pedagogy centered on the 'deficit hypothesis'. The debate around compensatory pedagogy would shift the field of research, moving "from a sociology of education centered on the student and their family environment to a sociology centered on the school as a social institution and an apparatus for cultural transmission and selection (Forquin, 1995, p.121)".

The transition between the 1960s and the 1970s was a frontier in which the interpretation rooted in Marxist theory entered pedagogical studies. The symbolic content contained in the interpretative key developed by Marx's social-historical analysis would lead to a series of important developments - particularly highlighted by Althusser's reflections - through which ideology materializes in institutional state apparatuses, where the school occupies a prominent place in the sense of underpinning the entire project of symbolic domination of bourgeois society. According to Althusser's analytical model, the superstructure would mechanically reflect the last instance of the economy. Classifying the teachers who - in their inglorious work - rise up against the school system and the shackles of ideology as heroes, the author, however, warns them that, despite their noble ideals and intentions, they are all irreducibly tied to a dominant and domineering model of state, to whose maintenance they only contribute. Althusser supports a whole set of ideas that, nuanced here and there, could be summarized as follows: the exercise of power by those specific social groups that also control the means of production is justified through a web of symbolic construction that, radiating the manifest values of this small segment as if they were unquestionable and universal, serves as legitimizing theoretical support for the current situation as if it were irreducible.

In the same period, Pierre Bourdieu developed his thesis, according to which the school's main task would be to reproduce in the field of culture the inequalities arising from

distinctions established by the very material conditions of existence. Conveying, with a claim to universality, the symbolic values of the bourgeoisie, as well as a whole legacy of cultural goods accumulated within this class and decipherable only by those who possess its codes, the object of the school is, at first and by principle, failure; a failure that arises precisely from the fact that the institution works with a discursive, symbolic, and evaluative corpus, translated into school practices, through the knowledge and know-how of teachers, through intersections of ways and styles, which resonate closely with students from bourgeois origins - who will therefore achieve certain success - but which, without a doubt, represent a constellation of signs completely foreign to the everyday life and repertoire of the popular classes.

By choosing those already elected, the education system would do even more by persuading young people from working-class backgrounds that the school failure to which they are invariably subjected is nothing more than a reflection of their individual incapacity (given that schooling is supposed to have provided them with all the opportunities to fully develop their skills and abilities). In the author's terms, this would be a way back: "(...) the free play of the laws of cultural transmission means that cultural capital returns to the hands of cultural capital and, with this, the structure of distribution of instruments for appropriating the symbolic goods that a social formation selects as worthy of being desired and possessed is reproduced (Bourdieu, 1982, p.297)."

Like the previous hypothesis of the "biological science of education" of the 1950s, the theory of the reproduction of inequalities in schools on the material level of social conditions would soon become a perfect slogan for the logic of a "winner who loses"[14], given the limited and totalizing nature of this interpretation, by which the educator is left only with the consolation of resignation in the face of the fatality of external determination, no longer biological or genetic, but social. In any case, we have to agree with António Nóvoa when he ponders on the ambivalence of educational studies, on the border between art and science.

The 1990s were marked - on the Brazilian scenario - by the strong reference of Foucault in the theoretical field of education, through research that focused primarily on the daily life of the school, in the field of teacher training and practice, and sought to ascertain the existence of a typical school culture, a form of school that was almost like a grammar: that which in

---

14

language does not allow for change. This idea of school culture, understood from the so-called "linguistic turn", perhaps inaugurates post-modernism in the Educational Sciences.

There is, in some way, a correspondence between knowledge and power, but not just by confiscating the space where power is centered. Unlike Marxist analyses, here power not only "distorts, represses and mystifies", but above all, "produces, creates identities and subjectivities (Silva, 1996, p.242)", curiously, from the same categories that allow it to be named. Language then stops capturing pre-existing meanings but invents meanings in the act of supposedly enunciating the real.

It remains to be seen whether the idea of truth and the possibility of true knowledge has left the horizon of scientific research, not only in the field of *Educational Sciences* but also in the constitutive dimension of Humanities in general. There has undeniably been an epistemological break here and, after Foucault, we can hardly persist in using the previous conceptual lenses unchanged. Some old questions no longer have a purpose; new problems arise for educational research: if we cannot reduce education to the limitations of biology, if we cannot restrict our action in education to the prior assumption of the determination of the environment, are we allowed as researchers to reduce reality to the text that describes it? In any of the three cases, we are facing an analytical and epistemological imperialism, coming from either Biology, Sociology, or Linguistics. Although this body of knowledge, borrowed from other fields, is essential for clarifying ideas, none of it proves to be sufficient, in terms of theory, to cover all the aspects involved in pedagogical action.

Since the beginning of the century, the theme of identities and identitarianism has taken over the pedagogical debate. Previous political divisions no longer make sense, and the idea of social class will be contrasted with the ideas of race, gender, and sexual orientation. New boundaries are thus being established. The pedagogical discourse will have to dialog with all of them. The post-modern crisis of paradigms engendered by the recent realignment of world geopolitics has undoubtedly reoriented pedagogical discourse. The impact of new technologies, and the already massive presence of television media; all of this is redefining the very historical identity of childhood and youth. What does Pedagogy have to say - for example - about the recent and disturbing discoveries coming from the field of *Cognitive Sciences*, the *Sciences of the Mind*?

How can we advocate - as educators committed to the majority sectors of society - schooling that is capable of acting in some way to produce struggles over representations in the power game that exists in society? How to be critical without being fatalistic? What do we have to say about education beyond the discourse we produce? Is science enough to train educators, or should we return to the art of teaching? We forget about teaching methods. Did that solve the problem? How does the school intend to deal with the culture of video, mass media, and information technology which, to a certain extent, compete with the civilization of writing, changing the outlook of the younger generations? What do we have to say about our own theoretical and methodological crystallizations? They say that the new generations are progressively losing the mastery, fluency, and habit of reading. But do we know how to "read" these new generations with our so-called science?

The pedagogical discourse is gradually shifting and is now more attentive to the rituals and internal procedures of the school: its routine, its actions, its knowledge... It is in the dynamics of this professional reality where teachers, specialists, and pedagogical technicians live and coexist - wrapped up in the alliance between action and reflection - that the dialog between teachers, students, standards of conduct, erudite knowledge, and popular culture can be based. At the confluence, the educator must seek the wisdom to be open to necessary innovations and occasional reconstructions. There is something emotionally disturbing about the search for knowledge, which does not mean, under any circumstances, reducing the problem of schooling to affective aspects. We just have to bear in mind that pedagogical tact is necessary and that there are no preset guidelines for behavior. There is the student who needs to be told no, because - due to an excess of self-confidence - they need to learn to resist frustrating situations. There is another, in the same classroom, for whom a word of encouragement can make a difference in life. We must resort to reason and sensitivity; to prudence and risk; above all, to discernment.

We must invent the school of the future that we dream of, based on routine practice, which will always provide us with new and unusual elements. In order to do this, however, we need to be truly capable of mobilizing our experience so that it becomes the object of incessant study, reflection, and rigorous research into the school in which we work; the intersection between the body of theory and everyday technique; intersection between the projection of our utopias and the concrete objective conditions of the school and the Brazilian social fabric; intersection in short - to use António Nóvoa's (1998) expressions - between our 'personal self'

and our 'professional self'. Through the interface, it will be possible to find our own working style: our preferences, our ways and methods of teaching, the teaching-learning methods and techniques that best match our way of being, and what is truly our vocation.

In education, discernment is essential to distinguish between what deserves to be preserved and what is worth changing; both from the point of view of the professional and from the point of view of the temporality in which our students live. We must therefore ensure that our professional practice is always guided by the courageous recognition of the need for change, by the tenacious use of prudent reflection, and by openness to the discovery of the other. The other is always different. Our students are a composite of life, experiences, and thoughts that always need to be decoded within themselves. Let's never mistake our students for ourselves. Let's not expect from him what we once were, when we were that age; because it is a different time, a different reality, a different world... And there is no point in trying to replace that world with our own - or what is worse: with nostalgic reminiscences of our supposedly idyllic childhood or adolescence.

Sometimes, the school in its form - in the internal grammar that constitutes its culture - assumes certain standards of unity, of homogeneity, which do not coexist very well with transgression. And all of us who work in schools must always remember that the shape of the school also shapes us, the teachers; and that we ourselves sometimes unwittingly tend to become more familiar with the quieter, more serene, less questioning student. It is hard to think of a school education process that is not guided by precepts of sequence and hierarchy, as if there were - in the search for knowledge - a minimum starting point from which, subject to progressive phases and stages, steps could be taken towards a maximum point. Such a perspective is almost opposed to any conception of knowledge. Where to start? How do you establish boundaries of hierarchy and rank? What will be the point of arrival? However foolish these pedagogical illusions may seem to us, the idea of a school graded and serialized by age and different levels of learning is absolutely familiar to us. The crisis of this school model is linked to new requirements demanded of the education system by society.

Traditional disciplinary approaches - in which reality is confined to academic archives that are divided and segregated from one another - make it very difficult to grasp a more systemic and progressive approach, aimed at a more global perception of the environment surrounding school learning. Whatever our perspective on educational matters, when we enter the classroom, we must have a clear awareness of those who have two tasks to fulfill: to act both

as teachers and as social analysts, capable of evaluating our own teaching practice. Only then will we be able to be creative; only then will we turn content and teaching-learning strategies in favor of the majority of our students. This, in turn, requires the serenity of someone who trusts in the professional spirit and the humility of someone who often has to acknowledge mistakes and go back. This, in turn, can make it possible to identify the problems to be solved and to define appropriate strategies to deal with them. However, neither knowledge nor human relations can acquire an instrumental character for man, at the cost of sacrificing the very meaning of happiness in collective existence, given that the ethical condition as a regulator of conduct is based on the public sphere: the fair life is the free life, and ethical standards will be those dictated by an autonomous logic that is able to postulate as universal the foundations that guide individual action. Knowledge and wisdom can become complementary terms when the teacher wishes and decides to become a master... And the pedagogical position occupied by a teacher implies something beyond the essential contact with students and accumulated knowledge.

The master transmits knowledge, but inscribes his own personal mark on the transmission, his sign. He shows paths and reveals secrets, with sweat and blood discovered. To be a teacher is to be willing to blaze trails and reveal routes: like the teacher in the classic movie *To Sir, with Love* when (in the scene where the professional takes his students to a museum) the teacher literally guides the group, conducts the tour and points out masterpieces of the artistic universe, symbolically inviting those new to the environment of elaborate culture to make contact with it. To be a teacher is to get young people to agree to learn at school everything that, without school, would be more difficult to learn. We teach through words, no doubt about it. We also teach through gestures and expressions. We also teach or fail to teach when we are silent. In any case, we are consoled when we come across that former student who, now an adult, remembers us and continues our voice: resonated, transformed, and - hopefully - improved. Through the tenacious perseverance of memory, our professional path, our life story, our current work, and our future project reside in the student...

Bibliography:

ABBAGNANO, N. & VISALBERGUI, A. John Dewey e a 'escola progressiva' americana. In: _____. *História da Pedagogia*. Volume IV. Lisboa: Livros Horizonte, 1981. p. 813-827.

ALAIN. *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva, 1970.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1980.

AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

ARCHAMBAULT, R.D. *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2ªed. São Paulo: Perspectiva, 1979.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

AZANHA, José Mário Pires. *Education: controversial issues*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. *Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise*. São Paulo: EDART, 1975.

AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENEDI, Domingo Tirado and RUIZ, Santiago Hernandez. *Compendio de la Ciencia de la Educacion*. Mexico: Atlante, 1950.

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. 4ªed. Sintra: Europa-América, s/d.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOTO, Carlota. A educação entre encruzilhadas, enigmas e labirintos discursivos. In: *Skepsis – Academia Semiologia e Direito.* www.academiaskepsis.org/reivstas/ver_educacao.htm March 2004.

BOTO, Carlota. A pedagogia como ciência da educação. *Cadernos de Educação*. Ano I. volume I. 1998. Faculdade de Ciências e Letras: Seção Gráfica FCL, 2000. p. 7-19. ISSN: 1518-8264.

BOTO, Carlota. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. [dissertação de mestrado em educação mimeografada]. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 2ªed. São Paulo: Perspectivas, 1982.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia.* São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CASTRO, Aline Helena Iozzi de. *Educação, cultura e poder na obra de Georges Snyders: rastros e rumos da alegria na escola*. Dissertação de Mestrado [mimeografada]. Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Campus de Araraquara, 2004.

CAULY, Olivier. A *Didática Magna*, a constituição de uma ciência. In: _____. *Comenius, o pai da pedagogia moderna*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COMÉNIO, João Amós. *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3ª ed. Lisbon: Calouste Gulbenkian, 1985.

CONDORCET. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Talleres Calpe, 1922.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. *Projetando a mudança: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80)*. Tese de Doutorado. [mimeografada] São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

DOTTRENS, Robert e MIALARET, Gaston. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. In: DEBESSE, Maurice e MIALARET, Gaston**,** *Tratado das ciências pedagógicas 1 introdução*. São Paulo: Companhia Editora Nacional and Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

DUCH, Lluís. *La educación y la crisis de la modernidadI.* Barcelona: Paidós, 1997.

DURKHEIM. *Education et sociologie*. 5ª.ed. Paris: P.U.F., 1985.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FITZPATRICK, E. A *Filosofia y ciencia de la educación*. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1958.

FORQUIN, Jean-Claude. *Sociologia da educação:dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT*,* Michel. *Microfísica do poder*. 5ªed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FRANCA, Padre Leonel S.J. (introdução e tradução). *O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GREEN, Bill & BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUSDORF, Georges .*A palavra*. Lisboa: Edições 70, 1995.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Unesp, 1998.

HUBERT, René. *Tratado de pedagogia general*. 2ªed. Buenos Aires: Libreria El Ateneo Editorial, 1957.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação. nº 1. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.p. 9-43.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje. In: *Estilos de clínica*. Volume VIII. nº 15, 2003. p. 140-159.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LUZURIAGA, Lorenzo. *Pedagogia*. 7ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIALARET, Gaston. *Les Sciences de l'Education*. 3ª ed. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.

MIALARET, Gaston. *As ciências da educação*. 2ª ed. Lisboa: Moraes, 1980.

MIALARET, Gaston. *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Atlas, 1977.

NAGLE, Jorge. *Educação e linguagem: para um estudo do discurso pedagógico*. São Paulo: Edart, 1976.

NÓVOA, António. As Ciências da Educação e os processos de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido, *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: "novas respostas para um velho problema." In: *Formação de professores*. Ricardo Ribeiro (org). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PETERS. *The concept of education*. Londres: Routledge, 1968.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

REBOUL, Olivier. *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação:o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70, 1996.

SACRISTÁN, G. *Poderes instáveis em educação*. São Paulo: Artes Médicas, 1999.

SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, L.H. (org). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Terminal identities*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *The subject of education: Foucauldian studies*. 2nd ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.*

SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade: estudo a partir de algumas biografias*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, Georges. *A alegria na escola*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, Georges / LÉON, Antoine / GRÁCIO, Rui. *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TEDESCO, J.C. *O novo pacto educativo*: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNAMUNO, Miguel. *Amor y pedagogia*. Barcelona: Bruguera, 1986.

Carlota Boto

Este trabalho foi apresentado por Carlota Boto, no evento científico The fifth global teacher education summit, em formato presencial, entre 25 e 28 de outubro de 2024, no Center of Teacher Education of Beijing Normal University, na China.

The right to education and democratic education: learning to study as a principle of intellectual autonomy

Carlota Boto

I would like to start my speech by recalling a Chinese film called *Not One Less*, which offers us the slogan of defending what I call first-generation educational rights. The story takes place in a small village in rural China today. The teacher is older and gets sick. He is the only teacher in that village. There was no one to replace him, except for a thirteen-year-old girl who was offered the job of looking after that class of students - in a class that was apparently multi-grade. But the girl who replaced the teacher remembers that she did not know how to teach; she did not know what should be taught. She asks the class teacher when she temporarily takes over his class: '- What does the master expect of me? What am I supposed to do with these students until you come back?' The teacher, intrigued, suddenly surprises us with the following solution: '- Not one less. When I return to my students, I don't want anyone missing.' The teacher's response is emblematic of what we suppose is the first of all rights: the concern that all our students are in class. Only then can we think about what comes next. First and foremost, in school and in pedagogy, 'not one less'...

It can be said that the right to education in modern times has been structured in three generations. At first, the understanding of the right to education meant that everyone - especially children and young people - should have the right to access schooling. It was about the democratization of education as an extension of school attendance opportunities. To do this, it was necessary to expand the possibilities of education for all. This movement spanned the period from the end of the 18th century to the end of the 20th century in all the countries of the so-called West.

It soon became clear that the school that was being democratized was not fulfilling its goals of teaching things to everyone. A new sense of democracy is emerging in school. The

democratization of education is now understood as opening up relations between teachers and students. The second generation of educational rights emerged progressively from the middle of the 19th century and reached its peak during the first half of the 20th century when the New Education movement sought to inscribe schooling in the logic of what was then considered to be innovation: the child at the center, the emphasis on methods to the detriment of content, the recourse to a psychological reason and no longer to the logical order of the transmission of knowledge, the consequent rejection of the mechanism of transmission of knowledge, in the name of what Dewey characterized as the reconstruction of experience; and which was later crystallized as the construction of knowledge. It was now a question of understanding the right to education as the right to quality teaching,

Finally, a third generation of rights was built at the end of the last century, and at this crossroads of time, it went through an inflection of what could be understood as a repertoire of teaching narratives. The curriculum, as a social fabrication, is also a set of narratives, expressing a certain canon of knowledge. This is where the theme of diversity, cultural plurality, and identities comes in. They began to criticize the Eurocentric matrix of curriculum organization, the fact that school content took the view of the dominant classes as the only legitimized reference, as well as denouncing the fact that the knowledge transmitted by the school was written by white, European men. From now on, the legitimization of other cultures is sought - in the case of Latin America, the cultures of indigenous peoples and Afro-descendants. These are, therefore, now competing paradigms in the logic of curriculum organization. This is decolonial knowledge, which should, in principle, escape Eurocentrism. There is talk of epistemologies of the Global South.

If we take up this categorization of the right to education as a conquest that took place in three different periods, we will have to recognize that the first generation of rights was inscribed in the dispute over national education. The establishment of modern nation-states required the construction of national narratives, capable of structuring homeland sentiment, capable of building citizenship and its practices. The nationalism of this tradition-based school was the keynote of the curriculum celebrated by the school systems. The second generation of rights, on the other hand, went into the classroom to reflect on its methods, to give students freedom. As a result, the strength of the Nation-State is replaced by the strength of localism. Freedom is inscribed in a territory, and that territory is local. Despite the fact that the heralds of the new education, especially in Brazil, greatly reinforced the political aspect

of school education as a tool for building citizenship, the practices of the New Education members were above all local practices. To some extent, the emphasis shifted from the national to the local. In turn, the third generation of rights, based on the issue of diversity and multiple cultural identities, points towards the global world, towards a cosmopolitanism of values and knowledge. This is still a contemporary moment, so the situation is open. The narratives of the curricula tend to be shifting, replacing the classic Western canon - European, white, and male, as they say - with a new paradigm of knowledge. It is now a knowledge, that until now has been delegitimized, devalued, and unauthorized.

The question that arises is: is classical Western knowledge something to be summarily discarded? Is it valid to replace the dogmatism of one canon with the dogmatism of another that opposes it? In any case, it is a question of redefining the boundaries of the knowledge taught. Knowledge and practices are in dispute. In a way, we are all caught up in this dilemma. How can we think about teacher training for democratic education? Europe produced colonialism, but it also built the thesis of Human Rights, which is inclusive and generous. Europe has produced genocides, there is no denying that; but on the other hand, the main democracies on the planet are also located there.

In order to work on the issue of teacher training in light of the idea of democracy, I will consider the subject of the study as a constitutive element of the teacher's professionalism. The idea of the study, as opposed to the notion of the results of the training process, is established as a fundamental element in the very characterization of learning. With this in mind, we will seek to address the issue of study time and its place in the teaching and learning process. All these issues - democracy, teacher training, the study, and the teacher-student relationship - add up to aspects that can be mobilized to profile the theme presented for work at this conference. It is important to emphasize that I will also have to contextualize my place of speech, as a professor at a public university in São Paulo and Brazil, in post-pandemic times. COVID-19 has profoundly changed the logic of education because it has profoundly changed the logic of coexistence and sociability. As a result, new didactic strategies have been introduced, the use of new digital technologies has expanded, and there has been learning about how to deal with distance education. In short, there has been a shift in the very ways of teaching and learning. It is worth asking how much of this experience can be used to think about this period following the pandemic. Are we going back to where we started or are we in another place, where we can incorporate that experience?

All this discussion, of course, will be inserted into the debate on the fair school as an object of study, thinking about the institutional possibilities and limits in the face of the challenge of minimizing the inequalities that fracture the fabric of society. For this reason, using the notion of a fair school becomes a watchword that can be operative both at the level of pedagogical relations and in terms of a necessary militant activism in educational policy. The very word "training", used in the expression Teacher Training, has a very strong symbolic and evaluative charge. Through training, it is indeed about transmitting a cultural legacy that involves a systematic range of knowledge and content. But it is also a matter of dealing with the transmission of a heritage of values and attitudes inscribed in the ways and means by which society thinks of itself and thinks of the social and public behavior of the people who will ultimately inhabit this common world.

Before we address the relationship between the search for a fair school and the democratic construction of schooling based on new narratives inscribed in the organization of the curriculum, let's reflect on what can be considered a partial legacy of the pandemic, but not only that: in other words, what has the pedagogical use of new digital technologies meant for our ways of teaching? It's a fact that the use of computers and the Internet long predates the Coronavirus pandemic. It can be considered that, since the end of the last century, this horizon of digital training has been on the agenda of training studies. However, COVID-19 has accelerated this movement: and today we can no longer ignore the impact that this scenario has had, significantly altering the ways of teaching, students' attitudes toward knowledge, and the textual media themselves, which have practically ceased to be printed and are now inscribed in the logic of screens - be it a computer, tablet or cell phone.

Therefore, teaching today requires us to pay attention to the ways in which we learn. First of all, teaching today is not the same as teaching 20 years ago. At the moment, it is a question of developing research skills and, above all, study practices that will make it easier for the subject to have direct access to knowledge. Students need to be taught how to search for the most reliable content in this vast repository of digital culture. In my opinion, in order to filter out the most credible knowledge in a sea of information that the Internet provides, it will be essential to develop research practices, in the classic sense, but also, above all, something that is hardly talked about, namely study practices.

In the book organized by Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio Lopez, and Jorge Larrosa, titled *Elogio del Estudio*, translated into Portuguese by Editora Autêntica in Belo Horizonte

in 2023, a highly respected group of authors in the field of Philosophy of Education reflects on what it means to study at university, the necessary procedures for study practices, and their intellectual implications. In this work, study is presented by its various authors as an exercise in caring for the world and occupying oneself with the world, obviously seeking knowledge of the world. It is about studying as a gesture. The person withdraws and takes refuge in a practice of reading and writing, suspending ordinary time and entering a new temporality. As Carlos Skliar says, study is a word that comes from the Latin Studium, which means "eagerness, passion or effort, but above all devotion or affection for something, for someone, a freely realized spiritual and bodily disposition" (Skliar, 2020, p.16). In this record, there is a clear link between the practice of studying and school, an affinity or close association between study, concentration, perseverance, effort, work, and persistence.

In order to study, it is essential that time is set aside for this. It is therefore a lifestyle in which time is simultaneously freed up and occupied, in a movement and institutional action by the school, which transforms idleness into study, which transforms free time into schoolwork. Study, then, as Fernando Bárcena points out, imposes itself as a way of existing, creating an orderly world, but whose purpose will never be achieved. Thus, there is no direct correlation between teaching and learning. Studying has a purpose that goes beyond learning. It is a way of life; something that allows "the conversation between generations to continue over time" (Bárcena, 2020, p.57). By gaining access to a repertoire through study, the subject enjoys the legacy of the past, from which they can reinvent the present. By teaching the student to study, the school turns things into subject - subjects of study. To do this, however, the teacher must lead a studious life himself, occupying his free time with reading, taking notes, and re-reading his notes and his books.

Whether working on the idea of study or meditating on the relationship between teachers and students, the great challenge facing schools and universities in this post-pandemic period is to reflect on what quality education means. And what is a quality school? The first sign of a school's quality is - as we have seen before - its public reach, in the sense that it welcomes different groups of children from all walks of life. Thus, a good school is one that does not reject poor or difficult children. By definition, therefore, a good school has to be one where all the children can fit.

The school will be more democratic if it extends to the majority of the population. There can be no democratization of education without extending school opportunities to include an ever

wider range of children and young people from all walks of life. As Azanha (1992; 1987) pointed out in his work, the democratization of education will be a simulacrum if it does not include expanding school attendance to the largest possible number of children and young people. There is a political assumption in the idea of democracy when applied to school reality. This is not a technical nor pedagogical debate. Sending all children to school is a political postulate.

But being public is not enough for the school to have quality. A good school is perceived by its students as a fair, challenging, and welcoming institution. More than that, a quality school is one that values its professionals, that invests in its professionals, that enables teachers and education technicians to be the architects of the school's political and pedagogical project. A good school is also a school that communicates with the scientific and technological advances of its time. Hence the need to effectively make Internet tools a reality in school life. It is necessary - today more than ever - to face, by incorporating the new digital platforms of knowledge into the classroom. There are countless challenges that today's life poses for school. And it needs to respond to that. However, a quality school is fundamentally an institution that values the classical contents of knowledge: one must know the various fields of the humanities, one must know the natural sciences, one must have a full command of the Portuguese language and mathematical language. The school must appropriate the knowledge gathered by those who preceded us, who came before us, and who are part of a given tradition of knowledge. This repertoire needs to be updated from time to time. Today, it needs to incorporate references to people who have historically been subjugated. But it is also necessary, with new content added to the previous ones, to build a solid, critical, and creative education that moves in a common world, which, to be transformed, needs to be well known. Teacher training, in turn, needs to interact with student training in order to prepare the younger generations for this public place of training children and adolescents.

The school, as an institution, will therefore be evaluated by History in light of the following criteria: its public reach, that is, how many people it grants the right to education; the way it engages with the scientific and technical advances of its time; the ways in which it creates and recreates its own school culture, understood as the culture produced within the school, but at the same time as a process of didactic transposition of the canonical knowledge valued by society, given that school knowledge unequivocally addresses classic contents; and finally, the social, political, and pedagogical selection of what is worth teaching as a disciplinary

focus, through the necessary belief in training for ethical preparation that will provide new generations with an education that is both solid in terms of knowledge and wholesome concerning values.

A good school today necessarily involves what we could understand as handling the codes of the digital world. Mastering literate culture in the form of a codex is no longer enough for schooling. It is necessary to migrate to knowledge of the screens and their meanings. It is essential to be able to navigate the great encyclopedia of Google, which organizes a library with practically no boundaries. It is up to educators to mobilize the repertoire of knowledge, conceptual keys, and analytical tools that this can bring them. New ways of teaching, and new learning methods, all can be glimpsed through the young generation's access to the world led by the Internet.

Nóvoa also discusses the public commitment that educators need to have - still in terms of innovation - with an inclusive character and an appeal to diversity, in terms of their principles and values. Referring to the French debate, Nóvoa takes the view that the teaching profession is not defined exclusively by the republican view that the good teacher is fundamentally the one capable of transmitting knowledge. No. This element is essential. Absolutely. But it is not enough. There would be a professional knowledge of teaching (NÓVOA, 2009, p.33) that is born, at the same time, from people's identities, the practices they share, and the rituals that are constituted in the action of educating: "we teach what we are and, in what we are, lies much of what we teach" (NÓVOA, 2009, p.38).

The truth is, as some authors in the contemporary educational debate have pointed out, today we have the opposition between the teaching paradigm and the learning paradigm. For Biesta, for example, the teacher is necessarily someone who brings something new to the pedagogical relationship: "something that was not there beforehand" (BIESTA, 2017, p.62). It would be a false innovation to make teaching exclusively about learning. In the same vein, Masschelein and Simons (2013, p.41) point out that "at school, there is always something on the table". When we teach, we deal with something that is external to our own personality as an educator, and which is also external to the figure of the student. School knowledge is this matter: this "something of society put into play or performed at play" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.41). The same authors go on to say that "what the school does is bring something to the game" (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.41). For this very reason, the school deals with rules that are intrinsic to its own ritual: the rules of the game being played

there. The school turns things into a subject of study. And this operation is all theirs, as an institution. To put something into play is to detach it from its ordinary use, to give it a new meaning. Thus, when the school works on a text, for example, it is both separated from its original role and appropriated as an object of study for a new use - in other words, something is at stake. In this sense, working in teacher training means committing to a common world in which both the education of new generations and the preservation of the cultural legacy for which they will be trained will be at stake, either to add something to this common world or to renew it. The new world will necessarily be created by those who properly appropriate the old world, which will appear to them as something that teachers put on the table and put into play for new uses. That is the magic of teaching. This is the job of each and every one of you. In a way, in schools and universities, we are all artisans, weaving threads and narratives. Hence my belief that thinking about teacher training these days means, at the same time, meditating on the master-disciple relationship, tackling the subject of the study, and reflecting on the idea of democracy and the right to education. So, responding to the initial challenge of the relationship between university, school, and democracy, I think that the university has a fundamental formative role in building a dialogue between cultures, toward the formation of an inclusive and democratic society, through the public place of schooling. I thank you for your attention and, once again, I stress how honored I am to have been able to say these words to you here today.

9. APÊNDICE B: CAPÍTULOS DE LIVRO PUBLICADO COM APOIO DO RECURSO DO AUXÍLIO

Artigo publicado como capítulo no livro: Deirdre Raftery (eds.) Gender, Intersectionality, and the History of Education: Networks, Time, and Place. ISCHE Global Series. Palgrave Macmillan, p. 177-202. Foi usada verba do Projeto Temático para realizar a versão para o inglês.

Gender and intersectionality:
Female strategies in the teaching profession in Brazil during the first half of the 20th century[15]

Diana Vidal (Universidade de São Paulo)
Rafaela Rabelo (Universidade Federal de Uberlândia)

Introduction

The sisters Iracema Silveira (1900-1978) and Noemy Silveira (1902-1980) are the guiding thread of this narrative. Born in the interior of the state of São Paulo, they built a professional trajectory in which family ties, educational networks, care relationships, and international travels were intertwined, and offer paths for understanding the strategies mobilized by women to remain in the teaching profession in public service and build careers in the first half of the twentieth century in Brazil. Both were associated with the transnational movement of new education (also known as éducation nouvelle or progressive education), albeit in different ways, and they exercised different forms of belonging to the teaching profession. Iracema restricted herself to primary education, acting as a school librarian; Noemy embraced an ambitious training project that involved traveling to the United States, studying at the Teachers College of Columbia University, and taking up the Chair of Educational Psychology at the University of São Paulo (USP). However, if their final destinations were radically different, their careers commenced at the same time. Almost two years older than Noemy, Iracema waited for her younger sister to finish primary school for both of them to start training for teaching together.

The decision to commence training together indicates the relationship of solidarity established between the sisters, which would last for almost two decades. At the age of eight,

[15] This work was supported by the São Paulo Research Foundation (FAPESP) [Grant number 18/26699-4].

in 1908, Iracema had an accident that affected one of her eyes. Visual impairment made school attendance difficult, and this was overcome with Noemy's help. The sisters completed their teacher training together, and started their teaching careers together. The paths began to separate in 1927, when Iracema began her journey to become a school librarian, and Noemy took up the job as an assistant at the Experimental Psychology Lab. The fabric of their careers included networks established with female and male educators, and educational politicians. These relationships determined the positions they successively assumed, as well as the changes in the schools in which they worked until they reached the prestigious Institute of Education in São Paulo.

Network theory, as noted by Eckhardt Fuchs, allows us to "focus on agents and their interactions that have not yet been an object of historical interest but have greatly influenced educational developments on the local, national, and international level".[16] It also "may be helpful to draw a micro-perspective picture that envisages from a cultural angle the specific circumstances, variations, actors and mechanics of phenomena that macro-sociological theories on the worldwide development of education describe as global processes of standardization and homogenization". In this case, network theory not only lets us understand the ways female teachers such as Iracema Silveira built strategies to remain in the teaching profession, but also helps us to understand how they managed to break through the glass ceiling, discussed elsewhere by Sue Freeman[17] and Christine Williams.[18] This theoretical lems therefore allows to explore how women such as Noemy Silveira attained positions traditionally restricted to men.

We utilize the concept of "immaterial heritage", drawing on the work of Giovani Levi.[19] This perspective serves to highlight family efforts regarding the transmission of knowledge in the teaching profession, as well as favoring the maintenance and progression of teachers' careers. Levi's concept embraces the idea of family as a broad social group, which makes use of solidarities, exchanges of favors, reciprocities, and protections among other social groups, in order to overcome social and professional barriers. We also concur with

[16] Eckhardt Fuchs, "Networks and the history of education," *Paedagogica Historica* 43, no. 2 (2007): 185–186.
[17] Sue J.M. Freeman, *Managing lives: corporate women and social change* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1990).
[18] Christine L. Williams, "The glass escalator: hidden advantages for men in the "female" professions," *Social Problems* 39 (1992): 253–267.
[19] Giovanni Levi, *Herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000).

Kosellec who asserts that "collective singulars" become "concepts for the registration of experience" that concentrate, obscure and hide diverse experiences .[20]

Further, we argue that by utilizing the perspective of intersectionality, we may bring light to multiple ways of being a female teacher at the first half of 20th century. In this case study, we deal with issues of gender, social class, religion, and physical disability. Iracema and Noemy came from the lower middle class. Paid work provided the means of survival and accumulation of assets. Iracema's disability, as a partially-sighted person, didn't prevent her from searching for a career. On the contrary, with the help of her sister, she found a place as a librarian in the primary school, which allowed her to remain active until her retirement. This scenario provokes us to reflect on how the teaching career offered a feasible and respectable form of labor to support women in society at the time. Thus, this study embraces some of the questions raised by sociologists, concerning the intersection of gender and class in the labor market.[21] Finally, the connections with Catholic and lay educators were key for both women, in order to advance in their careers: this prompts us to inquire further about the networks they built.

Intersectionality here refers to the classic concept, created by Kimberlé Crenshaw intertwining gender, religion, and class, applied to the teaching career and extended to physical disability.[22] It is a powerful framework to explain some of the women's life options and outcomes, such as the fact that Iracema remained unmarried. Noemy married, but was widowed early and she never remarried. And they both experienced motherhood late in their lives. The story of these two women demonstrates the varied ways of occupying the teaching profession in the period, the family strategies for career advancement, and the different possibilities of being a woman in Brazil.

1. Iracema and Noemy: Mapping Networks and Complicities

Iracema and Noemy were born on 14 December 1900, and 8 August 1902, respectively, in Ibiquara, a small town located 186 miles from the capital in the countryside of the State of São Paulo, Brazil. The village, established with the arrival of the Mogiana railway in the city of São Simão, near Ribeirão Preto, became a municipality in 1910, later

[20] Reinhart Koselleck, *Futures past: on the semantics of historical time* (New York: Columbia University Press, 2004), 271–72.
[21] Irene Browne and Joya Misra, "The intersection of gender and race in the labor market," *Annual Review of Sociology* 29 (2003): 487–513.
[22] Kimberlé Crenshaw, "Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics," *University of Chicago Legal Forum* (1989): 139–167.

named Santa Rosa do Viterbo. Both were daughters of pharmacist Manoel José da Silveira and Anna Marques da Silveira, and their sisters were Maria and Itacy Marques da Silveira. This female-centered family was also devoted to education. Maria followed her father's path and attended the School of Pharmacy and Dentistry of São Paulo between 1912 and 1914, while Iracema, Noemy and Itacy pursued teaching careers.

Around mid-1908, Iracema moved to São Paulo after experiencing an "accident that significantly impacted her eyesight."[23] She continued her primary education at the Collegio Modelo boarding school, which Maria Flora Redondo do Nascimento ran from her residence, established in January 1909. Maria Flora was the sister of Manoel Ferreira Redondo, a writer and member of the Brazilian Academy of Letters. She was married to Domingos Rodrigues do Nascimento, the principal of Collegio João de Deus.[24] Acknowledged for her "intellectual value,"[25] Maria Flora possessed the necessary social, moral, and intellectual standing to welcome the young Iracema.

At that time, Itacy was a little over a year old, born on June 12, 1907, which made it challenging for her mother, Anna, to move around and led to the decision in favor of boarding school. In 1912, however, the family relocated to São Paulo city due to Maria's enrollment in the School of Pharmacy and Dentistry. This also led to the suspension of her father's activities as a pharmacist in Santa Rosa do Viterbo and as a nurse in São Simão.[26] In São Paulo, Manoel established the Pharmácia São Benedicto and, starting from 1918, became a member of the advisory board of Monte Pio Pharmaceutico.[27]

---

[23] Ana Regina Pinheiro, "Escola Caetano de Campos: Escola Paulista, Escola Vanguardeira," (PhD diss., Universidade Estadual de Campinas, 2008).
[24] *Correio Paulistano* 18865 (20 January 1916): 3. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_06&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=38392. Accessed 30 Oct 2023.
[25] *Revista da Semana* 00051, no. 1 (29 January 1916). https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=025909_01&pesq=maria%20flora%20redondo%20do%20nascimento&hf=memoria.bn.br&pagfis=23458. Accessed 30 Oct 2023.
[26] *Alamanak Laemmert* B00069, no. 3 (1913): 4354. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394&pesq=%22manoel%20jos%C3%A9%20da%20silveira%22&pagfis=52774. Accessed 30 Oct 2023.
[27] *Alamank Laemmert* B00077, no. 1 (1921): 2234. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394&pesq=%22manoel%20jos%C3%A9%20da%20silveira%22&pagfis=76984. Accessed 30 Oct 2023.

When Iracema was fourteen, and Noemy was twelve, they enrolled in the Primary Normal School of Braz in 1915.[28] Three years later, on 23 October 1918, they successfully completed their teaching training,[29] coinciding with a devastating Spanish flu epidemic that struck the city of São Paulo. Between October 15th and December 19th, this epidemic infected 350,000 people, which accounted for a third of the city's population.[30] The dedicated efforts of the "industrious pharmacist Manoel José da Silveira"[31] during the outbreak might have solidified his social standing, potentially contributing to his daughters' professional careers.

The year 1919 marked the beginning of the sisters' teaching activity. Iracema was assigned as an effective substitute at the Graded School of Pary.[32] Noemy joined as an effective substitute at the Model School affiliated with the Normal School of Braz and was soon transferred to the Model School affiliated with the Normal School of the Capital.[33] In both instances, the sisters were roughly 2.48 miles away from their family residence situated at Avenida Tiradentes, No. 30. On April 20, 1920, upon her request, Iracema transferred to "Prudente de Moraes" Graded School, which was situated on the same Avenida Tiradentes,

---

[28] *A Gazeta (SP)* 02677, no. 1 (12 January 1915): 7. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=763900&pesq=noemy%20marques%20da%20silveira&pagfis=2522. Accessed 2 Nov 2023.

During that period in São Paulo, there existed two teacher training schools: Normal School of Braz and Normal School of the Capital, the latter was also known as "Caetano de Campos" Normal School. Each had two affiliated model primary schools, one for boys and one for girls Additionally, the Normal School of the Capital included a kindergarten. In 1931, Normal School of the Capital underwent a transformation into a Pedagogical Institute, and by 1933, it evolved further into an Institute of Education, which now encompassed a secondary school. By 1934, the Institute of Education became affiliated with University of São Paulo through its Teachers College. This association marked the beginning of training programs for educators to teach in both primary and secondary education settings at higher education level. Olinda Evangelista, *A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)* (Florianópolis: Cidade Futura, 2002).

[29] Maria passed away in 1917. *Correio Paulistano* 19457 (8 September 1917): 11. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_06&pagfis=43678. Accessed 30 Oct 2023.

[30] Christiane Maria Cruz de Souza, "As dimensões político-sociais de uma epidemia: a paulicéia desvairada pela gripe espanhola," *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 12 (2005): 567–573.

[31] *Correio Paulistano* 19914 (11 December 1918): 5. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_06&pagfis=48456. Accessed 30 Oct 2023.

[32] During the first half of the 20th century in Brazil, the educational framework comprised four levels: primary, post-primary, secondary, and higher education. Primary education was offered in one-room country nongranded schools, peripheral reunited schools and urban graded schools. Being assigned to a graded school signified higher status and better teaching salaries, as well as improved working conditions. Normal schools, operating at the post-primary level, had a professional and terminal character, which meant they did not provide access to higher education. To pursue college education, attendance at a secondary school was necessary. It is worth noting that attending secondary school did not mandate post-primary studies. As a result, there were two distinct educational paths available: one leading to professionalization and the other facilitating academic training. In the 1910s and 1920s, normal schools served as both a continuation of studies after primary school and a preparatory avenue for professional practice, particularly significant for women.

[33] Effective substitute means that she took the job by someone's recommendation in replacement of another teacher. In this case, the position is not secured . *Correio Paulistano* 20456, no. 1 (1 June 1920): 8. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=%22noemy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=1712. Accessed 2 Nov 2023.

No. 3. A few months later, Noemy would join her sister, securing a position as an effective substitute at "Prudente de Moraes" Graded School.[34] Three elements stand out in this report: both recent graduates were placed in the city's central region, worked at the same institution, and benefited from the close proximity between their workplace and residence.

Expanding the analysis to include relational networks may offer insights into various plot elements. For instance, in 1919, the League of Catholic Female Teachers[35] was established in São Paulo, counting "among its members Carolina Ribeiro, Iracema Marques da Silveira, and João Lourenço"[36] from the Catholic teaching community. The sisters' relationships with the association were long-lasting, as was their friendship with Carolina Ribeiro and João Lourenço.

At the time, João Lourenço held a teaching position at the Normal School of the Capital, a role he had taken on in 1912. Prior to this, he served as the general inspector of education in São Paulo. He fostered strong connections with Oscar Thompson[37], then Head Director of Public Instruction of São Paulo (DGIPSP). João Lourenço's influence as an educator and his relationships may have facilitated the swift transfer of the sisters into their new positions. This connection might have also supported Iracema's career in subsequent times. Correspondence exchanged between her and João Lourenço in the 1930s and 1940s reveals the maintenance of both professional and affectionate ties.[38]

Carolina Ribeiro began her teaching career at the Normal School of Braz, but she would have a very prominent career in São Paulo education. In 1955, she made history by becoming the first woman to hold the position of Secretary of Education of the State of São Paulo. Carolina's connection with Iracema and Noemy spanned from 1921 and persisted throughout their lives. She served as the director of "São Paulo" Graded School during

---

[34] Mirian Jorge Warde, "Noemy da Silveira Rudolfer," in *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, ed. Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero and Jader de Medeiros Britto (Rio de Janeiro: UFRJ, 2002), 860-866.

[35] According to Pinheiro, "the League emerged as a lay association intended to unite and safeguard primary school teachers within the framework of Catholic tradition and values. […] through its actions, it also meant to further the Church's political agenda for the re-Christianization of society and fortify the institutional relationship between the Church and the State." In 1929, the organization was renamed to League of Catholic Teachers, allowing the membership of male teachers. Nonetheless, since its inception, there has been evident participation and proximity of male teachers in the League's activities, as was the case of João Lourenço. Ana Regina Pinheiro, "Instrução do povo sob a proteção do catolicismo – militância docente e a expansão da escolarização em São Paulo," *Revista Brasileira de História da Educação* 15 (2015): 207.

[36] Pinheiro, "Escola Caetano de Campos," 65.

[37] Oscar Thompson, who directed the Normal School of the Capital from 1901 to 1920, held the position of DGIPSP in two administrations—between 1909 and 1911, and again from 1917 to 1920. He was succeeded by Antônio de Sampaio Dória (Heloisa Rocha, "Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo," *Pro-Posições* 22, no. 2 (2011): 154). The position of Head Director of Public Instruction corresponds to what is now commonly referred to as the State Secretary of Education.

[38] Pinheiro, "Escola Caetano de Campos," 67.

Iracema's tenure at the school, a period coinciding with Iracema's initial role as a school librarian. In the following years, Carolina and Iracema would work together at the Institute of Education. When Carolina was appointed to the State Secretary, it was Noemy who delivered the commendation speech.[39]

In the tumultuous years of the 1920s and 1930s, stability was elusive.[40] In 1923, Iracema was once again transferred to a different school, replacing teachers Brazilina de Araújo and, later, Mario de Oliveira Campos at Escolas Reunidas de Villa Carrão.[41] Simultaneously, Noemy was reassigned to the 2nd Graded School of Lapa. This relocation meant the sisters now had to travel approximately 9.3 miles to reach their workplaces, situated on the outskirts of São Paulo. For Iracema, transitioning from a Graded School to a reunited school represented a move backward in her career path.

The shift was intricately tied to movements in local politics. The consecutive education reforms of 1920 and 1922, spearheaded by Antonio de Sampaio Doria and Guilherme Kuhlmann,[42] brought a new group of educators to power, advocating pedagogical principles that opposed the so-called *normalists* including João Lourenço.[43] This new group coalesced around the Education Society, established in 1922.[44] The clash between these groups profoundly shaped the course of public education in São Paulo in the following years, driving successive reforms that directly influenced the two sisters' trajectories.

Plotting strategies to progress within the teaching profession, Iracema entered a competition in 1926 to advance from an effective substitute to an assistant role. Successful approval led to her transfer to the Graded School of Guapira, situated approximately 6.2 miles from São Paulo's downtown. However, this assignment was short-lived as, within less than six months, Iracema transitioned to assume a position at "Oswaldo Cruz" Graded School, a return to working in proximity to her residence. This trajectory mirrored Noemy's

---

[39] Pinheiro, "Escola Caetano de Campos," 7.

[40] This period coincided with international conflicts and internal upheavals in São Paulo, including two riots in 1924 and 1932. Additionally, a coup in 1930 brought Getúlio Vargas to power as president of Brazil.

[41] Documents detailing Iracema's professional moves are archived in the Núcleo de Memória e acervo Histórico CRE Mario Covas. They were donated by Maria Leocádia Barros de Oliveira Dias in 2014.

[42] Antonio de Sampaio Dória held the DGIPSP position from 1920 to 1922, succeeded by Guilherme Kuhlmann, who remained in the role until 1924.

[43] The term *normalist* here refers to educators trained at the Normal School of the Capital in the late 19th and early 20th centuries. Many of these educators were invited to initiate educational reforms in various Brazilian states, disseminating what Marta Carvalho termed the "São Paulo's school model," which centered on the intuitive method and the graded school. Marta Carvalho, *A escola e a República e outros ensaios* (Bragança Paulista: EDUSF, 2003).

[44] Ana Clara Bortoleto Nery delineates the life cycle of the Education Society into two distinct periods: the first spanned from November 23, 1922, to November 20, 1924; and the second extended from August 27, 1927, and likely continued until around mid-1931. Ana Clara B. Nery, *A sociedade de educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)* (São Paulo: EdUNESP, 2009).

experience in 1925 when she returned to "Prudente de Moraes" Graded School.[45] These shifts in roles and schools aligned with Pedro Voss' ascension to the DGIPSP position in 1924.[46]

A former normalist, Voss was part of a network that included Carolina Ribeiro and João Lourenço and found himself at odds with members of the Education Society, particularly figures like Renato Jardim, Fernando de Azevedo, Antonio de Almeida Jr., and Manoel Bersgtrom Lourenço Filho. During Voss's tenure directing São Paulo's Public Instruction from 1925 to 1927, the Society's activities were halted due to a reduction in official subsidies. However, the Society resumed its meetings in 1927 when Amadeu Mendes, also affiliated with the association, took the position of DGIPSP.[47]

Amidst the fluctuations in São Paulo's educational policies, Iracema and Noemy, with the support of Itacy—who had completed her course at the Normal School of the Capital in 1924—crafted a new strategy. This approach involved maintaining ties with educators from the League of Catholic Female Teachers while also seeking to connect with members of the Education Society. Their initial focus might have been directed toward two characters: Renato Jardim and Lourenço Filho.

Renato Jardim was part of the initial group of teachers appointed to the State Gymnasium of Ribeirão Preto in 1907, later becoming the institution's director in 1917, served as the Director of Public Instruction in the Brazilian Federal District in 1926.[48] He held the vice-presidency position in the Education Society's inaugural administration. He simultaneously directed the Normal School of the Capital.[49] It is conceivable that Iracema's father, Manoel José da Silveira, a pharmacist in the Ribeirão Preto area who partook in the same generation as Jardim, was a connecting link between them. These connections, albeit geographically possible, remain conjectures.

Lourenço Filho initially started his career as a professor of Pedagogy and Psychology at the Normal School of Piracicaba in 1920. He later assumed the position of Director of Public Instruction for Ceará in 1922. Upon returning to São Paulo in 1925, he took over the Chair of Psychology and Pedagogy at the Normal School of the Capital, succeeding Sampaio Dória. Lourenço Filho revitalized the Experimental Psychology Laboratory at the school and

---

[45] *Correio Paulistano* 22113, no. 1 (17 February 1925): 7. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=%22noemy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=17011. Accessed 2 Nov 2023.
[46] In 1927, he was replaced by Amadeu Mendes.
[47] Amadeu Mendes was the DGIPSP from 1927 until 1930, when he was succeeded by M.B. Lourenço Filho.
[48] Renato Jardim was succeeded in 1927 by Fernando de Azevedo.
[49] Marcus Vinícius Cunha and Tatiane Silva, "Concepções políticas e educacionais de Renato Jardim na década de 1930," *Revista HISTEDBR On-line* 13 (2013): 79.

began conducting mental development tests and various other experiments. In 1930, Lourenço Filho ascended to the position of DGIPSP.[50] It is likely that the sisters Iracema and Noemy initially connected with Lourenço Filho through Itacy, who had recently completed her training at the institution. Notably, in 1927, Noemy became Lourenço Filho's assistant in Psychology and Pedagogy at the Normal School of the Capital.

This marked a new phase in the sisters' professional trajectory as they sought to establish themselves in the prestigious Normal School, which, with its associated primary schools and laboratories, offered diverse opportunities and was centrally located in São Paulo, enabling easier navigation within the urban landscape. Their strategies diverged. Noemy embarked on a training project that led her to the United States in 1930. This venture culminated in her professorship at the Institute of Education in 1933, later incorporated under University of São Paulo upon its establishment in 1934, laying the foundation for her successful career in university teaching.[51] Meanwhile, Iracema pursued a new direction in her professional endeavors, expressing interest in school libraries.

It is quite likely that Iracema's decision to work in the library stemmed from her visual impairment. Teaching ensured her survival, providing financial independence. Hence, it was not a matter of abandoning the profession. However, managing daily teaching responsibilities and handling large groups of students could be burdensome. Transitioning to work in a children's library might provide a viable solution, allowing her to remain in the profession.

The genesis of this idea might have arisen when Noemy attended the Normal School of the Capital in 1927. The Primary School Children's Library had been recently established. On May 28, 1925, it came to life by the initiative of Carlos Alberto Gomes Cardim, then serving as the school's director. Initially overseen by Dulce Bressane, by August 1927, it fell under the stewardship of Nísia Pereira Bueno until 1929 when it was shuttered, and its collection transferred from the Normal School Library. Alternatively, the inception might have occurred in 1933, marked by the relaunch of the Children's Library under the guidance of Lenyra Fracarolli, soon succeeded by Dijorah Carvalho dos Santos. The concept solidified in 1935, with Carolina Ribeiro taking over the Primary School connected to the Institute of

[50]Lourenço Filho remained in the position until 1931, when he was replaced by Sud Mennucci.

[51]The creation of the Education Institute took place during Fernando de Azevedo's brief tenure (9 months) as DGIPSP in 1933. Azevedo also authored the decree that established the University of São Paulo in 1934, incorporating the Teachers College of the of Education Institute among its faculties. Diana Vidal, "Um educador nas lutas de seu tempo," in *Fernando de Azevedo em releituras: sobre lutas travadas, investigações realizadas e documentos guardados*, eds. José Cláudio Silva Sooma, Diana Vidal, and Rachel Duarte Abdala (Rio de Janeiro: Paco Editorial, 2020), 15-86.

Education, after her tenure as director of the "São Paulo" Graded School, where Iracema was then engaged.

Indeed, starting from 1928, Iracema and Noemy became actively engaged in the Education Society's endeavors. Noemy served on the Organizing Committee of the Education Week, initiated by the Society, while Iracema contributed to the Exhibition and Composition Work Committee.[52] Antonio de Sampaio Dória, Lourenço Filho, Renato Jardim, Antonio Ferreira de Almeida Jr, and others also participated in organizing the Week.

The following year, Noemy was selected for a trip to the USA in 1930, backed by support from the Pan-American Union and the Carnegie Endowment for International Peace. Ten scholarships were extended to Brazilian educators for a five-week program which encompassed visits to educational institutions across New York, Washington, Baltimore, Philadelphia, and Boston, exploring diverse teaching methods and educational levels.[53] The nomination was facilitated by the São Paulo government, spearheaded by Amadeu Mendes, a member of the Society. At that time, Noemy, alongside Lourenço Filho, was formulating a curriculum on European and North American psychological theories for the Psychology and Pedagogy Chair at the Normal School of the Capital. Additionally, they conducted tests and experiments in the Experimental Psychology Laboratory affiliated with the Chair.[54] She was twenty-seven years old at the time.

The delegation, composed of Carolina Coelho do Rego Rangel, Consuelo Pinheiro, Otávio B. Couto e Silva, Décio Lyra da Silva, Eunice Caldas, Henry Othon Leonardos, Julieta Arruda, Laura Jacobina Lacombe and Maria dos Reis Campos, and coordinated by Carlos Delgado de Carvalho, arrived in New York on 14 January 1930, with the Institute of International Education as their host institution. The group's composition indicates that the inclusion of women in educational expeditions was not uncommon, a point further emphasized by Silmara Cardoso in her research on study trips conducted between 1929 and 1935, particularly focusing on the involvement of women in these missions. An intriguing observation made by the author is that the majority of these women remained unmarried.[55]

---

[52] *Correio Paulistano* 23356, no. 1 (25 September 1928): 7. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=%22Iracema%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=32391. Accessed 30 Oct 2023.

[53] Trip details can be accessed on the Family Search website at https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:Q2C4-JB3K?from=lynx1UIV7 and https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:24FC-LLS?from=lynx1UIV7. Accessed 29 Oct 2023.

[54] Warde, "Noemy da Silveira Rudolfer", 860-866.

[55] Silmara de Fátima Cardoso, "Viajar é ser autor de muitas histórias*:* experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929 – 1935)," (PhD diss., Universidade de São Paulo, 2015).

That same year, 1930, Iracema was transferred from the "Oswaldo Cruz" Graded School to the Model Graded School affiliated with the Normal School of the Capital. Itacy became the first secretary of the Education Society, serving from 1930 to 1931 on the board of directors headed by President Othoniel Motta. Antonio Ferreira de Almeida Jr. served as the vice president.[56]

As Noemy had already established herself in her role at the Normal School of the Capital, Itacy was embarking on her explorations across the city of São Paulo. Initially assigned to the Vila Hamburguesa one-room school, she later transferred to the Jabaquara one-room school, both located more than 9.3 miles from the family's residence on Avenida Tiradentes. However, in 1930, merely a month following her election as secretary of the Society, she secured a position at the Graded School of Penha.[57] Effectively, she transitioned from a one-room school to a graded school, signifying a notable advancement in her career trajectory. Moreover, this change also resulted in a shorter commute between home and work, reducing the distance to approximately 6.2 miles.

The convergence of involvement in the League of Catholic Female Teachers and the Education Society fostered the conditions for professional mobility. Just as Itacy and Noemy capitalized on the network established with the Society's educators, Iracema turned once more to the League's members. In 1931, Iracema relocated to Rua Augusta, No. 9.[58] Shortly after, she joined Carolina Ribeiro at the 2nd Graded School of Consolação (later renamed "São Paulo" Graded School). Her schedule conveniently allowed her to commute on foot between school and home. At the same time, with Carolina's support, Iracema began her journey at the school children's library. Between 1931 and 1935, Iracema would alternate between the Graded School of Consolação and the premises of the Normal School of the Capital, navigating within the same urban perimeter.

By 1935, Iracema had gained recognition for her expertise in school children's libraries. Upon request of the DGIPSP and Antonio Ferreira de Almeida Junior, vice-president of the Education Society during Itacy's tenure as secretary, Iracema, alongside

---

[56] *Correio Paulistano* 23938, no. 1 (10 August 1930): 11. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pesq=%22itacy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=3319. Accessed 20 Oct 2023.

[57] *Correio Paulistano* 23972, no. 1 (19 September 1930): 11. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pesq=%22itacy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=3877. Accessed 30 Oct 2023.

[58] *Almanak Laemmert* 2 no. 7 (1931): 137. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394&pesq=iracema%20marques%20da%20silveira&pagfis=109328. Accessed 2 Nov 2023.

Lenyra Fraccaroli and José Oliveira Orlandi, formed a commission.[59] Their task involved organizing the DGIPSP Model Children's Library and creating a pamphlet on children's library organization for distribution among Graded School directors.[60] In the same year, working alongside Lenyra Fraccaroli and Luiz G. Fleury, Iracema played a significant role in conducting the School Library class as part of the School Administration Course offered by the DGIPSP and the Institute of Education. This course catered to forty-nine Graded School directors between 12 -21 December. The program included a visit to the children's library at the "São Paulo" Graded School, managed under her supervision.[61]

The groundwork was laid for Iracema's permanent tenure at the Institute of Education, starting from August 29, 1936, until her retirement in 1966.[62] She worked with Carolina Ribeiro, who had joined as director of the Primary School of the same Institute in 1935, a position in which she remained until 1948. Despite remaining in São Paulo, Iracema actively engaged in the international new education movement. She immersed herself in extensive literature, particularly focusing on children's school libraries, drawing from the wealth of knowledge gathered during Noemy's frequent travels abroad. Once more, the collaboration between the sisters played a pivotal role in solidifying Iracema's professional trajectory and the acknowledgment of her innovative practices.

Iracema's retirement coincided with João Fernando Dias's birth. He was the son of cousin Maria Leocádia Dias, who lived with Iracema since 1957. From 1966 on and until she died in 1978, Iracema looked after him. She never got married. Her sisters however did. Itacy married Eduardo Pellegrini on April 27, 1933,[63] just before turning 26, while Noemy tied the knot with Bruno Rudolfer on December 8, 1934,[64] at the age of 32. Both experienced late marriages by societal standards at that time.

---

[59] Almeida Jr. was Head Director of Public Instruction in São Paulo from 1935 to 1938.

[60] *Correio Paulistano* 24438 (20 November 1935): 2. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22Iracema%20marques%20da%20silveira%22&pagfis=10021. Accessed 2 Nov 2023.

[61] *Correio Paulistano* 24455 (10 December 1935): 3. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22Iracema%20marques%20da%20silveira%22&pagfis=10278. Accessed 2 Nov 2023.

[62] For further details regarding her work in the Children's Library, refer to Diana Vidal, "Iracema Marques da Silveira," in *Mulheres inovadoras na educação*, eds. Diana Vidal and Paula Vicentini (Belo Horizonte: Fino Traço, 2019), 137–154; Diana Vidal, "Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos 1920-1930," in *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*, ed. Maria Cristina Menezes, (Campinas: Mercado de Letras, 2004), 187–212.

[63] Following marriage, Itacy began signing as Itacy da Silveira Pellegrini. https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:6X89-G9TJ. Accessed 2 Nov 2023.

[64] Post her 1934 marriage, Noemy Marques da Silveira began signing as Noemy da Silveira Rudolfer. She became widowed in 1942. https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:6X8W-YDVV. Accessed 2 Nov 2023.

Notwithstanding being trained and working as teachers, their marriage certificates listed their profession as "housewives," while Eduardo was recorded as a lawyer and Bruno as an engineer. This episode reflects the prevailing societal perception at the time that married women were primarily responsible for private affairs. This societal expectation might have applied to Itacy, given the absence of any further traces of her teaching activity after 1936. However, Noemy took a different path. Upon affiliating with her former professor at the Escola Livre de Sociologia de São Paulo, she wholeheartedly embraced an academic career.

2. Noemy — Travels and Academic Work

Noemy Marques da Silveira was recognized as a prominent figure in the field of educational psychology in Brazil, gaining particular acclaim in the late 1920s and early 1930s, following her return from the Teachers College at Columbia University (TC) in New York. Her translation of Adolphe Ferrière's book *A lei biogenética e a escola activa* (*The Biogenetic Law and the Active School*) was published in 1929 as part of a pedagogical series by the publisher Melhoramentos coordinated by Lourenço Filho.[65] The first of a set of translations, it reflected the international readings that Lourenço Filho and she were doing and the connections they were beginning to establish with international networks of educators. Noemy's establishment as a pivotal figure in educational psychology was directly tied to her collaboration with the educator, highlighting the significance of intellectual networks in individuals' careers, particularly for women like herself during the first half of the 20th century.

During her initial trip to the US in 1930, Noemy focused on studying career guidance services in New York, Washington, Baltimore, Philadelphia, and Boston. While in New York, she had the opportunity to attend a class taught by Lester Wilson, who was responsible for the American Education course, at the Teachers College (TC). She also completed a brief internship at the Horace Mann and Lincoln schools, affiliated with the TC. During her time at Harvard University, she interacted with Dr. Dearborn. Isaac Kandel and Lawrence Duggan helped organize the activities to be developed by the group.[66]

One consequence of her trip was an invitation from Paul Monroe, director of the *International Institute* at the TC, for Noemy to run for the *Macy Grant*, which took her back to the USA in September of the same year. In her new foray into TC, she delved into various

[65]Letters exchanged between Lourenço Filho and Adolphe Ferrière suggest that the translation took place from a Spanish version.
[66] Noemy Marques da Silveira, "Visita de professores brasileiros aos Estados Unidos," *Educação* 12 (1930): 153–156.

courses, including educational psychology (an area she aimed to specialize in), philosophy of education, statistics applied to psychology, educational sociology, and the social construction of programs. Additionally, she audited courses on individual psychology, the psychology of nursing, and the history of psychology.[67] Her studies under Kilpatrick significantly influenced her teaching practice, leaving a profound impression on her approach.[68] The increasing presence of women at the TC and the process of feminization of teaching has already been observed by other authors. Among the findings specifically about the profile of Brazilian students at the TC between the 1920s and early 1940s is the fact that around two-thirds of them were women, with the majority being unmarried.[69]

Noemy's planned one-year stay at the TC did not come to fruition as she returned to Brazil earlier than expected at the request of Lourenço Filho, who sought her assistance in his efforts to reform education in São Paulo when he took on the role of DGIPSP. Noemy took on a significant role, being entrusted with directing the Applied Psychology Service, a newly established initiative by Lourenço Filho.[70].

After her second trip to the US, Noemy translated two more titles closely linked to her experiences at the TC. In 1933, she translated *Education for a Changing Civilization* by William Heard Kilpatrick,[71] published by Melhoramentos. Additionally, she translated *Psychology for Students of Education* by Arthur I. Gates, in two volumes, published in 1935 and 1939 by Saraiva publishing house.[72] Both authors, professors at the TC, had a direct influence on her, particularly Kilpatrick, whose classes she attended.

In 1932, Noemy took the role of chair of Educational Psychology at the São Paulo Institute of Education, succeeding Lourenço Filho, who had been appointed to direct the Institute of Education of the Brazilian Federal District in Rio de Janeiro. By 1936, she defended her monograph, *A evolução da psicologia educacional através de um histórico da psicologia moderna* (*The Evolution of Educational Psychology through a History of Modern Psychology*), in a competition for the chair of Educational Psychology. Her success in this competition made her the sole woman among the permanent teaching staff at the Teachers College of the Institute of Education. In 1938, her monograph was revised and published as a

---

[67] Fundação Getulio Vargas, *Relatório e balanços do exercício de 1947* (Rio de Janeiro: FGV, 1948).
[68] Noemy da Silveira Rudolfer, "Um ensaio de methodo activo no ensino superio," *Archivos do Instituto de Educação* 2 (1936), 47–107.
[69] Silveira, "Visita de professores brasileiros," 153–156.
[70] Silveira, "Visita de professores brasileiros," 153–156.
[71]Originally published under the title *Education for a Changing Civilization*, in 1926, by the Macmillan Company.
[72]Originally published under the title *Psychology for Students of Education*, in 1923, by the Macmillan Company.

book titled *Introdução à Psicologia Educacional* (Introduction to Educational Psychology) by Editora Nacional. This became her most renowned work, reaching its sixth edition in 1961.[73]

When the Institute of Education was detached from the University of São Paulo, in 1938, full professors from the Teachers College, including Noemy, were incorporated into the Faculty of Philosophy, Sciences, and Letters (FFCL) at USP. At FFCL, Noemy held the chair of Educational Psychology until her retirement in 1954. She received the title of Professor Emeritus at USP in 1960.[74]

In 1941, Noemy embarked on her third trip to the US, invited by the Progressive Education Association (PEA). Her purpose was to take part in the 8th International Conference of the New Education Fellowship (NEF) and deliver a series of lectures during her visit. As part of the conference program, she participated in the session *Parents and Education in the Western Hemisphere*, with a paper titled *What is Happening to Parents and Children in Brazil?*[75]

The New Education Fellowship (NEF) emerged in 1921 as an international organization, uniting educators worldwide who shared an interest in innovative pedagogical approaches. This movement, known as the new education movement in the historiography of education, gathered educators from diverse countries. The Progressive Education Association (PEA), on the other hand, was a US-based organization established in 1919 becoming linked to the NEF in 1932. Research indicates that Brazilian educators had been in contact with NEF members, including Adolphe Ferrière, since the 1920s. In the 1941 congress held in the US, there were indications in the Brazilian press that Lourenço Filho was invited to participate. However, despite these reports, his name did not appear in the program, PEA documents, or subsequent press coverage, suggesting that his attendance did not take place. Noemy, his former student and collaborator, did attend. The following year, Carleton Washburne, then president of the PEA, visited South America and facilitated the establishment of an NEF session in Brazil, with Lourenço Filho presiding over the meeting. During Washburne's visit

[73] Rafaela Silva Rabelo, "Noemy da Silveira Rudolfer e a vanguarda da psicologia educacional no Brasil," in *Mulheres inovadoras na educação*, eds. Diana Vidal and Paula Vicentini (Belo Horizonte: Fino Traço, 2019), 219-240.
[74] *Última Hora* 03139 (19 September 1960): 3. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=386030&pesq=noemy%20rudolfer&pagfis=61786. Accessed 2 Nov 2023.
[75] Available from: https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015076543985;view=1up;seq=5. Accessed 29 Oct 2023.

to São Paulo, Noemy hosted him, and there were intentions to create a sub-session under her direction. However, this initiative seemingly did not come to fruition.[76]

Noemy's travels to the US and her connections with educators and researchers in psychology, both American and European, significantly influenced her work. This is evident in the themes she explored, and the theoretical and bibliographical resources present in her publications and Educational Psychology course curricula.

In one instance documented by the Getúlio Vargas Foundation report, she led a cultural mission in 1944 comprising professors and students from the FFCL-USP. This mission covered Uruguay, Argentina, Chile, Peru, and Bolivia, during which Noemy delivered ten conferences.[77] Pieces found in the periodical press reveal her involvement in other ventures, including her participation in the 1st Latin American Psychoanalytic Congress in Buenos Aires in 1956. She was also a professor at the University of Chile. In an interview given in 1956, Noemy mentioned visiting nineteen countries on cultural missions.[78] On one hand, her international travels added to her expertise in psychological research and test development; on the other, she solidified herself as a reference within Brazil, cited in foreign publications that mapped experts from each country.

The connections Noemy forged during her travels and the networks she and her closest peers, like Lourenço Filho, were part of, were paramount in forming intellectual and professional networks whose connections led to the translation of globally renowned authors and invitations to various events and projects.

Despite Noemy's recognition as a leading figure in educational psychology in the 1930s, tensions within her professional career have been emphasized by different authors and documented in various sources. The former Applied Psychology Service, later renamed the Psychology Laboratory, was incorporated into the Chair of Educational Psychology under Noemy's responsibility while she was still at the Institute of Education. When the laboratory was relocated to the FFCL in 1938, Noemy continued to oversee its operations. In 1941, the

---

[76] Rafaela Silva Rabelo and Diana Gonçalves Vidal, "A seção brasileira da New Education Fellowship: (des)encontros e (des)conexões," in *Movimento Internacional da Educação Nova*, eds. Diana Gonçalves Vidal and Rafaela Silva Rabelo (Belo Horizonte: Fino Traço, 2020), 25–47; Rafaela Silva Rabelo, "The New Education Fellowship, the Progressive Education Association, and the US Department of State: South America as part of a complex entanglement," *Paedagogica Historica* 57 (2021): 183–199.

[77] Fundação Getulio Vargas, *Relatório e balanços do exercício de 1947*.

[78] *Correio Paulistano* 30805 (2 September 1956): 12. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_10&pasta=ano%20195&pesq=noemy%20rudolfer&pagfis=33036. Accessed 2 Nov 2023.

laboratory was closed, coinciding with the passing of Bruno Rudolfer the following year.[79] The series of international trips that followed these events may have been a way for Noemy, then a widow, to escape disputes within the scope of USP.

The tensions existing at the Institute of Education were clearly reflected in the minutes of the congregation. Noemy's assertive stance and her distinct vision regarding teacher training and the role of the Institute often led to conflicts with her colleagues. Notably, Noemy was the sole woman among the tenured professors. The challenges persisted even after her transfer to the FFCL. As highlighted by Bontempi Júnior,[80] all tenured professors who moved from the Institute of Education had higher education qualifications, except for Noemy, who graduated from the Normal School at the post-primary level.

Pérez-Ramos'[81] observations highlight several questions regarding the tensions and potential gender-related issues that could have influenced Noemy's career trajectory:

> Despite her successes, not everything was smooth sailing in her professional life, raising the following unresolved question:
> Why, holding the significant role of Professor of Educational Psychology and seemingly well integrated into a prestigious university environment that resonated with her values, did Prof. Noemy spend prolonged periods away and retire prematurely? Could there have been, behind these notable accomplishments, a biased perception against the "intellectual woman", both married and later widowed, who was Prof. Noemy? Should she have devoted herself to domestic chores instead of pursuing said "intellectual pursuits," as was the norm during that era?
> Alternatively, could it have been her dynamic, active, and entrepreneurial personality that prompted her departure from the Chair she honored so much, to embrace the challenges of several other elevated roles and missions within the country and abroad? In these diverse roles, she equally showcased the brilliance of her intelligence and knowledge, transcending any biases regarding women's roles in the society of her time.[82]

Retirement would come in 1954, two years after she adopted Maria Rosa Telles da Silveira Rudolfer .[83] Perhaps it was time for her to dedicate herself to motherhood.

---

[79] *Correio Paulistano* 26421, no. 1 (25 April 1942): 6. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_09&pesq=%22bruno%20rudolfer%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=11008. Accessed 10 Nov 2023.

[80] Bruno Bontempi Júnior, "A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa" (PhD diss., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001).

[81] Aidyl M. de Queiroz Pérez-Ramos, "Noemy da Silveira Rudolfer (former holder of Chair No. 2) is prominently featured in the remarkable chronicle of Brazilian trailblazers within the work of Hebe C. Boa-Viagem A. Costa," *Boletim Academia Paulista de Psicologia* 15 (2005): 40–44.

[82] Pérez-Ramos, "Noemy da Silveira Rudolfer," 44.

[83] FamilySearch. c2023. https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:WCWK-D2PZ. Accessed 2 Nov 2023.

Nevertheless, despite being retired and a mother, Noemy remained active. In 1980, she played a role in founding the São Paulo Psychology Association, where she held Chair No. 2, honoring Lourenço Filho, who passed away in 1970.

3. Conclusion

Iracema died in São Paulo on 24 May 1978; Noemy died there on 16 December 1980. While we were able to reconstruct aspects of their professional careers, information about their private lives remains sparse. We know that Iracema was unmarried, and that Noemy married relatively late, at the age of thirty-two. They both experienced motherhood late in their lives. At the age of sixty-five, Iracema took care of João Fernando, while Noemy was almost fifty when she adopted Maria Rosa. To overcome the lack of sources, we based our speculations on comparisons with other analyses of teaching experiences, aiming to illustrate the connections developed between the two sisters as a means of forging their careers and establishing themselves in the educational realm, employing an intersectional approach.

Deploying Levi's concept of "immaterial heritage" [84], we conjectured that the agency of their sister Itacy and their father Manoel had helped them, as well as the friendship of Carolina Ribeiro. Such networks expanded over the years through social and professional interactions, involving relationships with male educators and both secular and religious associations. Socially, it is improbable that they extended beyond the São Paulo middle-class circle. Noemy and Itacy's weddings received no significant coverage in the press. Only the date of their mother's death, on 10 December 1935, is known.[85]

The challenges encountered in uncovering traces of their personal lives place them within the ordinary circumstances experienced by many women in primary education in São Paulo. Unlike male educators like Lourenço Filho, who donated his personal collection to the Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil at Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), and Fernando de Azevedo, who bequeathed his collection to the Institute of Brazilian Studies at USP, these two women left no public trace of their personal documentation in archives. This does not imply that they did not counter invisibility

[84] Levi, *A herança imaterial*.

[85] Anna Marques da Silveira passed on December 10, 1935 (*Correio Paulistano* 24560, no. 1 (11 December 1935): 4. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22anna%20marques%20da%20silveira%22&pagfis=10345. Accessed 2 Nov 2023) e Manoel José da Silveira em 20/07/1944 (*A Gazeta da Pharmácia* 00151 (Nov 1944): 18. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029548&pasta=ano%20194&pesq=%22manoel%20jose%20da%20silveira%22&pagfis=1151. Accessed 2 Nov 2023).

through a deliberate practice of memory. In Iracema's case, this practice manifested in photographic albums and textual documents of her labour activities now housed in the Children's Library, presently under the care of the Núcleo de Memória e Acervo Histórico CRE Mario Covas of the Department of Education of the State of São Paulo/EFAP. Noemy, on the other hand, left her mark through numerous publications and translations she carried out.

By illuminating their female experiences, we refute the notion of history as a "singular collective."[86] Simultaneously, we aim to showcase how Iracema and Noemy, employing various tactics, crafted successful professional paths amidst power relations anchored in gender, religion, and social class belonging and overcoming obstacles, including those related to physical disability.

References

A Gazeta (SP) 02677, no. 1 (12 January 1915): 7. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=763900&pesq=noemy%20marques%20da%20silveira&pagfis=2522. Accessed 2 Nov 2023.

A Gazeta da Pharmácia 00151 (Nov 1944): 18. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029548&pasta=ano%20194&pesq=%22manoel%20jose%20da%20silveira%22&pagfis=1151. Accessed 2 Nov 2023

Alamanak Laemmert B00069, no. 3 (1913): 4354. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394&pesq=%22manoel%20jos%C3%A9%20da%20silveira%22&pagfis=52774. Accessed 30 Oct 2023.

Alamank Laemmert B00077, no. 1 (1921): 2234. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394&pesq=%22manoel%20jos%C3%A9%20da%20silveira%22&pagfis=76984. Accessed 30 Oct 2023.

Almanak Laemmert 2 no. 7 (1931): 137. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=313394&pesq=iracema%20marques%20da%20silveira&pagfis=109328. Accessed 2 Nov 2023.

Bontempi Júnior, Bruno. 2001. "A cadeira de história e filosofia da educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa." PhD diss., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Browne, Irene, and Joya Misra. 2003. The intersection of gender and race in the labor market. *Annual Review of Sociology* 29: 487–513.

[86] Koselleck, *Futures past.*

Cardoso, Silmara de Fátima. 2015. “Viajar é ser autor de muitas histórias*:* experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929 – 1935).” PhD diss., Universidade de São Paulo.

Carvalho, Marta. 2003. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF.

Correio Paulistano 18865 (20 January 1916): 3. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_06&pasta=ano%20191&pesq=&pagfis=38392. Accessed 30 Oct 2023.

Correio Paulistano 19457 (8 September 1917): 11. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_06&pagfis=43678. Accessed 30 Oct 2023.

Correio Paulistano 19914 (11 December 1918): 5. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_06&pagfis=48456. Accessed 30 Oct 2023.

Correio Paulistano 20456, no. 1 (1 June 1920): 8. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=%22noemy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=1712. Accessed 2 Nov 2023.

Correio Paulistano 22113, no. 1 *(*17 February 1925): 7. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=%22noemy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=17011. Accessed 2 Nov 2023.

Correio Paulistano 23356, no. 1 (25 September 1928): 7. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&pesq=%22Iracema%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=32391. Accessed 30 Oct 2023.

Correio Paulistano 23938, no. 1 (10 August 1930): 11. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pesq=%22itacy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=3319. Accessed 20 Oct 2023.

Correio Paulistano 23972, no. 1 (19 September 1930): 11. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pesq=%22itacy%20marques%20da%20silveira%22&hf=memoria.bn.br&pagfis=3877. Accessed 30 Oct 2023.

Correio Paulistano 24438 (20 November 1935): 2. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22Iracema%20marques%20da%20silveira%22&pagfis=10021. Accessed 2 Nov 2023.

Correio Paulistano 24455 (10 December 1935): 3. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22Iracema%20marques%20da%20silveira%22&pagfis=10278. Accessed 2 Nov 2023.

Correio Paulistano 24560, no. 1 (11 December 1935): 4. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_08&pasta=ano%20193&pesq=%22anna%20marques%20da%20silveira%22&pagfis=10345. Accessed 2 Nov 2023

Correio Paulistano 26421, no. 1 (25 April 1942): 6. https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_09&pesq=%22bruno%20rudolfer%22&pasta=ano%20194&hf=memoria.bn.br&pagfis=11008. Accessed 10 Nov 2023.

Correio Paulistano 30805 (2 September 1956): 12. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_10&pasta=ano%20195&pesq=noemy%20rudolfer&pagfis=33036. Accessed 2 Nov 2023.

Crenshaw, Kimberlé. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989: 139–167.

Cunha, Marcus Vinícius, and Tatiane Silva. 2013. Concepções políticas e educacionais de Renato Jardim na década de 1930. *Revista HISTEDBR On-line* 13: 78–91.

Evangelista, Olinda. 2002. *A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: Cidade Futura.

FamilySearch. c2023. https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:WCWK-D2PZ. Accessed 2 Nov 2023.

Freeman, Sue J.M. 1990. *Managing lives: corporate women and social change*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Fuchs, Eckhardt. 2007. Networks and the history of education. *Paedagogica Historica* 43: 185–186.

Fundação Getulio Vargas. 1948. *Relatório e balanços do exercício de 1947*. Rio de Janeiro: FGV.

Koselleck, Reinhart. 2004. *Futures past: on the semantics of historical time.* New York: Columbia University Press.

Levi, Giovanni. 2000. *Herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte no século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Nery, Ana Clara B. 2009. *A sociedade de educação de São Paulo: embates no campo educacional (1922-1931)*. São Paulo: EdUNESP.

Pérez-Ramos, Aidyl M. de Queiroz. 2005. Noemy da Silveira Rudolfer (ex-ocupante da Cad. 2) é destacada na memorável saga das pioneiras do Brasil na obra de Hebe C. Boa-Viagem A. Costa. *Boletim Academia Paulista de Psicologia* 15: 40–44.

Pinheiro, Ana Regina. 2008. “Escola Caetano de Campos: Escola Paulista, Escola Vanguardeira.” PhD diss., Universidade Estadual de Campinas.

Pinheiro, Ana Regina. 2015. Instrução do povo sob a proteção do catolicismo – militância docente e a expansão da escolarização em São Paulo. *Revista Brasileira de História da Educação* 15: 193–219.

Rabelo, Rafaela. 2019. Noemy da Silveira Rudolfer e a vanguarda da psicologia educacional no Brasil. In *Mulheres inovadoras na educação*, org. Diana Vidal, and Paula Vicentini, xx–yy. Belo Horizonte: Fino Traço.

Rabelo, Rafaela Silva, and Diana Gonçalves Vidal. 2020. A seção brasileira da New Education Fellowship: (des)encontros e (des)conexões. In *Movimento Internacional da Educação Nova*, ed. Diana Gonçalves Vidal, and Rafaela Silva Rabelo, 25–47. Belo Horizonte: Fino Traço.

Rabelo, Rafaela Silva. 2021. The New Education Fellowship, the Progressive Education Association, and the US Department of State: South America as part of a complex entanglement. *Paedagogica Historica* 57: 183–199.

Rabelo, Rafaela Silva. 2023. A transnational history of intellectual exchanges with the United States and the shaping of Latin American education. In *Oxford research encyclopedia of education*, ed. George Noblit. New York: Oxford University Press.

Revista da Semana 00051, no. 1 (29 January 1916). https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=025909_01&pesq=maria%20flora%20redondo%20do%20nascimento&hf=memoria.bn.br&pagfis=23458. Accessed 30 Oct 2023.

Rocha, Heloisa. 2011. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. *Pro-Posições* 22: 151–172

Rudolfer, Noemy da Silveira. 1936. Um ensaio de methodo activo no ensino superior. *Archivos do Instituto de Educação* 2: 47–107.

Silveira, Noemy Marques da. 1930. Visita de professores brasileiros aos Estados Unidos. *Educação* 12: 153–156

Souza, Christiane Maria de. 2005. As dimensões político-sociais de uma epidemia: a paulicéia desvairada pela gripe espanhola. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos* 12: 567–573.

Última Hora 03139 (19 September 1960): 3. https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=386030&pesq=noemy%20rudolfer&pagfis=61786. Accessed 2 Nov 2023.

Vidal, Diana. 2004. Bibliotecas escolares: experiências escolanovistas nos anos 1920-1930. In *Educação, memória, história: possibilidades, leituras*, org. Maria Cristina Menezes, 187–212. Campinas: Mercado de Letras.

Vidal, Diana. 2019. Iracema Marques da Silveira. In *Mulheres inovadoras na educação*, org. Diana Vidal, and Paula Vicentini, 137–154. Belo Horizonte: Fino Traço.

Vidal, Diana. 2020. Um educador nas lutas de seu tempo. In *Fernando de Azevedo em releituras: sobre lutas travadas, investigações realizadas e documentos guardados*, José Cláudio Silva Sooma, Diana Vidal, and Rachel Abdala, 15–86. Rio de Janeiro: Paco Editorial.

Warde, Mirian. 2002. Noemy da Silveira Rudolfer. In *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, ed. Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, and Jader de Medeiros Britto, 860-866. Rio de Janeiro: UFRJ.

Warde, Mirian, and Ana Cristina Rocha. 2018. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). *Educar em Revista* 34: 35–50.

Williams, Christine L. 1992. The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the "Female" Professions. *Social Problems* 39: 253–267.

Artigo publicado como capítulo de livro no prelo. Foi usada verba do Projeto Temático para realizar a versão para o espanhol.

Mediadores culturales y comercio internacional de artefactos escolares: el caso del Método Zaba (1869-1879)[87]

Carollina Carvalho Ramos de Lima
Facultad de Educación – Universidad Federal de Bahía (FACED/UFBA)
Diana Gonçalves Vidal
Escuela de Educación – Universidad de São Paulo (FEUSP).

Introducción

A finales de 1860, Napoleon Félix Zaba, también conocido como conde Zaba, empezó un viaje intercontinental con el fin de difundir la metodología polaca (centrada en el estudio de la Historia Universal) y comercializar materiales didácticos a las autoridades y al público local interesado. Para ello, entre 1869 y 1879, viajó a los Estados Unidos (1869), Argentina (1870), Brasil (1870-1871), Portugal (1871-1872), Polonia (1873), Austria (1873), Canadá (1874), Perú (1875), Chile (1875), Hawái (1876), Australia (1876-1877), Nueva Zelanda (1877-1878) y volvió nuevamente a los Estados Unidos (1878) y Canadá (1879).

Las conferencias impartidas con fines propagandísticos, las adaptaciones realizadas para adaptar el método a las distintas trayectorias históricas nacionales y las redes de contacto entre los sujetos y las instituciones establecidas en cada país demuestran la sagacidad de Zaba en la comercialización de su producto. La investigación de la circulación de Zaba y su método nos permite reconocer que el desempeño de estos mediadores culturales tuvo importantes implicaciones para la historia de la escolarización del conocimiento y contribuyó a crear un mercado global de materiales y tecnologías educativas.

Impulsada por la expansión de la escolarización y por la institución de leyes de educación obligatoria, una industria escolar surgió en la segunda mitad del Ochocientos con el objetivo de atender las demandas y producirlas para la escuela mediante contratos con los gobiernos y los empresarios de la educación, y encargos de los autores y representantes comerciales. Este nuevo tipo de mercado también movilizó a los educadores que vieron en él

[87] Este estudio se realizó con el apoyo de la Fundación de Investigación de São Paulo (FAPESP), Brasil. Proceso 2018/26699-4.

la posibilidad de obtener ganancias. El conde Zaba no fue el único que se dio cuenta de las ventajas de este comercio ni el primero en considerar los artefactos escolares como productos. Sin embargo, su trayectoria sirve como tema para explorar este movimiento que innovó la configuración de las escuelas y las prácticas escolares en el período.

Para sostener este argumento, este capítulo está organizado en tres partes, a las que se suman esta introducción y los comentarios finales. En la primera parte, discutiremos sobre los mediadores culturales y el comercio internacional de los artefactos escolares con base en los supuestos de la historia transnacional y de la historia económica de la educación. En la segunda, explicaremos en qué consistía el método Zaba, para, en la tercera parte, centrarnos en las estrategias –pedagógicas y comerciales– movilizadas por el didáctico en su paso por los Estudios Unidos en dos ocasiones.

Mediadores culturales y comercio internacional de artefactos escolares

Según Arjun Apadurai[88], un artefacto solo se convierte en mercancía cuando cumple con los siguientes requisitos: a) forma parte de un marco cultural que produce regímenes de valor; b) circula dentro de rutas socialmente reguladas y desviaciones motivadas competitivamente; c) provoca una relación entre deseo y demanda; y d) despliega formas sociales compartidas de conocimiento de la producción y el consumo. En este sentido, la expansión de la escolarización y la institución de leyes de escolarización obligatoria en sí misma no corresponderían directamente al interés por una producción industrial de bienes escolares, ni a la compra por parte de gobiernos y empresarios de la educación o la inversión personal en la promoción de recursos didácticos. A esto se suman las propuestas de enseñanza simultánea, que suponían la misma trayectoria de aprendizaje que debían seguir los alumnos de una clase; la concepción empirista de la enseñanza, que incluía la adquisición de conocimientos a partir de los cinco sentidos en el método intuitivo; y, como corolario, la atribución simbólica de aprendizaje más eficaz a la expansión material de las herramientas y materiales escolares.

Estas condiciones de emergencia en el ámbito pedagógico estuvieron asociadas a las transformaciones de la segunda revolución industrial con la multiplicación de las rutas terrestres y marítimas para el transporte de pasajeros y productos, así como a las comunicaciones; a la regulación de los procesos de importación y exportación; a la legislación sobre propiedad industrial y patentes; al reconocimiento de los derechos de autor

[88] Appadurai, Arjun. Introdução: mercadorias e a política de valor, in Appadurai, Arjun (org.) *A vida social das coisas - As mercadorias sob uma perspectiva cultural* (Rio de Janeiro: EDUFF, 2021).

y la lucha contra las falsificaciones; al crecimiento de las ciudades y, en consecuencia, del mercado de consumo. Las formas de publicidad también se mejoraron con el surgimiento de las Exposiciones Universales a partir de 1851, que sirvieron de muestra para una gama de productos industrializados y que exhibieron bienes escolares, como quadros parietales, cuadernos, pizarras, mesas y libros, entre otros[89].

Este es el entorno en que podemos situar la circulación de Napoleon Félix Zaba. Originario de Polonia, Zaba buscó refugio en Inglaterra en 1832, en medio de la Gran Emigración Polaca (1830–1870) que tuvo lugar tras la derrota del levantamiento de Varsovia para el Imperio ruso. Zaba mantuvo contacto con sus compatriotas en Francia y se convirtió en "un importante portavoz de la comunidad polaca en la diáspora, tanto mediante sus obras, cursos y conferencias públicas como por su labor en el Parlamento, en la lucha por los derechos de los refugiados políticos que vivían en el país en aquel momento"[90]. Los viajes que emprendió a partir de 1868 entre Europa, América y Oceanía revelan la facilitación en el transporte y en las comunicaciones no solo en los viajes, sino también en la organización de actividades para difundir el método en distintos lugares. Las disputas sobre derechos de autor y derechos de propiedad con las editoriales y la búsqueda de apoyo de educadores y gobiernos demuestran la importancia y el alcance de este nuevo mercado escolar. Esta situación también nos permite considerar las redes tejidas por Zaba como parte de un movimiento internacional de circulación de sujetos, artefactos e ideas, capturado por una mirada de la historia transnacional de la educación.

La opción por ese enfoque se da porque, al mantener la referencia a lo nacional, la historia transnacional no desconoce los procesos que han ocurrido dentro de las fronteras geográficas y se han identificado como relativos a un pueblo o nación. Sin embargo, la incorporación del prefijo trans- también expone estas mismas fronteras como porosas, no como barreras de contención, sino como lugares de paso, cruce y transición, tanto por el reconocimiento de que los límites geográficos históricamente han sido objeto de disputa y han cambiado de manera dinámica, como por la percepción de la producción de mapas culturales no restringidos a territorios físicos[91]. Como resultado, según Pierre-Yves Saunier, "al hacer hincapié en el estudio de las conexiones y circulaciones, el enfoque transnacional se centra en lo que las hace funcionar y, por lo tanto, permite identificar sus protagonistas

[89] Diana G. Vidal, "A Invenção da Modernidade Educativa: Circulação Internacional de Modelos Pedagógicos, Sujeitos e Objetos no Oitocentos", *in* Cláudia Engler Curyn & Serioja C. Mariano, orgs., *Múltiplas Visões: Cultura Histórica no Oitocentos* (João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009) 39-58

[90] Carollina Carvalho Ramos de Lima. *Ensinar História no Oitocentos: Um estudo sobre a genealogia, a circulação transnacional e as apropriações do Método Zaba* (Salvador: EDUFBA, 2025), no prelo.

[91] Peter Burke. *O que é história cultural?* (Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005), p. 152.

individuales y colectivos"[92].

Creado como un método polaco y sometido a cambios por Zaba, el cambio de nombre al método Zaba atestigua, al mismo tiempo, los trucos utilizados por el educador para asegurar su autoría y permitir la adaptación del método a los contextos locales excluyendo la referencia a un origen nacional. Esta articulación entre la dimensión universal de la historia y su aplicación local, de hecho, caracterizó una de las destacadas estrategias de comercialización de Zaba que cruzó fronteras y configuró territorios culturales al presentarse como nacional al país receptor y transnacional en la reivindicación universalista.

En este contexto, Napoleon Félix Zaba ha sido un verdadero mediador cultural. Su tránsito entre las historias nacionales y los procesos de adaptación a los que consagró su método demuestra su capacidad de interpretación e hibridación cultural. Además, señala el esfuerzo consciente que permitió que el "otro" sea comprensible y representado de manera a actuar como un *passeurs* según plantea Serge Gruzinski[93]. Asimismo, demuestra la superación de la dicotomía identificada por Angela de Castro Gomes y Patricia Santos Hansen[94] al evaluar la producción académica, "que separa y jerarquiza dos procesos culturales y dos figuras involucradas en ellos"; es decir, la que coloca, por un lado, al autor de bienes culturales y, por otro, al intérprete que promueve el acceso y recepción de estos mismos bienes culturales por parte de grupos sociales. Zaba integró estas dos figuras en su activa labor de producción y mediación cultural.

Si el entorno internacional de intercambios y comunicación propiciado por la segunda revolución industrial facilitó la circulación del método y su autor, la recepción y difusión local de los materiales solo pudo concretarse desde actores presentes en las regiones visitadas. Así, el éxito de la empresa no se limitó solo a la hibridación de contenidos históricos. Se necesitó el apoyo de una red de educadores y de empresarios de la educación para que se desarrollen hojas de ruta, promuevan reuniones y recabe apoyo. También es necesario trazar el análisis en la teoría de las redes, en las herramientas que pone a nuestra disposición para interpretar cómo Zaba creó un circuito social que le permitió viajar por 12 países, en tres continentes, en el corto espacio de 10 años.

---

[92] Pierre-Yves Saunier, "Globalisation", *in* Akira Iriye & Pierre-Yves Saunier, *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009): 461-462.

[93] Serge Gruzinski, "Os Mundos Misturados da Monarquia Católica e Outras Connected Histories", *Topoi* (março 2001): 175-195.

[94] Angela de Castro Gomes & Patricia Santos Hansen. "Apresentação", *in* Angela de Castro Gomes & Patricia Santos Hansen (orgs.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política* (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016), p. 13.

Según Eckhardt Fuchs[95], "como concepto central para describir las relaciones sociales y modos, las redes no solo reflejan descriptivamente formas de conexiones culturales y sociales, sino que dinamizan al mismo tiempo conceptos en la propia sociedad". El autor también destaca que la comprensión de las redes implica prestar atención al "significado, a la forma y a la duración de su existencia, así como a la intensidad, a la frecuencia, al equilibrio, al protagonismo y a la velocidad de los contactos, intercambios y transferencias". Como modos específicos de gobernanza o coordinación de acciones, se puede organizar de manera formal o informal. La trayectoria de Zaba estuvo marcada por diversos mecanismos en la formación de redes que alternan entre la participación en asociaciones y grupos, o incluso en la activación de contactos comerciales o pedagógicos. Los viajes implicaron la presentación del método en conferencias impartidas a educadores, registradas en la prensa y celebradas en salas y diversas ciudades. La correcta identificación de los socios locales dependía de la buena visibilidad del producto y su posible aceptación comercial.

Por lo tanto, la identificación de estas estrategias conduce a un camino de investigación que invita a la reflexión y que se entrelaza con las perspectivas antes mencionadas. La imbricación de estas redes puede favorecer el acercamiento de la historia transnacional en su atención a los protagonistas individuales y colectivos. También sirve para examinar las fuerzas económicas y políticas asociadas al circuito de la escolarización en diferentes espacios geográficos, lo cual contribuye a los análisis que van más allá de lo pedagógico e impulsan la toma de innovaciones educativas como parte de juegos de escala[96] en múltiples y variadas dimensiones. En adelante, desarrollaremos estas discusiones a partir de la presentación detallada del método y, luego, del análisis de su circulación en los Estados Unidos.

El método Zaba

En el exilio durante casi una década, en 1840, Félix Zaba fundó la Institución Literaria y Científica Cadogan, con el objetivo de promover la cultura alfabetizada y servir como un espacio de integración entre polacos y no polacos, que contaba con salas de biblioteca, lectura y enseñanza[97]. Bajo su liderazgo en las tres décadas siguientes, el Instituto se convirtió en el

[95] Eckhardt Fuchs, "Networks and the History of Education". *Paedagogica Historica*, 43, n.2, (2007): 185-187. En el original: "as a central notion to describe social relations and modes, networks not only reflect descriptively forms of social and cultural connections but are at the same time action-driving concepts within the society itself". Y: "the meaning, the shape, and the duration of its existence as well as the intensity, frequency, balance, prominence and speed of contacts, exchanges and transfers".
[96] Jacques Revel. "Microanálise e construção do social", *in* Jaques Revel (org) *Jogos de escala* (Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998), p. 15-38.
[97] *Weekly Chronicle,* New York, 20 de septiembre de 1840.

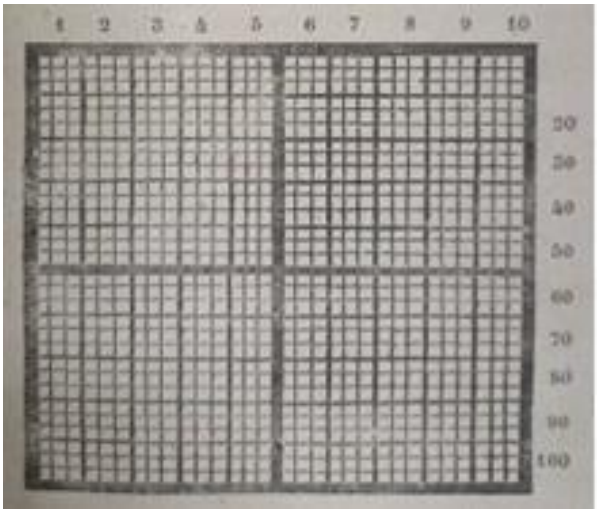
principal promotor del método mnemotécnico franco-polaco en Gran Bretaña y, en representación de la Sociedad para la Propagación del Método Polaco creada en Francia, se encargó de adaptar al inglés los materiales que ya circulaban con éxito en territorio francés.

El acuerdo comercial entre Félix Zaba y el general Jozef Bem, que tenía los derechos del método, se firmó en 1842 durante un viaje del militar a Londres, donde participaría en una presentación pública de la metodología a un público influyente en el ámbito educativo inglés[98]. En tan solo ocho clases, los alumnos de entre 10 a 13 años demostraron un excelente dominio de la cronología, respondiendo preguntas sobre ciertos eventos históricos con gran precisión. En el entonces, el éxito pedagógico se atribuyó a la simplicidad y eficiencia visual del diagrama polaco que, en cierta medida, anticipó los tableros de ajedrez abstractos de Piet Mondrian y las cuadrículas modernistas (de principios del siglo XX), así como logró constituir un sistema abstracto de representación del tiempo (lineal) y cronología integrada con las tradiciones cartográficas de la geografía[99].

Pasados dos años, Zaba lanzó su versión de 31 páginas del método *Chronological table of universal history arranged for the polish mnemonic method*, editado por Davis and Co. En una apropiación del diagrama del general Bem, Zaba había reducido el número de símbolos y había incorporado eventos históricos de otra naturaleza, como plagas e incendios, pero había mantenido los colores que indicaban los países y la estructura en cajas y subcajas. En la práctica, el método estuvo basado en un diagrama con cien cuadrados ("cajas"), que contenía nueve subdivisiones ("subcajas"). Cada cuadrado representaba eventos históricos que habían ocurrido en un año determinado, y el conjunto de (cien) cuadrados formaba un siglo específico. Su funcionamiento consistía en asociar un símbolo, que correspondía a la naturaleza del evento histórico (guerra, conquista, hallazgo científico, etc.), con el lugar/nación/personaje involucrado en él señalado por distintos colores, teniendo en cuenta su posición en el diagrama (Figura 1).

Figura 01: Diagrama del método polaco

[98] *Morning Herald,* 14 de abril de 1842.
[99] Rosenberg, Daniel, e Anthony Grafton. Cartographies of Time: A History of the Timeline. (Nova York: Princeton Architectural Press, 2013), p. 208-209.



Fuente: ZABA, N.F. *Methodo Zaba para o estudo da história Universal, com mappa chronologico, chave e taboa de exercícios.* (Rio de Janeiro: Typ. Pinheiro & C, 1870), p.5.

Con respecto al conjunto de materiales para comercializar, Zaba empezó a vender el *Método Zaba* –el nombre que adoptó cuando habían empezado sus viajes internacionales en 1868– con tres materiales básicos: un libro (al que llamó Clave del Método) que explicaba la metodología; diecinueve diagramas para formar un Marco Histórico de los siglos de la era cristiana; y una caja de cristales (lápices o crayones) de varios colores y tamaños para pintar/designar países. A diferencia del libro de Bem que cubría los posibles usos del método polaco en otras áreas del conocimiento, Zaba solo se ocupaba del estudio de la Historia Universal.

Las ventas exitosas del método y las actividades de difusión en cursos y conferencias generaron ingresos suficientes a Félix Zaba ya a finales de la década de 1840 para vivir en el país sin recibir la ayuda pagada por el Gobierno británico a los refugiados[100]. En este sentido, en muchos aspectos, la producción, la circulación y la difusión del método Zaba se vieron facilitadas por el establecimiento de redes y por el fortalecimiento de espacios de cooperación e intercambio entre intelectuales, educadores y políticos. En este contexto, las asociaciones cristianas y las sociedades científicas fueron impulsoras para la visibilidad y credibilidad a la labor de Félix Zaba y sus compatriotas, además de ponerlos en contacto con importantes figuras vinculadas a la política, al mercado editorial y a la escena educativa.

Por tanto, el establecimiento de acuerdos comerciales y alianzas con gobiernos e instituciones educativas privadas, que garantizaban recursos para la supervivencia individual y para las instituciones a las que estaban vinculadas, se hizo más viable con el proceso de

[100] *Sun,* 8 de noviembre de 1850*; Morning Herald*, 12 de noviembre de 1850.

expansión del sistema escolar y de renovación de los métodos pedagógicos en el Occidente en la segunda mitad del siglo XIX. En este contexto, destaca la importancia de la organización de exámenes y eventos públicos, así como la emisión de opiniones y recomendaciones oficiales por parte de las autoridades representadas frecuentemente en los Comités de Educación y en los Comités de Instrucción. Por ejemplo, las recomendaciones hicieron posible burocráticamente el establecimiento de contratos con los gobiernos para comprar materiales para las escuelas públicas.

La espectacularización de los resultados del método, mediante conferencias y pruebas públicas, fue determinante para que Zaba lograra el reconocimiento de los lectores, además de contribuir a conferir valor de mercado a la propuesta. A los dictámenes se suma la manifestación pública con estudiantes capacitados con pocas clases que impresionó inmediatamente a las audiencias como una innovación pedagógica eficiente, al tiempo que planteó un debate entre un público más especializado básicamente constituido por maestros, pedagogos y directores de escuelas, que en gran medida también sirvió como propaganda del método. Estas prácticas fueron características en los viajes intercontinentales del conde Zaba a lo largo de la década de 1870.

El viaje a Estados Unidos

Todavía se desconocen las razones por las cuales había llevado a Félix Zaba a elegir a Estados Unidos, pero la evidencia de su circulación en el país permite hacer inferencias al respecto. Un primer aspecto considerable es que el método polaco propagado en Francia por el general Jozef Bem fue introducido por el polaco Joseph Podbielski en América del Norte en los años 1840[101]. En el entonces, Podbielski se alojó en la casa de la familia de Elizabeth Peabody y aprovechó la oportunidad para presentar a la educadora los mapas del innovador sistema educativo creado y difundido por los polacos en Francia.

Intrigada, Peabody empezó a estudiar el sistema polaco y, en 1850, publicó su versión de la metodología *The Polish-American system of chronology*, con un amplio marco temporal desde el 2500 a.C. hasta el 1849 d.C., en el que prestó especial atención a la Historia Sagrada, área en que ya había producido otros materiales didácticos, como *Key to history: First steps to the study of history* (1832) y *Key to history: The Hebrews* (1833). Pasados seis años, la educadora publica una adaptación para la historia nacional, titulada *Chronological history of the United States* (1856). La autora subraya que los gráficos tenían "el propósito de hacer por

[101] Ronda, Bruce A. *Elizabeth Palmer Peabody: A Reformer on Her Own Terms*. (Cambridge: Harvard University Press, 1999), p.225-228.

la ciencia de la historia lo que los mapas hacen por la geografía; [al] sentar las bases del conocimiento histórico en las mentes de los jóvenes".[102]

Durante los años 1850, Peabody trabajó intensamente en la difusión de las versiones del sistema polaco en escuelas e instituciones religiosas y viajó por varias regiones de los Estados Unidos, donde, en sus palabras:

> No he dejado de convencer a todas las personas y a todos los comités escolares a quienes se lo mostré, de que por medio de un mapa tan planificado como este, y no otro, la cronología puede presentarse a la mente, de modo que el campo del tiempo se convirtió en una percepción sensorial de la correlación de las historias de las naciones contemporáneas.[103]

Pasadas dos décadas, el sistema polaco en los Estados Unidos difundido por Peabody cobró un nuevo impulso con la llegada del conde Zaba a mediados de 1868. En ese contexto, el país había adoptado un sistema público de enseñanza por grados (con tres grados de formación educativa) y de exámenes regulares, había ampliado significativamente las inversiones en educación estatal y, en consecuencia, el control sobre la organización de las escuelas y los planes de estudio. Según el informe de Célestin Hippeau a petición del Gobierno francés, en general, los programas de las escuelas primarias públicas no incluían la asignatura de Historia, aunque el contenido histórico constaba en los libros de lectura y podía ser tratado por los docentes para contextualizar ciertos temas. En el documento, el ponente señala que en educación primaria:

> Con base en las narraciones realizadas por el maestro, se comienzan las primeras nociones de historia. Los detalles de la cronología no se mezclan en las narraciones, sino cubren los hechos despojados de adornos. Dado que el estudio de la historia abarca casi exclusivamente el principio de los Estados Unidos, puede ser lo más completo posible, y los detalles en que insisten los maestros y los libros entregados a los estudiantes están destinados a dar a conocer los recursos financieros, industriales y comerciales del país, sus producciones, la naturaleza y la excelencia de las instituciones políticas, todo lo que finalmente puede inscribir en el corazón el amor del país y una confianza ilimitada en la grandeza de sus destinos.[104]

Del marco que describe Hippeau, podemos inferir que la metodología de Zaba no es pedagógicamente útil y adecuada a los contenidos y prácticas escolares observados en la escuela primaria, pues el objetivo principal era el dominio de la cronología a partir de la memorización de fechas (consideradas) importantes, además de tratar eventos de la Historia Universal. La misma fuente también expone que en la educación secundaria, el *grammar*

---

[102] Peabody, Elizabeth Palmer. *The Polish-American System of Chronology*, *Reproduced, with some modifications, from General Bem's Franco-Polish Method*. (Boston, 1850), p.3.

[103] Peabody *apud* Wilson, J. B. "Elizabeth Peabody and Other Transcendentalists on History and Historians." *The Historian 30*, no. 1 (1967): 72–86. https://doi.org/10.1111/j.1540-6563.1967.tb00310.x., p.85. En el original: I never failed to convince every person and every school- committee to whom I showed it, that by such a planned chart as this, and no other, could chronology be presented to the mind so that the field of time should become a sense perception of the correlation of the contemporary histories of nations.

[104] Hippeau, Célestin. A Instrucção Publica nos Estados-Unidos. Escolas Publicas, Collegios, Universidades, Escolas Especiaes, tradução de Barbosa Nunes e Osório. (Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871), p.49-50.

school, la historia nacional y la historia literaria están abordadas en las asignaturas escolares, y en la educación superior, el *high school*, había historia política. Por lo tanto, el método Zaba tenía como público objetivo estos dos últimos grados.

Al principio, Zaba había traído materiales impresos de Inglaterra, pero pronto había logrado establecer una colaboración con la editorial de J. Davis, con sede en Nueva York, para que se imprimieran copias a nivel local. Bajo el título *Zaba's method of studying universal history; with chronological chart, key, and board of exercise*, el material se vendía a aproximadamente 2,50 dólares[105].

Recibido con honores por la prensa local, Zaba comenzó sus conferencias en Washington, Distrito de Columbia y sede del gobierno central, en enero de 1869. Según la encuesta de M. Henry Barnard, la capital (en 1867) tenía 168 escuelas públicas y un número considerable de instituciones privadas[106]. Dirigido a este público, y a petición de importantes figuras del panorama educativo[107], el polaco impartió una segunda conferencia en el Miller College, en la que estuvieron presentes personas vinculadas al Departamento de Educación y directores de escuelas públicas. En el entonces, Zaba presentó su método con la participación de un niño de 13 años quien había estado tomando clases con él durante seis semanas y que respondió rápidamente preguntas relacionadas con eventos que tuvieron lugar en el primer siglo de la era cristiana. En la conferencia, Zaba destacó la importancia de la memoria y del dominio de la cronología para una comprensión (más filosófica) de la historia y enfatizó que su método era efectivo en la retención de hechos en la memoria, proporcionaba diversión y era adecuado para todas las edades.[108]

Durante las siguientes semanas, el conde dio conferencias gratuitas en la Facultad de Derecho de Columbia, que llegaron a un público más amplio[109]. A principios de febrero, el diario *The national Republican* informó sobre la posibilidad de implementar el método en todas las escuelas públicas, lo que destacaba el creciente interés en el sistema polaco. Según el artículo:

---

[105] *The Wheeling Daily Intelligencer*, 2 de septiembre de 1868. La cifra de 2,50 dólares, sin embargo, puede considerarse relativamente alta para una familia más modesta, dado que, a finales del siglo XIX, el salario diario promedio de un trabajador manual en el país era de aproximadamente 1 a 2 dólares. Cf. United States. *Bulletin of the United States Bureau of Labor, Novembro 1895-Novembro 1896,* no. 1, vol. 1, (1896): 108-111 (Washington: Government Print Oficce). https://fraser.stlouisfed.org/title/3943#477551. Acesso em: 27/12/2024.

[106] En 1867, la población de Washington era de 128.990 habitantes, de los cuales 33.115 eran niños y jóvenes de entre 4 y 18 años. Entre estos, 8.420 estaban matriculados en escuelas públicas; y 5.584, en escuelas privadas. El gasto con educación pública fue de 7.607.060 francos. Cf. Hippeau, 1871, p.346.

[107] Jos. S. Wilson, N. G. Taylor, John Wilson, Chis C. Cox, E. B. Francis y W. N. West firmaron una carta, publicada en la prensa, en la cual solicitaba que Zaba diera una segunda conferencia en Washington a personas del Departamento de Educación. Cf. *The National Republican*, 2 de fevereiro de 1869.

[108] *The National Republican*, 2 de febrero de 1869.

[109] *The National Republican*, 2 de febrero de 1869.

> Al tener, con rara combinación, los méritos de gran utilidad y fácil adquisición, todos los que han investigado el tema lo aprecian; y nos complace ser testigos del celo y de la eficiencia de los administradores en su deseo de extender a las escuelas bajo su control las ventajas de esta instalación verdaderamente valiosa.[110]

Al dejar la capital en mayo de 1869, el conde Zaba se dirigió hacia el medio oeste de los Estados Unidos, una región con una importante presencia polaca, especialmente en ciudades como Chicago y Nueva York[111]. En este sentido, su circulación también le permitió fortalecer su red de contactos con polacos exiliados en Estados Unidos.

En especial, Chicago pasaba por un importante desarrollo demográfico y, en menos de cinco años, su población aumentó de 175.000 habitantes en 1865 a 250.000 en 1869. Cuando Zaba llegó en la región, aproximadamente cincuenta escuelas públicas estaban en construcción, pero la ciudad ya tenía muchas escuelas privadas, seminarios, academias y asociaciones científicas. No es de extrañar que, durante su estancia, el polaco priorice el contacto con instituciones cristianas vinculadas a la cultura escrita y la educación escolar, entre ellas la Asociación de Bibliotecas Católicas y la Sociedad Literaria de Nueva Inglaterra, además de la Sociedad Polaca de Ayuda Mutua Kościusko, una de las principales instituciones de ayuda a los exiliados polacos, a la cual hizo donaciones demostrando su solidaridad con la comunidad.

Otra importante institución cristiana que Zaba visitó en Chicago fue la Asociación Cristiana de Jóvenes (*Young Men's Christian Association* –YMCA)[112], cuyo trabajo con niños desfavorecidos era muy respetado. En el entonces, el trabajo de niñas y niños en las fábricas era una de las principales razones para abandonar la escuela, aunque en la mayoría de los estados existía una ley que exigía la presencia de niños en la escuela al menos 12 semanas al año[113]. Así, las instituciones como la YMCA se centraban en atender a este público más vulnerable, ofreciéndole clases de contenidos escolares básicos, además de formación religiosa.

Por invitación de la YMCA, el 6 de mayo de 1869, Zaba dictó una gran conferencia en el salón principal de la Sociedad Histórica de Chicago[114], a la cual asistieron directores,

---

[110] *The National Republican*, 2 de febrero de 1869. En el original: "Possessing, in rare combination, the merits of great usefulness and easy acquirement, all who have investigated the subject accord to it the highest appreciation; and we are pleased to witness the zeal and efficiency of the trustees in their desire to extend to the schools under their control the advantages of this truly valuable facility."

[111] Ryan, Ethan. "Polish Immigrants in America: American Aid After the Polish Revolution of 1830". Fall Showcase for Research and Creative Inquiry. n. 20, 2021. https://digitalcommons.longwood.edu/rci_fall/20. Acesso em: 12/05/2022.

[112] Asociación, fundada en Inglaterra en 1844, que en las últimas décadas del siglo XIX se ha expandido más allá de las fronteras británicas, con sedes en varios países, entre ellos algunos destinos del conde Zaba.

[113] Hippeau, 1871, p,117.

[114] La Sociedad Histórica de Chicago, organizada por líderes empresariales en 1856 para promover la apreciación de la historia local y nacional, es una de las instituciones culturales más antiguas de Chicago. En 1871, sin embargo, un gran incendio destruyó el edificio de la sociedad y la mayor parte de su colección.

maestros y miembros de la Superintendencia de Educación[115] y, quince días después, desarrolló actividades en la propia sede de la entidad[116].

Como la opinión pública era favorable a la metodología polaca, en junio de 1869, Zaba se puso en contacto con el inspector del Comité de Libros de Texto y Cursos de Instrucción, el Sr. Shackford, pidiéndole que aprobara el uso del método en las escuelas secundarias. Sin embargo, el inspector prefirió remitir la decisión al Superintendente del Departamento de Educación, a quien fue responsable de la evaluación final[117]. Según Hippeau, los miembros de la Comisión de Educación de cada Estado eran elegidos directamente por los ciudadanos y todos recibían algún tipo de bonificación para desempeñar sus funciones en el organismo[118]. Aunque las autoridades centrales tenían una gestión significativa sobre las decisiones relacionadas con la educación, especialmente la inspección de las escuelas, el control de los gastos y la contratación de maestros, fueron las comisiones formadas en los municipios las que realmente administraron las escuelas locales.[119]

Cabe señalar que, en casi todos los Estados, los alumnos recibían gratuitamente los libros escolares necesarios para la educación básica gratuita, además de las clases. Sin embargo, esta no era la realidad de los alumnos en Chicago, pues los padres estaban obligados a comprar el material escolar. Hippeau cita un informe oficial, en el que el presidente de la junta argumentaba que para la familia de un niño que había asistido a los tres grados de educación, los gastos con libros podrían superar los 350 francos, el equivalente a 67,55 dólares[120], lo que dificultaba seriamente la permanencia de los alumnos en la escuela[121]. En este contexto, la estrategia principal de Zaba, que era vender libros al gobierno, quedaba comprometida, ya que las autoridades locales podían recomendar su método, pero no tenían una política estructurada para la adquisición y distribución de los ejemplares entre los alumnos de las escuelas públicas.

Desde Chicago, en la segunda mitad de 1869, Zaba viajó a Massachusetts[122], donde en Boston conoció personalmente el trabajo de Elizabeth Peabody. En la ciudad, con el fin de la Guerra Civil, Peabody y su hermana, Mary Mann, habían fundado el primer jardín de infantes

[115] *Chicago Tribune*, 4 de mayo de 1869.
[116] *Chicago Tribune*, 20 de mayo de 1869.
[117] *Chicago Tribune*, 30 de junio de 1869.
[118] A modo de ilustración, el salario de cada uno de los miembros de la Comisión en el Estado de Nueva York era de $ 800, mientras que el del superintendente era de $ 2,500. Cf. Hippeau, 1871, p.130.
[119] Hippeau, 1871, p.30.
[120] La conversión de 350 francos franceses en dólares estadounidenses se realizó sobre la base del patrón oro vigente en 1869. Durante este período, el franco francés tenía una paridad fija de 0,2903 gramos de oro por franco, mientras que el dólar estadounidense equivalía a 1,5046 gramos de oro por dólar. Así, el valor de 350 francos corresponde a aproximadamente 101,605 gramos de oro, lo que equivale a unos 67,55 dólares estadounidenses. Cf. "MeasuringWorth" (www.measuringworth.com), Acesso em: 27/12/2024.
[121] Hippeau, 1871, p.127
[122] *Chicago Evening Post*, 2 de diciembre de 1869.

en los Estados Unidos, un verdadero laboratorio para sus innovaciones pedagógicas. Con el aval y en colaboración con el polaco, Peabody publicó *Blank centuries for monographs of history: noted according to Zaba's method for organizing the memory* (1870), editado por Sever & Francis. El material, de solo ocho páginas, presentaba de manera concisa la estructura del método de Zaba, explicando el significado de los símbolos y sugiriendo formas de aplicarlo en las clases:

> [junto] con un libro de veinte siglos de historia, que proporcionaremos a pedido, un alumno puede crear monografías sobre cualquier historia que esté estudiando (como, por ejemplo, la historia comparativa de ciertos siglos), anotando los eventos elegidos. Si el alumno tiene el cuadro pintado de la Historia Universal en su memoria, estas monografías serán aún más útiles. Es recomendable que el alumno numere los siglos en el libro en blanco, comenzando con el veinte y numerándolos en orden descendente hasta uno para registrar cualquier historia antigua, y del uno al diecinueve, para la historia moderna. También tenemos una monografía de cuatro siglos sobre la Historia de Estados Unidos.[123]

Peabody consideraba los diagramas de Zaba como una herramienta valiosa, pero entendía que, para ofrecer una visión más completa de la historia, esta herramienta necesitaba utilizarse de manera complementaria a otros materiales, como los manuales elaborados por ella, desempeñando así un papel auxiliar en la organización del conocimiento histórico. Por lo tanto, esta edición de *Blank centuries for monographs of history* contenía cuadernos de ejercicios con diagramas en blanco –"siglos en blanco", como le gustaba llamarlo la educadora– para que los propios alumnos pudieran rellenar los símbolos a partir de la lectura del libro de historia utilizado por los profesores. El sobrino de Peabody, Julian Hawthorne, era uno de sus alumnos; según los informes, Peabody trabajó durante unos años para enseñarle todas las fechas clave de la historia humana, sin lograr resultados brillantes con el niño.[124]

En 1871, Peabody reconoció sus esfuerzos por difundir el método polaco en los Estados Unidos y lamentó que la Guerra Civil haya interrumpido varias experiencias positivas. En palabras de la educadora:

> Quisiera poder renovar el esfuerzo que había hecho en 1850 y los años siguientes para universalizar este método, transportándolo yo mismo al estado, que fue interrumpido por la Guerra Civil cuando estaba en plena marea de experimentos exitosos, y aún espero volver a intentarlo antes de morirme reclutando a la gente tan apasionada y persistente como yo.[125]

---

[123] Peabody, Elizabeth. P. *Blank centuries for monographs of history: noted according to Zaba's method for organizing the memory*. (Cambridge: Sold by Sever, Francis, 1870), p.8. En el original: "With a book of twenty blank centuries, which we will furnish to order, a student can make monographs of any history he is reading with common lead pencil (or with colored crayons if he wishes to study the comparative history of certain centuries), jotting down such events as he chooses. If he has the painted chart of Universal History in his memory, these monographs will prove so much more useful. It is desirable that he should number the centuries in the blank book, beginning with twenty and numbering them in succession down to one, when he is noting any ancient history, and from one to nineteen, for modern history".

[124] Ronda, 1999, p. 227.

[125] Peabody *apud* Cooke, George Willis. *An Historical and Biographical Introduction to accompany the Dial as reprinted in numbers for the Rowfant Club*. (Rowfant Club, 1902), p.151. En el original: "I would renew the effort I made in 1850 and the years after, to universalize this method, by carrying over the State myself, which was interrupted by the Civil War when

La investigadora Lauren Klein[126] ha encontrado varias copias de los cuadernos de Peabody en los archivos, muchas de las cuales seguían un patrón similar: una o dos páginas de diagramas rellenados por el alumno con seriedad, seguidas de intentos abandonados por el camino, hasta aquellas que estaban llenas completamente al azar, casi a modo de broma.

En enero de 1870, después de una posible temporada fructífera en Boston, el conde Zaba y Anne Reina Zaba, su (supuesta) hija que lo había acompañado desde el comienzo del viaje por los Estados Unidos, fueron invitados por las hermanas Peabody a unirse a un grupo de maestras que participarían en la fundación de una escuela primaria en Argentina, un proyecto que se conoció como la escuela de Nueva Inglaterra en Sudamérica[127]. La propuesta inicial era que Reina trabajaría como profesora, mientras que Zaba seguiría su trabajo en la difusión del método, que incluía la traducción y edición del material al español, así como conferencias y cursos de formación para los profesores. Sin embargo, parece que su paso habría sido bastante turbulento; y, para evitar un mayor desgaste[128], el presidente Sarmiento los despidió y los entregó una carta de recomendación para ser presentada al emperador Pedro II. Así, Zaba siguió su camino. En julio de 1871, el polaco y su acompañante llegaron en Brasil, donde permaneceran hasta octubre de ese año. En adelante, el itinerario de viajes pedagógicos incluyó Portugal (1871-1872), Polonia (1873), Austria (1873), Canadá (1874), Perú (1875), Chile (1875), Hawái (1876), Australia (1876-1877) y Nueva Zelanda (1877-1878).

El regreso a los Estados Unidos tuvo lugar en agosto de 1878, en un momento en que el sistema polaco había sido abandonado y las críticas a la memorización de la cronología habían sido cada vez más frecuentes, especialmente con la popularización del método intuitivo[129]. En este segundo paso, Zaba dio conferencias en Wheeling, en la región de Virginia Occidental[130], tratando de revitalizar el interés por su propuesta pedagógica en el

---

it was in full tide of successful experiment, and I still hope, before I die, to set it a-going by enlisting some one (sic) as enthusiastic and persevering as myself to do it".

[126] Klein, Lauren F. "What Data Visualization Reveals: Elizabeth Palmer Peabody and the Work of Knowledge Production. *Harvard Data Science Review*, vol. 4, n. 2 (2022).". https://hdsr.mitpress.mit.edu/pub/oraonikr. Acesso em 28/12/2024.

[127] Durante la Guerra del Paraguay (1865-1870), Domingos Sarmiento, como ministro, intensificó sus contactos con las hermanas Peabody. La admiración mutua y el intercambio de ideas sobre la educación fortalecieron aún más los lazos entre ellos. Al asumir la presidencia de Argentina, e influenciado por las ideas de Horace Mann y la experiencia de las escuelas estadounidenses, Sarmiento decidió implementar un ambicioso proyecto de reforma educativa, centrado en la formación del profesorado. Para apoyar este proyecto, Sarmiento con la colaboración de Mary Mann inició una campaña para "importar maestras" de los Estados Unidos. Cf. Luiggi, Alice Houston. "Some Letters of Sarmiento and Mary Mann, 1865–1876, Part II." The Hispanic American Historical Review 32, no. 3 (1952): 347–375; Balmaceda, Daniel. *Sarmiento: El Presidente que Cambió a la Argentina*. (Buenos Aires: Sudamericana, 2023).

[128] *Springfield Weekly Republican*, 28 de outubro de 1870.

[129] Cooke, 1902, p.150.

[130] *Belmont Chronicle*, 1 de octubre de 1878.

país. Sin embargo, el esfuerzo no despertó la demanda esperada por el polaco, quien enfrentó la negativa de la Junta de Educación de Wheeling por falta de quorum. Con pocos meses en la región, Zaba se fue del territorio y, antes de regresar a Europa, todavía pasó por Canadá en 1879, donde parece haber terminado sus viajes pedagógicos por América.

Comentarios finales

En este texto nos centramos específicamente en los viajes de Zaba a los Estados Unidos, aunque hemos indicado que su recorrido también incluyó países de América, Europa y Oceanía. La opción se debió a la posibilidad de presentar las estrategias que utilizó para difundir su método y convertirlo en una mercancía, con la intensión de que hubiera una adquisición a gran escala mediante los recursos estatales, ya sea a partir de pequeñas adaptaciones en el contenido o por la movilización de redes de educadores y políticos. También hemos pretendido señalar la resistencia que sufrió el método en las disputas en torno al nuevo mercado educativo incipiente en el siglo XIX.

En el ámbito del comercio transnacional de innovaciones pedagógicas, Zaba se dio cuenta de las oportunidades para comercializar su producto, en un momento en que se intensificaban las comunicaciones y el tránsito internacional, en que se discutían las leyes de escolarización obligatoria (y sus límites) y en que la escolarización masiva surgía como un problema nacional tanto en términos de fortalecimiento de la gobernabilidad de los países como de avance de la civilización.

Las razones del éxito inicial de la actividad, así como su fracaso final, estuvieron asociadas al propio dinamismo de los debates educativos en la segunda mitad del Ochocientos, cuando se consolidaba el modelo de formación del profesorado en las escuelas normales y ganaron protagonismo las teorías educativas en las cuales la pedagogía de los sentidos sustituyó a la pedagogía mnemotécnica en las directrices para la educación elemental. Al mismo tiempo, si el contenido de la Historia Universal facilitó la difusión transnacional del método, el interés por fortalecer los Estados nación mediante una historia nacional edificante se impuso como una fórmula cada vez más aceptada para la educación secundaria y la preparación de las élites gobernantes.

En el juego de estos contrastes, el método Zaba pasó del prestigio al olvido. Su estudio nos ayuda a comprender las estrategias construidas por los mediadores culturales en un momento en que la escolarización se convertía de gran importancia para el apoyo de los

gobiernos nacionales y en un momento en que la propuesta de una educación masiva suscitaba la creación de un nuevo tipo de comercio, un comercio transnacional de bienes escolares.

Referencias bibliográficas

Appadurai, Arjun. "Introdução: Mercadorias e a Política de Valor." In *A Vida Social das Coisas: As Mercadorias sob uma Perspectiva Cultural*, organizado por Arjun Appadurai, 15-88. Niterói-RJ: EDUFF, 2021, 368p.

Balmaceda, Daniel. *Sarmiento*: El Presidente que Cambió a la Argentina. Buenos Aires: Sudamericana, 2023, 363p.

Burke, Peter. *O Que É História Cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005, 227p.

Cooke, George Willis. *An Historical and Biographical Introduction to Accompany the Dial as Reprinted in Numbers for the Rowfant Club*. Cleveland: Rowfant Club, 1902, vol. 1, 221p.

Fuchs, Eckhardt. "Networks and the History of Education." Paedagogica Historica 43, no. 2 (2007): 185-197.

Gomes, Angela de Castro, e Patricia Santos Hansen. "Apresentação." In Intelectuais Mediadores: Práticas Culturais e Ação Política, organizado por Angela de Castro Gomes e Patricia Santos Hansen. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016, p. 7-40.

Gruzinski, Serge. "Os Mundos Misturados da Monarquia Católica e Outras Connected Histories." Topoi (março 2001): 175-195.

Hippeau, Célestin. *A Instrucção Publica nos Estados-Unidos*: Escolas Publicas, Collegios, Universidades, Escolas Especiaes. Tradução de Barbosa Nunes e Osório. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1871, 346p.

Klein, Lauren. "What Data Visualization Reveals: Elizabeth Palmer Peabody and the Work of Knowledge Production. *Harvard Data Science Review 4*, 2 (apr 28 2022)." 2022. https://hdsr.mitpress.mit.edu/pub/oraonikr. Acesso em 28/12/2024.

Lima, Carollina Carvalho Ramos de. *Ensinar História no Oitocentos*: Um Estudo Sobre a Genealogia, a Circulação Transnacional e as Apropriações do Método Zaba. Salvador: EDUFBA, 2025, 304p.

Luiggi, Alice Houston. "Some Letters of Sarmiento and Mary Mann, 1865-1876, Part II." *The Hispanic American Historical Review* 32, no. 3 (1952): 347-375.

Peabody, Elizabeth Palmer. *The Polish-American System of Chronology*, reproduced with some modifications, from General Bem's Franco-Polish method. Boston, 1850, 216p.

Revel, Jacques. "Microanálise e Construção do Social." In *Jogos de Escala*, organizado por Jacques Revel,. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998, p.15-38.

Ronda, Bruce A. *Elizabeth Palmer Peabody*: A Reformer on Her Own Terms. Cambridge: Harvard University Press, 1999, 416p.

Pierre-Yves Saunier, “Globalisation”. In *The Palgrave Dictionary of Transnational History: From the Mid-19th Century to the Present Day*, organizado por Akira Iriye & Pierre-Yves Saunier. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009, p. 461-462.

Vidal, Diana Gonçalves. “A Invenção da Modernidade Educativa: Circulação Internacional de Modelos Pedagógicos, Sujeitos e Objetos no Oitocentos.” In *Múltiplas Visões*: Cultura Histórica no Oitocentos, organizado por Cláudia Engler Cury e Serioja Cordeiro Mariano. João Pessoa: Editora UFPB, 2009, p. 39-58.

Wilson, J. B. “Elizabeth Peabody and Other Transcendentalists on History and Historians.” *The Historian 30*, no. 1 (1967): 72-86. https://doi.org/10.1111/j.1540-6563.1967.tb00310.x.

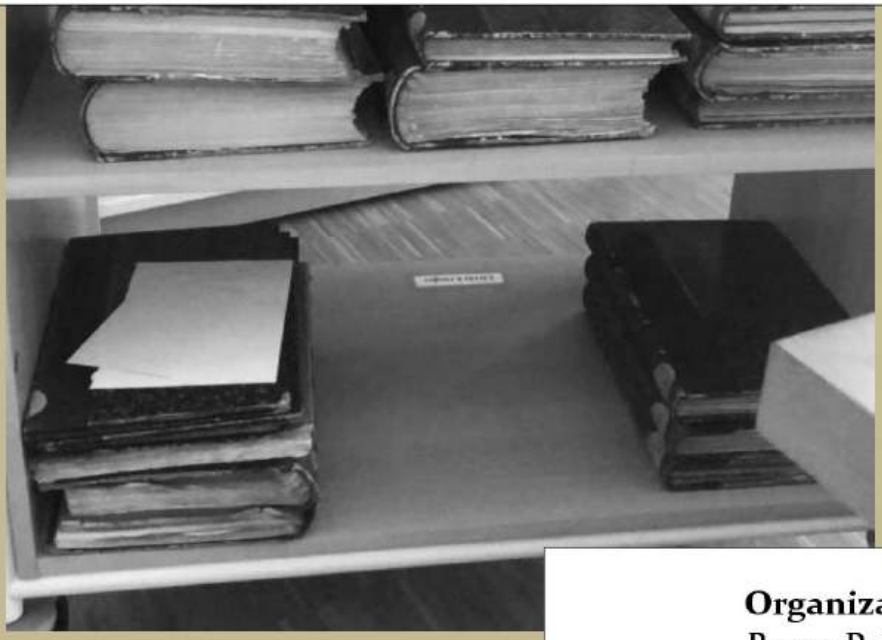
Zaba, N. F. *Methodo Zaba para o estudo da história Universal, com mappa chronologico, chave e taboa de exercícios.* Rio de Janeiro: Typ. Pinheiro & C, 1870, 31p.

10. APÊNDICE C: LIVROS PUBLICADOS COM APOIO DO RECURSO DO AUXÍLIO

Foi utilizado recurso do Projeto Temático para realizar a revisão do livro: POLACHINI, Bruna Soares; SILVA, Carolina Mostaro Neves; MACEDO, Renata Guedes Mourão. Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2025. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542. Acesso em: 16 maio 2025.



Saberes em circulação:
histórias transnacionais da educação



Organizadoras
Bruna Polachini
Carolina Mostaro N. Silva
Renata Mourão Macedo

FE USP
Faculdade de Educação
Educação em Fronteiras

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo
Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação
Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308
Cidade Universitária – Butantã
05508-040 – São Paulo – Brasil
(11) 3091-2360
E-mail: spdfe@usp.br
http://www4.fe.usp.br/

Catalogação na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

S115 Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação. / Bruna Polachini, Carolina Mostaro Neves da Silva, Renata Mourão Macedo (Organizadoras). – São Paulo: FEUSP, 2025.
211 p.

ISBN: 978-65-87047-85-0 (E-book)
DOI: 10.11606/9786587047850

1. História do livro. 2. História da leitura. 3. História transnacional. 4. Material didático. 5. História da educação. I. Polachini, Bruna (org.). II. Silva, Carolina Mostaro Neves da (org.). III. Macedo, Renata Mourão (org.). Título.

CDD 22ª ed. 372.4

Ficha elaborada por: José Aguinaldo da Silva – CRB8ª: 7532

SUMÁRIO

PREFÁCIO
Bruno Bontempi Júnior

APRESENTAÇÃO
Bruna Soares Polachini, Carolina Mostaro Neves da Silva e Renata Guedes Mourão Macedo

DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA DE PESTALOZZI A LOS MANUALES DE LECCIONES DE COSAS: una comparación transnacional
Eugenia Roldán Vera

VICTOR COUSIN E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XIX: traços da circulação anglófona de uma obra
Alexandre Ribeiro e Silva

CIRCULAÇÃO TRANSNACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS: o livreiro Nicolau Alves (1854-1879)
Bruna Soares Polachini

LIVROS, LEITURAS E BIBLIOTECAS DE ESCOLAS NORMAIS: diálogos entre São Paulo e França
Carolina Mostaro Neves da Silva

IDEIAS EM TRÂNSITO: a tradução como estratégia da propaganda educacional de Adolphe Ferrière no Brasil
Raquel Lopes Pires

CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE PESSOAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS SOBRE A IDADE MAIS INDICADA À ALFABETIZAÇÃO
Andressa Caroline Francisco Leme

SAMPAIO DORIA E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO
Louisa Campbell Mathieson

HISTÓRIA DAS CLASSIFICAÇÕES: a multiplicação de diagnósticos na educação, na psiquiatria e na psicanálise
Júlia Catani

GÊNERO, "IDEOLOGIA DE GÊNERO" E EDUCAÇÃO: tendências e desafios do debate em perspectiva transnacional (1990-2020)
Renata Guedes Mourão Macedo

SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Bruno Bontempi Júnior

Transferência, circulação, intercâmbios, viagens, mediação, apropriação e outros vocábulos do universo semântico das pesquisas em perspectiva transnacional permeiam os capítulos deste livro. São exercícios bem-sucedidos de investigação sobre variados temas educacionais em perspectiva histórica e sociológica, que incidem sobre momentos e eventos que revelam a permeabilidade das fronteiras nacionais aos contatos, às transferências, trocas e conexões. Em suas narrativas, autoras e autores nos mostram como diversos agentes, em escalas de alcances variados e mediante discursos, práticas e artefatos afetaram de um modo significativo a circulação de ideias, conceitos, práticas e experiências educativas em escala global.

A literatura especializada em história da educação tem apontado que movimentos dessa natureza se intensificaram a partir do século XIX, marco inicial do Projeto Temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), a que todas essas autorias se vinculam. Em meados daquele século, agitaram o movimento educacional a expansão do mercado de livros e das traduções, o aparecimento de revistas e congressos dedicados à instrução, a intensificação de viagens e visitas técnicas, e a formação de redes e sociedades de especialistas (Mayer, 2014). Convencidos de que "saber é poder" e de que a regra do jogo passaria a ser uma virtuosa equação entre poderio militar, progresso econômico e disseminação das luzes (Provenzo, 2012), cada Estado-nação passou a buscar com urgência a mais profícua organização de seu sistema de instrução, ao qual se atribuía, além disso, a difusão massiva das línguas e das ideologias nacionais (Guibernau, 1997).

A educação tornava-se tópico frequente e destacado nos certames e arenas internacionais, tais como as Exposições Mundiais, ao mesmo tempo em que, em âmbitos domésticos, estavam em pauta os meios, os fins e os resultados educacionais de outras nações (Caruso, 2014). Ao impulso de cruzar fronteiras, de mensurar, comparar e emular métodos e formas de organização subjazia certa desconfiança de que era para além de seu território e de suas caras tradições nacionais que vicejavam boas ideias, padrões e modelos proveitosos para a construção e reforma dos sistemas educativos nacionais. Assim é que, paralelamente à autoafirmação nacional em matéria de educação, medrava um intenso movimento de

internacionalização de saberes e práticas que envolvia competição, mas que exigia também transferência e hibridização.

A perspectiva transnacional, exercitada neste livro, não requisita o status epistemológico de paradigma. Como aponta Mayer (2014), trata-se de revelar e investigar modos e graus de interação, conexão, circulação e interseção transcendentes às implicações geopolíticas dos territórios nacionais, oferecendo um quadro de referência para abordagens relacionais. Para Clavin (2005), a despeito de sua imediata identificação com transferências de valores monetários ou mercadorias entre nações, o transnacionalismo aborda sobretudo o movimento de pessoas entre fronteiras, o espaço social em que habitam, as redes que formam e as ideias que trocam. A análise dos movimentos de pessoas e objetos, ideias e conceitos que cruzam e que cruzaram fronteiras tangencia, portanto, problemáticas de intermediação, recepção, apropriação e recontextualização, inevitavelmente desembocando no universo da cultura.

Os capítulos deste livro nos revelam que, mesmo que saberes, práticas e objetos educativos tenham nascido em contextos nacionais e estivessem voltados ao enfrentamento de desafios locais, foram tão frequentes como diversas as intervenções de *passeurs*, redes, organizações e empresas que os levaram a cruzar fronteiras, permitindo que afetassem políticas e práticas educativas em lugares distantes, com diferentes significados e resultados. A abordagem essencialista da historiografia, pela qual se poderiam definir as nações mediante construções internas de elementos autóctones, em contraposição aos estrangeiros, obscurece o fato de que cada uma delas se constituiu mediante relações, amigáveis ou hostis, oficiais ou triviais, com outras comunidades nacionais. A abordagem transnacional toma os processos de formação e transformação das nações como parte das dinâmicas de internacionalização, nas quais elas se envolvem em relações complexas, capazes de alterar a substância do que é, ou do que as ideologias nacionais desejariam que fosse, "nacional" (Caruso, 2014).

As apropriações, adaptações e hibridismos do material transferido nesses movimentos encontram-se nas formas particulares que interessam aos que, como as autoras e os autores desta obra, buscam escrever uma história da educação mais livre dos modelos explicativos da "influência", da "importação" e da "cópia". Ainda que seja descentralizadora, cabe advertir que a perspectiva transnacional não supõe a minimização dos jogos de poder inerentes aos mecanismos impositivos de globalização, tampouco induz ao tratamento ingênuo das circulações entre fronteiras, como se essas fossem relações mutualistas entre parceiros em pé de igualdade (Droux; Hofstetter, 2014). Cabe, portanto, a quem, como nós, estiver

historicamente situado no campo de dominação das nações colonialistas e imperialistas, que siga a trilha aqui aberta de desvelar as capilaridades, ainda invisíveis, pelas quais o *soft power*, em suas vertentes mais difusas e sutis, inscreveu-nos no sistema-mundo da educação moderna.

Referências

CARUSO, Marcelo. Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a History of the Internationalization of Educational Practices and Knowledge. **Paedagogica Historica**, Abingdon, v. 50, n. 1-2, p. 10-26, 2014.

CLAVIN, Patricia. Defining Transnationalism. **Contemporary European History**, Ann Arbor, v. 14, n. 4, p. 421-439, 2013. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/20081278. Acesso em: 20 nov. 2019.

DROUX, Joëlle; HOFSTETTER, Rita. Going international: the history of education stepping beyond borders. **Paedagogica Historica**, Abingdon, v. 50, n. 1-2, p. 1-9, 2014.

GUIBERNAU, Maria M. **Nacionalismos**: o estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MAYER, Christine. The transnational and transcultural: approaches to studying the circulation and transfer of educational knowledge. *In*: FUCHS, Eckhardt; VERA, Eugenia Roldán (ed.). **The transnational in the history of education**: concepts and perspectives. Cham: Palgrave Macmillan, 2019. p. 49-68.

PROVENZO JUNIOR., Eugène F. **Culture as curriculum: education and the international expositions (1876-1904)**. New York: Peter Lang, 2012.

APRESENTAÇÃO

Bruna Soares Polachini
Carolina Mostaro Neves da Silva
Renata Guedes Mourão Macedo

Neste livro, apresentamos investigações desenvolvidas por pesquisadoras e pesquisadores de doutorado e pós-doutorado no âmbito do Projeto Temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)"[1]. Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o projeto articula, de maneira interdisciplinar, um amplo conjunto investigativo, organizado em torno de quatro eixos. No eixo 1, encontram-se pesquisas voltadas para a história do livro e da biblioteca em escala nacional e internacional. No eixo 2, os trabalhos privilegiam a circulação de sujeitos e artefatos em espaços educacionais, considerando escalas locais, nacionais e internacionais. No eixo 3, reúnem-se investigações que abordam o tema da inovação e da tradição pedagógica, central na conformação de saberes, práticas e modelos educativos. E o eixo 4 traz trabalhos voltados para a formação de professores e para a elaboração de materiais didáticos.

Embora apresentem um conjunto diversificado de objetos e fontes, as investigações desenvolvidas no projeto temático assumem como princípio comum a perspectiva "transnacional", expressa no intuito de observar operações de trocas, circulação e apropriação, em múltiplos sentidos e com diferentes dimensões, territoriais, temporais, políticas e epistemológicas, desnaturalizando suas fronteiras. Consideram os processos de conformação e difusão da escola, das práticas, objetos, saberes, modelos e sistemas escolares engendrados por interações que ocorrem em espaços e tempos diversos, em que houve confluências individuais, coletivas, locais, estrangeiras, nacionais e internacionais. Observam, ainda, a confluência da construção do "nacional" e da escola, ao mesmo tempo em que se perguntam sobre os meandros desse processo, duplo e interdependente.

---

1 Projeto coordenado por Carlota Boto e Diana Vidal, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e financiada pela Fapesp (Processo 2018/26699-4). Disponível em: https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/

A coletânea se inicia, no entanto, com um artigo elaborado fora do projeto temático e representando outro movimento que atravessa os pesquisadores e pesquisadoras nele envolvidos: a internacionalização. Trata-se do artigo *De la enseñanza intuitiva de Pestalozzi a los manuales de lecciones de cosas: una comparación transnacional*, de Eugenia Roldán Vera, autora que tem sido importante referência para os nossos trabalhos. O livro *The concept of thetransnational in the history of education* (2017), organizado por ela e Eckhardt Fuchs, e principalmente sua introdução, assinada por ambos, fez parte do escopo de leituras do projeto temático e nos levou a buscar conhecer outros trabalhos dos autores. Assim, chegamos às pesquisas de Eugenia Róldan Vera, que gentilmente aceitou o convite para contribuir com a nossa coletânea. Seu texto aborda o processo de internacionalização da proposta pedagógica de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), examinando os dois primeiros manuais que buscaram operacionalizá-la a partir das práticas e da experimentação realizada em suas escolas. Trata-se do manual de Elizabeth Mayo, *Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam*, de 1830, em Londres, e do *Compêndio de Ensino intuitivo de Denzel*, escrito por C. Wrage e publicado em 1835 na região do Reino da Dinamarca, atual Alemanha. O artigo traz uma análise comparativa cuidadosa dos manuais, evidenciando a complexidade da relação entre a experiência de sujeitos que viajaram até a escola na Suíça e a organização dos manuais marcados pelos contextos para as quais são produzidos e apropriados. Evidencia-se a maneira como certas noções foram apropriadas, transformadas, legitimadas e operacionalizadas para que professores pudessem reproduzi-las. A leitura do capítulo pode contribuir para enriquecer o debate sobre o método intuitivo no Brasil, ampliando nossas leituras sobre o Pestalozzi e os métodos inspirados em suas ideias e experiências. Além disso, leva-nos a refletir sobre formas de trabalhar historiograficamente com impressos e com a circulação de saberes.

Os demais artigos, resultantes das pesquisas desenvolvidas no projeto temático, foram organizados em ordem cronológica. O primeiro artigo, de Alexandre Ribeiro e Silva, *Victor Cousin e a instrução pública no século XIX: traços da circulação anglófona de uma obra*, explora a tradução e a circulação do livro *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*, de Victor Cousin (1832). Seu foco está na tradução realizada pela erudita inglesa Sarah Austin em 1834. O autor investiga as edições que circularam na Inglaterra e nos Estados Unidos, as quais vinham com paratextos recheados de protocolos de leituras, mediadores da leitura da obra em sua circulação anglófona.

O artigo de Bruna Polachini, intitulado *Circulação transnacional de livros didáticos: o livreiro Nicolau Alves*, investiga os anúncios da Livraria Clássica do Rio de Janeiro no *Jornal do Commercio* na segunda metade do século XIX. Com isso, observa as estratégias do livreiro e, posteriormente, também editor Nicolau Alves para a venda de livros didáticos e acadêmicos. Especialista em livros voltados para o ensino, Alves se apropriou, com alguma frequência, de edições estrangeiras, sobretudo portuguesas, adaptando-as ao leitor brasileiro.

No capítulo *Livros, leituras e bibliotecas de escolas normais: diálogos entre São Paulo e França,* Carolina Mostaro Neves da Silva aborda a história dos livros e da biblioteca na Escola Normal de São Paulo, destacando os princípios e as estratégias que nortearam a composição de um acervo bibliográfico para professores(as) e aspirantes ao magistério, bem como a organização de um espaço para a sua consulta entre as décadas de 1880 e 1900. A autora observa a presença de obras em francês na biblioteca e a recorrente referência francesa na organização do ensino normal de São Paulo, evidenciando conexões entre a instituição paulista e suas congêneres francesas quanto às concepções de livros e bibliotecas destinadas à formação docente.

Raquel Lopes Pires, no artigo *Ideias em trânsito: o livro como estratégia de propaganda educacional de Adolphe Ferrière no Brasil*, investiga a propagação das ideias de Ferrière a partir da presença de suas obras, especialmente da tradução do livro *A Lei Biogenetica e a Escola Activa* (1929). O texto tem como ponto de partida a atuação de Ferrière no campo educacional. Em seguida, a autora examina a divulgação das obras de Ferrière em periódicos brasileiros, na coleção Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo e nos programas escolares de instituições como os Institutos de Educação do Distrito Federal (IEDF) e de São Paulo. Na última parte, examina a tradução do livro *A Lei Biogenetica e a Escola Activa,* considerando-a como estratégia de propaganda dos princípios da Escola Nova no Brasil.

Em *Circulação internacional de pessoas e perspectivas educacionais sobre a idade mais indicada à alfabetização,* Andressa Leme discute a interdependência entre saberes nacionais e estrangeiros na formulação de propostas pedagógicas sobre a idade adequada para alfabetização e os métodos de ensino, entre as décadas de 1930 e 1990. O capítulo evidencia modos distintos de compreensão e prescrição das necessidades de aprendizado das crianças e das maneiras pelas quais os professores deveriam ensinar, decorrentes das apropriações e articulações de repertórios distintos ao longo do tempo.

No artigo *Sampaio Doria e a difusão do conhecimento pedagógico*, Louisa Campbell Mathieson analisa como Doria operou apropriações e articulações de modelos e saberes pedagógicos no início do século XX. Pelo exame dos livros e artigos publicados na imprensa pelo político e educador paulista, a autora destaca o diálogo com autores estrangeiros, como Pestalozzi, Herbert Spencer e William James, na elaboração do método denominado intuitivo-analítico, ou método da intuição analítica. Conforme Mathieson, no contexto de reforma da instrução primária paulista, para responder ao problema do analfabetismo, Sampaio Doria tensionou, articulou e difundiu uma leitura singular do arcabouço pedagógico em circulação em sua época.

No texto *História das classificações: a multiplicação de diagnósticos na educação, na psiquiatria e na psicanálise*, Julia Catani parte do questionamento sobre os sentidos que assumem as classificações médicas, psicológicas e psicanalíticas ao serem incorporadas à educação. Para tanto, a autora acompanha a trajetória da psicanálise no Brasil e seus impactos nas classificações dos processos educativos ao longo do século XX.

Renata Guedes Mourão Macedo, por sua vez, analisa a circulação transnacional de controvérsias na educação sobre gênero e a chamada "ideologia de gênero" entre os anos 1990 e 2020. Em especial, o texto da autora narra como o conceito de gênero passou a circular em políticas educacionais a partir dos anos 1990, tornando-se objeto de disputas nas redes sociais e em diferentes movimentos sociais conservadores e progressistas no Brasil e no exterior.

Os artigos reunidos neste livro destacam diferentes possibilidades de trabalho com a história transnacional, que se define mais pelos recortes e problemas investigativos e pela diversidade das análises do que por um arcabouço conceitual comum, expressando o potencial dessa perspectiva para a História da Educação.

DE LA ENSEÑANZA INTUITIVA DE PESTALOZZI A LOS MANUALES DE LECCIONES DE COSAS: una comparación transnacional

Eugenia Roldán Vera

En el último tercio del siglo XIX, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) se convirtió en una referencia mundial en materia de enseñanza sensorial, un elemento central de la llamada "pedagogía moderna" que se puso en práctica con la conformación de numerosos sistemas educativos nacionales. Su propuesta pedagógica se internacionalizó unas seis décadas después de su muerte, periodo en que, a través de varios procesos, sus ideas se fueron haciendo operativas y ganaron legitimidad. Algunas de las preguntas que semejante internacionalización genera son las siguientes: ¿Cómo fue que la "enseñanza intuitiva" de Pestalozzi, descrita por él y practicada en sus escuelas de Suiza en las décadas de 1800 y 1810, se convirtió, para finales de ese siglo, en una asignatura escolar (o bien en un método para enseñar varias asignaturas) conocida como "lecciones de cosas" (o *Anschauungsunterricht*)? ¿Por qué vías se tradujeron y circularon las ideas de Pestalozzi? ¿Qué variaciones se pueden encontrar entre regiones de tradiciones pedagógicas diferentes? ¿Qué papel jugó el referente de Pestalozzi en la configuración de la llamada "enseñanza objetiva", tan extendida en Latinoamérica?

A pesar de haber escrito numerosas cartas y textos dirigidos a madres, maestros y donantes, el propio Pestalozzi no produjo ninguna obra sistemática destinada a exponer un "método" que pudiera ser reproducido en otras escuelas (Carter, 2018, p. 5). En realidad, sus propuestas se fueron codificando a lo largo del siglo XIX en los tratados pedagógicos, manuales para profesores y libros de texto de lecciones de cosas que otras personas escribieron. Con la mira puesta en esa codificación, el objetivo específico de este trabajo es analizar dos de los primeros manuales que se propusieron operacionalizar a Pestalozzi, lo que considero un primer paso para entender la difusión global de la obra del educador suizo y sus variaciones. Se trata de dos manuales dirigidos a profesores de primaria publicados en dos contextos lingüísticos, culturales y educativos diferentes, el anglosajón y el germano. Estos dos manuales, que resultaron clave en introducir nuevas prácticas de enseñanza, tuvieron su origen en la visita de dos profesores, un alemán y un inglés, a las escuelas de Pestalozzi en Suiza: Bernhard Gottlieb Denzel y Charles Mayo. Sin embargo, como se verá, no fueron ellos

personalmente los autores de los manuales que instrumentalizaron la pedagogía de Pestalozzi, sino otras personas cercanas a ellos. Los manuales que serán analizados son:

Elizabeth Mayo, *Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey*. London, 1830.

Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage, Lehrer an der Wilhelminien Schule in Flensburg. Erster Kursus (Compendio de enseñanza intuitiva de Denzel en secuencia catequética, diseñado de manera práctica por C. Wrage, profesor en la Escuela Guillermina de Flensburg. Primer curso). Ca. 1835.

Mi análisis tiene sus bases teóricas en la historia del libro, utilizada como una herramienta privilegiada para entender procesos de difusión transnacional de lo educativo. Mis premisas generales son que las ideas pedagógicas están encarnadas en la materialidad de los dispositivos en los que circulan (Chartier, 2009) y que dicha materialidad afecta las ideas que pretende comunicar en la medida en que contribuye a insertarlas en tradiciones diversas de enseñanza y uso de libros (Roldán Vera, 2022). En ese sentido, es necesario tomar en cuenta el tipo específico de libros que vehiculizaron los principios pestalozzianos que analizo en este trabajo. Siguiendo a Marta Chagas de Carvalho, se trata de un género de manuales dirigidos a maestros que se gestó hacia mediados del siglo XIX a la par del avance de la escolarización: los manuales que, abandonando el formato de tratados de discusión pedagógica-filosófica, constituyen una "caja de utensilios" "destinados a delimitar el arte de enseñar". Conciben el arte de enseñar como una "buena copia de modelos", es decir, "un tipo de actividad que, partiendo de la observación de prácticas de enseñanza, es capaz de extraer analíticamente los principios que las rigen y de aplicarlos inventivamente" (Carvalho, 2007, p. 102). Así, a lo largo de este capítulo argumentaré que los dos manuales, al instrumentalizar las ideas de Pestalozzi en un método práctico que los maestros pudieran seguir y replicar, introdujeron nuevas nociones de educación y, a lo largo de sus múltiples reimpresiones e influencia extendida a otros libros, dieron paso a tendencias y tradiciones educativas nuevas, híbridas y muy diferenciadas entre distintos contextos geográfico-educativos. Más aún, en ese proceso, los libros sentaron las bases de disciplinas escolares nuevas que no necesariamente derivaban de un currículum o unos programas educativos establecidos de antemano.

En la primera parte del trabajo haré una caracterización de los manuales y sus autores. En seguida analizaré brevemente la propuesta de enseñanza intuitiva de Pestalozzi, para

después dedicar el grueso del texto a comparar la manera en que esa propuesta fue hecha operativa en los manuales, especialmente en términos de contenidos y método de enseñanza.

Los visitantes, los autores y los manuales

Bernard Gottlieb Denzel (1773-1838) y Charles Mayo (1792-1846) fueron solo dos de los muchos maestros que visitaron las escuelas de Pestalozzi y escribieron sobre ellas, como ha sido reportado desde el trabajo clásico de Henry Barnard (1859) hasta estudios recientes como el de Daniel Tröhler (2014). Sin embargo, se trata de dos personajes cuya influencia en los sistemas educativos ha sido establecida en la literatura secundaria probablemente como la más notable en términos de difusión de la pedagogía del educador suizo. Katrin Stöcker ha descrito a Denzel como el "fundador de la enseñanza intuitiva" en Alemania (Stöcker, 2018, p. 38); en tanto, a Charles Mayo se le atribuye –junto con su hermana Elizabeth– el origen de las "lecciones de cosas" en el mundo anglosajón (Barnard, 1859). Sobre el trabajo de Denzel se ha escrito muy poco; en cambio, sobre el de los Mayo hay más información, como la sistematizada en Carter (2018). Aunque algunos trabajos se refieren a la difusión trasnacional de la enseñanza intuitiva (Kahn, 2002; Melcón Beltrán, 2000; Roldán Vera, 2012), hasta ahora no hay un estudio que examine estos dos manuales de manera comparada.

Denzel fue un pastor luterano originario de Stuttgart. Se formó en Tubinga, fue predicador en Pleidesheim y participó en la reforma de las escuelas públicas del reino de Württemberg y del ducado de Nassau, sobre todo como director de los Seminarios para maestros en Esslingen (1811-1815) e Idstein (1817-). Desde principios del siglo XIX se familiarizó con las obras de Pestalozzi y visitó sus escuelas en Bergdorf (1799-1804) e Yverdon (1805-1825) (Barnard, 1857, p. 227-228). En 1822 publicó un tratado de pedagogía en el que introducía las nociones de Pestalozzi sobre la enseñanza intuitiva: *Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer* ("Introducción a la educación y la enseñanza para profesores de primaria"). El Rev. Charles Mayo, formado en St John's College, Oxford, y director de la escuela de Bridgnorth, Shropshire, residió en Yverdon como capellán inglés durante dos años y medio (1819-1822), llevando consigo algunos alumnos de su país. A su regreso a Inglaterra, abrió una escuela en Epsom dedicada a aplicar la pedagogía de Pestalozzi a alumnos de las clases altas, escuela que en 1826 mudó a Cheam, Surrey. Además de difundir las ideas del educador suizo en numerosas conferencias, en 1836 fundó, junto con su hermana Elizabeth y otros maestros, la *Home and Colonial School Society* en Gray's Inn Road, Londres, sociedad anglicana dedicada a difundir los métodos de Pestalozzi.

Aunque Charles Mayo publicó en 1828 una breve *Memoir of Pestalozzi* (Mayo, 1828), que fue el texto de una conferencia dictada en la Royal Academy sobre la vida y las prácticas de Pestalozzi, fue su hermana Elizabeth quien escribió el primer libro que codificó la pedagogía del educador suizo en el mundo anglosajón.[2] En el segundo caso, fue el profesor Claus Wrage quien convirtió la obra de Denzel, en gran parte teórica, en una guía práctica para profesores.

Elizabeth Mayo (1793-1865) empezó a trabajar como maestra con su hermano en 1822 a su retorno de Yverdon, primero en su escuela de Epsom, luego en Cheam hasta 1834. De 1843 en adelante se dedicó a supervisar la Home and Colonial School Society, que tenía una escuela modelo y una de formación de maestros. En Inglaterra es considerada la primera mujer contratada para formar maestros, y se le describe como persona clave en introducir los principios pedagógicos de Pestalozzi a ese país, dotándolos con una carga evangelizadora en la enseñanza (Mayo, 1882). Es autora de varias obras que hicieron eso operativo: *Lessons on Shells* (1832), *Lessons on Scripture Prints* (1840), *Lessons on Miracles* (1845), *On Religious Instruction* (1849) y *Model Lessons for Infant Schools* (1848-1850). Junto con su hermano, publicó en 1837 *Practical Remarks on Infant Education*.

De Claus Wrage no he encontrado más información que la de haber sido profesor de la primaria Wilhelmilian Schule de Flensburg, ciudad mercantil al sur del Reino de Dinamarca (que más tarde pasaría a formar parte de Schleswig-Holstein, Alemania). Hacia mediados de la década de 1835 publicó la primera edición de su famoso manual, el cual estaba explícitamente dedicado a instrumentalizar la tercera parte de la *Einleitung* de Denzel (publicado por primera vez más de una década antes) y convertirla en una guía operativa para maestros de primaria. Esta es la única obra que se le conoce. Y aunque el nombre que se reconoce en los países germánicos es el de Denzel, lo cierto es que la instrumentalización de Wrage para maestros tuvo mayor circulación y fue reeditada muchas más veces que el tratado original de Denzel.

La influencia de los manuales de Mayo y Wrage-Denzel puede atestiguarse en las múltiples ediciones que de ellos se publicaron en su idioma original, como puede observarse en la Tabla 1 y la Tabla 2, respectivamente. El de Wrage-Denzel tuvo al menos 10 ediciones hasta el año de 1880 (más o menos dos cada década), en tanto que el plan original de Denzel

2 Esta *Memoir* fue reeditada posteriormente, en conjunto con otro texto de Elizabeth Mayo y con exhaustivas notas de Robert Dunning, en distintos momentos del siglo XIX. En 1890 se publicó una 4.ª ed. en el libro *Pestalozzi and his principles*.

tuvo influencia en los programas de enseñanza de la primaria hasta bien entrado el siglo XX (Mitzlaff, 1985, p. 170). El de Mayo tuvo una historia en ambos lados del Atlántico: en paralelo a sus múltiples reediciones en Inglaterra, ya en 1831 John Frost lo publicó en Estados Unidos, bajo el título *Lessons on Common Things*. En 1835, en su segunda edición norteamericana, le agregó grabados, a partir del cual el libro dejó de ser solo una guía para maestros y empezó a ser usado también por estudiantes. Para 1863, John Sheldon lo retomaría en Estados Unidos, con el título *Lessons on Objects, Graduated Series*, con ciertas variaciones respecto del original de Mayo, el cual a su vez fue reeditado en Estados Unidos numerosas ocasiones, incluyendo varias ediciones en español publicadas por la editorial Appleton de Nueva York (1885, 1892, 1897, 1928). Un manual con una reelaboración mayor, pero derivado del de Mayo y haciendo referencia directa a las nociones pedagógicas de Pestalozzi, fue el *Primary Object Lessons* (1861), de Norman A. Calkins. Esta obra, que en Estados Unidos llegó a las 40 ediciones para 1898, fue sumamente influyente en América Latina, no solo a partir de una versión de Appleton (1879), sino también por medio de ediciones locales hechas en Buenos Aires (1870-1871), Bogotá (1872), Montevideo (1872), México (1880) y Brasil (1886). Sin duda, la circulación de Sheldon y Calkins en América Latina amerita un trabajo futuro, el cual tendrá que considerar estas primeras elaboraciones de la obra de Pestalozzi.

Tabla 1. Ediciones de *Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts*

Año	Autor	Título	Edición	Editorial
1822	B. G. Denzel	*Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer*	1.ª	Stuttgart: J. B. Meklerische Buchhandlung.
1825	B. G. Denzel	*Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer*	3.ª, mejorada	Stuttgart: J. B. Meklerische Buchhandlung.
1835?	**B. G. Denzel, C. Wrage**	***Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage, Lehrer an der Wilhelminien Schule in Flensburg. Erster Kursus***	**1.ª**	
1840	B. G. Denzel, C. Wrage	*Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge... Mit einem Vorwort von Denzel. Erster Kursus*	3.ª	Altona, Johann Friedrich Hammerich

1845	B. G. Denzel, C. Wrage	*Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge*	5.ª	Altona, Johann Friedrich Hammerich
1848	B. G. Denzel, C. Wrage	*Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge*	6.ª	Altona, Johann Friedrich Hammerich
1853	B. G. Denzel, C. Wrage	*Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge*	7.ª	
1872	B. G. Denzel, C. Wrage	*Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge. 2. Kursus*		Altona, Johann Friedrich Hammerich
1880	B. G. Denzel, C. Wrage	*Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage...* Erster Kursus		Altona

Fonte: Elaboración propria.

Tabla 2. Ediciones del manual de Elizabeth Mayo, *Lessons on Objects*

Año	Autor	Título	Edición	Editorial
1830	E. Mayo	*Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey*	1.ª	London, Seeley & Sons
1831	E. Mayo, J. Frost	*Lessons on Common Things, for the use of Schools and Families, on the Basis of Dr Mayo's Lessons on Objects, ed. by John Frost*		
1832	E. Mayo	*Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey*		London, Seeley & Burnside

1835	E. Mayo, J. Frost	*Lessons on Common Things: Their Origin, Nature and Uses. For the Use of Schools and Families. Illustrated with Fifty-Two Engravings on Wood*	2.ª ed. american a	Philadelphia, T.T. Ash
1857	E. Mayo, J. Frost	*Lessons on Common Things; For the Use of Schools and Families. On the Basis of Dr. Mayo's Lessons on Objects*	3.ª ed. american a	Philadelphia, J.B. Lippincott
1859	E. Mayo	*Lessons on Objects, as Given to Children between the Ages of Five and Eight in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey*	16.ª	London, Seeley & Burnside
1863	E. Mayo, E.A. Sheldon	*Lessons on Objects, Graduated Series: Designed for Children between the Ages of Six and Fourteen Years: Containing also Information on Common Objects*		New York, C. Scribner
1869	E. Mayo, E.A. Sheldon	*Lessons on Objects, Graduated Series: Designed for Children between the Ages of Six and Fourteen Years: Containing also Information on Common Objects*		New York, C. Scribner
1873	E. Mayo, E.A. Sheldon	*Lessons on Objects, Graduated Series: Designed for Children between the Ages of Six and Fourteen Years: Containing also Information on Common Objects*		New York, Scribner, Armstrong

Fonte: Elaboración propria.

La enseñanza intuitiva de Pestalozzi y su apropiación por Denzel y Mayo

Como señalé, ambos manuales proponían instrumentalizar la propuesta de enseñanza intuitiva de Pestalozzi con base en la práctica y experimentación realizada en sus propias escuelas. Pero ¿en qué consistía dicha propuesta?

El educador suizo Johann Heinrich Pestalozzi, famoso en tanto fundador de escuelas para pobres y huérfanos, se encargó de difundir ideas sobre la enseñanza que, aunque no del todo nuevas, adquirieron resonancia gracias a él. En términos político-religiosos, relacionados con el republicanismo clásico del protestantismo reformado por Zwinglio en Suiza, Pestalozzi creía en el valor de la educación para formar las virtudes como base de la vida republicana y para contrarrestar las tentaciones de la vida urbana (Tröhler, 2014). En términos de enseñanza, Pestalozzi se situaba en una tradición antielitista del realismo pedagógico, que se remontaba a Comenio en el siglo XVII, según la cual la enseñanza sobre las cosas del mundo era fundamental, debía tener lugar antes o al mismo tiempo que la enseñanza del lenguaje y

habría de ser extensiva a todos los niños en una escuela común. En esa tradición, retomada por varios reformadores germanos de la enseñanza elemental en los siglos XVII y XVIII, la imagen del mundo y la comprensión de las cosas debían aprenderse a través de la percepción sensorial de las *cosas* mismas (o, cuando no era posible, de las imágenes), y no de las *palabras* que otros habían dicho sobre las cosas para ser memorizadas por los niños. Estos principios atraían también a Pestalozzi, principalmente por influencia de Rousseau y sus ideas de la educación según la naturaleza.

En su visión fundamentalmente religiosa de la educación, la principal preocupación de Pestalozzi era conducir a los jóvenes a la sabiduría y la verdad a través del "conocimiento real de objetos reales" (Pestalozzi, 1846, p. 15), en su lengua materna y a partir de lo que estaba en su entorno. La vía para obtener conocimiento de las cosas sería, según Pestalozzi, por medio de la intuición (*Anschauung*). Para él, la intuición era "la presencia de los objetos exteriores delante de los sentidos y la simple excitación de la conciencia de las impresiones que ellos producen" (Pestalozzi, 1889, p. 193). Esto es, una percepción directa de las cosas de la naturaleza no mediada por la razón. A partir de la impresión causada por los objetos, los niños irían desarrollando gradualmente asociaciones con otras cosas y fenómenos para ir avanzando hacia la generalización y la abstracción (Barck, 2010).

Ahora bien, mientras que los escritos de Pestalozzi sobre la intuición fueron vagos y dispersos, el tratado de Denzel desarrolló un apartado mucho más elaborado sobre la enseñanza intuitiva, con un plan de las materias que los alumnos debían aprender en el primer curso de primaria. Su tratado debe entenderse en el contexto de la instauración de la primaria obligatoria en el reino de Württemberg desde 1808 y sus sucesivas reformas (Friederich, 1978). La tercera parte de su plan, titulada "La organización de las lecciones escolares según la materia y la forma", estableció las materias que los niños debían aprender en el primer curso de primaria –religión, lectura, escritura y aritmética–, así como los métodos de enseñanza. Esta parte fue la sección que luego Wrage convirtió en un manual simplificado y detallado para profesores, manual que recibió la aprobación de Denzel y para el cual escribió el prefacio.

Por su parte, el libro de Mayo se propuso proporcionar una "forma" para las brillantes "ideas" que Pestalozzi había desarrollado en sus escuelas, pero, en opinión de los hermanos Mayo, no había logrado implementar plenamente (Mayo, 1830, p. V). Charles Mayo escribía en el prefacio que Pestalozzi había practicado unas lecciones sobre objetos reales en su escuela de Stans, pero que en Yverdon (la que él visitó) ya no se hacía por la mala manera en que esta escuela era llevada. En Stans, según otro maestro le relató a Mayo, se pedía a los niños que

observaran objetos reales (no grabados) de su entorno –por ejemplo, una escalera o una planta – para luego describir sus características y, de esa manera, desarrollar sus capacidades lingüísticas. Elizabeth Mayo, entonces, en este libro trataba de sistematizar una "forma" específica de adaptación del "método de Pestalozzi" en el contexto inglés, en un periodo de reforma religiosa y educativa relacionado con la expansión de la escolarización a las clases trabajadoras y la discusión sobre el tipo de educación que debían recibir los diferentes grupos sociales.

Los manuales: similitudes y diferencias

Los dos manuales estaban dirigidos a maestros. Al proponerse hacer operativa algo que consideraban una novedad educativa, no respondían a un currículum prestablecido, sino que proponían qué y cómo enseñar a niños de los primeros años de la primaria. Sin embargo, sus contenidos y su método de enseñanza eran sustancialmente diferentes. A continuación se contrastan distintos aspectos de los dos manuales.

Contenidos

En principio, ambos libros están estructurados de forma similar: establecen un plan y un método para que los profesores hagan que los niños observen y hablen sobre cosas de la vida cotidiana. Wrage brinda una guía para todas las lecciones; Mayo solo provee algunas lecciones modelo con mucho detalle para que sirvan de ejemplo al resto de los temas. Los dos afirman que los profesores pueden organizar sus lecciones de otra manera, siempre que sigan la secuencia y el método.

Ambos sostienen que su finalidad es entrenar las facultades mentales de los niños y, al mismo tiempo, transmitirles conocimientos sobre el propio mundo. Así, en su forma de organizar el libro, Wrage refrenda el 4.º principio fundamental de la enseñanza intuitiva establecido por Denzel en su *Einleitung*: "La finalidad de la enseñanza elemental debe ser siempre doble. Por un lado, tiene por objeto el desarrollo y la formación de los talentos y las aptitudes intelectuales del alumno y, por otro, ha de transmitir conocimientos fundamentales"[3] (Denzel, 1825, p. 195).

Sin embargo, las diferencias se hacen visibles desde la tabla de contenidos. Aunque ambos libros hacen referencia a espacios y objetos familiares para los niños, el de Wrage-

3 "Die Wirkung des Elementarunterrichts muss jederzeit eine doppelte Form. Sie geht einerseits auf die Entwicklung und Bildung der studlichen Anlagen und Kräfte, andererseits auf die Mittheilung der Fundamental-Kentnisse." Todas las traducciones del inglés y del alemán al español son propias; se mantiene la ortografía que aparece en las fuentes.

Denzel está estructurado según ciertos lugares –empezando por el más cercano al más alejado de los niños– como la escuela, la casa familiar, el pueblo, mientras que el de Mayo lo hace en "series" dentro de las cuales se van describiendo objetos individuales con poca relación evidente unos con los otros. Algunos objetos se repiten en varias series porque en cada una se pretende que se observen cualidades diferentes de los mismos. (Tabla 3).

Tabela 3 – Contenidos Wrage y May

Wrage, *Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts*	Mayo, *Lessons on Objects*
1. El salón de clase. 2. La escuela 3. El cuerpo humano. 4. El hogar y las relaciones familiares 5. La casa paterna. 6. El pueblo (la ciudad) 7. El jardín 8. Planicies y colinas 9. El bosque 10. Montañas y valles 11. Agua, manantial, arroyo, río 12. (Repetición y calificación) 13. Seres vivos, animales 14. Cielo, nubes, el sol, la luna, las estrellas 15. El cambio en la naturaleza 16. La naturaleza en general y el ser humano.	1ª serie: Vidrio, caucho, cuero, azúcar, goma arábiga, esponja, lana, agua, un pedazo de cera, alcanfor, pan, cera para sellar, un hueso de ballena, jengibre, papel, sauce, leche, arroz, sal, cuerno, marfil, un trozo de corteza de roble. 2ª serie: un alfiler, un cubo de madera, un lápiz de plomo, una pluma, una vela de cera, una silla, un libro, un huevo, un dedal, un cortaplumas, una llave, una taza, un grano de café, unas tijeras. 3ª serie: una pluma, una moneda, una semilla de mostaza, una manzana, un vidrio de reloj, azúcar morena, una bellota, pedazo de colmena, azúcar refinada, mantequilla, una catarina, una ostra, cuero, una hoja de laurel, una aguja, una piedra. 4ª serie: Los sentidos. Tacto, vista, oído, olfato, gusto. Especias. Líquidos. 5ª serie: cuero, corcho, caucho, esponja, alcanfor, cuerno, concha, vela de cera, pegamento, café, té, arroz, papel, vidrio, hueso de ballena, papel, azúcar, cáñamo, linaza, algodón, lana, seda, azafrán, mantequilla, queso, almidón, porcelana. Metales. Tierras.

Fonte: Elaboración propria.

En el manual de Wrage-Denzel, las lecciones parten de la ubicación del niño en un lugar para luego describir, con orden y método, lo que se encuentra en él. Así se observa en el siguiente fragmento tomado de la primera lección.

EL AULA Y LO QUE CONTIENE.

a. Nombrar los objetos situados en el aula y sus alrededores.
Esto es una escuela. (Repite después de mí).
¿Dónde estás ahora? - En la escuela. Por supuesto.

- **Estoy en la escuela.**
¿Dónde estás tú ahora? ¿tú? ¿tú? etc. (Se dice individualmente y en coro). Ahora están todos en la escuela. Los alumnos hablan primero individualmente y luego colectivamente.
- **Ahora estamos en la escuela.**
Antes estaban en casa (con tu padre y madre). Tus padres te han enviado aquí. Tienes que aprender algo en la escuela. El alumno dice:
- **Tengo que aprender algo en la escuela.** (Se repite en voz alta).
¿Para qué has venido a la escuela? ¿tú? ¿tú? ¿ustedes?
- **Tenemos que aprender algo en la escuela.** (Se repite en voz alta).
[...]
Esto es una mesa. La mesa está en la escuela. Repite después de mí:
- **Hay una mesa en la escuela.**
Esto también es una mesa. Esto también, esto también. Repite después de mí:
- **Hay mesas en la escuela.**
Esto es un banco. Hay más de un banco aquí en la escuela. Enséñame otro. Repite después de mí:
- **Hay bancos en la escuela.**
Repite con el anterior.
Esto es una puerta. Solo hay una puerta en la escuela. Di después de mí:
- **Solo hay una puerta en la escuela.**
Siguiente: Hay varios pupitres y varios bancos en la escuela; solo hay una puerta en la escuela. [...]
LA VENTANA
1) La ventana se puede abrir (demostrar, decir, repetir)
2) La ventana se puede cerrar. Repetir 1-2.
3) Se puede lavar la ventana. Repetir 1-3.
4) Se puede limpiar la ventana. Repetir.
5) Puedes ver a través de la ventana. (¿Qué ves?)
6) Se puede mirar hacia dentro a través de la ventana. (¿Qué puede ver alguien?) Repetir 1-6. [4] (Wrage, 1848, p. 1-5)

---

4 1. Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist
a. Aufzählung der in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände
Dies ist eine Schule (Vor- und nachgesprochen.)
Wo bist du demnach jetzt? – In der Schule. Vollständig!
Ich bin in der Schule.
Wo bist du jetzt? du? du? etc. (Einzel und im Chor gesprochen). Ihr Alle sind jetzt in der Schule. Die Schüler sprechen erst einzeln, dann gemeinschaftlich:
Wir sind jetzt in der Schule.
Du warst vorhin zu Hause (bei deinem Vater und deiner Mutter). Deine Eltern haben dich hierher geschickt. Du sollst in der Schule Etwas lernen. Der Schüler spricht:
Ich soll in der Schule Etwas lernen. (Wiederholt nachgesprochen.)
Warum bist du zur Schule gekommen? du? du? ihr?
Wir sollen in der Schule etwas lernen. (Nachgesprochen)
[…]

El objeto de esta primera lección es que los niños miren los objetos, los cuenten, los nombren en singular y en plural y digan lo que se puede hacer con ellos. Este formato de nombrar todas las cosas que se ven en un espacio, de qué están hechas y cuáles son sus propiedades y usos se repite en casi todas las lecciones. Lo que se debe hacer y decir va guiado por el maestro y los niños han de repetirlo varias veces, a coro, y también actuarlo, como en el abrir y cerrar la ventana. Por su parte, la primera lección de Mayo no comienza con la ubicación de los niños en un espacio, sino que está centrada en la observación y descripción de un objeto particular que, por sus cualidades intrínsecas (como explica Mayo en la introducción), se espera que resulte atractivo: el vidrio. Aunque también hay referencias a las ventanas, las cuales el maestro las abre y las cierra, al final del párrafo se espera que los niños obtengan nuevo conocimiento – las cualidades propias del vidrio –, lo que no se pretende en la primera lección del manual de Wrage-Denzel.

> Lección I. El vidrio
> Se pasa un pedazo de vidrio alrededor del grupo para que cada uno lo examine.
> MAESTRO — ¿Qué es lo que tengo en la mano?
> NIÑOS — Un trozo de vidrio.
> MAESTRO. ¿Saben deletrear la palabra "vidrio"? (A continuación, el maestro escribe la palabra "vidrio" en el pizarrón, que se presenta así a toda la clase como tema de la lección). Todos han examinado este vidrio; ¿qué observan? ¿Qué pueden decir que es?
> NIÑOS — Es brillante.
> MAESTRO — (El maestro, habiendo escrito la palabra "cualidades", escribe debajo — Es brillante). Tómenlo en la mano y siéntanlo.
> NIÑOS — Es frío. (Escribe en el pizarrón debajo de la cualidad anterior).

Einfach und mehrfach vorhanden:
Dies ist ein Tisch. Der Tisch ist in der Schule. Vor und nachgesprochen:
In der Schule ist ein Tisch.
Dies ist auch ein Tisch. Dies auch, dies auch. Vor- und nachgesprochen:
In der Schule sind Tische.
Dies ist eine Bank. Hier in der Schule sind mehr als Eine Bank. Zeige mir eine andere! Nachgesprochen:
In der Schule sind Bänke.
Wiederholung mit dem Vorigen.
Das ist eine Thür. In der Schule ist nur Eine Thür. Nachgesprochen:
In der Schule ist nur Eine Thür.
Demnach: In er Schule sind mehrere Tische und mehrere Bänke; in der Schule ist nur Eine Thür. […]
Das Fenster.

1) Das Fenster kann man öffnen (Vorgemacht, vorgesprochen, nachgesprochen.)
2) Das Fenster kann man schliessen. Wiederhol. 1-2.
3) Das Fenster kann man waschen. Wiederhol. 1-3.
4) Das Fenster kann man abwischen. Wiederhol.
5) Durch das Fenster kann man hinaussehen. (Was siehst du dann?)
6) Durch das Fenster kann man hereinsehen (Was sieht derjenige?) Wiederhol. 1-6."

> MAESTRO. Vuelvan a palparlo y compárenlo con el trozo de esponja que tienen atado a su pizarra, y luego díganme qué perciben en el vidrio.
> NIÑOS — Es liso — es duro.
> MAESTRO — ¿Hay algún otro vidrio en la habitación?
> NIÑOS — Sí. Las ventanas.
> MAESTRO — (Cierra las persianas). ¿Pueden ver ahora el jardín?
> NIÑOS — No.
> MAESTRO — ¿Por qué no pueden?
> NIÑOS — No podemos ver a través de las persianas.
> MAESTRO — ¿Qué pueden decir entonces del vidrio?
> NIÑOS — Podemos ver a través de él.
> MAESTRO — ¿Puedes decirme alguna palabra que exprese esta cualidad?
> NIÑOS — No.
> MAESTRO — Se la diré entonces; presten atención, para que la recuerden. Es transparente[5] (Mayo, 1830, p. 6).

Objetivos de la enseñanza intuitiva y relación con otras materias

Como sugiere el contraste en los ejemplos anteriores, para Wrage-Denzel la enseñanza intuitiva, al menos en el primer curso, es un medio para desarrollar la observación, el lenguaje y el número de las cosas, haciendo que los niños presten atención y describan objetos y lugares que ya conocen, mas no para adquirir conocimiento nuevo sobre ellos. Ciertamente, la enseñanza de las cosas no era del todo una novedad cuando Denzel y Wrage escribieron sus obras, pues por la influencia de educadores como Comenio, August Hermann Francke y Johann Bernhard Basedow ya había algunas tendencias hacia la enseñanza de lo práctico y lo utilitario en las escuelas del ámbito alemán, sobre todo cuando las escuelas se hicieron extensivas a las clases populares (Melcón Beltrán, 2000). Lo que hicieron Denzel y Wrage fue formalizar un método y unos objetivos para ello, con base en unas ideas teóricas sobre el aprendizaje sensorial derivadas de Pestalozzi.

---

5 "Lesson I. Glass
The glass should be passed round the party to be examined by each individual.
TEACHER. What is that which I hold in my hand? / CHILDREN. A piece of glass.
TEACHER. Can you spell the word glass" (The teacher then writes the word "glass" upon the slate, which is thus presented to the whole class as the subject of the lesson). You have all examined this glass; what do you observe? What can you say that this is? / CHILDREN. It is bright.
TEACHER. (Teacher having written the word "qualities" writes under it - It is bright.). Take it in your hand, and feel it. / CHILDREN. It is cold. (Written on the board under the former quality).
TEACHER. Feel it again and compare it with the piece of sponge that is tied to your late, and then tell me what you perceive in the glass. / CHILDREN. It is smooth - it is hard.
TEACHER. Is there any other glass in the room? / CHILDREN. Yes. The windows.
TEACHER. (Closes the shutters). Can you see the garden now? / CHILDREN. No.
TEACHER. Why cannot you? / CHILDREN. We cannot see through the shutters.
TEACHER. What can you say then of the glass? / CHILDREN. We can see through it.
TEACHER. Can you tell me any word that will express this quality? / CHILDREN. No.
TEACHER. I will tell you then; pay attention, that you may recollect it. it is transparent. [...]"

En su tratado, Denzel escribió que la *Anschauungsunterricht* era la preparación para la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética (Denzel, 1825, dritter Theil, p. 12). En el manual inglés, en cambio, las lecciones sobre objetos, aún en el primer curso, no están diseñadas como base para el desarrollo del lenguaje y la aritmética. Aunque en el ejemplo del vidrio sí se aprovecha la clase para practicar el deletreo y la lectura, las lecciones, como afirma Charles Mayo en el prefacio, son "ejercicios" "preparatorios para la enseñanza de la historia natural". Pese a que los objetos seleccionados son también del entorno de los niños, el método propuesto pretende desarrollar en ellos habilidades mentales para pensar sobre la naturaleza que "gradualmente van asumiendo un carácter más científico" (Mayo, 1830, p. x).6

El hecho de que uno de los libros estuviera orientado al desarrollo de las habilidades lingüísticas y el otro a disponer a la mente para el conocimiento científico de la naturaleza es fundamental para comprender cómo posteriormente estos libros fueron dando lugar a prácticas y disciplinas escolares diferentes en el contexto alemán y en el inglés. Mientras que la obra de Denzel se insertaba en un movimiento pedagógico que pretendía hacer la enseñanza más apegada a las cosas prácticas de la vida por medio del aprendizaje sensorial, la apropiación de Pestalozzi por parte de Mayo tuvo lugar en el contexto del movimiento de la "ciencia de las cosas comunes". Se trataba de un movimiento que pugnaba por la enseñanza de la historia natural a las clases populares a partir de su relación con la vida cotidiana. Si bien este movimiento pretendía orientar la educación de las clases populares hacia las labores prácticas, la promoción de una forma de pensar "científica" era algo en lo que difería de la discusión alemana hacia la educación práctica de las clases populares (Layton, 1973; Melcón Beltrán, 2000). Aun así, en ambos contextos el conocimiento era entendido como medio para desarrollar la moralidad y la admiración por la obra de Dios.

Método de enseñanza

En cuanto al método que consta en los manuales, ambos invocan a Pestalozzi para proponer una manera de crear en los niños, a través de los sentidos, ciertas impresiones, y luego organizar esas impresiones para formar conocimiento. En palabras de Denzel: "La tarea de la escuela es poner orden gradualmente en los pensamientos y reunir la atención del niño con la autoactividad" (Denzel, 1825, p. 220).7 Para Mayo, "llevar a los niños a observar con

6 "As [the exercises] are intended to be preparatory to instruction in natural history, they gradually assume a more scientific character, and thus a feeling of progress is sustained in the pupil's mind."

7 "So empfängt die Schule das Kind. Ihre Aufgabe ist nun, nach und nach Ordnung die Gedanken zu bringen, und die Flüchtige Aufmerksamkeit auf Eines mit Selbstthätigkeit zu richten."

atención los objetos que los rodean, y luego a describir con exactitud las impresiones que han recibido", es el "primer objetivo de la educación" (Mayo, 1830, p. 1).8

Sin embargo, la forma en que ambos manuales proponen ordenar esas impresiones es diferente en, por lo menos, dos aspectos fundamentales: la secuencia en la presentación de los objetos y el tipo de interacciones propuestas entre maestros y alumnos.

Como ya se advirtió, la secuencia de contenidos elegida por Wrage, siguiendo a Denzel, va de lo que está cerca de la vida de los niños a lo que está un poco más lejos –la escuela, la casa, los alrededores– y de la descripción del todo a la descripción de sus partes, siempre en relación con la vida de los niños. Denzel lo explica así:

> La enseñanza comienza presentando a los niños los objetos de su entorno inmediato en un orden determinado, enseñándoles a fijarse en lo que hay que fijarse y dejando que los niños hablen de ello. La enseñanza procede de lo indefinido a lo definido, de la intuición total del objeto a la observación de sus características, del todo a las partes. Cuando se comprende esto [...] entonces se pasa a otros objetos de la naturaleza (yendo de más cercano a lo más lejano)9. (Denzel, 1825, p. 218).

Estos ejercicios sensoriales se combinan después con historias y parábolas del profesor para movilizar las emociones de los niños. El propósito es que "cada idea sensual se relacione con un sentimiento natural correspondiente, y que la mente y el corazón permanezcan en armonía. Así, y solo así, se sientan los verdaderos cimientos de toda moral y religión". 10 (Denzel, 1825, p. 219).

Trabajar con materiales que son ya conocidos por los niños, y no con materiales nuevos, es fundamental en la propuesta alemana, como lo especifica Wrage:

> El principio básico que debe guiar al profesor a la hora de seleccionar el material para el desarrollo intelectual formal, según el cual solo los objetos familiares pueden proporcionar el material adecuado para los

8 "The first business of education is […] to lead children to observe with attention the objects by which they are surrounded, and then to describe with accuracy the impressions which they have received".

9 "Der Unterricht geht aus in den ganzen Gedankengang der Kinder ein, führt zuerst die Gegenstände der nächsten Umgebung in einer gewissen Ordnung vor, lehrt daran bemerken, was zu bemerken ist, und lässt das Kind sich darüber endlich aussprechen. Der Unterricht geht vom unbestimmten in das Bestimmte, von der Totalanschauung des Gegenstandes in die Anschauung der Merkmale, von dem Ganzen auflösend in die Theile. Ist das begriffen, und die Aufmerksamkeit einigermassen gewöhnt, an den Merkmalen des in dem Zimmer, in der sichtbaren Umgebung des Kindes Befindlichen zu verweisen, so tritt der Unterricht über die Schranken des Sinnlichen der nächsten vorliegenden Umgebung hinaus, nimmt längst gesehene Gegenstände in der natürlichen Ordnung (von Nahen zum Entfernteren fortgehend) für die Einbildungskraft auf; und verfährt damit auf dieselbe Weise."

10 "dass sich mit jeder sinnlichen Vorstellung die entsprechenden natürlichen Gefühle verbinden, und das Verstand und Herz in Einklang bleibe. So, und nur so allein, wird die wahre Grundlage aller Sittlichkeit und Religion gelegt."

> primeros ejercicios de la imaginación sensorial, debe seguirse con todo rigor en el primer curso. (Wrage, 1848, p. VII).[11]

En cambio, en el manual de Mayo los objetos descritos no van de lo familiar a lo desconocido ni de lo general a lo particular. El orden de las lecciones responde al desarrollo gradual de diferentes facultades intelectuales que se pretende lograr en los niños. Así, el libro está organizado en cinco series diferentes, en cada una de las cuales se espera que los niños desarrollen un tipo distinto de habilidad. En la primera serie se busca que los niños aprendan a percibir los objetos con todos los sentidos externos, describiendo sus características. En la segunda, se pretende que formen la noción abstracta de la "cualidad", fijando los conocimientos ya adquiridos con la repetición de esas cualidades en otros objetos. En la tercera serie los niños son conducidos al descubrimiento de cualidades de los objetos que implican combinar el juicio con los sentidos. Por ejemplo, al presentárseles objetos en su estado natural y artificial se les pregunta por la diferencia entre los dos, para que desarrollen la idea de lo que es natural y lo que es artificial; de esa manera desarrollan nociones para distinguir lo animal, lo vegetal, lo mineral, entre otras. En la cuarta serie se presenta el ejercicio de ordenar y clasificar los objetos, para que los niños desarrollen una facultad superior a la de mera observación de sus cualidades: relacionar las cosas por sus puntos de semejanza, distinguiéndolas al mismo tiempo por sus puntos de desemejanza es "uno de los más altos ejercicios de la razón" (Mayo, 1830, p. 61). Por último, en la quinta serie se busca que los niños realicen un primer ejercicio de composición infantil. El profesor pregunta sobre la sustancia de un objeto, los niños lo observan y responden, luego toda la información es recogida por el profesor, mejorada, repetida, y los alumnos (de entre 8 y 10 años de edad) tienen que escribir un relato por sí mismos.

La gradualidad que propone Mayo en su libro no llegó a ser desarrollada por Wrage, cuyo manual solo se concentra en lo que deberían aprender los niños en el primer grado de primaria. Además, aunque en su manual se advierten diversas maneras de tratar los temas, no se advierte un objetivo de trabajar facultades intelectuales en un sentido progresivo.

Por otra parte, la manera en que ambos manuales se proponen desarrollar las facultades intelectuales de los niños tiene incidencia en el tipo de interacción que se plantean

---

11 "Der Grundsatz, der den Lehrer bei der Auswahl der Materie zur formellen Geistesentwickelung leiten muss, dass nur bekannte Gegenstände den rechten Stoff für die ersten Uebungen des sinnlichen Vorstellungsvermögens hergeben können, ist im ersten Kursus mit allen Strengen zu befolgen, weil man jünger Schülern durch noch so deutliche Beschreibung der Gegenstände wenig nachzuhelfen im Stande ist."

entre alumnos y maestro. En ambos casos establecen que debe haber un diálogo entre ellos, estructurado a partir de las preguntas que va haciendo el docente, pero este diálogo es en el libro alemán mucho más conducido por el maestro.

En el manual de Wrage, los alumnos deben responder a lo que indica el profesor, y luego repetirlo una y otra vez, incluso actuándolo (como abrir y cerrar la ventana). Como lo explica un diccionario pedagógico de mediados de siglo XIX, la "secuencia catequética" de dicho manual, anunciada en el título, se refiere no solo a la interacción en preguntas y respuestas, sino a que esa forma de enseñanza implicaba evitar los "vacíos" en la "secuencia de pensamiento" y de esa forma imprimir una moralización en todo lo enseñado:

> Los temas principales que figuran en el manual [...] se dan en el más pequeño y preciso detalle y en un orden catequético de pensamiento, es decir, en un orden tal que se puede catequizar sobre él sin hacer un vacío en la secuencia del pensamiento, y ejecutado prácticamente, es decir, con referencia a los deberes, doctrinas, historias, ejemplos y exhortaciones y canciones, fábulas, parábolas y similares, de modo que no se mencione fácilmente un objeto sin que se indique su uso y se haga una aplicación moral, en la medida en que lo permita[12] (Hergang, 1851, p. 104).

En el siguiente ejemplo, tomado de la lección "Agua – manantial – arroyo – río" del manual de Wrage, se aprecia otra de las maneras para que el maestro conduzca el diálogo. Para ello, el maestro hace las descripciones generales, posiblemente intercalando algunas preguntas a los niños sobre el tema, pero siempre para llegar a inferencias preestablecidas que los alumnos deben repetir.

> Tu querida madre se asegura de que tengas una camisa limpia, polainas y medias limpias. Tu madre lava estas prendas. Para ello utiliza agua. Cuando comemos, los platos y los cuencos se lavan con agua. Si el suelo de la cocina o del salón está sucio, se limpia con agua. Los barriles, las cubas y las vigas también se limpian con agua. Si te has manchado la mano o la cara, te lavas; entonces estás limpio. Así pues:
>
> 1) El agua sirve para limpiar.
>
> Si sientes sed, tienes ganas de beber. Algunas bebidas comunes son: Agua, leche, cerveza. La más beneficiosa es el agua: no cuesta nada. También es muy saludable.
>
> 2) El agua es una bebida muy sana.
>
> [...]

12 "... Die darin aufgeführten Hauptgegenstände [...] sind bis in's kleinste und genaueste Detail angegeben und zwar in katechetischer Gedankenfolge, d.h., in solcher Ordnung, das man darüber katechisieren kann, ohne eine Lücke in der Gedankenfolge zu machen, und praktisch ausgeführt, d.h. mit Hinweisung auf Pflichten, Lehren, Erzählungen, Bespiele und Ermunterungen und Liedern, Fabeln, Parabeln u. dergl., so dass nicht leicht ein Gegenstand genannt ist, ohne dass sein Nutzen angegeben und eine moralische Anwendung gemacht wird, so weit er es verstattet."

> Te gusta comer pescado. Tu madre se lo compra a las pescaderas; ellas lo consiguen de los pescadores y los peces en el agua. Si no tuviéramos agua, no tendríamos pescado.
> 4) Obtenemos muchos peces del agua.
> Cuando las vacas y los caballos tienen sed, la sacian con agua. Sin agua perecerían (morirían). Por eso, las vacas y los caballos, así como otros animales, no pueden vivir sin agua. Todas las mañanas riego las flores de las macetas que hay delante de la ventana. Si no lo hiciera, se morirían. Las flores son plantas. Pero no son las únicas que no pueden crecer y prosperar sin agua. Esto se aplica a casi todas las plantas. Aprendemos de ello:
> 5) Muchos animales y plantas no pueden vivir y desarrollarse sin agua.
> [...]
> 6) El agua mueve muchos molinos.
> [...]
> 7) El agua sirve para apagar el fuego.
> Repetición
> Así pues, ¡qué grande es el beneficio del agua! ¡Demos gracias al buen Dios también por este beneficio! [13] (Wrage, 1848, p. 149-150).

En el texto de Mayo, aunque se espera que el maestro dirija las preguntas hacia donde quiere, hay espacio para respuestas más libres y las preguntas son más variadas, como se verá enseguida en el tratamiento del mismo tema del agua. De hecho, Mayo afirma que los maestros no deben hablar demasiado, pues eso vuelve "pasivas" las mentes de los niños, e insiste en que son ellos quienes deben trabajar con sus propias impresiones para ejercitar sus facultades:

> Una de las principales faltas en que pueden caer los maestros es la de *decir* demasiado a sus alumnos, que reciben la información con agrado, pero dejan que sus mentes permanezcan casi pasivas, y adquieren así el hábito de recibir impresiones de otros, en un momento en que deberían

13 "Deine liebe Mutter sorgt dafür, dass du ein reines Hemd, reine Beinkleider und Strümpfe hast. Deine Mutter reinigt diese Kleidungsstücke durch's Waschen. Dazu grebraucht sie Wasser. / Wenn wir gegessen haben, werden Teller und Schüsseln mit Wasser rein gewaschen. Wenn der Fussboden in der Küche oder Stube unrein geworden ist, wird es durch's Wasser gereinigt. Tonnen, Bütten und Ballien reinigt man ebenfalls mit Wasser. Wenn du Hand oder Gesicht beschmusst hast, so wäscht du dich; dann bist du rein. Also: / 1) Das Wasser dient zur Reinigung. / Wenn du Durst empfindest, hast du ein Verlangen zu trinken. Einige gewöhnliche Getränke sind: Wasser, Milch, Bier. Das wohlseisste ist das Wasser. Es kostet nichts. Auch ist es sehr gesund. / 2) Das Wasser ist ein sehr gesundes Getränk. / […] Du speisest gern Fische. Deine Mutter kauft sie von den Fischfrauen; diese haben sie von den Fischern und die fangen sie im Wasser. Hätten wir nun kein Wasser, so hätten wir auch keine Fische. / 4) Aus dem Wasser erhalten wir viele Fische. / Wehh Kühen und Pferden dürstet, so löschen sie ihren Durst durch Wasser. Ihne Wasser würden sie umkommen (sterben). / Also Kühe und Pferde, so wie auch manche andere Thiere, können ohne Wasser nicht leben. Den Blumen hier in den Töpfen vor dem Fenster gebe ich jeden Morgen Wasser. Wenn es nicht geschähe, würden sie ausgehen. Blumen gehören zu den Pflanzen. Sie sind indes bei weitem nicht die einzigen Pflanzen, welche ohne Wasser nicht wachsen und gedeihen können. Das gilt fast von allen Pflanzen. Wir lernen hieraus: / 5) Viele Thiere und die Pflanzen können ohne Wasser nicht legen und gedeihen. / […] 6) Das Wasser treibt viele Mühlen […] / 7) Mit dem Wasser kann man Feuer löschen. / Wiederholung. / Wie gross ist also der Nutzen des Wassers! Danket dem lieben Gott auch für diese Wohltat!"

> estar ganando fuerza mediante el ejercicio de sus propias facultades[14] (Mayo, 1830, p. 3).

Cabe agregar que la diferencia en la manera como el tema del agua es tratado en ambos libros refuerza el argumento, mencionado arriba, en el sentido de que el objetivo de ambos libros es diferente. El manual de Wrage lleva a los niños a expresar aseveraciones de sentido común sobre la función del agua a partir de múltiples ejemplos de sus propias vidas, lo que implica observar, nombrar las cosas y construir inferencias. En cambio, el libro de Mayo está orientado a que los niños identifiquen las cualidades de dicha sustancia a partir de operaciones intelectuales que implican observación, contraste, categorización y abstracción. En la 3.ª serie, en que los niños deben conectar los objetos por sus similitudes e identificar las cualidades que los diferencian individualmente, el tema "agua" forma parte de la sección "Líquidos", al lado de aceite, cerveza, vinagre, vino blanco, tinta y leche, cuya cualidad general es ser "incomprimibles"; la tarea de los niños es encontrar esa cualidad general e ir descubriendo las cualidades particulares de cada sustancia. Del agua, las cualidades que deben identificar son: que es fluida, transparente, clara, incolora, líquida, útil, brillante, reflectiva, bebible, saludable, insípida, fría, inodora, natural, solvente, refrescante, inanimada, penetrable, purificadora, refrigerante, fertilizadora, pesada, y que algunas aguas son medicinales. También deben advertir que hay diferentes tipos de agua: lluvia, manantial, dulce o salada, río, medicinal, estancada. Y que se encuentra en diversos estados: hielo, nieve, granizo, lluvia, bruma, niebla, nube, vapor, rocío, humo. Los niños deben identificar los distintos cuerpos de agua naturales –océano, mar, lago, ríos, estanques, manantiales–, así como las operaciones que realiza el agua: purifica, se evapora, se congela, sacia la sed, enfría, encuentra su propio nivel, penetra, fertiliza, es solvente, fluye, extingue el fuego, se separa en gotas (Mayo, 1830, p. 84-86). Mayo propone que dos líquidos sean comparados para identificar mejor sus cualidades comunes y sus cualidades individuales:

> El profesor encontraría un ejercicio muy aleccionador e interesante, tomar de vez en cuando dos sustancias y compararlas, como el agua y la leche, y pedir a la clase que averigüe en qué se parecen. Ambas son fluidas, líquidas, frías, incomprimibles, penetrables, naturales, etc. Y luego que mencionen por qué las cualidades se distinguen la una de la otra. El agua es transparente, la leche es opaca; el agua es incolora, la

14 "One principal fault, into which Teachers are liable to fall, is that of telling too much to their pupils, who welcome the information with pleasure, but allow their minds to remain almost passive, and thus acquire the habit of receiving impressions from others, at a time when they ought to be gaining strength by an exertion of their own powers."

> leche es blanca; el agua es insípida, la leche es dulce, etc.15 (Mayo, 1830, p. 93).

Mientras que Wrage propone, pues, ejercicios para el desarrollo adecuado del lenguaje a partir de objetos y situaciones que les son familiares, Mayo plantea desarrollar una forma de observar, relacionar y construir generalidades que pongan a los niños en disposición para pensar científicamente, partiendo de objetos conocidos para llegar a conocimientos nuevos sobre grupos de objetos.

Conclusiones

Bernhard G. Denzel y Charles Mayo se propusieron instrumentalizar la pedagogía intuitiva de Pestalozzi en su práctica docente y los manuales que sus allegados Carl Wrage y Elizabeth Mayo escribieron resultaron productos muy diferentes. Estos manuales se elaboraron y se insertaron en tradiciones de enseñanza y debates coyunturales específicos. El de Wrage representa una tradición alemana proveniente del realismo pedagógico de Comenio, Francke, Basedow, entre otros, que procuraba la enseñanza de "cosas reales" en vez de latín o la gramática a los niños que ingresaban a la escuela primaria común para todos. El de E. Mayo se insertó en una corriente de reformadores ingleses que consideraban importante enseñar ciencia y a pensar científicamente a partir de las cosas cotidianas en las escuelas. De ahí que sus libros fueran tan diferentes en sus objetivos y métodos propuestos, aun partiendo del mismo principio de la *Anschauung*, es decir, que la base del aprendizaje era la percepción sensorial de objetos de la vida cotidiana. El primero fue considerado el fundamento para el desarrollo del lenguaje; el segundo, la preparación para el aprendizaje de la historia natural.

La influencia de estos dos manuales a lo largo del siglo XIX fue enorme, lo que se observa no solo en sus múltiples ediciones, sino en la huella que dejaron en muchos otros manuales de enseñanza intuitiva y lecciones de cosas que se produjeron en el mundo a lo largo del siglo XIX. El de Wrage-Denzel fue muy importante en el ámbito germanoparlante y en los países escandinavos, mientras que el de Mayo fue clave en Gran Bretaña, Estados Unidos y buena parte de América Latina, así como en Francia. El manual de Wrage-Denzel formalizó un tipo de enseñanza en los primeros grados de la primaria y sentó las bases de

15 "The Teacher would find it a very improving and interesting exercise, occasionally to take two substances, and compare them together-as water and milk, and desire the class to find out in what respect they are both alike. They are both fluid, liquid, cold, incompressible, penetrating, natural, &c. And then to mention by what qualities they are distinguished from each other. The water is transparent, the milk is opaque; the water is colourless, the milk is white; the water is tasteless, the milk is sweet, &c."

asignaturas que han evolucionado con distintos nombres – *Anschauungsunterricht*, *Realien*, *Heimatkunde* – y que en la actualidad se aglutinan en *Sachunterricht* (Mitzlaff, 1985)16. En el transcurso de los años, nociones de ciencias naturales y de geografía se han ido agregando a la asignatura y sus objetivos se han ido modificando. Por su parte, el manual de Mayo dio las bases para la llamada "enseñanza objetiva" y la asignatura de *object lessons* o lecciones de cosas (también considerada como método para varias asignaturas en los países anglosajones, latinoamericanos y francófonos. Esta asignatura eventualmente sería reemplazada por las relativas a las ciencias naturales en la enseñanza primaria.

Esta evolución indica dos cosas importantes. Por una parte, que los manuales escolares (para maestros o para estudiantes) juegan un papel fundamental en la configuración y evolución de las propias disciplinas escolares, posiblemente mayor que los planes y programas curriculares, dependiendo del contexto y periodo histórico. Por la otra, sugiere que los manuales para maestros, especialmente los manuales del siglo XIX que buscaban instrumentalizar una innovación educativa, deben ser vistos como parte integral de la historia de la pedagogía. Los manuales se apropian de ciertas nociones, las transforman, las legitiman y las hacen operativas para que otros maestros las "copien" (en el sentido señalado por Carvalho). La materialidad de los manuales condiciona la manera en que esos procesos ocurren: es por su género, su formato, sus maneras de circular y sus prácticas de uso que las "ideas" son condensadas y movilizadas. Es además esa materialidad lo que permite que las ideas se muevan en un ámbito transnacional: los libros se reeditan, se traducen, son transportados, se intervienen, se ilustran, se transcriben (con o sin permiso) y se leen por lectores que están, a su vez, insertos en distintas tradiciones escolares y en coyunturas diversas, lo que lleva a una comprensión e implementación diferenciada de sus contenidos. En ese sentido, el estudio profundo y sistemático de la materialidad de los medios que dan cuerpo a las ideas pedagógicas ofrece muchas vetas para el campo emergente de la historia transnacional de la educación.

Referencias

BARCK, Karlheinz. Anschauung. **Ästhetische Grundbegriffe**: Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. Stuttgart: Springer, 2010. p. 208-246.

16 Asignaturas de difícil traducción a otros idiomas que buscan familiarizar a los niños con temas diversos del ambiente social y natural local.

BARNARD, Henry (ed.). **Pestalozzi and Pestalozzianism**: Life, educational principles, and methods, of John Henry Pestalozzi; with biographical sketches of several of his assistants and disciples. New York: F. C. Brownell, 1859.

CALKINS, Norman Allison. **Manual de enseñanza objetiva, o instrucción elemental para los padres de familia y maestros de escuelas primarias**. México, DC: Librería de La Enseñanza, 1880.

CALKINS, Norman Allison. **Manual de enseñanza objetiva ó instrucción elemental para padres y maestros**. Nueva York: D. Appleton, 1879.

CALKINS, Norman Allison. "Manual de lecciones de objetos, por N. Calkins. Traducido por S. Bond. Profesor de la Universidad Nacional". **Anales de la Universidad de los Estados Unidos de Colombia**, Bogotá, v. 4, n. 20-21, p. 99-253, 1872a. Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/view/12612/13211. Acceso en: 30 nov. 2024.

CALKINS, Norman Allison. **Manual de lecciones sobre objetos**. Tradução de Emilio Romero e José Pedro Varela. Montevideo: [*s. n.*], 1872b.

CALKINS, Norman Allison. **Primary object lessons for a graduated course of development harper & brothers**: A manual for teachers and parents. New York: Harper & Brothers, 1861.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARTER, Sarah Anne. **Object lessons**: how nineteenth-century americans learned to make sense of the material world. New York: Oxford University Press, 2018.

CARVAHLO, Marta Maria Chagas de. Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 52, p. 92-113, 2007.

CHARTIER, Roger. **El orden de los libros**: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII. Barcelona: Gedisa, 2009.

DENZEL, Bernhard Gottlieb. **Einleitung in die Erziehungs** – und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer. Stuttgart: J. B. Meklerische Buchhandlung, 1822.

DENZEL, Bernhard Gottlieb. **Einleitung in die Erziehungs** – und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. Stuttgart: Verlag der Meklerischen Buchhandlung, 1825.

FRIEDERICH, Gerd. **Die Volksschule in Württemberg im** 19. Jahrhundert. Weinheim: Beltz, 1978.

HERGANG, Karl Gottlob (ed.). **Pädagogische Real-Encyclopädie**: oder encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs – und Unterrichtswesens und seiner Geschichte. Erster Band. Grimma: Verlag des Verlags-Comptoirs, 1851.

KAHN, Pierre. **La leçon de choses**: naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

KALKINS, Norman Allison. Lecciones sobre objetos para los maestros y los padres, por N.A. KalkinsTradução de Juana Manso. **Anales de la Educación Común**, v. 8-9, 1870-1871. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1bhYCgPIQOZ8wPAJoc1KLN4NTPQosJkNC/view. Acceso en: 30 nov. 2024.

LAYTON, D. **Science for the people**: the origins of the School Science Curriculum in England. London: George Allen and Unwin, 1973.

MAYO, Charles Herbert. "**Mayo, Elizabeth**": dictionary of national biography, 1885-1900. [*S. l.: s. n., s. d.*]. Disponible en: https://en.wikisource.org/wiki/Dictionary_of_National_Biography,_1885-1900/Mayo,_Elizabeth. Acceso en: 5 nov. 2023.

MAYO, Charles Herbert. **Memoir of Pestalozzi**: being the substance of a lecture delivered at the Royal Institution, Ablermarle-Street, May 1826. London: J. A. Hessey, 1828.

MAYO, Charles Herbert; MAYO, Elizabeth. **Pestalozzi and his principles**. 4. ed. London: Home and Colonial School Society, 1890.

MAYO, Elizabeth. **Lessons on objects as given in a Pestalozzian School at Cheam, Surrey**. London: R. B. Seeley and W. Burnside, 1830.

MELCÓN BELTRÁN, Julia. Currículo escolar y lecciones de cosas. *In*: TIANA FERRER, Alejandro. **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000. p. 135-160.

MITZLAFF, Hartmutt. **Heimatkunde und Sachunterricht**: Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum. Dortmund: Universität Dortmund, 1985.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos**. Coatepec: Tip. de Antonio M. Rebolledo, 1889.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Die abendstunde eines einsiedlers**. 2. ed. Furth: Ludw. Schmid's Buchhandlung, 1846.

ROLDÁN VERA, Eugenia. ¿"Enseñanza intuitiva", "enseñanza objetiva" o "lecciones de cosas"?: derroteros supranacionales de tres conceptos pedagógicos modernos en el siglo XIX. *In*: JORNADAS ARGENTINAS DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, 7., 2012, San Miguel de Tucumán. **Anales** [...]. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2012. San Miguel de Tucumán, 17-19 oct. 2012.

ROLDÁN VERA, Eugenia. **Libros, negocios y educación**: La empresa editorial de Rudolph Ackermann para Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana: Universidad del Rosario: Universidad Autónoma Metropolitana, 2022.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. New York: D. Appleton, 1885.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. México, DC: Tip. de las Escalerillas, 1892.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. New York: D. Appleton, 1897.

SHELDON, Edward A. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comunes**. NewYork: D. Appleton, 1928.

STÖCKER, Katrin. **Medialisiertes Vermittlungswiesen**: Untersuchung der Wandbilder zum Anschauungsunterricht und ihrer Begleittexte im Zeitrau 1872 bis 1914. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2018.

TRÖHLER, Daniel. **Pestalozzi y la educacionalización del mundo**. Barcelona: Octaedro, 2014.

WRAGE, Carl. **Denzel's Entwurf des Anschauungunterrichts in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C Wrage**. 6. ed. Altona: Johann Firedrich Hammerich, 1848.

VICTOR COUSIN E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XIX: traços da circulação anglófona de uma obra

Alexandre Ribeiro e Silva

Introdução

O objetivo deste texto é explorar evidências da circulação transnacional de ideias pedagógicas na primeira metade do século XIX, percorrendo uma configuração espacial que abrange França, Inglaterra e Estados Unidos. A iniciativa é derivada da pesquisa de doutorado em andamento[17] e provém de alguns avanços feitos até então[18]. Logo no início do trabalho com arquivos, uma das primeiras características que se pôde observar foi a mobilização de referências estrangeiras nos discursos pronunciados por políticos do Império brasileiro, quer na esfera executiva, quer na legislativa. Em diversos momentos, eram citados nomes de intelectuais, estadistas e acadêmicos cujo renome se estendia ao debate educacional da época. Um deles, certamente incontornável, era o francês Victor Cousin (1792-1867).

Em 1831, Victor Cousin, filósofo, político, professor e reformador educacional francês, cumprindo ordens do Ministro da Instrução Pública da França, viajou para alguns países alemães com o objetivo de estudar seus sistemas educacionais, de modo a retirar lições que pudessem ser aprendidas e aplicadas na melhoria das instituições educativas francesas. Como resultado, foi publicado no ano seguinte o *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse* (Cousin, 1832). O volume, dividido em duas partes, reúne as cartas que Cousin enviou ao ministro à medida que avançava pelos então pequenos e independentes países alemães até chegar à Prússia, sua última parada.

Entretanto, o foco aqui não será o próprio texto de Cousin (1832), mas sim sua circulação e apropriação fora do território francês. Isso significa trazer para o centro da discussão aquilo que acontece com uma obra quando ela é deslocada de seu contexto original,

---

17 O projeto intitula-se "Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França na década de 1850", sob orientação da Profa. Dra. Carlota Boto (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [FE-USP]) com bolsa de doutorado concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo n. 2020/11928-8).

18 Um primeiro esforço de aproximação ao relato de Victor Cousin sobre sua viagem pedagógica aos países alemães encontra-se em Silva (2022). Deve-se mencionar duas comunicações realizadas em eventos acadêmicos: *A Transnational History of the Curriculum for Primary School: Between Civilizational Process and Social Classification (Brazil And France, 19th Century)*, na 43ª International Standing Conference for the History of Education (Milão-Itália), e *Victor Cousin and the public instruction on the 19th century: a work in transnational circulation*, na conferência anual da History of Education Society (Exeter-Inglaterra), ambas em 2022.

permitindo indagar sobre como essas ideias foram lidas e apropriadas por leitores de outros países nos momentos em que lidavam com suas próprias agendas, que poderiam ser mais ou menos próximas daquelas assumidas originalmente pelo autor. Para este estudo, é sugerido um circuito anglófono, que se inicia com a tradução da obra de Cousin (1832) para o inglês, realizada por Sarah Austin e cuja primeira edição foi publicada em Londres em 1834, e segue para sua publicação nos Estados Unidos da América em 1835, em que foi inserido um prefácio escrito por John Orville Taylor, que, um ano mais tarde, produziu e publicou um resumo da tradução. Pretende-se, com isso, operacionalizar aspectos discutidos em torno da perspectiva transnacional em História da Educação (Roldán Vera; Fuchs, 2021).

1 Sarah Austin: redes, tradução e interpretação entre nações

A inglesa Sarah Austin (1793-1867) foi uma tradutora de grande reconhecimento em sua época (Goodman, 2002; Martin; Goodman, 2004). Construindo autoria própria, utilizou habilidades literárias e editoriais para inserir-se na arena intelectual e política da Inglaterra de seu tempo. Suas atividades fizeram dela uma mediadora cultural que contribuiu para facilitar trocas e colaborações intelectuais por meio da tradução de textos filosóficos, históricos e literários de autores alemães e franceses, dando forma transnacional ao debate inglês (Capancioni, 2022).

Tendo recebido já em casa uma educação incomumente vasta – por iniciativa de sua mãe, Susanah Taylor, o que advinha da base unitarianista de sua família –, incluindo o estudo de diversos idiomas. Sarah Austin aprofundou suas leituras após o casamento com o jurista John Austin. O casal fazia parte de um importante círculo intelectual, em que figuravam nomes como John Stuart Mill, Jeremy Bentham, Thomas Carlyle, François Guizot, Barthélemy Saint Hilaire, entre outros, o que propiciou a formação de redes valiosas. Para isso também contribuíram suas temporadas na Alemanha e na França (Goodman, 2002), aspecto que, como se verá adiante, foi decisivo na tradução da obra de Cousin (1832).

Devido às dificuldades financeiras vivenciadas por ela e o marido, Sarah Austin começou a usar seus conhecimentos para obtenção de renda. De início, realizou traduções publicadas anonimamente na década de 1820, e nos anos 1830 dedicou-se a verter ao inglês grandes trabalhos acadêmicos, além de escrever resenhas e artigos de natureza literária e educacional. Consolidava, assim, sua carreira como tradutora eminente de intelectuais

alemães e franceses, e tornava-se o pilar financeiro da família (Capancioni, 2022; Goodman, 2002).

É nesse contexto que ocorre a publicação do *Report on the state of public instruction in Prussia*, cuja primeira edição saiu a lume em 1834 em Londres. Sua tradução do livro publicado por Victor Cousin dois anos antes foi resultado de um movimento começado anteriormente, durante a estadia de John e Sarah Austin em Bonn. Ali, de acordo com Goodman (2002), ambos desenvolveram sua visão política e filosófica, bem como nutriram uma admiração pela estrutura administrativa alemã. Chamou-lhes atenção, também, o vínculo das pessoas com o governo, característica que atribuíram ao sistema nacional de educação ali organizado.

Esse foi também o momento do encontro entre Sarah Austin e Victor Cousin, que ali estava de passagem, dando início a uma amizade cuja manutenção é evidenciada pela troca posterior de correspondências entre os dois. Quando o livro começou a circular na Inglaterra, Sarah Austin fez questão de escrever ao autor francês relatando o lobby que fazia em sua rede de contatos, exprimindo o desejo de que a obra fosse mais largamente conhecida e apreciada (Goodman, 2002).

De fato, o livro teve uma boa recepção em seu tempo, tendo sido resenhado em periódicos ingleses e norte-americanos, além, evidentemente, de ter suscitado opiniões por parte de escritores alemães (Brewer, 1971). Como ressalta Goodman (2002), a Inglaterra vivia um momento de controvérsias sobre a atuação do Estado na educação popular, concepção ainda em vias de ser edificada e difundida na sociedade. O debate político sobre a educação nacional figurava, portanto, na ordem do dia. É nessas circunstâncias que Sarah Austin decide buscar um editor para uma versão em inglês que, na sua concepção, alargaria ainda mais o impacto das ideias defendidas por Cousin acerca da instrução pública.

Assim, é possível dizer que a publicação do livro na Inglaterra comunga a vivência de Sarah Austin em território alemão, o que a fez conceber certa representação positiva sobre a organização de um sistema educacional. A relação pessoal com Victor Cousin e, portanto, a admiração e proximidade a um só tempo com o sujeito e as ideias por ele expostas, e a sua própria atitude ao inserir-se no debate inglês, posicionando-se a favor da construção de um sistema educativo nacional para as classes populares de seu país também.

Como indicam Goodman (2002) e Capancioni (2022), as habilidades de tradutora empregadas por Sarah Austin expressavam qualidades tanto linguísticas como editoriais. Quanto a esse aspecto, deve-se ressaltar a importância dos paratextos, mais precisamente dos

prefácios, que funcionavam como introduções às traduções, nos quais se pode observar a amplitude de seu trabalho:

> Na segunda metade da década de 1830, Austin era uma aclamada tradutora cujo nome aparecia no frontispício e que assinava longos e informativos prefácios com suas iniciais. [...] Os prefácios de Austin são evidências textuais significativas da sua perspicácia em entender o mercado de publicações vitoriano e de sua identidade autoral, na medida em que ela se dirige os leitores ingleses como a produtora do livro que estão prestes a ler (Capancione, 2022, p. 37)19.

Esses paratextos, continua a autora, serviam para que Sarah Austin expusesse a concepção de suas traduções como textos selecionados visando uma determinada linguagem, aquela de seu público-alvo. Dessa forma, nada era por acaso, seus passos linguísticos e editoriais eram explicitados ao leitor, e ela podia estabelecer sua autoridade como tradutora habilidosa e acadêmica. Por meio de suas escolhas, manipulando os originais, Austin encarava o trabalho de traduzir como "[...] uma forma de promover suas visões políticas publicamente ao enfatizar aqueles elementos do texto original que sustentam sua avaliação das condições sociais e política britânica (Capancione, 2022, p. 39)20.

Para Capancione (2022), dois prefácios escritos por ocasião de marcos na carreira de Sarah Austin demonstram sua agência na manipulação dos textos-fonte para produzir um novo texto que fosse ao encontro da sensibilidade e interesse de seu público-leitor alvo: o que abre *Tour in England, Ireland, and France in the Years 1828 and 1829*, de 1832, e o que foi escrito para a publicação de *Characteristics of Goethe*, de 1833. É interessante observar o que a autora diz sobre o segundo caso: "Com mais de 40 páginas, esse prefácio é sua afirmação como mediadora cultural, que faz escolhas estratégicas em determinar quais autores e ideias devem ser tornadas acessíveis ao público leitor britânico, e como interpretá-los" (Capancioni, 2022, p. 38)21.

Com isso, é possível afirmar que, ao traduzir o livro de Cousin e escrever o prefácio em 1834, Sarah Austin já havia tido oportunidades de desenvolver plenamente suas habilidades como tradutora que se colocava também como mediadora cultural, cuja identidade autoral

---

19 Todas as traduções efetuadas são de minha responsabilidade. No original: "By the second half of the 1830s, Austin was an acclaimed translator whose name appeared on the title page and who signed long, informative prefaces with her initials. [...] Austin's prefaces are significant textual evidence of her acumen in understanding the Victorian publishing market and of her authorial identity, for she addresses the English readers as the producer of the book they are about to read".

20 No original: "[...] a means to promote her political views publicly by emphasizing those elements of the original texts that sustain her assessment of British politics and social conditions".

21 No original: "More than 40 pages long, this preface is her statement as a cultural mediator, who makes strategic choices in determining which authors and ideas to be made accessible to the Britain readership, and how to interpret them".

franqueava-lhe a possibilidade de produzir novos textos a partir de operações de seleção, sinopse e interpretação, termos utilizados por Goodman (2022).

Essa estratégia, como indica Goodman (2022), aparece no resultado final apresentado na obra e foi anunciada no "Translator's preface", que ao todo contém 20 páginas e leva suas iniciais ao final. Um dos parágrafos iniciais de certa forma enuncia sinteticamente seus intentos, escolhas e dificuldades ao traduzir a obra de Cousin:

> Traduzi este livro na esperança de que, ao colocá-lo ao alcance daqueles para quem não apenas o idioma, mas o tamanho e o preço do original talvez se mostrem obstáculos, ele possa excitar a atenção das classes mais profundamente interessadas em sua difusão. Com essa esperança, trabalhei para fazê-lo o mais simples que pude; e, embora como uma tradução não possa ter outro mérito, não fingirei que, quanto a isso, estou bastante desejosa de achar que tive sucesso. Se não, devo alegar em minha própria defesa que nada é mais difícil do que encontrar, no idioma de um país, palavras que expressem as leis, instituições e hábitos de outro (Austin, 1834a, p. VI)22.

Ao mencionar a dimensão e o preço do volume original – sem contar a questão do idioma –, Sarah Austin demonstra sua preocupação com os aspectos editoriais na produção do livro, ou seja, sua feitura enquanto objeto físico, e a capacidade financeira do público-leitor presumido. Contudo, a premente diminuição na quantidade de páginas combinou-se com outra decisão tomada pela tradutora, atenta à natureza de seu conteúdo.

Originalmente, Cousin dividiu o seu livro em duas partes, das quais a primeira descreve seu trajeto por pequenos territórios alemães, onde observou instituições de ensino primário, secundário e superior, enquanto a segunda parte dedica-se unicamente à instrução primária na Prússia. Com isso, formava-se, de fato, um extenso volume. Assim, como já apontado por Goodman (2002) e Capancioni (2022), Austin, que considerava o incentivo à escolarização primária a grande necessidade imposta à Inglaterra naquele momento, decidiu traduzir apenas a segunda parte da obra. A explicação foi dada ao leitor nos seguintes termos:

> As razões que me levaram (com a anuência do autor) a omitir o relatório sobre a Saxônia, que forma quase metade do volume original, são principalmente duas: primeiro, a consideração, mencionada acima, de que era apenas produzindo um volume pequeno e barato que conseguiria realizar o meu objetivo principal; segundo, a parte omitida abarca a instrução secundária, ou a educação dada no Gymnasia (isto

22 No original: "I have translated this book in the hope that by placing it within the reach of those to whom not only the language, but the size and price of the original, might prove obstacles, it might excite the notice of the classes most deeply interested in its diffusion. With that hope I have laboured to make it as plain as I could; and though as a translation it can have no other merit, I will not disguise that, on this head, I am most anxious to find I have succeed. If not, I must plead in my own defence that nothing is so difficult as to find, in the language of one country, words expressing the laws, institutions, and usages of another".

> é, escolas secundárias) da Saxônia, e também a ainda mais elevada seção das Universidades (Austin, 1834a, p. VII)23.

Não é incidental o fato de Austin assinalar a anuência do autor francês quanto à sua decisão, que é apresentada como conjunta, na medida em que ambos concordavam sobre o que deveria ser oferecido ao público-leitor inglês: "O Sr. Cousin achou que seria bom não desviar nenhuma porção da atenção do público do tema da Instrução Primária, isto é, a educação que é absolutamente necessária para o bem-estar moral e intelectual da massa do povo" (Austin, 1834a, p. VII)24. Nesse caso, a autoridade do autor original somava-se à autoridade da tradutora.

Há outros aspectos que merecem ser explorados no prefácio do livro na medida em que demonstram as apropriações que Sarah Austin fez em sua tradução. Não apenas explicando suas decisões, ela também se preocupava em dar diretrizes ao leitor, no sentido de indicar a melhor maneira pela qual a obra que tinha em mãos deveria ser lida e, sobretudo, compreendida, dada a imponência de seu conteúdo. Embora afirmasse ter tentado produzir um texto tão simples quanto possível, alertava também que não oferecia um livro de diversão:

> Ofereço-o a ninguém como um livro de divertimento; e mesmo que eu tenha dito que espero tê-lo tornado simples, refiro-me somente ao leitor paciente que o atravessará/percorrerá/analisará. Há tal coerência das partes, tanto na estrutura que descreve quanto na descrição, que ninguém poderá entende-lo completamente se não puder suportar o trabalho de seguir o autor passo a passo. Podem-se selecionar partes que mostrem o belo espírito se infiltrando no todo, e que deve, penso, tocar qualquer coração humano; mas seu mérito como uma peça de legislação – como um sistema vivo e em funcionamento – só pode ser apreciado quando estudado integradamente e em detalhe (Austin, 1834a, p. VI)25.

Dessa maneira, a obra demandava um leitor paciente que percorreria todo o seu conjunto. Na sua visão, o texto espelhava a realidade que pretendeu descrever, e, assim, Austin expressa sua dupla admiração: de um lado, pelo sistema educacional prussiano e com o

---

23 No original: "The reasons that have influenced me (with the author's concurrence) to omit the Report on Royal and Ducal Saxony, which forms nearly half of the original volume, are mainly two: First, the consideration mentioned above, that it was only by making a small and cheap volume that I could accomplish the end I chiefly aimed at; secondly, that the part I have omitted embraces Secondary Instruction, or the education given in the Gymnasia (*i. e.* learned or grammar schools) of Saxony, and also the still higher department of Universities".

24 No original: "M. Cousin was of opinion that it would well not to divert any portion of public attention from the subject of Primary Instruction, i. e. that education which is absolutely necessary to the moral and intellectual well-being of the mass of the people".

25 No original: "I offer it to no one as na amusing book; and even while I say I hope I have made it plain, I mean only to the patient reader who will go throught it. There is such a coherency of parts, both in the fabric it describes and in the description, that no one will fully understand it who cannot bear the toil of following the author step by step. Portions may be selected which show the beautiful spirit pervading the whole, and which must, I should think, touch any human heart; but its merit as a piece of legislation – as a system living and working – can only be appreciated when studied connectedly and in detail".

atributo de ser uma totalidade coordenada em suas partes integrantes; e, por outro, pela obra de Cousin, também marcada pela coerência em sua construção.

O jogo totalidade-parte também foi invocado na decisão de focar apenas nas instituições de ensino primário. Austin sugere que, a depender da recepção daquela obra, trabalharia em um volume dedicado à instrução secundária, incluindo o que Cousin já havia publicado sobre o tema e o que ele estaria trabalhando naquele momento[26]. A um só tempo, Austin procura criar uma demanda futura no mercado leitor inglês – o interesse pela educação secundária alemã – e expõe sua admiração pela educação na Prússia enquanto guia seu leitor:

> Seja isso feito ou não, rogo ao leitor que nunca perca de vista o fato de que o que é posto diante dele, embora tenha em relação ao seu objeto especial uma plenitude substancial, é ainda somente uma parte de um todo, e que é *como um todo* que a educação nacional da Prússia é tão peculiarmente digna de admiração e de estudo (Austin, 1834a, p. VII-VIII)[27].

Como já foi dito, Austin articulava no prefácio sua inserção no debate sobre educação pública na Inglaterra e, portanto, expressar sua admiração pelo conteúdo da obra que ora traduzia, bem como por seu autor, fazia parte de um esforço de convencimento – convencer o público leitor inglês de que era necessária a organização de um sistema de instrução pública. De fato, em sua visão, a necessidade em si já não era tão discutível, mas sim uma verdade imposta pelas mudanças na sociedade: "A sociedade não mais é uma calma corrente, mas um mar agitado. Reverência pela tradição, pela autoridade, se foi. Em tal estado de coisas, quem pode negar a necessidade absoluta de educação nacional?" (Austin, 1834a, p. IX)[28].

No entanto, mesmo que todos concordassem, ela continua afirmando que ainda restariam questões difíceis a serem resolvidas, mais precisamente, objeções a determinadas ideias, as quais ela passa a examinar, o que lhe dá oportunidade para desenvolver aspectos de seu pensamento educacional. O primeiro ponto escolhido foi a obrigatoriedade escolar. Austin inicia sua argumentação afirmando que a medida consistia, sem dúvidas, em um infringimento da liberdade. Por outro lado, seria possível afirmar seguramente que, no caso das crianças – principais sujeitos implicados no assunto –, nenhuma isenção seria aconselhável. A questão, portanto, seria analisar se a obrigação era salutar ou perniciosa.

---

26 Em 1833, Cousin já publicara *De l'état de l'instruction secondaire dans le royaume de Prusse pendant l'année 1831*, provavelmente a obra à qual Austin se refere. Após isso, o francês publicaria também *Mémoire sur l'instruction secondaire dans le rouyame de Prusse*, em 1837 (Brewer, 1971).

27 No original: "Whether it be done or not, I entreat the reader never to lose sight of the fact, that what is here laid before him, although having in relation to its special object a substantive completeness, is still only a part of a whole, and that it is *as a whole* that the national education of Prussia is so peculiarly worthy of admiration and of study".

28 No original: "Society is no longer a calm current, but a tossing sea. Reverence for tradition, for authority, is gone. In such a state of things, who can deny the absolute necessity for national education?".

Evidentemente, Austin se posiciona a favor da obrigação, afirmando que a medida tenderia a assegurar às crianças "[...] as bençãos da saúde física, moral e intelectual" (Austin, 1834a, p. IX)[29].

Austin evoca também a interferência que o governo inglês já vinha exercendo nas crianças da classe trabalhadora manufatureira, o que mostrava o princípio da intervenção legal sobre o direito dos pais em relação aos filhos no intuito de evitar que estes sofressem algum mal. No campo educacional, asseverava: "É irracional esperar que pessoas que não tiveram as vantagens da educação possam formar alguma expectativa da natureza e da extensão daquelas vantagens" (Austin, 1834a, p. XI)[30]. Portanto, as autoridades políticas não deveriam permitir que a ignorância fosse transmitida de geração para geração, o que passaria necessariamente por obrigar legalmente as famílias a garantirem a instrução de seus filhos, com punições para aqueles que descumprissem a medida.

Outro erro de concepção por parte do público inglês detectado por Austin seria de que a obra de Cousin apresentava uma proposta educacional demasiado – e mesmo tiranamente – homogênea:

> Outro equívoco que me parece comum neste país é que o sistema nacional de educação delineado pelo Sr. Cousin seja algum novo plano ou modo de ensino. Tenho visto objeções feitas na imprensa sobre o resultado de compelir pais a educarem as crianças nesse ou naquele "método" aprovado pelo governo (Austin, 1834a, p. XIV)[31].

Para responder a isso, e evitar que seu leitor fosse enganado pelas críticas, Austin destaca elementos descritos na própria obra, em que poderia ser constatado, por exemplo, que mesmo as escolas mantidas pelo governo prussiano não estavam obrigadas ao uso de nenhum livro particular, nem a modos de ensino. Austin enumera, ainda, outras medidas, tendendo a demonstrar que a instrução pública prussiana não era autoritária como insinuavam os críticos.

Outra alegada injustiça que Austin buscou corrigir dizia respeito à relação entre educação e religião:

> Tem sido afirmado por algumas pessoas, com uma ignorância que, se for sincera, é tão vergonhosa que quase merece ser confundida com desonestidade, que a tendência do

---

29 No original: "[…] the blessings of physical, moral, and intellectual health. Oportunamente, Austin se valia de outras vozes além da sua própria para convencer o leitor. Nesse ponto, cita um "escritor de um excelente artigo na *Foreign Quarterly Review*" que distingue a educação das crianças enquanto *vontade* e *dever*, o qual não poderia ser negligenciado.

30 No original: "It is irrational to expect that persons who have not had de advantages of education, can form any estimate of the nature and extent of those advantages".

31 No original: "Another misconception which appears to me common in this country is, that the system of national education delineated by M. Cousin, is some new plan or mode of teaching. I have even seen objections made to it in print, on the score of the tyranny of compelling parents to educate children on this or thar "method" approved by government".

> sistema recomendado pelo Sr. Cousin é anti-religiosa. A isso, cada página do livro é uma resposta (Austin, 1834a, p. XIV).

Mesmo remetendo-se ao próprio texto de Cousin, Austin não se furtou a desenvolver seu raciocínio sobre o tema, afirmando que, ao contrário, a obra seria demasiado religiosa para o seu país.

Austin considerava que, na Inglaterra, a religião estava desarticulada tanto dos trabalhos quanto das alegrias diárias. Para exemplificar o quanto o sentimento religioso estaria presente no sistema educacional descrito por Cousin, Austin faz remissão a um ponto específico da obra, mais uma vez guiando o público leitor:

> Como o mais tácito e, devo dizer, sublime exemplo desse espírito, remeto meus leitores [...] à descrição das pequenas escolas para formação de mestres-escolas pobres em tais hábitos e com tais sentimentos que os adequarão a ser os professores úteis e disputados das mais humildes cabanas das mais miseráveis vilas (ver p. 171, 177) (Austin, 1834a, p. XV-XVI)[32].

Sua forma de pensar coloca lado a lado, de maneira imbricada, pobreza, formação de professores primários e religião, o que certamente atrelava-se a um princípio de moralização das classes mais baixas. Nesse ponto, Austin aproveita para expor sua concepção sobre como deveria ser a educação do povo. Afirmando existir uma inconsistência quanto às finalidades da educação, ela posiciona-se contra aqueles que faziam o povo acreditar na instrução como um meio de avanço ou melhoramento de si mesmo. Ora, se isso gerava o temor de, como resultado, formarem-se pessoas desgostosas com o trabalho, ambiciosas e insatisfeitas, o mais apropriado seria parar de nutrir expectativas que jamais poderiam ser supridas e "[...] oferecer aos nossos amigos mais humildes os apropriados e alcançáveis, ou, mesmo, infalíveis fins de uma *boa* educação [...]" (Austin, 1834a, p. XVII)[33].

Por fim, Austin passa por alguns assuntos que merecem a atenção de seus leitores. Mais uma vez, a tradutora-autora demonstra interesse em guiar o leitor, apresentando-lhe, antes mesmo que iniciasse a leitura, aquilo que era mais importante a ser retido. O primeiro ponto era a absoluta necessidade de assegurar para as escolas primárias a oferta constante de professores bem formados. Na esteira, criticar o ensino mútuo, método caracterizado como uma ilusão, àquela altura já removida pelo tempo e pela experiência. A figura do professor,

---

32 No original: "As the most affecting, and, I must say, sublime example of this spirit, I refer my readers [...] to the description of the little schools for training poor schoolmasters in such habits and with such feelings as shall fit them to be the useful and contended teachers of the humblest cottagers of the most miserable villages (See p. 171, 177).

33 No original: "[...] to hold out to our humbler friends the appropriate and attainable, nay, unfailing, ends of a *good* education [...]".

mente madura responsável por educar a imatura criança, seria insubstituível. O sistema prussiano, a aprovação de Cousin e sua própria experiência são evocados: "Há muito tempo, a observação convenceu-me da verdade total da máxima estabelecida pelo governo prussiano, e aprovada pelo Sr. Cousin, de que 'A escola é o mestre'" (Austin, 1834a, p. XVIII)[34].

Em sua visão, nenhum sistema educacional poderia prescindir de um firme fornecimento de bons professores, e a questão não poderia ser deixada para o livre mercado, que ela afirma ser uma moda aplicada a tudo. O público não poderia escolher mestres adequados da mesma forma que pães ou sapatos, diz Austin. Os prejuízos da criança ao receber uma má instrução seriam irreparáveis. Daí sua defesa dos estabelecimentos, ou seminários, que garantiriam a formação adequada de professores primários[35].

O segundo tópico para o qual Austin chama atenção era na verdade mais uma objeção à obra, deixando claro seu embaraço: "É quase humilhante ter que notar outra objeção a esse esquema de educação nacional – a saber, que seja estrangeiro: uma objeção que, se levada adiante constantemente, tornaria a relação entre nações civilizadas absolutamente estéril" (Austin, 1834a, p. XXIV)[36].

Com isso, Austin se colocava na posição de incentivar as trocas intelectuais entre as nações. Estas poderiam, e mesmo deveriam, aprender umas com as outras, uma ideia que está na base da educação comparada como uma área de conhecimento, embora em alguns momentos tenha sido criticada, como demonstra Beech (2006). Essa é uma visão da qual o próprio Cousin partilhava e que está evidente tanto na obra original quanto na tradução de Austin. Não por acaso, é nesse sentido que Goodman (2002) buscou reabilitar a relevância de Sarah Austin entre os quadros pioneiros da Educação Comparada no século XIX, majoritariamente dominada pelas figuras de "pais fundadores".

No parágrafo final do "Translator's Preface", Austin remete novamente às dificuldades intrínsecas ao ato de traduzir: "A dificuldade em expressar uma ideia acurada de diversas coisas para as quais não temos nenhum equivalente, em fato ou em nome, sugeriu-me a

---

34 No original: "Observation long ago convinced me of the entire truth of the maxim laid down by the Prussian government, and approved by M. Cousin, that, 'As is the master, so is the school'".

35 Para reforçar sua opinião, Austin cita um artigo com a temática da educação nacional, saído na revista *Edinburgh Review*, cujo autor, aponta, teria sido o primeiro a chamar atenção na Inglaterra para o livro de Cousin (1832). No longo trecho reproduzido, são apresentados alguns aspectos históricos dos seminários para professores.

36 20 No original: "It is almost humiliating to have to notive another objection to this scheme of national education, - viz. that it is foreign: na objection which, if carried through and acted upon consistently, would render the intercourse between civilized nations absolutely barren".

conveniência de anexar algumas notas explanatórias" (Austin, 1834a, p. 24)[37]. Tem início logo em seguida o conjunto das "Explanatory notes", segundo paratexto inserido no livro. Como sugerido por sua explicação, tais notas tentavam dar conta da intraduzibilidade, fosse factual ou linguística, de certas noções quando se atravessava as culturas alemã, francesa e inglesa.

A primeira nota é bastante representativa da complexidade das operações realizadas por Austin. Nela, a tradutora explica o motivo de ter utilizado o termo "*public instruction*":

> Página 1. – Instrução Pública, (Instruction Publique). – Tenho consciência de que Educação Nacional é a expressão inglesa mais comum, e, portanto, preferível. Também se pode contestar que público quando aplicado a escolas tem entre nós um sentido totalmente diferente do pretendido aqui, a saber, instrução provida para a totalidade do público pelo Estado. Mas as palavras em francês são precisamente uma tradução do alemão, Oeffentlicher Unterricht. O equivalente exato de educação é Erziehung, quer dizer, educar: o uso constante dessa palavra quando se quer dizer instrução leva a grande confusão e a erros muito relevantes. Além disso, como escolas fundadas sobre um plano peculiarmente exclusivo tinham de alguma forma tomado o nome de Nacional, a expressão Educação Nacional poderia ter levado a alguma confusão (Austin, 1834b, p. XXV)[38].

Na nota seguinte, ao explicar a aparição do termo "*gymnasium*" nas páginas 2 e 57, dá a seguinte definição: "Um *Ginásio* é quase equivalente à nossa *Grammar-school*, somente o curso da instrução é mais extensivo, assim como em muitos aspectos mais profundo" (Austin, 1834b, p. XXV)[39]. Tal nota demonstra o esforço de encontrar equivalências, por mais aproximativas que fossem, entre instituições educacionais secundárias prussianas e inglesas, possibilitando melhor compreensão por parte do leitor sem que este perdesse de vista as especificidades de cada situação.

2 A tradução em viagem transatlântica: John Orville Taylor, a edição americana e o *Digest*

37 No original: "The difficulty of conveying an accurate idea of a number of things for which we have no equivalent, in fact or in name, suggested to me the expediency of annexing a few explanatory notes".

38 No original: "Page 1. – Public Instruction, (Instruction Publique). – I am aware that National Education is the more common English expression, and therefore preferable. It may also be objected that public as applied to schools, has with us a totally different sense from that intended here, viz. instruction provided for the whole public by the State. But the French words are precisely a translation of the German, Oeffentlicher Unterricht. The exact equivalent of education is Erziehung, i. e. bringing up: the constant use of this word, when instruction is meant, leads to great confusion and to very important errors. Besides, as schools founded upon a peculiarly exclusive plan had somehow got the name of National, the expression National Education, might have led to some confusion".

39 No original: "A *Gymnasium* is about equivalent to our *Grammar-school*, only the course of instruction is more extensive, as well as in many respects more profound".

Como já assinalado, o livro de Cousin (1832) teve boa recepção entre o público inglês mesmo antes da tradução de Sarah Austin que, em seu prefácio, cita o artigo publicado na *Edinburgh Review*. Brewer (1971), ao tratar brevemente das críticas contemporâneas feitas ao relatório de Cousin sobre a instrução pública alemã, menciona o mesmo texto e indica que ele foi publicado também nos Estados Unidos da América, em forma de panfleto. Seu editor, anônimo, não apenas reproduziu o texto, mas também fez comentários próprios sobre o valor do exemplo do sistema educacional prussiano para o desenvolvimento da educação em seu país.

Assim como o trabalho de Cousin, a tradução de Sarah Austin tornou-se bastante prestigiada e, consequentemente, teve sua própria circulação, sendo publicada nos Estados Unidos em 1835 pela Wiley & Long, de New York. Portanto, a diferença entre a edição americana e a primeira da tradução inglesa foi de apenas 1 ano. Aqui, mais um paratexto entra em cena no jogo de circulações e apropriações: o prefácio à edição americana, assinado por John Orville Taylor, responsável por apresentar a tradução ao público-leitor dos Estados Unidos.

De acordo com Travers (1969), John Orville Taylor foi um dos mais proeminentes educadores das décadas de 1830 e 1840, tendo trabalhado continuamente em prol do apoio à educação popular nos Estados unidos. Nascido em Charlton, New York, em 1807, graduou-se pelo Union College em 1830, entrando em seguida para o Princeton Seminary, o qual deixaria em breve para ensinar na Philadelphia por 2 anos. Em 1837, Taylor tornou-se professor de educação popular na New York University. Além das atividades docentes, viajou durante 15 anos pelo país dando palestras sobre o melhoramento das *common schools*. Em 1852, retirou-se da arena educacional para se dedicar a esforços comerciais na cidade de New York.

Na esfera da escrita, Travers (1969) destaca a publicação de *District Schools or National Education* em 1835, bem recebido tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra. Foi nesse mesmo ano que produziu o prefácio para a tradução de Sarah Austin. No ano seguinte, tornou-se editor de um periódico mensal, o *Common-School Assistant*, dedicado à melhoria da educação popular no país. Não por acaso, certamente, foi nesse ano que escreveu o *Digest of M. Cousin's report on the state of public instruction in Prussia*, uma versão condensada da publicação de Sarah Austin.

Trata-se, evidentemente, de um período bastante fértil na produção de Taylor, a ponto de Travers (1969) classifica-lo como o ápice de sua escrita profissional, sendo que nesse momento é operada a apropriação da obra de Victor Cousin a partir da mediação de Sarah

Austin. Taylor posiciona-se como mais um mediador, numa espécie de continuidade daquele movimento transnacional, na medida em que se responsabiliza por introduzir aos leitores de seu país as ideias contidas na obra com o prefácio à tradução de Austin.

O prefácio de Taylor contém, ao todo, 13 páginas. De início, Taylor exalta a obra, destacando sua boa recepção tanto na Inglaterra quanto na própria França, e, ao mesmo tempo, seu "nobre autor":

> O fato de que o Sr. Cousin, o acadêmico, o filósofo e o legislador, tenha examinado e reportado, por designação do governo francês, os mecanismos daquele admirável sistema de instrução adotado pela Prússia e Alemanha, é uma garantia suficiente para tornar este volume bem-vindo por todo cidadão americano (Taylor, 1835, p. 5)40.

Três aspectos, portanto, serviam como base para a qualidade da obra: a figura do próprio autor, o fato de ter sido uma missão oficial, e o sistema educacional analisado. Sobre o terceiro, entretanto, Taylor sugere algumas ressalvas:

> Muitas partes deste sistema de instrução pública não estão adaptadas ao espírito e aos sentimentos do povo americano, nem à sua forma de governo civil. No entanto, dos resultados deste grande experimento em dar à toda população o tipo e grau de instrução que eles precisam, algumas das mais úteis e práticas lições podem ser obtidas (Taylor, 1835, p. 6)41.

Suas reservas quanto ao sistema educacional prussiano não chegariam a ser de fato explicitadas. Certa ideia de espírito e sentimento nacionais parece ser evocada, porém sem mais detalhamentos. É importante lembrar que a Prússia seguia um modelo de governo militarizado, daí o contraponto oferecido pela forma civil adotada nos Estados Unidos.

Talvez mesmo pelo desejo de que as ideias contidas no livro pudessem inspirar as próprias escolas de seu país, Taylor decidiu evidenciar os aspectos que considerava positivos, que seriam convertidos em lições a serem aprendidas por um público bem delineado:

> A edição americana deste trabalho fornecerá a nossos legisladores, comitês escolares e mestres, informação, não somente da autoridade mais alta, mas também da fonte mais iluminada. A circulação geral deste relatório, na minha opinião, melhorará consideravelmente nossos sistemas organizados de instrução pública, e fornecerá algumas das dicas mais úteis e práticas aos guardiães e mestres de nossas escolas (Taylor, 1835, p. 7)42.

---

40 No original: "The fact, that M. Cousin, the scholar, the philosopher, and the legislator, has examined and reported, by an appointment of the French government, the workings of that admirable system of instruction adopted by Prussia and Germany, is a sufficient guarantee to make this volume welcomed by every American citizen".

41 No original: "Many parts of this system of public instruction are not adapted to the spirit and feelings of the American people, nor to their form of civil government. Yet from the results of this great experiment in giving the whole people the kind and degree of instruction which they need, some of the most useful and practical lessons may be obtained".

42 No original: "The American edition of this work will furnish our legislators, school committees, and school teachers with instruction, not only from the highest authority, but also from the most enlightened source. The general circulation

Assim como fizera Sarah Austin, Taylor utiliza seu prefácio para discutir aspectos relacionados à instrução pública de seu país, em um esforço de guiar a leitura da obra e, ao mesmo tempo, posicionar-se no debate e expor suas convicções. Seu diagnóstico de partida era o da qualidade deficiente dos sistemas escolares adotados nos diferentes estados da Federação, aos quais haveria poucas exceções.

O primeiro tema abordado é o controverso financiamento das escolas:

> Os sistemas escolares que os diversos estados desta União, com exceção de quatro ou cinco, desenvolveram e adotaram são miseravelmente deficientes e defeituosos. Talvez o funcionamento dos nossos melhores sistemas seja tal que mesmo essas exceções não devessem ser feitas (Taylor, 1835, p. 7-8)43.

De acordo com Taylor, a dimensão do financiamento escolar apresentava dificuldade, sendo uma matéria em torno da qual legisladores e "cidadãos inteligentes" emitiam opiniões bem diferentes. Assim, anuncia: "Após ter algumas oportunidades de observar a influência de amplos e pequenos fundos escolares, tomarei esta oportunidade para expressar minhas convicções sobre esse ponto controverso" (Taylor, 1835, p. 8)44. Um dos aspectos relevantes a serem retidos é que Taylor não apenas exprime sua opinião em torno do assunto, mas também assume o estado de New York como comprovação e, portanto, modelo a ser seguido pelos outros sistemas de ensino no país. Essa não seria a última vez que o escritor se remeteria ao seu estado natal.

O segundo aspecto é a formação de professores primários. De acordo com Travers (1969), àquela altura os Estados Unidos ainda não tinham uma escola normal pública comparável àquelas já bem estabelecidas na Prússia – e descritas por Cousin em seu livro. A problemática era capital: "A grande dificuldade é educar e *assegurar os serviços* de um número adequado de mestres capazes e qualificados. Não sei de nada em que este governo seja tão deficiente quanto em mestres competentes para suas escolas elementares" (Taylor, 1835, p. 9)45.

---

of this report, will, in my opinion, greatly improve our organized systems of public instruction, and furnish some of the most useful and practical hints to the guardians and teachers of our schools".

43 No original: "The school systems, which the several states in this Union, with the exception of four or five, have devised and adopted, are miserably deficiente and defective. Perhaps the workings of our best systems are such that even these exceptions should not be made".

44 No original: "After having some opportunities for observing the influence of large and small school funds, I will take this opportunity to express my convictions on this disputed point".

45 No original: "The great difficulty is to educate and *secure the services* of a suitable number of able, qualified teachers. I know of nothing in which this government is so deficient as it is in competent teachers for her elementary schools".

Às suas assertivas, o autor adiciona um dado estatístico, afirmando que seu país empregava anualmente cerca de 80 mil professores primários, dos quais poucos teriam feito alguma preparação para o ofício. A maioria, na avaliação de Taylor, assumia o posto de maneira acidental e temporária. Nesse cenário, as instituições prussianas eram exemplo a ser seguido: "Agora, as escolas serão como seus mestres. Logo, a necessidade de preparar bem os mestres para o seu árduo e responsável ofício. Na Prússia eles são preparados nas escolas normais. *Instituições similares a essas devem ser estabelecidas e mantidas entre nós pelo governo*" (Taylor, 1835, p. 11)46.

É evidente que Taylor ecoava as ideias de Cousin acerca da formação de professores para as escolas elementares, algo que também fez em outra publicação. De acordo com Travers (1969), no já mencionado *District Schools*, que também é de 1835, Taylor havia se baseado largamente na teoria e prática educacional prussiana como vista pelos olhos de Cousin. Ali, como no prefácio à tradução, o educador norte-americano abordou diversos tópicos: responsabilidades educacionais dos pais, ensino como profissão, conteúdo do currículo elementar, organização das escolas e arquitetura e administração escolar – elementos abordados por Cousin em seu livro. Travers (1969) chega mesmo a afirmar que as referências a Cousin perfaziam três quartos do conteúdo.

O prefácio é, nesse sentido, uma continuidade das apropriações de Taylor. Há nele, inclusive, uma longa citação de seu próprio *District School*, com a qual arremata o trecho destinado à discussão sobre formação de mestres primários. As referências à Prússia e, portanto, ao olhar de Cousin, o acompanhariam também nas palestras que daria ao longo dos anos, publicadas provavelmente entre 1837 e 1852 (Travers, 1969).

Na sequência, foi abordada a burocracia educacional, e mais uma vez a exemplaridade prussiana entra em cena

> Todo Estado precisa de um funcionário específico da instrução pública. O ministro da instrução pública na Prússia dá sua inteira atenção à escola e ao estado da educação. Mas em nosso Estado o superintendente geral das escolas comuns é, igualmente, secretário de estado. Isso é demais para um só funcionário (Taylor, 1835, p. 11-12).47

46 No original: "Now, the schools will be like their teachers. Hence the necessity of having the teachers well prepared for their arduous responsible office. In Prussia they are prepared in the normal schools. *Similar institutions to these should be established and supported with us by the state government*".

47 No original: "Every state needs a separate officer of public instruction. The minister of public instruction in Prussia gives his whole attention to the school and state of education. But in our state the general superintendent of common schools is, likewise, secretary of state. This is too much for one officer".

O trecho evidencia as dificuldades enfrentadas pela instrução pública para se tornar um ramo independente do serviço público. Para Taylor (1835), isso passava por não dividir a atenção do ministro encarregado de lidar com a administração da educação do povo. Passava também por uma questão de status: "O funcionário público deve, também, assumir a mais alta posição. Na Prússia e na França o ministro da instrução é classificado entre os mais altos funcionários do estado" (Taylor, 1835, p. 12)48. Nos Estados Unidos, ao contrário, muitos estados sequer contavam com cargo de semelhante natureza, alegava Taylor.

O papel da leitura na formação do povo também era um ponto importante na agenda educacional concebida por Taylor a partir da leitura de Cousin. Sua preocupação recaía mais sobre os habitantes do campo, para quem a oferta de livros seria demasiado exígua, porém promissora, se aumentada. Cada distrito deveria ter uma biblioteca, uma vez que não bastava ensinar as pessoas a ler, mas sim também fornecer livros para incitar a criação do hábito. A leitura seria uma espécie de poder a ser exercido mesmo após a saída da vida escolar:

> As escolas distritais no Estado de New-York ensinam a maioria das crianças do estado a ler. No entanto, poucas fazem algum uso desse poder na vida posterior; a maior parte, pouco tempo depois de seus dias de escola terminarem, perdem inteiramente o poder, ou ao menos o suficiente para ter vergonha de usá-lo (Taylor, 1836, p. 13)49.

As leituras dirigidas para o povo não eram sua única preocupação. Em *District School*, Taylor já havia manifestado a ideia de que os professores, ao lerem mais periódicos profissionais, poderiam alcançar um nível mais elevado de profissionalismo (Travers, 1969). A concepção aparece novamente no prefácio, em forma de sugestão: assim como na Prússia e na França, os governos estaduais deveriam publicar, semanal e mensalmente, jornais e revistas, enviando-os para todas as escolas de seus respectivos estados. Taylor idealizava um programa ambicioso para o conteúdo dessas publicações, que abrangeriam diversos aspectos da educação primária, como as características e melhoramentos postos em práticas nesse ramo do ensino em outras partes do mundo, além de informações sobre as condições das escolas no próprio país.

Tratava-se de um programa amplo a ser divulgado entre os professores. Em 1836, como assinalado anteriormente, Taylor assumiria o papel de editor em uma publicação mensal, a *Common-School Assistant*, dedicada ao desenvolvimento da educação primária. O

48 No original: "The public officer should, also, take the highest rank. In Prussia and in France the minister of instruction ranks with the highest officers of state".

49 No original: "The district schools in the State of New-York teach the most of the children in the state how to read. Yet but very few in after life make any use of this power; a great part, in a short time after their school days are ended, entirely lose the power, or, at least, so far as to be ashamed to use it".

empreendimento se tornaria um dos primeiros periódicos educacionais surgidos nos Estados Unidos antes de 1840 (Travers, 1969). É possível supor que, no curto ciclo de existência da revista – sua publicação parou logo em 1840 –, Taylor tenha buscado seguir o programa delineado no prefácio.

Taylor termina seu prefácio com uma série de reinvindicações em nome das *common schools*. O parágrafo final consiste, na verdade, em mais uma citação de seu *District School*, caracterizando novamente o emaranhamento de discursos do autor que, combinando peças diferentes, não se desviava do intento de promover a escolarização primária – fio que conferia homogeneidade e conduzia sua reflexão.

Contudo, o prefácio à primeira edição americana da tradução de Austin não foi a única estratégia de apropriação elaborada pelo educador de New York. Em 1836, o próprio John Taylor publicou o *Digest of M. Cousin's Report*, ou seja, uma espécie de resumo da tradução de Austin. Consideravelmente mais curto, com apenas 47 páginas, a nova publicação conservava apenas as páginas iniciais do prefácio escrito por Taylor para apresentar a tradução inglesa.

Isso talvez se deva ao fato de que o livro tenha ganhado seu próprio prefácio, assinado também por John Taylor, que o abriu nos seguintes termos:

> Todos que ouviram falar do Relatório sobre a Instrução Pública na Prússia do Sr. Cousin expressam um forte desejo de obter sua valiosa informação. Contudo, a maioria dos leitores, por conta de seu tamanho considerável, aspecto maçante e aparência complicada, são dissuadidos de uma leitura atenta. Os amigos da educação, consequentemente, têm constantemente me solicitado a publicação de um breve e compreensível Digesto de seu Relatório, acreditando que as escolas de nosso país não poderiam receber serviço mais importante (Taylor, 1836, p. 7)[50].

Assim, a nova publicação seria uma resposta editorial à demanda do público leitor, o que também atestaria a boa recepção da obra ali sintetizada. Em termos de apropriação, contudo, o anúncio mais interessante vem logo a seguir: "Ao fazer isso, tomei a liberdade de adicionar algumas reflexões que o leitor, caso se sinta disposto, pode encontrar nas Notas" (Taylor, 1836, p. 7)[51]. Além da síntese – que implica já de antemão um jogo de decisões acerca dos extratos mais importantes a serem mantidos –, foi produzida uma série de notas de rodapé

---

50 No original: "All who have heard of M. Cousin's Report on Public Instruction in Prussia, express a strong desire to obtain its valuable information. Yet the most of readers, from its large size, tedious detail and complicated appearance, are deterred from an attentive perusal. The friends of education, consequently, have often requested me to publish a brief, perspicuous Digest of this Report; believing that the schools of our country could not receive a more important service".

51 No original: "While doing this, I have taken the liberty of adding some reflections which the reader, if he feels disposed, may find in the Notes".

cujo conteúdo reflexivo evidencia as maneiras como John Taylor se apropriava do texto e, sem dúvidas, buscava guiar o leitor.

Em seu conjunto, as notas de rodapé formam um paratexto contínuo, à semelhança mesmo de um prefácio, e, ao mesmo tempo, podem ser vistas como pequenos paratextos independentes, alguns curtos, contando apenas com duas ou três linhas, enquanto outros avançam por mais de uma página.

Em suas notas de rodapé reflexivas, Taylor, como fizera no prefácio, esforça-se em demonstrar o valor das lições que ali poderiam ser aprendidas para melhoria das escolas primárias nos Estados Unidos. Logo nas primeiras páginas se encontra um dos tópicos que deu origem a uma das notas mais extensas: a obrigatoriedade escolar, cuja provisão legal previa punição aos pais que deixassem de enviar os filhos à escola (a não ser que provassem o oferecimento de instrução adequada a eles em casa). Taylor, que via a medida com bons olhos, discorreu sobre o tema:

> Para o povo americano, esta lei pode parecer ter algum sabor de tirania; mas eu sinceramente penso que não há lei mais paternal. Simplesmente, onde há uma obrigação, há um direito, e o governo tem o poder inerente de elaborar e impor tais leis na medida em que garantirão o direito. Que pais sejam obrigados a preparar seus filhos para obter ou manter sua liberdade civil não será contestado; e é igualmente certo que não há outra preparação além de uma boa educação – uma educação que prepara e cultiva os sentimentos morais e religiosos, e que fortalece e ilumina o intelecto. A lei é paternal, pois demanda apenas o melhor e maior bem de todas as matérias. Portanto, não há nada nesta lei escolar da Prússia de despótico, nem tirano (Taylor, 1836, p. 17-18)52.

Essa não foi a primeira vez que Taylor apelou para uma ideia de singularidade dos Estados Unidos, que já havia sido evocada no prefácio de 1835. A estratégia remete à mesma utilizada por Sarah Austin, ao discutir o mesmo tópico da obrigatoriedade escolar no prefácio à sua tradução. Ambos concluem que era insustentável acreditar em um contraponto entre a natureza da medida e a liberdade, pois não haveria tirania por parte do Estado quando se tratava de garantir a escolarização, necessária para o progresso da sociedade.

Em alguns momentos, Taylor lançava notas para se queixar de situações específicas envolvendo as escolas primárias dos Estados Unidos, como o mobiliário e a própria estrutura: "Quão deficientes são as casas para escolas neste país quanto a seu aparato necessário! E quão

52 No original: "To the American people this law may seem to savor something of tyranny; but I sincerely think that there is no law more paternal. It is just, for where there is an obligation there is a right, and government has the inherent power to make and enforce such laws as will secure it rights. That parents are obligated to prepare their children for achieving or maintaining their civil liberty will not be disputed; and it is likewise as certain that there is no other preparation than a good education – an education that trains and cultivates the moral and religious feelings, and strengthens and enlightens the intellect. The law is paternal, for it demands nothing but the best and greatest good of the subjects. There is nothing then in this school law of Prussia either despotic or tyrannic".

inadequadas são suas localizações e estrutura!!" (Taylor, 1836, p. 21)[53]. Em outro momento, é denunciada a falta de cuidado na escolha dos livros didáticos: "Neste país, nem a legislatura, nem o superintendente dá muita atenção aos livros que são usados nas escolas" (Taylor, 1836, p. 26)[54].

Ao final, Taylor apresenta uma última nota em que explica um pouco mais sobre como o texto foi construído, bem como sobre suas intenções:

> Os trechos são integrais, de modo que o leitor não apenas tenha as partes mais importantes do volume diante dele, mas também que a comparação possa ser feita entre nosso sistema escolar e o sistema escolar da Prússia. Dicas práticas importantes, tanto para legisladores quanto para mestres, foram sugeridas, da mesma forma que o patriótico Cousin, que belamente apontou: "É sobre a Prússia que escrevo, mas na França que penso". Desejei fazer justiça ao Relatório, mas, ao mesmo tempo, era no bem das nossas escolas e sistemas escolares que pensava (Taylor, 1836, p. 47)[55].

É evidente a centralidade do argumento comparativo no pensamento de Taylor, que expressa a crença em uma possível transferência educacional entre Prússia e Estados Unidos, a ser mediada pela leitura de seu livro. Assim, John Taylor buscava se posicionar na mesma linha de Victor Cousin, citado tanto diretamente quanto de forma parafraseada. Inclusive, a mencionada frase do filósofo francês – originalmente escrita no final do prefácio do Cousin (1832) – tornar-se-ia exemplar do procedimento por ele acionado enquanto comparatista educacional, sendo citada em diversos manuais e textos que, em maior ou menor grau, procuram reconstituir a história da Educação Comparada enquanto campo de conhecimentos, a exemplo de Holmes (1981).

Contudo, é importante ressaltar também que o livro de Taylor tem uma segunda parte, expressa no longo subtítulo: *also The organization and administration of the school system of the State of New-York, taken from the Report of the Superintendent of Common Schools of 1836*. Já no prefácio, Taylor previne o leitor e explica o motivo da publicação em conjunto com a síntese da tradução de Cousin:

> Esta interessante parte é da pena do Gen. Dix, um cavalheiro que se distingue como um estudioso e no desempenho capaz e fiel de seus deveres como superintendente das escolas comuns. O sistema escolar de New-York, em nossos estados-irmãos e no

---

53 No original: "How deficient are the school-houses of this country in the necessary apparattus!! And how unsuitable are their locations and structure!!".

54 No original: "In this country neither the legislature nor the superintendent gives much attention to the books which are used in the schools".

55 No original: "The extracts have been full, that the reader may not only have the most important parts of the volume before him, but also, that a comparison might be made between our own school system, and the school system of Prussia. Important practical hints, both to legislators and teachers, have been suggested, for like the patriotic Cousin, who beautifully remarked, "it is of Prussia I write, but of France I think". I have wished to do justice to the Report, but at the same time it was of the good of our schools and school systems that I thought".

> exterior, está despertando interesse considerável; tenho recebido quase diariamente mensagens perguntando por sua organização e resultados (Taylor, 1836, p. 8)56.

O caráter modelar do sistema educacional de New-York, como peça de propaganda tanto interna como externa, sedimentava-se com a publicação do relatório. Quanto à dupla que formava com o seu próprio texto, Taylor afirma: "Portanto, este livro contém os contornos de dois grandes sistemas escolares, e de dois homens nos quais o público deve ter a mais tácita confiança" (Taylor, 1836, p. 8)57. A publicação tinha, nesses termos, o duplo viés de proporcionar a circulação transnacional e nacional de conhecimento sobre instrução pública, com o *The digest of M. Victor Cousin's report on the state of public instruction in Prussia* e o relatório sobre as escolas novaiorquinas, respectivamente.

Considerações finais

Este texto apresentou como objetivo investigar a circulação transnacional de uma obra do campo da Educação Comparada em seus primórdios, sendo ela própria fruto do deslocamento de seu autor, Victor Cousin, em direção ao exterior na busca por lições a serem aprendidas. Para tal fim, o circuito anglófono58 se mostrou estimulante, dadas as especificidades criadas no caminho via tradução ou síntese da tradução, passando pela elaboração complexos paratextos e anexação de publicações.

Há um nítido entrecruzamento de autorias, de vozes autorizadas em seus tempos e ambiências. Cada voz apresenta uma leitura própria, uma apropriação de ideias, manipulando-as de diferentes formas. Como pano de fundo, a preocupação comum de promover, na primeira metade do século XIX, a ainda incipiente escolarização primária. Saltam aos olhos também aspectos específicos, na medida em que se apela para supostos sentimentos ou características próprias de um determinado povo, representações também em vias de se construírem. Nos casos trabalhados, é possível ver como a circulação da obra

---

56 No original: "This interesting part is from the pen of Gen. Dix; a gentleman who has distinguished himself as a scholar, and in the able and faithful performance of his duties as superintendent of common schools. The school system of New-York, both in our sister states and abroad, is exciting no inconsiderable interest; I am almost daily receiving communications asking for its organization and results".

57 No original: "This book, therefore, contains the outlines of Two Great School Systems, and from two men, in whom the public must have the most implicit confidence".

58 As situações aqui apontadas, evidentemente, não buscaram esgotar as possibilidades de investigação sobre as apropriações da obra de Victor Cousin em questão. Mesmo no circuito anglófono, há outras possibilidades que não puderam ser incluídas aqui. Por exemplo, Brewer (1971), sobre a recepção do da obra de Cousin em sua época, destaca que a *North American Review*, nos Estados Unidos, em artigo de 1835, recomendou a tradução de Sarah Austin para todos os estados, além de transcrever longos extratos sobre escolas normais.

estrangeira em território nacional torna-se momento de operar apropriações de seu conteúdo, traduzindo-a para um debate próprio. É possível testemunhar Victor Cousin sendo lido em diferentes contextos sociais, políticos e educacionais, em um movimento constante de decomposição e recomposição textual de acordo com interesses, disputas, necessidades e contingências locais.

Fontes

AUSTIN, Sarah (trad.). Explanatory notes. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. London: Effingham Wilson, 1834b. p. 25-32.

AUSTIN, Sarah (trad.). Translator's Preface. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. London: Effingham Wilson, 1834a. p. 5-24.

COUSIN, Victor. **Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse**. Paris: Imprimerie Royal, 1832.

TAYLOR, John Orville. **A digest of M. Victor Cousin's report on the state of public instruction in Prussia**: also The organization and administration of the school system of the State of New-York, taken from the report of the Superintendent of common schools of 1836. Albany: Packard and Van Benthuysen, 1836.

TAYLOR, John Orville (trad.). Preface. *In*: COUSIN, Victor. **Report on the state of public instruction in Prussia**. New York: Wiley & Long, 1835. p. 5-16.

Referências

BEECH, Jason. The theme of educational transfer in comparative education: a view over time. **Research in Comparative and International Education**, Oxford, v. 1, n. 1, p. 2-13, 2006.

BREWER, Walter. **Victor Cousin as a comparative educator**. New York: Teachers College Press, 1971.

CAPANCIONI, Claudia. Three generations of British women translators: Sarah Austin's legacy in the long nineteenth century. *In*: FEDERICI, Elenora; SANTAEMILIA, José (ed.). **New perspectives on gender and translation**: new voices for transnational dialogues. New York: Routledge, 2022. p. 33-47.

GOODMAN, Joyce. A historiography of founding fathers? Sarah Austin (1793-1867) and English comparative education. **History of Education**, London, v. 31, n. 5, p. 425-435, 2002.

HOLMES, Brian. **Comparative education**: some considerations of method. London: George Allen and Unwin, 1981.

MARTIN, Jane; GOODMAN, Joyce. **Woman and education, 1800-1980**. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021.

SILVA, Alexandre Ribeiro e. O julgamento de si no outro: a viagem de Victor Cousin da França a países alemães e suas implicações pedagógicas. **Cadernos do Arquivo Municipal**, Lisboa, n. 18, p. 1-12, 2022.

TRAVERS, Paul D. John Orville Taylor: a forgotten educator. **History of Education Quarterly**, Ann Arbor, v. 9, n. 1, p. 57-63, 1969.

CIRCULAÇÃO TRANSNACIONAL DE LIVROS DIDÁTICOS: o livreiro Nicolau Alves (1854-1879)

Bruna Soares Polachini

Introdução

Neste artigo, há uma primeira aproximação da história da Livraria Clássica de Nicolau Alves, que, fundada em 1854, especializou-se na venda de livros didáticos e posteriormente passou a editá-los. Ao longo do século XIX, tanto a educação quanto o mercado livreiro ambicionavam atingir a grande população. Por um lado, os livreiros e editores anunciavam cada vez mais seus livros nos jornais, ressaltando suas qualidades, e, por outro, o maior interesse dado à educação paulatinamente gerou a criação e posterior consolidação de escolas primárias, secundárias, normais e faculdades em diversas províncias do Brasil. No Rio de Janeiro, a capital do país e epicentro desses acontecimentos em meados do século XIX, Nicolau Alves tornou-se um livreiro especialista em livros didáticos.

Parte dos livros vendidos ou editados por Alves eram estrangeiros e traduzidos para o português e/ou adaptados para os leitores e estudantes brasileiros, configurando a circulação transnacional desses objetos de saber. A história transnacional é caracterizada por cruzar fronteiras e ver as bordas dos estados nacionais não apenas como barreira, mas também como passagem de sujeitos, artefatos e ideias (Vidal, 2000). Considerar a fronteira permeável nos permite ver mais longe e fazer relações que ficavam no ponto cego na tradicional história nacional (Lawn, 2014). Assim, esse modo de pensar a história pressupõe o Estado-nação, mas o contextualiza em relações de tradução, entrelaçamentos ou dependências (Vera; Fuchs, 2021). Dessa forma, procurei neste artigo, além de realizar uma apresentação geral do livreiro e editor Nicolau Alves, investigar a circulação transnacional de livros proporcionada por suas atividades como livreiro e, sobretudo, editor, e, finalmente, tratar com maior profundidade de sua edição brasileira da gramática do professor português Caldas Aulete.

Nicolau Alves, tio de Francisco Alves

Francisco Alves (1848-1917), o "rei do livro", é muito conhecido por seu tino empresarial, que lhe permitiu expandir sua editora e livraria a partir de 1890 e durante o início do século XX,

publicando centenas de livros e fundando sedes em diversas províncias do Brasil, além de outras em Lisboa e Paris (Bragança, 2016; Hallewell, 2012). Ademais, é de conhecimento geral que, embora sua produção livresca tivesse também títulos de outro tipo, a editora de Francisco Alves tornou-se a principal editora de livros escolares do Brasil (Razzini, 2004). Pouco se sabe, porém, sobre a fundação da livraria e da editora, que foi realizada cerca de três décadas antes de passar às mãos de Francisco, em 1883, por seu tio Nicolau. É essa história que pretendo explorar, em uma primeira aproximação, neste artigo.

Nicolau Antônio Alves (1827-1902) era, imigrante português, nascido no Minho, e chegou ao Rio de Janeiro quando tinha quase 12 anos, em 1839. Fundou a Livraria Clássica em 1854, mesmo ano em que, em razão do decreto de 17 de fevereiro do Ministro do Império, Luiz Pedreira de Couto Ferraz, o material escolar passou a ser fornecido pelo Estado. De acordo com Bragança (2017, p. 16):

> Ainda que isso nunca tenha sido efetivamente levado a cabo, em nosso país, de forma plena, foi o início de uma parceria entre o poder público e as editoras privadas de livros escolares, que foi e é fundamental para o desenvolvimento desse setor no Brasil, tal como o foi no exterior.

Coincidência ou não, Nicolau Alves, ao longo das quase três décadas em que coordenou a livraria e editora, realizou sobretudo a venda e edição de livros escolares. A publicação de livros didáticos no Brasil iniciou-se com a Imprensa Régia (posteriormente denominada Imprensa Nacional), mas na metade do século XIX ampliou-se para editoras privadas, como a Garnier, a Laemmert e a Livraria Clássica, esta última de Nicolau Alves (Razzini, 2004). De acordo com El Far (2004), os editores Garnier e Laemmert, embora publicassem livros didáticos, tinham escolhido diferentes gêneros como foco, respectivamente a ficção e as produções científicas seriadas. Considerando-se, então, que no Brasil do século XIX dificilmente dois ou mais editores obtinham sucesso concomitantemente sobre um mesmo público leitor (El Far, 2004), foi explorando os livros escolares e acadêmicos que o tio, Nicolau, e posteriormente o sobrinho, Francisco, prosperaram.

Desde sua fundação, em 1854, Nicolau Alves foi o coordenador e editor da Livraria Clássica. Em 1882, Nicolau e Francisco formaram a sociedade Alves & Cia. A partir de então, o tio afastou-se da gerência e, em 1883, Francisco Alves assumiu a direção plena da empresa, que prosperou durante o final do século XIX e início do século XX, tornando-o conhecido pela alcunha de "rei do livro" (Bragança, 2016). Por seu grande sucesso, o período em que a editora esteve sob direção de Francisco Alves foi bastante estudado (cf. Bragança, 2016; Hallewell,

2012; Razzini, 2004). Entretanto, não há muitos estudos que tratem dela no período em que era dirigida por seu tio. Neste trabalho, procuro realizar uma primeira aproximação acerca dessa livraria-editora, entre 1854 e 1879, por meio da análise dos anúncios por ela publicados no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro.

A Livraria Clássica por meio de seus anúncios *no Jornal do Commercio*

A partir da ferramenta de busca por palavras da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, encontrei 162 anúncios da Livraria Clássica publicados no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro entre 1855 e 1879. Tais anúncios permitiram examinar a formação e consolidação dessa livraria como especialista em livros colegiais e acadêmicos, muitas vezes em circulação transnacional. Além disso, foi possível também observar o crescimento do negócio e suas estratégias para atrair o público leitor.

O *Jornal do Commercio*, fundado em 1827 pelo francês Pierre Plancher, foi o mais duradouro jornal brasileiro, tendo sido fechado apenas em 2016. A escolha desse jornal para a análise se deu porque foi nele, dentre os jornais do Rio de Janeiro, que encontrei por meio da Hemeroteca Digital o maior número de anúncios da Livraria Clássica. Além disso, Bessone (2011, p. 46) afirma que na década de 1870 havia nesse jornal uma "gama variada de anúncios de livrarias que divulgavam a chegada de novas obras, com apelos dirigidos aos possíveis compradores". Dessa forma, é evidente que o *Jornal do Commercio* tinha especial relevância na divulgação do meio livresco, sendo uma importante maneira de conhecer a forma como, não só a Livraria Clássica, mas também as demais livrarias cariocas procuravam estabelecer uma imagem e atrair clientes.

A Livraria Clássica de Nicolau Alves foi fundada em 1854, mas seu primeiro anúncio no *Jornal do Commercio* ocorreu apenas em 4 de abril de 1855, no qual se diz:

> Acha-se á venda na livraria Classica de Nicoláo Alves, rua do Latoeiros n.54, as lições do Dr. Broussai, sobre a **Cholera-Morbus** epidemica, traduzidas e augmentadas de notas por Forte Gato. Na mesma casa ha um grande sortimento de livros necessarios para o ensino primario e secundario (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 4 set. 1855, negrito do original).[59]

59 Como a imagem do *Jornal do Comércio* é protegida por direitos autorais, vou reescrever os anúncios, respeitando sua ortografia e grifos, em vez de reproduzir sua imagem.

Nesse anúncio, o foco está na comunicação da venda de um livro sobre uma doença, a cólera, e seu tratamento, escrito pelo médico francês François Broussai, e traduzida e aumentada pelo médico português Adelino Huet Forte-Gato. Entende-se que esse livro seria utilizado por médicos e estudantes de medicina. Acrescenta-se, no anúncio, que na livraria se encontravam também livros voltados para o ensino primário e secundário. É, então, desde o primeiro anúncio que o livreiro apresenta sua especialidade.

No ano seguinte, a livraria estampou diversos anúncios no jornal entre janeiro e abril, período voltado à compra do material letivo, dos quais reproduzo alguns adiante:

> **LIVROS ESCOLASTICOS** vendem-se por preços diminutos, na livraria classica de Nicoláo A. Alves ultimamente estabelecida na rua dos Latoeiros n.54 (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 19 jan. 1856, negrito do original).

> **VENDE-SE NA LIVRARIA CLASSICA DE NICOLAO ALVES,** recentemente aberta na rua dos Latoeiros n.54, proximo ao collegio Victoria, **Direito Ecclesiastico**, por Gmeiner, assim como outros livros seguidos no curso juridico de S. Paulo (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 07 fev. 1856, negrito do original).

> **COLLEGIO PEDRO II** Os livros adotados no ensino secundario, neste como nos outros collegios; vendem-se na livraria classica de Nicoláo Alves, ultimamente aberta rua dos Latoeiros n.54. (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 09 fev. 1856, negrito do original).

> **ESCOLA DE MEDICINA.** Na livraria classica de Nicoláo Alves, ultimamente aberta na rua dos Latoeiros n. 54, proximo ao collegio Victorio, se acha á venda o **CURSO DE CHIMICA** da escola de medicina, pelo Exm. Sr. conselheiro Torres Homem, assim como muitos outros compendios adoptados na mesma escola, por preço diminuto (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 03 mar. 1856, negrito do original).

> **ESCOLA DE MILITAR.** Na livraria classica de Nicoláo Alves, rua de Latoeiros n.54, vende-se a **MECHANICA DE POISSON,** adoptada para compendio da escola militar, assim como outros livros precisos na mesma escola (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 05 abr. 1856, negrito do original).

No primeiro anúncio, fala-se de forma geral sobre "livros escolásticos", e nos quatro seguintes o livreiro dedica-se a públicos escolares e acadêmicos específicos, como os estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo, do Colégio Pedro II, da Escola de Medicina e da Escola Militar. Essa estratégia se mantém nos anos seguintes.

Uma década depois de sua abertura, o sucesso do empreendimento é ilustrado nos jornais pela expansão da livraria, apontada em anúncio de 1864, e o início das edições de Nicolau Alves, em 1865:

> **LIVROS PARA COLLEGIOS adoptados pelo conselho de instrucção publica** para uso das escolas e dos collegios do imperio, achão-se a venda **pelo mais diminuto preço** na Livraria Classica de Nicolao Alves 54 Rua dos Latoeiros 54. Esta livraria acaba de ser ampliada e acha-se transformada em um vasto e elegante armazem sortido dos livros precisos para instrucção primaria, secundaria e superior (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 06 mar. 1864, 17 mar. 1864, negrito do original).

> Acaba de sahir á luz, e acha-se á venda em casa do Editor Nicoláo Alves, livraria classica, á rua de Gonçalves Dias n.54 (outr'ora dos Latoeiros) a **4a EDIÇÃO CORRECTA DA GRAMMATICA PORTUGUEZA DE POLYCARPO** Na mesma casa achão-se á venda todos os livros precisos para o ensino primario, secundario e superior pelo mais diminuto preço. (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 20 abr. 1865, negrito do original).

A gramática portuguesa de José Dias Policarpo Cruz (?-1865), cuja quarta edição é editada por Alves, teve suas primeiras três edições publicadas respectivamente em 1853, 1859 e 1863 (cf. Blake, 1902; Polachini, 2018) e foi certamente uma obra de sucesso editorial, visto que, embora seu autor tenha falecido no ano da publicação da edição de Alves, continuou a ser reeditada até pelo menos a sétima edição, em 1883, então pela Garnier. Antes, porém, de me aprofundar nas edições de Nicolau Alves e a circulação transnacional de livros, vou tratar de outros dois aspectos da livraria que podem ser enxergados pelos anúncios: a formação de sua identidade como especializada em livros escolares e as estratégias utilizadas para atrair clientes.

Desde seus primeiros anúncios no *Jornal do Commercio*, como vimos anteriormente, afirmava-se que a livraria vendia livros voltados para a escola e a academia. A partir de 1863, essa afirmação torna-se mais contundente e passa a ser comum encontrar nos anúncios frases como "esta casa, unicamente dedicada á venda dos livros collegiaes e academicos" (Jornal do Commercio, 04 fev. 1863). Tal particularidade era exaltada em alguns dos anúncios como um benefício ao cliente, visto que a livraria teria maior variedade desse tipo de livro em relação a outras casas, dedicadas a diversos tipos, e teria maior cuidado na escolha do suporte do livro, isto é, sua encadernação, tipo de papel etc.

Outro fator, menos explícito, que evidencia a escolha do público leitor, é o período em que os anúncios eram publicados, frequentemente nos primeiros meses do ano, quando se dava a compra de livros para o ano letivo, divulgando a casa e livros adotados por programas de escolas e faculdades. Havia também, nos últimos meses do ano, anúncios de livros, prêmios e medalhas a alunos que se destacaram nas escolas, comuns a partir de 1867.

> **LIVROS E MEDALHAS PARA PREMIOS DE COLLEGIOS.** Acaba de chegar á livraria classica de Nicoláo Alves, um lindo sortimento de livros em portuguez e francez com as folhas e pastas douradas e em mozaico, assim como lindas medalhas com as

> epigraphes o merito, por infimos preços. 54. **Rua de Gonçalves Dias 54** (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 10 dez. 1867, negrito do original).

É evidente o cuidado do livreiro de anunciar seus produtos em períodos que seguem o tempo escolar. Ao longo do ano, porém, Nicolau Alves também anunciava nos jornais livros que haviam chegado recentemente à livraria ou que haviam sido editados por ele. Além disso, há alguns anúncios do mundo escolar relacionados à sua livraria, como os de professores e escolas cujos contatos poderiam ser realizados no endereço do empreendimento. Dois exemplos abaixo:

> **PROFESSOR**. Um professor bacharel em letras pela universidade de França, approvado pelo conselho de instrucção primaria e secundaria do Brazil, dá lições particulares de francez e geographia; quem precisar póde dirigir-se por carta fechada com as iniciais V. B., rua do Ouvidor n. 61, casa de Dagnan e C., ou á dos Latoeiros n. 54, livraria de Nicoláo Alves (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 28 jan. 1856, negrito do original).

> **AOS SRS. PAIS DE FAMILIA** COLLEGIO SANTA RITDA DE CASSIA PARA ENSINO ELEMENTAR DE MENINAS. 11 Rua de S. Pedro da Cidade Nova 11. Recebem internas, meio-pensionistas e externas. O programa distribue-se no estabelecimento e nas livrarias dos Srs. Nicolao Alves e Garnier (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 06 dez. 1867, negrito do original).

Quanto às estratégias para atrair clientes, logo nos primeiros anos de sua fundação, Nicolau Alves promoveu um sorteio, como apontam anúncios publicados no Jornal do Commercio entre janeiro e março de 1859. Em um deles se dizia:

> Vendem-se, por diminuto preço, na livraria classica de Nicoláo A. Alves, rua dos Latoeiros n. 54, os livros adotados para compendios das ESCOLAS CENTRAL e de applicação, academia de marinha, etc. etc. Cada compra de 2$000 dá direito a um bilhete dos quatro premios no valor total de 600$000 annexo á primeira loteria de cada mez (Jornal do Commercio, 20 fev. 1859).

Essa estratégia, porém, não parece não ter sido utilizada novamente nos anos seguintes. Uma tática que percorreu todos os 25 anos estudados e estava presente em quase todos os anúncios é a menção a preços diminutos ou ínfimos dos livros. Nicolau Alves apresenta a livraria, frequentemente, como aquela que apresenta preços mais baixos do que as demais. Isso se estendia até mesmo aos anúncios de livros para alunos da Faculdade de Direito de São Paulo, por exemplo. Nele, afirma-se que os livros de direito eram mais baratos do que em outras casas (inclusive as de São Paulo), e que a livraria proveria encaixotamento gratuito, afinal os livros viajariam de uma província a outra:

> **LIVROS DE DIREITO ADOPTADOS NA FACULDADE DE S. PAULO E OS COMPENDIOS DA ESCOLA DE MEDICINA.** Vendem-se sempre pelos preços mais diminutos na Livraria classica de Nicoláo Alves, unica casa exclusivamente dedicada á venda de livros academicos e collegiaes. As encadernações são primorosamente feitas pelos melhores encadernadores da Europa. As compras de livros de direito são nesta casa muitissimo mais barato que as efetuadas em S. Paulo (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 24 fev. 1867, negrito do original).

> **FACULDADE DE DIREITO DE S. PAULO.** Os livros de direito adotados para compendio e expositores vendem-se pelo mais diminuto preço na Livraria classica de Nicoláo Alves. Esta casa ha de primar em ser sempre a que mais barato venderá, seja em qualquer circunstamcia, garantindo-se sempre as melhores edições e a perfeição das encadernações em chagrin; encarrega-se dp encaixotamento sem augmento de despeza. 54. Rua de Gonçalves Dias 54 (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 25 fev.1868, negrito do original).

Finalmente, outra estratégia presente com certa frequência nos anúncios a partir de 1868 é a possibilidade de realizar a troca do livro caso o cliente percebesse que comprou o errado para uso na escola, ou que o livro não atendia ao que precisava.

> LIVROS PARA COLLEGIOS LIVRARIA CLASSICA DE NICOLAU ALVES 54 RUA DOS LATOEIROS 54 Nesta casa unicamente autorisada para a venda de livro de instrucção primaria, secundaria e superior, se encontrão por diminuto preço os livros adotados nos collegios e nas faculdades, garantindo sua troca no caso que não sirvam para o collegio que se comprou (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 13 jan. 1860, negrito do original).

Como vemos, Nicolau Alves atrelou sua prosperidade como livreiro e, posteriormente, editor a uma cuidadosa circulação e edição de livros escolares e acadêmicos – e aos anúncios destes. Além disso, ressalto o tino comercial do tio de Francisco Alves, que se valia de diversas estratégias em seus anúncios no jornal para atrair clientes e expandir seu negócio. Na seção adiante, trato de livros por ele editados.

O editor Nicolau Alves: circulação transnacional de livros escolares

Ao longo da análise dos anúncios no *Jornal do Commercio*, foi possível encontrar menções a muitos livros que eram vendidos na Livraria Clássica, ou até mesmo que eram impressos por Nicolau Alves. Nesta seção, porém, examinarei somente os livros editados por ele. Como vimos, a gramática de Policarpo Dias é a primeira obra anunciada como edição de Nicolau Alves, em abril de 1865. Posteriormente, entre julho de 1867 e abril de 1879, são mencionados ao menos outros 13 livros editados por Nicolau Alves, 12 deles voltados para o ensino. No quadro adiante, exponho um trecho do primeiro anúncio que encontrei de cada um desses 14 títulos – alguns deles, porém, foram mencionados em diversos anúncios no

jornal. Para facilitar a visualização de detalhes em cada trecho, fiz algumas modificações tipográficas: os títulos das obras estão em negrito, o nome do autor sem realce, os comentários à obra em itálico, e as menções ao número da edição ou de que se tratava de nova edição do livro e/ou característica da edição estão sublinhadas.

Quadro 1: Edições de Nicolau Alves (1865-1879)

Nome, autor, edição e eventuais comentários presentes nos anúncios	**Data de publicação**
Acaba de sahir á luz, e acha-se á venda em casa do Editor Nicoláo Alves, livraria classica, á rua de Gonçalves Dias n.54 (outr'ora dos Latoeiros) a 4a EDIÇÃO CORRECTA DA **GRAMMATICA PORTUGUEZA DE POLYCARPO. Na mesma casa achão-se á venda todos os livros precisos para o ensino primario, secundario e superior pelo mais diminuto preço.**	20/04/1865
Elementos de Geografia, pelo Dr. Pedro de Abreu, adoptada no collegio do Imperio, 2a edição, augmentada *com a Cosmographia, que comprehende 30 figuras, escripta de conformidade com o programma adoptado pelo conselho de instrucção publica.*	01/06/1867
Systema metrico decimal, *escripto para o ensino primario* pelo professor publico Jordão, *contendo 20 tabellas para conversão aos pesos e medidas e as relações de umas para as outras medidas, acompanhada de 18 figuras.*	01/06/1867
Arithmetica dos meninos, 2a edicção muito melhorada *e organisada para uso dos alumnos de instrucção primaria*, por Azevedo Pinheiro Junior. *Este livrinho teve tão lisongeiro acolhimento dos Srs. directores de collegios e professores que em muito pouco tempo esgotou-se a 1a edição. Esta nova publicação acha-se muito melhorada, conservando sempre a sua apropriação ao ensino primario.*	01/06/1867
Elementos de geographia e cosmographia de P. Abreu, 2a edição *com figuras cosmographicas.*	28/07/1867
Grammatica Nacional de Caldas Aulete - Nova edição brazileira muito augmentada *principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosodia, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1º anno do imperial collegio de Pedro II; acha-se á venda na livraria classica de Nicoláo Alves, rua de Gonçalves Dias n.54.*	02/02/1871
Biographia de S. A. O Principe Conde d'Eu. *Está no prélo esta interessante biographia, escripta em bello estylo: contém a historia militar da ultima phase da guerra. O editor Nicoláo Alves convida aos amigos de Sua Alteza, e aos que se interessão pelas glorias desta terra de Santa-Cruz, a virem á Livraria Classica, na rua Gonçalves Dias n.54, assignar por modico preço este livro, digno de todas as estantes*	13/08/1871

Rudimentos arithmeticos de Barker, nova edição de Nicoláo Alves, consideravelmente correcta e augmentada *de novos exemplos numericos das quatro operações, de problemas de arithmetica, de metrologia e de regras praticas para a conversão mutua dos pesos e medidas metricos, etc. 1 vol. 200rs.*	08/10/1871
Expositor portuguez ou rudimentos do ensino da lingua materna, por Midosi, edição de Nicoláo Alves, apropriada ao ensino da infancia brazileira, modificada e augmentada *por um distincto professor de instrucção primaria com uma bem desenvolvida geographia e chronologia da historia do Brazil, e com addições de metrologia e tabellas para a reducção de pesos e medidas no systema metrico, dispostas com a maior simplicidade.*	06/01/1872
Lições de clinica sobre a febre amarella, *feitas em começo do corrente anno na faculdade de medicina do Rio de Janeiro* pelo Sr. Dr. João Vicente Torres-Homem, *professor de clínica medica da mesma faculdade. Nestas lições que forão ouvidas com constante interesse, occupou-se minuciosamente o Dr. Torres-Homem da epidemia que ultimamente flagellou esta cidade, comparando-a com a de 1850; estudou a molestia em sua natureza e sua maroba, acompanhando passo a passo cada um dos periodos, e expôs o seu methodo de tratamento comparando-o com o de outros facultativos.*	14/09/1874
2° volume das **Noções elementares de chimica medica** *redigidas pelo* Sr. Dr. Manoel Maria de Moraes Valle	14/09/1874
Grammatica franceza de Emilio Sevene, nova edição de Nicoláo Alves; a mais correcta das edições que se tem publicado, *por ter sido refundida e augmentada com as postillas colhidas nas aulas do imperial collegio de Pedro II, por um dos mais distinctos professores, que a tornou incontestavelmente a melhor grammatica que hoje temos para aprender o francez, 2 vols. encadernados*	03/01/1875
O Sr. Nicoláo Alves acaba de publicar, como editor, uma traducção feita pelo Sr. A. E. Zaluar, do **Compendio de um curso completo de philosophia elementar**, *leccionado por A. Pellissier, professor da Universidade de Pariz.*	07/02/1877
Foi publicada a 4a edição dos **Elementos de algebra** compilados pelo Sr. Conselheiro C. B. Ottoni. *São editores os Srs. Nicoláo Alves e E. & H. Laemmert.*	08/04/1879

Fonte: Elaboração própria.

Exceto pelo livro a respeito da biografia de Conde D'Eu, os demais livros editados por Nicolau Alves eram escolares. Em seus anúncios, ressaltava-se a presença de elementos didáticos nas obras, como figuras e outros elementos gráficos, e sua concordância com os programas escolares vigentes. Quando se tratava de uma edição nova de um livro já publicado, enfatizava-se que a primeira edição havia sido esgotada ou que se tratava de uma edição corrigida e aumentada, por vezes adaptada ao aluno brasileiro, como nos casos dos livros de Aulete e Midosi. Quanto aos livros voltados ao ensino superior, há menos detalhes a respeito de seu conteúdo, mas costuma-se falar sobre o autor no anúncio.

Considerando-se a circulação transnacional de livros, é notável que há nessa lista ao menos três obras estrangeiras que sofreram alterações para se adaptarem ao público leitor brasileiro. A mais óbvia delas é a tradução realizada do compêndio de filosofia. Outras duas, um pouco mais complexas, são os manuais de língua portuguesa de Caldas Aulete e de Midosi. Ambos obtiveram grande sucesso em Portugal, terra da origem de seus autores, e chegaram a ser utilizadas, em sua versão portuguesa, em escolas brasileiras (Gontijo; Schwartz, 2015; Polachini, 2022).

Nicolau Alves, um português abrasileirado, como numa estratégia de vendas, fez modificações e acréscimos a essas obras a fim de realizar uma "nova edição brasileira" ou uma "edição apropriada ao ensino da infância brasileira". O editor separava culturalmente os dois países que compartilhavam uma mesma língua, afirmando a necessidade de se adaptar os livros e, mais, promovendo a venda de suas edições abrasileiradas em detrimento das edições portuguesas, que já circulavam no meio livreiro brasileiro. Na seção adiante, analiso com mais demora o caso da edição brasileira da gramática de Caldas Aulete.

Uma gramática portuguesa em edição abrasileirada por Nicolau Alves

O autor da gramática, Francisco Júlio Caldas Aulete (1823-1878), era um importante e famoso professor português de língua portuguesa. Trabalhou em instituições importantes de Portugal, como a Escola Normal de Marvila, a Escola Acadêmica e o Liceu Central de Lisboa (Silva; Aranha, 1885). Para além do currículo, os obituários escritos após seu repentino falecimento por tifo, em maio de 1878, ressaltam suas qualidades como docente (Polachini, 2022).

Aulete também escreveu livros didáticos com grande cuidado pedagógico[60]. Seus compêndios de ensino da língua portuguesa deixam evidente sua preocupação em "aprimorar a aula ministrada pelo professor e oferecer melhores condições de aprendizado aos alunos" (Boto, 2004, p. 496), visto que muitos deles apresentavam não só o conteúdo esperado, mas também orientações ao professor em sala de aula. É esse o caso de sua *Grammatica Nacional*, que, publicada pela primeira vez em 1864, pela Typ. Franco-Portuguesa, foi submetida ao julgamento do Conselho de Instrução Pública de Portugal. Aprovada por unanimidade, passou

60 Sua obra mais famosa no Brasil é seu dicionário, que continua a ser utilizado até os dias de hoje. Entretanto, Aulete foi responsável apenas por seu projeto, visto que faleceu quando sua execução estava no início. Além disso, publicou também uma cartilha e seletas de textos literários.

a ser a única gramática a ser usada nas escolas portuguesas primárias pelos três anos seguintes. Posteriormente, Aulete fez novas edições da obra, adaptando-a aos programas de ensino portugueses e ao ensino secundário (Aulete, 1874; Polachini, 2022).

O primeiro anúncio de venda dessa obra por Nicolau Alves apareceu no *Jornal do Commercio* em 1º de janeiro de 1869. Iniciado pelo título "Grammatica Portugueza de Aulete" em letras garrafais e com a informação de que se tratava da "3ª edição augmentada com exercicios, correcta por Alexandre Herculano, Antonio Feliciano de Castilho e Antonio José Viale", foi publicada em 1866[61] pela Imprensa Nacional de Portugal. Ademais, Alves ressaltava sua adoção de forma exclusiva para educação primária pelo Conselho de Instrução Pública de Portugal.

> [...] adoptada pelo Conselho de instrucção publica de Portugal para compendio com exclusão de todas as grammaticas legalmente adoptadas, por entender que ella une a clareza do methodo ao rigor das definições e á propriedade dos exemplo, todas as condições inculcadas para ser preferida nas aulas primarias para ser o unico compendio explicado nellas. [...] para que os Srs. professores possão ter uma idéa da materia inclucada nesta grammatica ajuntamos aqui a advertencia do autor (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 1 jan. 1869).

O restante do anúncio é uma reprodução de parte da advertência da gramática, escrita pelo próprio Aulete, na qual ele explicava o seu conteúdo, oferecia orientações aos docentes e, por fim, agradecia o acolhimento da obra por seus leitores. Chama atenção o fato de que a obra, que em versão original chama-se *Grammatica Nacional*, fosse divulgada como "gramática portuguesa" no anúncio de Alves. Esse padrão se seguiria em todos os anúncios da Livraria Clássica, exceto o de 4 de fevereiro 1871 (ver adiante), ao passo que outras livrarias, em catálogos anunciados nos jornais, usavam "gramática nacional" para se referir às edições portuguesas da obra, como a Livraria Luso-brasileira, em 1865, a Garnier, em 1868, e a Laemmert, em 1878. A alteração no nome chamou atenção também dos brasileiros contemporâneos, como mostra uma anedota do periódico carioca *Lobishomem*, de 1871: "Já comprastes a grammatica nacional do Caldas Aulete? Pois elle tambem escreveu a grammatica *nacional*? Eu julguei que só tinha escripto a *portugueza*". A escolha pelo complemento "portuguesa" pode ser considerada uma estratégia de venda, pois, por um lado, esclarece o idioma de que a obra tratava e, por outro, evitava qualquer desconforto em relação ao "nacional", com referência a Portugal, em plena capital do Império brasileiro.

---

61 Essa edição pode ser consultada na Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e foi analisada em Polachini (2022)

A venda da gramática de Aulete pela Livraria Clássica a partir de 1869 parece ser estratégica, visto que no ano anterior as províncias de Pernambuco e Rio de Janeiro haviam adquirido mil exemplares dessa obra cada uma[62] para utilização em instituições públicas. Assim, a possibilidade de lucrar com a obra sendo vendida tanto para órgãos públicos como para consumidores comuns justificava um anúncio tão longo a seu respeito. No ano seguinte, 1870, a obra aparece como um dos livros recomendados para as escolas primárias da província de Pernambuco[63] e, de acordo com anúncio da própria Livraria Clássica, teria nesse mesmo ano sido adotada para as escolas da província do Rio de Janeiro[64].

Na edição de 4 de fevereiro de 1871 do *Jornal do Commercio* está o primeiro anúncio da edição brasileira da gramática de Aulete. O texto é bastante conciso, mas já se menciona que a obra foi aumentada. Nele está grafado, em letras garrafais, "Grammatica Nacional de Caldas Aulete Nova Edição Brazileira" – como disse anteriormente, este é o único anúncio de Alves em que encontrei o termo "nacional" para essa obra.

> **GRAMMATICA NACIONAL DE CALDAS AULETE NOVA EDIÇÃO BRAZILEIRA** muito augmentada principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosódia, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1° anno do imperial collegio de Pedro II; acha-se á venda na livraria classica de Nicoláo Alves, rua de Gonçalves Dias n. 54 (Jornal do Commercio, 4 jan. 1871, grifos do original).

No início do ano seguinte, em 5 de janeiro de 1872, foi publicado um pequeno catálogo da Livraria Clássica apenas com as "edições melhoradas e apropriadas ao ensino da infância brasileira", no qual estava listada a gramática de Aulete, com uma pequena descrição.

> Livros de instrucção primaria de edições melhoradas e apropriadas ao ensino da infancia brazileira, á venda na livraria classica de Nicoláo Alves rua de Gonçalves Dias n. 54. [...] Grammatica Nacional (elementar por Caldas Aulete) Nova edição brazileira de Nicoláo Alves muito augmentada, principalmente na syntaxe, na ortographia e na prosodia, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1º anno do imperial collegio Pedro II. Antonio Feliciano de Castilho (o principe dos poetas portuguezes contemporaneos) qualificou esta grammatica de livro de outro para crianças e de valia igualmente para os adultos. Esta grammatica une a clareza de methodo ao rigor das difinições e á propriedade dos exemplos, todas as condições inculcadas para ser admittida nas escolas primarias por ter sido redigida de modo que as suas utilissimas e philosophicas innovações se adoptão e proporcionão com admiravel facilidade á memoria e comprehensão dos alumnos incluindo para o professor todas as indicações e regras que podem auxilia-lo na explicação (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 5 jan. 1872).

---

62 Cf. *Jornal do Recife*, Pernambuco, 24 abr. 1868; *Jornal do Recife*, Pernambuco, 5 maio 1868; e *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 12 dez. 1868.

63 Cf. *Jornal do Recife*, Pernambuco, 26 fev. 1869; e *Jornal do Recife*, Pernambuco, 14 jul. 1869.

64 Cf. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 1 fev. 1870.

Como se vê, nos anúncios não há explicações sobre de que maneira e pelas mãos de quem se deram os acréscimos e as mudanças na edição brasileira. Em razão disso, alguns supuseram que Nicolau Alves era o autor dessas alterações. Isso levou a uma querela, iniciada na edição de 8 e 9 de setembro de 1875 do *Jornal do Commercio*, em que um longo artigo intitulado "Questão de propriedade literária VII"[65], cujo autor era denominado "Brasilicus", apresentou uma porção de críticas ao uso que se vinha fazendo da gramática de Aulete em tipografias e livrarias brasileiras, incluindo a de Nicolau Alves.

Entre suas reprimendas, Brasilicus declarou que a gramática de Aulete tinha no Brasil grande aceitação e reputação, o que levou editores brasileiros a publicá-la com falsa indicação de Lisboa. Ressaltou que "de uma dessas edições temos pleno conhecimento e até provas irrecusaveis da falsidade da indicação", mas em seguida indicava que não trataria desse assunto no artigo, cujo foco seria, em realidade, "a ampla e plena liberdade das contrafeições e o uso que dessa liberdade tem feito em proveito proprio o Sr. Nicoláo Alves".

O autor do artigo argumenta que o editor não teria conhecimento ou formação suficientes para adicionar conteúdo à gramática portuguesa de Aulete. Repreende também o Colégio Pedro II, que, tendo professores tão capazes, utiliza a obra editada por Alves em vez daquelas modificadas pelo próprio autor.

> Por aquella advertencia vê-se que o Sr. Nicoláo Alves faz-se proprietario de um livro que não tem propriedade no Brazil, alterando o trabalho alheio, sabe Dêus como. Ora, o Sr. Nicoláo Alvez a corrigir Caldas Aulete! a achar neste deficiencias, e a suppri-las; elle, o Sr. Nicoláo Alvez, ora esta!... E o que é mais falante é que o collegio de Pedro II, o primeiro instituto litterario do Brazil, com um corpo docente, que conta entre seus membros escriptores da plena dor Srs. Macedo, Fernandes Pinheiro, Moreira de Azevedo e Motta de Azevedo, prefira á edição corrigida e augmentada pelo Sr. Nicoláo Alves ás que por ahi correm sem alterações e até mesmo ás que são feitas sob as proprias vistas do autor! (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 8, 9 set. 1875).

Enfim, concluiu com uma desaprovação ao mercado editorial e à instrução pública brasileiros e, mais especificamente, carioca:

> Só no Brazil, só no Rio de Janeiro, só do conselho da nossa instrucção publica alcançaria o Sr. Nicoláo Alves o reconhecimento de linguistico, com a adopção que obteve a contrafeição que por uma especulação mercantil fez da *Grammatica Nacional* de Aulete. Pobre paiz, miserrima instrucção publica, que prefere as edições contrafeitas e alteradas por um livreiro, cuja illustração se ignora, á livre concurrencia

65 O número VII refere-se ao sétimo artigo de uma série de artigos com esse mesmo título que vinham sendo publicados no *Jornal do Commercio* a respeito de uma polêmica entre Nicolau Alves e outros editores.

> das edições feitas sob os cuidados dos proprios autores (Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, 8, 9 set. 1875).

Embora a crítica seja mordaz, não parece ter mudado a trajetória próspera que a obra teria pelos próximos anos. A gramática continuou sendo adotada pelo Colégio Pedro II para o primeiro ano do curso secundário até 1876 (Razzini, 2000), foi reimpressa em 187866 e vendida na Livraria Clássica até, pelo menos, 1889. É importante mencionar, entretanto, que após o início da direção de Francisco Alves, a importância da livraria e editora decaiu. Isso provavelmente não se deu, porém, por decisão do sobrinho do antigo editor. Os estudos da linguagem vinham passando por mudanças ao longo do século XIX na Europa, o que chegou ao no Brasil no início da década de 1880. Após a publicação da *Grammatica Portugueza* de Júlio Ribeiro67, em 1881, paulatinamente as obras gramaticais antigas foram substituídas por outras, consideradas mais modernas.

Em 1881 e 1882, a gramática de Aulete era a única do catálogo da Livraria Clássica e tinha um espaço considerável de divulgação, como se pode ver no texto que foi publicado de forma igual no *Almanak Gazeta de Notícias* de 1881 e no jornal *Gazeta de Notícias* de 1º de janeiro de 1882. Além disso, nesses anúncios, escritos cerca de uma década após o primeiro sobre a edição brasileira, ficava, enfim, explícita a contribuição do professor primário e gramático Francisco Silveira d'Avila Pimentel, que havia sido omitida anteriormente.

> Grammatica Portugueza, por Caldas Aulete, *edição brazileira de Nicolau Alves*, muito augmentada, principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosodia, por Francisco S. A. Pimentel, professor de instrucção primaria, adoptada pelo conselho de instrucção publica para compendio do 1º anno do Imperial Collegio Pedro II. Antonio Feliciano de Castilho (o principe dos poetas portuguezes, contemporaneos) qualificou esta grammatica de livro de outro para crianças, e de valias igualmente para os adultos 1$000 (Almanak Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 1881; Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 1 jan. 1882).

Quando Francisco Alves passou a comandar a Livraria Clássica, agora já chamada de Alves & Cia. Livreiros, em 1883, a exposição da gramática de Aulete tornou-se modesta, como se vê no *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* de 1883, que diz

---

66 *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 7 jan. 1878.

67 Até 1881, as gramáticas escolares adotadas no Brasil pendiam para uma visão filosófica da linguagem, mesmo que superficialmente. Depois da publicação da gramática de Júlio Ribeiro, que foi bastante criticada também por suas imprecisões, as gramáticas que seguiam o modelo histórico-comparativista passaram, cada vez mais, a serem a prioridade na produção gramatical brasileira e na circulação em importantes escolas. Exemplo disso é que, em 1887, Fausto Barreto, professor do Colégio Pedro II, escreveu um programa de estudos para os exames totalmente baseado nessa nova visão sobre a linguagem, o que tornava obrigatório que os estudos da escola secundária se dessem em gramáticas com esse mesmo viés (cf. Polachini, 2018).

apenas: "Aulete, grammatica portugueza. 1$000". Em catálogos posteriores, havia maior destaque à obra, mas não o mesmo da época de Nicolau Alves. Em 1889, na *Revista Sul Americana*, o anúncio dizia somente "Grammatica portugueza, por Caldas Aulete edição brazileira, muito augmentada, principalmente na syntaxe, na orthographia e na prosodia 1$000". Nesse momento, as gramáticas seriadas de João Ribeiro[68], eminente filólogo brasileiro, que se tornou professor de História Universal do Colégio Pedro II em 1890, já eram editadas pela Alves & Cia. e apareciam antes da obra de Aulete no catálogo.

Enfim, em anúncio com catálogo da Livraria Clássica de Alves & Cia. de 4 de fevereiro de 1892, publicado n'*O Combate*, do Rio de Janeiro, nota-se a ausência da obra de Aulete. Estão presentes, porém, outras, como as de João Ribeiro (desde 1889), a "Grammatica elementar e lições progressivas de composição, por Hilario Ribeiro, 1 vol. in-12. 1$200" e a "Grammatica nacional, por Coruja, 1 vol. 1$000". É possível ver nos anúncios, no decurso de 23 anos, entre 1869 e 1892, a ascensão e queda do prestígio da gramática de Aulete, vendida e, depois, editada pela Livraria Clássica. Uma obra de origem portuguesa que, como diziam os anúncios, passou por acréscimos a fim de aproximá-la do leitor e do aluno brasileiro, e que foi vendida e editada por um português emigrado para o Brasil.

No que diz respeito ao conteúdo apresentado na edição brasileira da gramática, ela é bastante similar à edição elementar de 1866, visto que o texto completo se manteve. Sua diferença estava nos diversos acréscimos ao longo das páginas, os quais iam marcados por um asterisco, como era indicado em um parágrafo ao final da advertência:

> Encontrando-se algumas lacunas na edição portugueza, julga o editor prestar um serviço á mocidade brasileira dando-lhe maior desenvolvimento, o qual se acha impresso em um corpo differente e assignalado com asterisco* (Aulete, [18--]).

Tais acréscimos apresentavam-se em corpo menor, eram antecedidos por um asterisco e seguidos da referência "Vejam-se as *Breves Noções de Grammatica*, por F. S. A. Pimentel", entre parêntesis. Não tive acesso à obra referida, escrita por Francisco da Silveira de Ávila Pimentel, que Blake (1895, p. 125) descreve simplesmente como "professor da instrução primária" e lista suas obras publicadas[69], figurando entre elas a

---

68 Citamo-las de acordo com o catálogo: "*Grammatica portugueza*, curso superior, 3°Anno, por João Ribeiro, 2a edição, correcta e augmentada, 1 vol. in-12 3$000; *Grammatica portugueza elementar*, curso medio (2° anno), por João Ribeiro, 1 vol.; *Grammatica portugueza da infancia*, curso primario (1° anno), por João Ribeiro 1$000" (Revista Sul Americana, 1889).

69 São elas: *Breves noções de grammatica para se aprender theorica e praticamente, analisar e escrever portuguez* (1870); *Explicações de portuguez à infância* (1874); *Explicador de portuguez em conformidade com o programma do 1°*

> Grammatica portugueza por Caldas Aulete, muito augmentada principalmente na syntaxe e na orthographia e na prosodia, por F. S. A. Pimentel, adoptada pelo conselho da instrucção publica para compendio do 1º anno do imperial collegio Pedro II e collegio naval Blake (1895, p. 125).

De acordo com as referências apresentadas por Blake, diferentemente do que afirmavam os anúncios examinados, a obra foi adotada no Rio de Janeiro não somente pelo Colégio Pedro II, mas também pelo Colégio Naval.

Os trechos de Pimentel acrescentados à gramática de Aulete visavam, sobretudo, complementar o conteúdo já existente na edição original. Por exemplo, o professor lisboeta apenas definia o "adjetivo qualificativo" como aquele que junta o substantivo a uma ideia de qualidade, mas não distinguia seus dois subtipos possíveis; daí entra a observação de Pimentel, que falava do adjetivo qualificativo *explicativo*, que apresenta qualidades essenciais, e o *restritivo*, em que a qualidade é não essencial. A seção com mais intervenções é a de prosódia, possivelmente devido a diferenças no dialeto de Lisboa e do Rio de Janeiro. No que diz respeito aos exercícios, abundantes na obra de Aulete, eles se mantêm idênticos aos da edição analisada de 1866, sem quaisquer acréscimos. Dessa forma, as intervenções se davam na explicação e descrição da língua, e não nas orientações e sugestões de exercícios apresentados por Aulete, a fim de facilitar o trabalho do professor que adotasse a obra.

Considerações finais

Procurei, nesta investigação, realizar uma primeira aproximação da atuação de Nicolau Alves como livreiro-editor, sobretudo no que diz respeito à circulação transnacional de livros, com foco na gramática de Aulete. Ainda não tive acesso a outros documentos relevantes, como o catálogo histórico da livraria, no qual todos os livros publicados pela editora desde seu início são listados, além de outros documentos abrigados na Universidade Federal Fluminense, relativos às pesquisas do saudoso professor português-abrasileirado Aníbal Bragança[70]. Por essa razão, procurei fazer uma história baseada em como a livraria se apresentava em anúncios e propagandas em um jornal carioca, o *Jornal do Commercio*. Ainda assim, mesmo com suas

anno do imperial collegio de Pedro II (1875); *Cartilha da infancia* (1878); *Basculhos: compilações e poesias* ([18--]), todas publicadas no Rio de Janeiro.

70 Aníbal Bragança, reconhecido historiador do livro falecido em fevereiro de 2022, era coordenador do grupo Lihed (Núcleo de Pesquisa sobre Livro e História Editorial no Brasil), na Universidade Federal Fluminense, que conta com um raro e precioso acervo documental da Livraria Francisco Alves.

lacunas, este trabalho atingiu seu objetivo de realizar essa primeira aproximação, a qual nos leva a algumas conclusões.

Primeiramente, é possível observar que a história de um dos maiores editores brasileiros já existentes, Francisco Alves, baseia-se na de seu tio, Nicolau Alves, ainda que parcialmente. Vimos em Nicolau Alves o interesse pelos livros acadêmicos e escolares desde a fundação da livraria, o que fundamentou o caminho trilhado por seu sobrinho posteriormente, tornando-se o maior editor de livros escolares do país. Dessa forma, acredito ser necessário um maior aprofundamento na história da Livraria Clássica no período coordenado por Nicolau Alves.

Esse livreiro-editor foi participante relevante na circulação transnacional de livros didáticos no Rio de Janeiro, pois, além do procedimento já comum de comprar livros estrangeiros ou traduzidos e revendê-los, ele foi responsável, enquanto editor, por produzir traduções e obras adaptadas ao contexto brasileiro, sendo auxiliado para isso por professores que, embora nem sempre tivessem seus nomes marcados nos anúncios, eram responsáveis por modificar o livro original, com seus acréscimos e apontamentos. Gerava-se, assim, um procedimento de apropriação transnacional do livro.

Neste trabalho, pude acessar brevemente a história de uma de suas edições desse tipo, a gramática de Aulete. Seria muito interessante explorar, com maior profundidade, outras de suas edições, procurando compreender similaridades e diferenças nesse processo de apropriação, pois, ao compreender melhor o mercado livreiro, certamente chegaremos a dados relevantes acerca da circulação de livros escolares e da história transnacional da educação.

Fontes

ALMANAK DA GAZETA DE NOTICIAS. Rio de Janeiro, p. 131, 1881.

ALMANAK ADMINISTRATIVO, MERCANTIL E INDUSTRIAL DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, p. 2012, 1883.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional**. Lisboa: Typ. da Sociedade Typographica Franco-Portugueza, 1864.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional**. 8. ed. Lisboa: Livraria de A. M. Pereira, 1874.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Classica do Editor Nicoláo Alves, [18--]. Edição Brasileira de Nicoláo Alves.

AULETE, Francisco Júlio Caldas. **Grammatica nacional elementar**. 3. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1866.

GAZETA DE NOTICIAS. Rio de Janeiro, 1 jan. 1882.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 19 jan. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 28 jan. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 7 fev. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 9 fev. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 3 mar. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 5 abr. 1856.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 4 set. 1855.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 20 fev. 1859.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 20 mar. 1859.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 13 jan. 1860.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 4 fev. 1863.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 6 mar. 1864.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 17 mar. 1864.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 20 abr. 1865.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 24 fev. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1 jun. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 28 jul. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 6 dez. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 10 dez. 1867.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 25 fev. 1868.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 12 dez. 1868.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 1 jan. 1869.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 2 jan. 1870.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 2 fev. 1871.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 4 fev. 1871.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 13 ago. 1871.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 8 out. 1871.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 5 jan. 1872.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 6 jan. 1872.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 14 set. 1874.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 3 jan. 1875.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 8, 9 set. 1875.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 7 fev. 1877.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 7 jan. 1878.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 8 abr. 1879.

JORNAL DO RECIFE. Recife, 24 abr. 1868.

JORNAL DO RECIFE. Recife, 5 maio 1868.

JORNAL DO RECIFE. Recife, 26 fev. 1869.

JORNAL DO RECIFE. Recife, 14 jun. 1869.

O COMBATE. Rio de Janeiro, 4 fev. 1892.

O LOBISHOMEM. Rio de Janeiro, 1871.

REVISTA SUL-AMERICANA. Rio de Janeiro, p. 15, 1889.

Referências

BESSONE, Tânia. Comércio de livros: livreiros, livrarias e impressos. **Escritos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, 2011.

BLAKE, Augusto Victorino Alves do Sacramento. **Diccionario bibliographico brazileiro**. v. 7. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1900.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livros didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, 2004.

BRAGANÇA, Aníbal. Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. *In*: BRAGANÇA, Aníbal. **Rei do Livro**: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: EDUSP; Niterói: Lihed, 2016. p.15-30.

EL FAR, Alessandra. Livreiros do Oitocentos. *In*: EL FAR, Alessandra. **Páginas de sensação**: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924). São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 27-76

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 39-58, 2015.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: Edusp, 2012.

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1 (34), p. 127-144, 2014.

POLACHINI, Bruna S. A trajetória da gramática (trans)nacional de Caldas Aulete: livros em viagem. **Cadernos do Arquivo Municipal**, n. 18, p. 1-16, 2022.

POLACHINI, Bruna S. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RAZZINI, Márcia P. G. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1970). 2000. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAZZINI, Márcia P. G. A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública em São Paulo. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro, 2004. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004. p. 1-20.

SILVA, Innocencio F.; ARANHA, Brito. **Diccionario bibliographico portuguez**. Tomo 13 (J). Lisboa: Imprensa Nacional. 1885.

SILVA, Ozângela. A publicidade livresca em jornais do século XIX: anúncios, livros e estratégias de venda. *In*: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 19., 2017, Fortaleza. Fortaleza: Intercom, 2017. p. 1-11.

VERA, Eugenia R.; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-9702202147010030 1trad

VIDAL, Diana. Sobre territórios e história transnacional da educação *In*: VIDAL, Diana. **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 9-19.

LIVROS, LEITURAS E BIBLIOTECAS DE ESCOLAS NORMAIS: diálogos entre São Paulo e França

Carolina Mostaro Neves da Silva

Introdução

Livros são objetos simbólicos que representam o acesso à cultura letrada, ao conhecimento, à erudição. São produtos culturais datados, circulantes, apropriados e ressignificados pela leitura (Chartier, 1999). São instrumentos-chave das trocas culturais, dos trânsitos entre culturas. Alguns gêneros, como a literatura de viagens, afirmam Lyons e Mollier (2012), parecem ser naturalmente transculturais; outros, como os manuais pedagógicos, carregam em sua natureza a síntese, a mistura de outros tantos livros e autores, de distintos tempos e lugares (Silva, 2018). Os meios e as estratégias para difundi-los e acessá-los evidenciam conexões entre sociedades, movimentos de grupos e indivíduos em múltiplas direções, nos territórios físicos, políticos, epistemológicos e culturais (Vidal, 2020).

Em São Paulo, ao longo do século XIX os livros se multiplicaram, ganhando espaços em repartições públicas, em estações ferroviárias e em instituições de ensino (Deaecto, 2008). O aumento da circulação desses objetos, depositários de saberes, entrelaça-se com a expansão da escola, por meio da qual se pretendia difundir conhecimentos, hábitos, valores e práticas aos integrantes da sociedade. Propagava-se a ideia de que o ensino dependeria dos livros, instrumento-base de acesso ao conhecimento – ainda que outros recursos didáticos, como mapas, quadros parietais e sólidos geométricos, fossem cada vez mais comuns nas escolas.

Com o estabelecimento da gratuidade e da obrigatoriedade escolar, a constituição dos sistemas públicos escolares acompanhou o crescimento do mercado editorial, das possibilidades de comércio internacional, do número de bibliotecas e livrarias nos países de cultura ocidental (Barbier, 1981; Choppin, 2009). Integrando um mercado de dimensões internacionais, o impresso de uso escolar possibilitava o compartilhamento de conhecimentos pedagógicos e experiências educativas em diversos espaços territoriais.

Nesse contexto, ampliaram-se as iniciativas destinadas à formação de professores, para as quais os livros, muitos produzidos especificamente para essa finalidade, foram se tornando indispensáveis. Firmava-se a premissa de que não haveria boas escolas sem livros e propagava-se a preocupação com a formação de acervos adequados à escolarização (Silva, 2022).

Este capítulo aborda a história dos livros e da biblioteca na Escola Normal de São Paulo, considerando as conexões entre repertório de leituras e formação docente. Observa-se os princípios e as estratégias que nortearam a composição de um acervo bibliográfico para professores(as) e aspirantes ao magistério, bem como a organização de um espaço para a sua consulta, entre as décadas de 1880 e 1900. Pela relevante presença de obras em francês na biblioteca nesse período, e pela recorrente referência francesa na organização do ensino normal, exploram-se as conexões entre a instituição paulista e suas congêneres francesas quanto às concepções de livros e bibliotecas destinadas à formação docente[71].

Livros e ensino

Em *Discursos sobre a leitura*, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995, p. 111) mostram que o credo republicano francês, encarnado em Jules Ferry e nas ações do Ministério da Instrução Pública, reuniu "num mesmo projeto instrucional e libertador a biblioteca pública e a escola pública – desde a escola de bairro à universidade". Nessa época, as bibliotecas escolares, herança do Segundo Império (1852-1870), já eram um dispositivo comum à instituição responsável pela "iniciação à formação de cidadãos esclarecidos, portanto leitores". A leitura e seu aprendizado se tornaram pontos centrais nos debates e ações concernentes à difusão e eficácia das escolas, questão que repercutiu na formação de professores.

Deste lado do Atlântico, no Império do Brasil, iniciativas de instrução pública elementar proliferaram, acompanhadas do discurso que atribuía à escola a missão de regerar e civilizar uma sociedade que, em muitos aspectos, era considerada atrasada (Vidal; Silva, 2013). Assumiam-se modelos ou padrões eurocêntricos, estabelecendo valores, saberes, métodos e materiais de ensino que contribuíram para a manutenção de relações de colonialidade, sustentadas em hierarquias raciais, de gênero, culturais e epistêmicas[72]. Nesse

71 Este capítulo apresenta resultados do projeto de pós-doutorado *Autores, livros e bibliotecas de escolas normais no século XIX: aproximações entre São Paulo e França*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (Processo n. 2021/12663-0), que contou com pesquisas desenvolvidas na Biblioteca Diderot, depositária do fundo da biblioteca do antigo Museu Pedagógico Francês – anteriormente sob a guarda do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), extinto em 2010.

72 O conceito de colonialidade do poder, tal como desenvolvido por Quijano (2005), auxilia-nos a observar a naturalização das relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus por meio da construção de sistemas de controle e distribuição de recursos materiais, epistemológicos, culturais e estéticos mantidos após a conquista da autonomia política em territórios que estiveram sob o domínio colonial, como o Brasil. As escolas foram um elemento importante na imposição dessas relações, como mostra Veiga (2022), por difundirem e legitimarem conhecimentos, hábitos e valores eurocêntricos.

contexto, os livros corporificavam princípios por meio dos quais os processos de escolarização, incluindo a formação de professores, deveriam acontecer – embora suas apropriações possam ser múltiplas e, frequentemente, originais.

No Brasil, a precariedade material de muitas instituições de ensino, abandonadas pelos poderes públicos que deveriam prover suas necessidades, limitava o acesso de professores e estudantes a livros no cotidiano escolar. Assim, as bibliotecas foram pouco disseminadas nas escolas elementares brasileiras do século XIX, embora os livros já permeassem a constituição da cultura escolar. Conforme Circe Bittencourt (2008, p. 29), inicialmente, pelo custo e raridade de obras produzidas com a finalidade de uso didático, "impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados, sobretudo as obras religiosas".

No decorrer dos Oitocentos, esse cenário se alterou, com o crescimento da produção de obras destinadas ao uso escolar para professores(as) e estudantes. Juntamente com os livros de que se serviam para acessar os conteúdos que deveriam ensinar, professores(as) se tornaram destinatários de impressos cuja finalidade era instruir-lhes também sobre o ensino, considerando aspectos como as características da criança, os métodos, a organização do conteúdo e do espaço escolar. Foi se estabelecendo, nas últimas décadas do século XIX, uma relação forte e direta entre a boa formação do magistério e o recurso a um repertório de leituras, que repercutiu diretamente nas escolas normais que começavam a surgir pelo país.

Na década de 1870, a Escola Normal da província do Rio de Janeiro conseguiu várias autorizações para a compra de obras para a sua biblioteca – somente nos meses de março e abril de 1871, quando os preços dos livros variavam entre 1$000 e 5$000, foram duas autorizações, de 513$120 para a compra de livros e de 457$000 para livros e instrumentos; e o orçamento da província para 1872 previa um gasto de 2.000$000 com esses itens, conforme publicações do *Diário do Rio de Janeiro* (1871a, 1871b).

Em São Paulo, a situação foi semelhante: em 1875, quando a Escola Normal foi reaberta[73], foram destinados mais de 400$000 para a compra de livros. Nos anos seguintes o acervo foi ampliado e dezenas de livros foram comprados. Os regulamentos da instituição, publicados em 1874, 1877 e 1880, prescreviam a instalação de uma biblioteca destinada a professores(as) e estudantes constituída "de livros dos melhores escritores sobre as diversas matérias do ensino normal"[74]. Conforme os dois últimos documentos, as obras poderiam ser consultadas por qualquer pessoa interessada.

---

73 A primeira inauguração da Escola Normal de São Paulo aconteceu em 1846. Em 1867, a escola foi fechada.
74 Esta frase se repete nos três regulamentos.

Na Escola Norma de São Paulo, a constituição de um acervo antecedeu a organização de um espaço específico destinado à sua guarda e consulta pelo público. As informações sobre o funcionamento do curso na década de 1870, instalado de forma precária em edifícios que abrigavam outras funções, como o prédio do Tesouro Municipal e o Seminário da Glória, indicam que a prescrição de um espaço com "mesas e assentos, onde se acomodem os que quiserem ler e tomar apontamentos" demorou quase uma década para se concretizar (Regulamento [...], 1874, p. 1)[75].

A preocupação com a seleção dos livros, no entanto, já se evidenciava nos documentos regulatórios. Em 1874, afirmava-se que a biblioteca seria constituída apenas de obras relativas às matérias do ensino normal. Os títulos, inicialmente, seriam indicados pelos professores e deveriam ser aprovados pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, que também exercia a função de diretor da escola normal. Na época, os livros comprados eram majoritariamente de origem europeia.

Logo no começo do ano letivo de 1875, o professor Paulo do Valle listou 27 títulos destinados à primeira cadeira[76]. Nessa lista, das oito obras que tratam da educação e de métodos de ensino, sete eram de autores europeus – três franceses, Jean-Baptiste Daligault (1811-1894), Michel-Charbonneau (1817-1870), Louis-Aimé Martin (1786-1847); um belga, Édouard Ducpétiaux (1804-1868); e um português, José Maria Graça Affreixo (1842-1919) – e uma autoria não foi identificada (Valle, 1875).

Em 1877, a escola passou por uma reorganização, e o novo regulamento acrescentava que o seu acervo deveria incluir "livros de ciência, história, viagens, literatura, artes e ofícios". Com a ampliação das cadeiras, a indicação dos títulos deixou formalmente de se configurar como uma das obrigações dos professores, passando a ser responsabilidade do diretor comprar as obras que fossem autorizadas pelo governo. É evidente que, além da questão da concessão das verbas para a compra das obras, havia o intuito, por parte dos poderes públicos, de controlar o teor, o conteúdo e os temas das leituras que circulariam na escola normal.

No começo do ano seguinte, o diretor da escola encaminhava um ofício ao presidente da província, em que indicava a intenção de instalar uma biblioteca:

---

75 A Escola Normal de São Paulo foi novamente fechada em 1878 e reaberta em 1880.

76 A Escola Normal era constituída por duas cadeiras. A primeira cadeira era composta pelo ensino da Língua Nacional e Língua Francesa, Aritmética e Sistema Métrico, Caligrafia, Doutrina Cristã, Metódica e Pedagogia. A segunda reunia as matérias de Noções de História Sagrada e Universal, inclusive a do Brasil; Geografia, especialmente do Brasil; e elementos de Cosmografia. Em 1876, a escola passou a ter quatro cadeiras e uma seção feminina (Dias, 2013; Monarcha, 1999).

> Tendo V. Ex. designado as salas do pavimento térreo do edifício onde está o tesouro Provincial para funcionarem a Secretaria, Biblioteca e as aulas da seção do sexo masculino da Escola Normal e verbalmente me ter ordenado que, para esse fim mandasse arranjar as referidas salas, passo às mãos de V. Ex. a inclusa relação de objetos para elas indispensáveis, pedindo à V. Ex. as necessárias providências a respeito (Silva, 1878)77.

Poucos meses depois, a escola foi fechada e as determinações do ofício não foram concretizadas. Os livros pertencentes à instituição ficaram em uma repartição da Inspetoria Geral de Instrução Pública (Benevides, 1884a).

Na década de 1880, quando a escola foi reaberta e se consolidou, a preocupação com as leituras indicadas pelos professores reverberava disputas políticas e ideológicas, além de concepções pedagógicas. No Regulamento de 1880 se estabelecia, por exemplo, que o ensino da 4ª cadeira abarcaria "Pedagogia, Metodologia, compreendendo exercícios de intuição, Doutrina Cristã". No 3º ano, essa cadeira deveria dar ênfase ao estudo dos métodos de ensino, "fazendo aplicações práticas e exercícios de intuição" (Regulamento [...], 1880, p. 5). Em 1885, quando o padre Camilo Passalacqua assumiu regência da cadeira, indicou como compêndio do curso as obras *Curso theórico e prático de pedagogia*, de Michel Charbonneau, e *Lições de cousas*, de Charles Saffray78. O livro de Saffray, de acordo com Valdemarin (2000) apresenta princípios e procedimentos didáticos relativos ao método intuitivo, muito difundido no Brasil, enfatizando a importância dos sentidos e, consequentemente, da observação e da experiência para a aprendizagem. Provavelmente, sua indicação pelo professor da 4ª cadeira expressa o intuito em contemplar "os exercícios de intuição", previstos no Regulamento (1880) e em consonância com a pedagogia considerada moderna.

Diferentemente de Passalacqua, os professores Silva Jardim e Cypriano de Carvalho, reconhecidamente positivistas, recusaram-se a indicar um compêndio para as suas respectivas cadeiras, causando grande polêmica na instituição79. Na ata da congregação foi registrado que

> O dr. Cypriano José de Carvalho, professor da 5ª cadeira, declarou que não propunha compêndio algum não só porque entendia que, segundo os princípios de sua escola filosófica e razões para ele de muito peso, o compêndio devia ser a palavra do professor, como também porque

77 As fontes foram transcritas conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor.

78 O livro de Charbonneau teve sua primeira edição publicada em 1862 e foi traduzido por José Nicolau Botelho, em 1883 (Silva, 2018). Já o de Saffray, publicado em 1881, foi vertido ao português em 1884, por Bernardo Alves Carneiro, e impresso em Paris, conforme anúncio do *Jornal do Commercio*, p. 7, 5 ago. 1884.

79 Silva Jardim era professor da 1ª cadeira, "Gramática e Língua Portuguesa, Estudos práticos de estilo e de declamação", e Cypriano de Carvalho era professor da 5ª cadeira, "Gramática e Língua Francesa, noções de física e química".

> dentre as obras existentes e geralmente conhecidas sobre o assunto de sua cadeira nenhuma reputava em condições de ser adotada como compêndio (Benevides, 1886b).

Em mais de uma ocasião, o diretor da Escola Normal de São Paulo, José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, expressou desconforto quanto ao descumprimento da indicação, relacionando a adoção de um compêndio ao controle do trabalho do professor, sobretudo quanto aos métodos e lições aplicadas. Além de ser "uma necessidade para aproveitamento literário dos alunos", o livro deveria ser "a base para as preleções e lições" (Benevides, 1886b). Com a adesão a uma obra aprovada pela congregação, o diretor parecia se sentir mais seguro no cumprimento da função de "inspecionar o ensino, fiscalizando a assiduidade e método dos professores e como desempenham as suas obrigações" (Regulamento [...], 1880, p. 7).

Acreditava-se na influência dos livros, como afirmou Camillo Passalacqua quando publicou o seu próprio compêndio para as aulas da 4ª cadeira, em 1887: segundo ele, os livros "são, em verdade, mestres e mui ativa é a parte que aos metres cabe no processo ou no retrocesso individual e social, sob o ponto de vista moral, literário e científico" (Passalacqua, 1887). Alguns títulos, no entanto, não estariam à altura das elevadas finalidades atribuídas à instituição escolar. Eram considerados ameaçadores da ordem, inúteis, equivocados[80]. Na Escola Normal de São Paulo, além da atenção aos conteúdos e aos métodos, havia uma preocupação com princípios morais condizentes com a religião do Estado, o que estava no cerne da desinteligência com os professores positivistas, uma vez que a doutrina de que eram partidários não aceitava senão o Estado laico.

No mesmo ano em que a adoção de compêndios adequados esteve em pauta na escola paulista, a Inspetoria Geral da Instrução primária e secundária do município da Corte publicou um decreto com as regras para adoção de obras relativas ao ensino primário. O documento classificava os livros em quatro categorias: 1) para serem utilizados pelos alunos na classe; 2) para servirem aos professores nas suas explicações; 3) para fazerem parte das bibliotecas escolares ou da ornamentação das aulas; 4) para serem distribuídos como prêmios (Brasil, 1885). Firmava-se que nenhum livro poderia ser adotado sem a prévia aprovação da Inspetoria Geral, confirmada pelo Ministro de Estado dos Negócios do Império. Os livros de ensino religioso, no entanto, deveriam ser aprovados pelo Bispo Diocesano. Uma lista das

---

80 Marisa Deaecto, em *O Império dos livros* (2009, p. 230), constata que "os livros, via de regra, eram apresentados como componente essencial para o esclarecimento das massas, em nome da civilização e do progresso". Havia, porém, uma preocupação com leituras que não zelassem pela ordem social, num contexto social em que as elites nutriam desconfiança em relação à população, sobretudo aos pobres e negros.

obras aprovadas seria publicada anualmente e distribuída aos professores. As leituras realizadas pelos(as) professores(as), em exercício ou em formação, chamavam a atenção das autoridades preocupadas com os conteúdos e métodos compartilhados nas escolas.

Os significados atribuídos aos livros e às bibliotecas das escolas normais mostram o complexo arranjo que envolve as relações estabelecidas com o conhecimento e com a cultura, atravessadas pelas especificidades locais e conectadas a modelos estrangeiros. Na França, nesse mesmo período, a instauração da República e do ensino laico repercutiram na produção e na comercialização de livros escolares. A diretora da Escola de Besançon conta que em 1880 algumas obras foram recolhidas da biblioteca pelo Inspetor Geral da Instrução Pública. Os títulos remetiam ao catecismo, como *Le Catéchisme de Persévérance*, de Jean Joseph Gaume, e *Les Victoires de l'Empire*, de Eugène Loudun (Besançon, 1899, p. 88). Em 1881, o ministro Jules Ferry foi questionado, no Senado, sobre um suposto recolhimento dos livros relativos ao ensino e à moral cristã disponíveis em escolas públicas (Kuntzmann, 1986). De um lado, o Estado, por meio do Conselho Superior de Instrução Pública, orientava a interdição dos livros contrários à moral, à Constituição e às leis. De outro, houve uma "violenta campanha liderada pelo clero e pela imprensa católica contra alguns manuais laicos de instrução cívica e moral" (Amalvi, 1979, p. 359). Instaurava-se uma guerra dos manuais escolares, que torna evidente a disputa do Estado e da Igreja em torno de valores morais, filosóficos, políticos e religiosos (Amalvi, 1979; Choppin, 1986).

O mercado de livros e materiais destinados ao ensino crescia rapidamente. O conhecimento a respeito de títulos produzidos em diferentes lugares do mundo era facilitado pelo avanço dos meios de transporte e comunicação e por ações de Estados Nacionais interessados em conhecer os progressos alcançados em diferentes ramos da indústria, da agricultura e do conhecimento.

Na segunda metade do século XIX, iniciativas públicas e particulares convergiram na organização de exposições, internacionais ou nacionais, destinadas a representar o progresso de cada nação. Como expressão do estágio civilizatório das sociedades e de sua condição para o avanço, a educação se tornou parte desses eventos, fossem mais amplos, como as exposições universais, ou mais especializados, como as exposições pedagógicas, o que reforçava os processos de internacionalização que envolviam o ensino e os materiais a ele destinados.

Em 1883, uma exposição pedagógica no Rio de Janeiro reuniu objetos de diferentes países da Europa e das Américas, tendo os impressos recebido destaque. As notícias sobre o

evento mostram o espaço reservado aos impressos na representação e na circulação dos avanços pedagógicos. Joaquim Serra, que escrevia na *Folha Nova*, destacava a seção francesa:

> Livros didáticos, compêndios escolares, tratados de pedagogia, cartas e mapas aperfeiçoados, estampas e gravuras elucidativas, globos e instrumentos de precisão, aparelhos ginásticos, utensílios para a educação física dos alunos, é tudo naquela Exposição não somente modelo como curiosíssima novidade.
> Busquem alguns excêntricos orientação nova e proveniente de outros pontos do mundo, para nós, membros da mesma família latina, o sol intelectual sempre se levantará da pátria de Voltaire, Diderot, Descartes, e de tantos grandes luzeiros da humanidade (A Província de São Paulo, 1883c).

O jornalista seguia, mencionando a coleção de "lição das coisas" e "os notáveis livros de ensino editados pela Hachette". Em notícias de jornais de grande circulação, como o *Correio Paulistano*, sobre as exibições de países como Bélgica, Espanha, Uruguai, Chile e Estados Unidos, faz-se menção aos livros escolares. No parecer da comissão responsável pela análise de livros de gramática, reforçava-se a importância dos compêndios e sugeria-se que tais obras eram "tanto mais dignas de apreço quanto, além de sã teoria, abundam em variados, engenhosos e atraentes exercícios" (A Província de São Paulo, 1883a, p. 1). Os bons livros de gramática para a escola primária, na perspectiva dessa comissão, estariam organizados de forma gradual, conforme o estado intelectual dos alunos, com ênfase na prática por meio de exercícios.

A referência a um ensino condizente com o desenvolvimento da criança e, portanto, mais atraente a meninos e meninas, reverberava tanto nos livros destinados a esse público quanto naqueles que seriam usados na formação dos professores. Os comentários do jornal *A Província de São Paulo* a propósito da obra *Aritmética elementar ilustrada*, do professor Antônio Trajano, destacam a presença de gravuras, de cálculos realizados com elementos atrativos à infância, como doces e frutas, a clareza e simplicidade das explicações, além dos exercícios (A Província de São Paulo, 1883b). As obras de Trajano para o ensino de aritmética indicam a apropriação de princípios do ensino intuitivo, com exercícios construídos a partir objetos concretos que estimulam a experiência sensorial das crianças e saberes úteis à vida

comum (Oliveira, 2019)[81]. Esses aspectos foram convertidos em elementos de propaganda nos anúncios da obra:

> Este compêndio, além de expor os diversos pontos de aritmética ao alcance de meninos e meninas, e apresentar muitos problemas e exercício para a fácil compreensão dos cálculos, traz ainda muitas gravuras que explicam o texto e tornam o ensino intuitivo e ao mesmo tempo agradável e divertido (Gazeta de Notícias, 28 ago. 1883).

Além de objeto da cultura, como afirma Munakata (2012), os livros escolares são mercadoria e têm relevância no mercado livreiro. Importantes livrarias, como a Popular e a Moderna, instaladas no centro de São Paulo, direcionaram anúncios ao público da escola normal. Em sentindo inverso, ter um livro vendido nas principais livrarias da cidade também pode ser visto como um elemento de sua publicidade. Nos anúncios do compêndio *Pedagogia e Methodologia* (1887), de Camilo Passalacqua, indicava-se a venda pela casa Garraux e pela livraria Teixeira & Irmão. A conversão de aspectos da pedagogia moderna em elementos de anúncio e propagada legitimava os princípios da educação e do ensino e reforçava a sua circulação. Leitores e leitoras da imprensa periódica, ainda que leigos no assunto, poderiam relacionar uma aprendizagem mais rápida e prazerosa, mediante aspectos como a presença de ilustrações, exercícios práticos e o uso de objetos do cotidiano.

Como suporte de conteúdos a ensinar, de métodos, de normas para a organização da classe, do tempo e do espaço escolar, como veículos de valores morais, políticos e estéticos, os impressos e, destacadamente, os livros destinados ao ensino se tornavam parte fundamental da construção e da normatização da prática docente (Carvalho, 2007). Desse modo, sua presença nas escolas normais assumia uma função pedagógica e simbólica incontornável: a boa escola normal ofereceria livros condizentes com os seus anseios formativos. Esses livros, por sua vez, estariam bem arranjados, dispostos, classificados em espaços adequados e, preferencialmente, chegariam às mãos de estudantes, candidatas e candidatos ao magistério, pela mediação de docentes ou bibliotecários nas escolas normais.

Leituras e bibliotecas

81 Segundo Oliveira (2019, p. 35), as obras de Trajano revelam "uma clara evidência de que o Brasil apropriou dos Estados Unidos não só um modelo pedagógico, mas também um modelo gráfico-editorial de livro escolar". A circulação de saberes pedagógicos, portanto, ocorria em diferentes direções e perpassava diversos territórios.

"Uma biblioteca bem composta constitui um dos órgãos essenciais da escola normal", por fornecer a mestres e estudantes "instrumentos de trabalho indispensáveis", possibilitando-lhes "aumentar os recursos do espírito, entreter e desenvolver o gosto pelo estudo, o amor pelo bem, o amor pelo belo, e em larga medida satisfazer suas inclinações desinteressadas", segundo o diretor da Escola Normal de Professores de Blois, na França. (Blois, 1897)[82]. Entrevê-se a importância atribuída aos livros e às leituras de estudo, de formação e que pudessem atender aos anseios desinteressados do público. Por consequência, a biblioteca, abrigo desses valiosos objetos, era vista como um elemento essencial da instituição destinada a formar profissionais do ensino, estreitamente relacionada com as expectativas de formação de novos leitores nas escolas primárias.

Nos anos letivos de 1896 e 1897, segundo a diretora da Escola Normal de Professoras de Blois, as conferências pedagógicas das escolas normais da Academia de Paris tiveram como tema o estudo crítico de suas bibliotecas[83]. Pretendia-se compreender a história da constituição de seus acervos, passando pelas sucessivas ampliações, relacionadas às mudanças políticas, ideológicas e pedagógicas que repercutiram nas instituições de formação docente. As escolas deveriam dizer se suas bibliotecas atendiam às necessidades de professores(as) e estudantes, analisando a composição e a classificação do acervo (Blois, 1899).

Havia também uma preocupação com a organização material desses espaços, que envolvia a classificação das obras, a adequação dos mobiliários e da iluminação, a orientação das consultas etc. Cuminal, professor em Orléans, registrou que, na escola onde lecionava, o crescimento do acervo foi acompanhado de melhorias na instalação da biblioteca, em uma sala espaçosa e bem iluminada, com novas prateleiras e catálogo alfabético para fichas, "que tornaram fáceis as buscas" (Orléans, 1899).

Relatórios elaborados por diretoras e diretores de escolas normais francesas, entre 1899 e 1900, indicam que as bibliotecas das escolas normais cresceram nas últimas décadas do oitocentos e que as reformas da Terceira República constituíram um marco importante nesse processo[84]. Cuminal, por exemplo, considerou que a história da biblioteca da escola de Orléans incluía "dois períodos muito distintos: quer se trate do desenvolvimento material da biblioteca e do carácter das escolhas que regem o seu crescimento, quer se trate do papel que

---

82 As fontes francesas transcritas neste capítulo foram traduzidas pela autora.

83 Academia é a circunscrição territorial em que se divide a administração da instrução pública francesa. A Academia de Paris reunia nove escolas normais para mulheres e outras nove para homens nas seguintes localidades: Paris (Seine), Beauvais, Blois, Bourges (Cher), Châlons-sur-Marne, Chartres, Orleans, Melun e Versailles.

84 Esses relatórios foram encomendados às diretoras e diretores das escolas normais pelo Ministério da Instrução Pública, com o intuito de reunir informações que pudessem ser compartilhadas na Exposição Universal de Paris, em 1900.

desempenha na moralidade intelectual e escolar". O marco divisor dos dois períodos era o ano de 1882, quando Jules Ferry publicou a circular "relativa às bibliotecas das escolas normais", demandando um catálogo completo e detalhado de suas obras, a fim de que o Ministério pudesse "examinar" seu estado e suprir possíveis faltas (Ferry, 1882, p. 186-187).

Percebe-se que as bibliotecas eram consideradas elementos fundamentais da "vida material escolar", apesar de haver significativas diferenças em relação aos acervos das escolas. A Escola Normal de Professoras de Angers, que começou a funcionar em 1886, por exemplo, contava com 1.170 livros, enquanto a Escola Normal de Professores de Bourges, criada em 1829, tinha mais de 2 mil títulos, em mais de 3 mil volumes. A Escola Normal de Professoras do Sena dividia seus livros entre duas bibliotecas, a "Grande Biblioteca" e a "Biblioteca dos Estudantes", esta última para "livros 'do dia a dia', aqueles que consultamos constantemente" (Seine, 1899, p. 90). Algumas escolas tinham ainda uma seleção de leituras recreativas, romances, narrativas de viagem, memórias, publicações ilustradas etc., separadas em seção ou biblioteca específica.

Apesar de sua reconhecida importância, em alguns casos a utilização da biblioteca esteve abaixo do esperado ou aquém das expectativas de professores(as) e diretores(as). O professor Cuminal afirmou que, até 1882, a biblioteca da escola de Orléans "permaneceu estranha, inútil à vida da escola normal" e, nos anos seguintes, com a adoção de um regime de "liberdade de entrada", o espaço passou a ser frequentado por um público mais interessado em passear, conversar e dormir do que em ler. A situação teria se alterado nos anos 1890, com melhorias na organização material da biblioteca e, principalmente, pelo esforço permanente de todos os professores(as) no encorajamento dos estudantes na leitura (Orléans, 1899).

A diretora da escola de Besançon destacava os avanços materiais e pedagógicos do ensino, destacando que as mudanças só haviam ocorrido porque as estudantes detinham "bons livros de estudo em mãos": "nós dispomos de livros compostos no verdadeiro espírito do ensino das escolas normais, e as estudantes se asseguram de encontrar nesses livros desenvolvimentos semelhantes, análogos ao que as professoras da escola adotam em suas exposições" (Besançon, 1899, p. 83-84). Nessa escola, as estudantes teriam um livro para cada matéria, adquiridos por elas (desde que possível) ou emprestados pela instituição.

Na Escola Normal de São Paulo, reaberta em 1880, as primeiras mobilizações para a organização de uma biblioteca aconteceram no final de 1882. Em meio a um vasto repertório de possibilidades, os primeiros livros comprados para compor a biblioteca da Escola Normal de São Paulo vieram da França, adquiridos na ocasião de uma viagem à Europa do médico e

professor Paulo Bourroul, que, além de ocupar a cadeira de Química, Física e Francês, atuava como diretor interino da instituição[85]. Foram mais de 120 títulos, cujos temas atendiam a todas as cadeiras da Escola Normal, com exceção da cadeira de Gramática e Língua Nacional. Mais da metade das obras destinava-se aos assuntos diretamente abordados na 4ª cadeira, mais especificamente à Pedagogia e Metodologia, embora pudessem ser úteis aos professores das demais matérias do curso normal (Pestana, 2011). Eram títulos sobre lições de coisas, instrução moral e cívica, educação física, história da educação, pedagogia teórica e prática, metodologias de ensino e higiene.

Poucas semanas após a chegada da primeira compra de livros da França, em 1883, Paulo Bourroul solicitava verba para a instalação de gás encanado para a biblioteca, que começou a funcionar no começo de 1884. Nos primeiros meses de funcionamento, o porteiro da escola estava encarregado de mantê-la aberta por no mínimo cinco horas diárias, e de conservar os "livros devidamente classificados em bom estado" (Regulamento [...], 1880, p. 8). Não demorou para que se percebesse a impossibilidade de o porteiro estar presente na biblioteca por todo o horário previsto no regulamento, o que fez com que ela permanece fechada durante alguns períodos.

Nessa época, Benevides, que sucedera Bourroul na direção da escola, precisou insistir com o governo provincial para a contratação de um bibliotecário. Segundo o diretor, ele havia sido forçado a fechar provisoriamente a biblioteca "para evitar atos de indisciplina e estragos de obras praticados por frequentadores visto que [...] não se podia exercer a imprescindível fiscalização de modo a não se darem abusos (Benevides, 1884b). Segundo o *Correio Paulistano* (1884):

> Embora provisória, esta resolução ocasionou, entretanto, inconvenientes que facilmente se descobrem.
> O que, contudo, nos parece lamentável é que a diretoria da escola fosse obrigada a recorrer à essa medida por falta de autorização para contratar um empregado bibliotecário.
> Acaso não haveria meio de conciliar-se a vantagem das consultas à biblioteca com a legalidade da despesa feita com o emprego supra referido?

No final daquele ano, um bibliotecário foi contratado. Poucos meses depois, o professor da 6ª cadeira, Carlos Lessa, assumiu o cargo. Até o começo da década de 1890, a biblioteca

85 Na ocasião, Bourroul, que havia solicitado licença para um tratamento de saúde, foi encarregado pelo Presidente da Província, Francisco Brandão, "da compra em Paris dos aparelhos necessários para o ensino dessa cadeira" e "da compra das melhores e mais modernas obras de pedagogia que convenha possuir a mesma Escola, começando-se assim a construir a sua biblioteca" (Silva, 2022, p. 19).

ficaria sob responsabilidade de um professor, cujas atribuições eram: organizar o catálogo da biblioteca; tratar da conservação e guarda dos livros; propor a aquisição de novas obras; guiar as consultas; cumprir e fazer cumprir o regimento interno na parte relativa à biblioteca (Regulamento [...], 1887).

Entre 1880 e 1900, o regulamento da escola passou por alterações. Surgiram novas cadeiras de ensino, a duração do curso foi alterada e a escola foi instalada em um prédio majestoso, construído com a finalidade de abrigá-la. As compras de livros foram recorrentes, e nos regulamentos do instituto se afirmava que o diretor deveria autorizar as aquisições sugeridas pelo bibliotecário. A organização cotidiana da escola, no entanto, parece ter sido menos formal do que revela o documento normativo. Em 1888, Carlos Lessa fora acusado de manter em sua posse livros que haviam sido comprados para a biblioteca da instituição, envolvendo-se em um conflito que terminaria com sua demissão (Silva, 2022). Em 1900, o bibliotecário José Feliciano foi acusado pelo diretor de encomendar livros sem sua autorização prévia. Segundo o diretor, João Alberto Salles, "era costume [do bibliotecário] dispor à vontade da verba destinada à biblioteca, fazendo encomendas em nome próprio, e recebendo depois o dinheiro para pagá-las" (Salles, 1900).

Em relação à frequência, em 1885, Benevides registrou que era "pequena em proporção ao número de matriculados, o que se deve atribuir ao fato de conservar-se a biblioteca aberta, em cumprimento de disposição regulamentar, somente durante o tempo em que funcionam as aulas" (Benevides, 1885, p. 2-3). Durante o mês de outubro e a primeira quinzena de novembro daquele ano, em que havia 227 estudantes matriculados, a biblioteca teria sido frequentada por 83 alunas e 57 alunos, o que indica a alta expectativa do diretor em relação à frequência das consultas às obras disponíveis. Em 1886, com a matrícula de 336 estudantes, a biblioteca obteve um total de 608 consultas (Benevides, 1886a). Na década de 1890, a frequência de consultantes ficou entre um e três ao mês[86].

As fronteiras entre as expectativas de formação, os valores e os desejos de professores, como Benevides e Cuminal, em relação à leitura são tênues e difíceis de precisar. No entanto, eles deixam sinais de que a construção da biblioteca como espaço formativo importante no conjunto da escola normal envolveu, além da constituição de um acervo especializado, um complexo de acontecimentos e relações, atravessados pelo uso e controle do espaço escolar, pelas possibilidades de acesso às obras, pela mediação de docentes e bibliotecários. As ações

86 Foram consultados os relatórios referentes aos anos letivos de 1893, 1894, 1895 e 1898.

de incentivo à leitura e à frequência poderiam ser variadas – inclusive porque a organização das aulas e dos horários poderia diferir segundo as instituições. Na França, algumas escolas funcionavam em regime de internato, o que impunha uma organização do tempo de descanso e lazer dos(as) estudantes. Na Escola de Professoras de Nantes, por exemplo, nos sábados à noite, as alunas se reuniam na varanda, em torno das mesas de trabalho:

> A noite inteira é dedicada ao trabalho de reparos [*raccommodage*]. As horas passam rápido porque a Diretora oferece leituras selecionadas que têm o dom de encantar todas as mentes. Com que impaciência se aguarda esta noite de sábado, quando o interesse despertado na semana anterior será finalmente satisfeito! (Nantes, 1899, p. 7).

Na Escola de Angers (1899), as estudantes se dedicariam a leituras livres e pessoais, todos os dias, durante 20 minutos antes do jantar, exceto aos domingos, quando dedicariam ao menos duas horas a essas leituras. As estudantes também poderiam consultar revistas e jornais disponíveis na mesa da sala de música, durante o tempo de recreação. Nesses casos, há uma convergência entre os propósitos de formação de leitoras, de professoras aptas a alfabetizar mediante o cultivo do gosto e do hábito da leitura, questão menos evidente nos discursos e nas práticas da Escola Normal de São Paulo.

A diretora da Escola de Rennes, Madame Heigny, registrou que em sua escola o ensino científico, de aritmética, física, química e história natural era metódico, claro e preciso. Já o ensino literário estava abaixo de suas expectativas, embora as alunas falassem e escrevessem corretamente, "mas o gosto pelas obras literárias não apareceu; as alunas leem pouco e sem muito prazer. Esse ensino é o menos animado da escola" (Rennes, 1899). Nesse período, na instituição paulista, as obras mais consultadas também se relacionavam ao ensino científico; eram títulos de física (astronomia e mecânica), química, biologia (botânica e zoologia) e história.

Em São Paulo, havia a preferência por obras em língua portuguesa, embora, na seção científica prevalecessem títulos em língua francesa. Na lista elaborada pelo bibliotecário Thomaz de Lima, em 1893, foram registrados 146 títulos, divididos entre "pedagogia e metodologia" e "educação e ensino", dos quais apenas 16 eram em língua portuguesa, e os demais em francês (Prestes, 1894, p. 7). Há fortes indícios de que o domínio desse idioma configurava um obstáculo para que alunas e alunos da Escola Normal consultassem as obras ou tivessem a preferência por consultá-las (Silva, 2024). O número de consultas costumava ser muito maior do que o de obras consultadas, o que também poderia estar relacionado com a barreira do idioma, fazendo supor que muitos títulos do acervo não fossem lidos.

Nas últimas décadas do século XIX, a preocupação com a leitura de lazer e com o cultivo do gosto não parecia mobilizar tanto os diretores e professores da Escola Normal de São Paulo quanto o acesso a bons livros das matérias ensinadas na instituição. Conforme a comissão de professores designada para analisar os programas de ensino da Escola Normal, em 1894, as obras indicadas para estudo na instituição, principalmente as escolhidas como compêndio para as aulas, precisavam estar de acordo com a finalidade do estabelecimento de "formar professores para as escolas primárias". A propósito dessa questão, a referida comissão destacou que o compêndio indicado para a cadeira de agrimensura, dividido em "três grandes volumes, é um curso completo de topografia destinado a formar profissionais", e propôs a mudança no programa da disciplina (Congregação, 1893).

Livros de literatura, viagens, artes e ofícios, prescritos no regulamento (1880) demoraram um pouco mais para chegar. No relatório de 1884, Benevides afirma que a escola "possui uma biblioteca composta de obras relativas às matérias de seu ensino". Eram 413 títulos, em 728 volumes, segundo o documento (Benevides, 1884a, p. 10). Dez anos mais tarde, quando Thomaz de Lima organizou os livros em três seções – científica, literária e diversa –, 197 títulos, de um total de quase mil, formavam a seção literária. Essa seção, por sua vez, foi dividida em "cursos de literatura brasileira e portuguesa", "viagens, descrições, explorações" e "cursos de literatura francesa". Nesses conjuntos muito provavelmente havia obras literárias, mas a forma como foram separadas ressalta o caráter de estudo e ensino, não da leitura "desinteressada". Embora tenha havido o acréscimo ao acervo de obras literárias por meio de compras e doações, o acervo da biblioteca cresceu e se diversificou, acompanhando a ampliação do currículo da instituição e reforçando o seu caráter especializado na formação docente.

A parte específica dos acervos se ampliou nos dois lados do Atlântico. Na Escola Normal de São Paulo, a composição da biblioteca refletia o movimento de institucionalização e consolidação do curso normal, que se tornou referência para muitos congêneres no estado e no país. Os títulos incluídos no final do século XIX expressam a ascensão do caráter científico no próprio campo da pedagogia, ofertando aos frequentadores da biblioteca informações sobre as modernas concepções pedagógicas em circulação no mundo ocidental – o que também ocorria com as instituições da França.

Considerações finais

Ao final do século XIX, a biblioteca destinada à formação do professorado, que começou a ser pleiteada na década de 1870, antes mesmo que a escola ganhasse um prédio próprio, estava institucionalizada. Os livros faziam parte do cotidiano da Escola Normal de São Paulo, como mostram as anotações de Norberto de Almeida, estudante do 4º ano em 1904. Ele registra idas à biblioteca em momentos fortuitos, como no horário de uma aula cancelada, para a consulta a obras de estudo e impressos, como a revista *Escola Pública*. Vários títulos em francês, como *L'éducation de homme*, de Froebel, *L'éducation Nouvelle*, de Edmonds Démolins ou *Les Trois évolutions Intellectuelle, Sociale, Morale*, de Léopoldo Bresson – esse último é seguido da menção "apostilas" – são indicados nas aulas de Pedagogia. Pestalozzi, Spencer, Comte, Rui Barbosa e Augusto Coelho são outros nomes que aparecem no registro do estudante.

O acervo da escola, marcado pela presença de títulos importados, a maior parte em língua francesa, era condizente com os princípios que norteavam a pedagogia moderna. Em São Paulo, como na França, observa-se que os livros apresentavam um valor efetivo, de uso, de estudo, porém o número de títulos consultados parece ser limitado, principalmente considerando a preferência pelas obras em português. Os livros e a biblioteca tinham também valor simbólico, e sua presença representava a boa qualidade do ensino, o que não estava necessariamente relacionado à facilidade do acesso a esse espaço e à leitura das obras. Sobre os temas de ensino, os autores prescritos indicam a circulação da literatura pedagógica e expressam também a relação complexa que se estabelecia entre modelos internacionais e condições locais, como este capítulo buscou demonstrar.

Fontes

ANGERS. Monographie de L'école Normale d'Institutrice d'Angers. *In*: ACADÉMIE DE RENNES. **Monographies des écoles normales d'institutrices**. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 22 ago. 1883c.

A PROVÍNCIA DE SÃO PAULO. São Paulo, 3 set. 1883b.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Atas da congregação**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas, 1886b. Manuscrito, 4 mar. 1886.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Ofício, 10 de outubro de 1884**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1884b. Manuscrito.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da província, 20 de novembro de 1885**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1885. Manuscrito.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da província, 26 de outubro de 1886**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1886a. Manuscrito.

BENEVIDES, José Estácio Correa de Sá e. **Relatório apresentado ao presidente da província José Luiz de Almeida Couto**. São Paulo: Jorge Seckler, 1884a.

BESANÇON. **Monographie de l'École Normale d'Institutrices de Besançon. Académie de Besançon**. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

BLOIS. Étude historique et critique sur la bibliothèque de l'École Normale d'Instituteurs de Blois. *In*: ACADÉMIE DE PARIS. Monographies des Écoles Normales d'Instituteurs. v. 2. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1897. Manuscrito.

BLOIS. Monographie de École Normale d'Institutrice de Blois. *In*: ACADÉMIE DE PARIS. **Monographies des écoles normales d'institutrices**. v. 2. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

BOURGES. Monographie de École Normale d'Instituteurs de Bourges. *In*: ACADÉMIE DE PARIS. **Monographies des Écoles Normales d'Instituteurs**. v. 2. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

BRASIL. Decreto n. 9.397, de 7 de março de 1885. Estabelece regras para adopção das obras concernentes ao ensino primario e dá outras providencias. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1885**, Brasília, DF, v. 1, p. 329, 20[--]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9397-7-marco-1885-543698-publicacaooriginal-54230-pe.html. Acesso: 5 out. 2021.

CONGREGAÇÃO, 4 nov. 1893. **Actas [...]**. São Paulo: Centro de Referência em Educação Mario Covas, 1893. Sessões da Congregação, São Paulo, 1887-1893. Manuscrito.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 19 out. 1884.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 30 mar. 1871b.

DIÁRIO DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro, 12 abr. 1871a.

FERRY, Jules. Circulaire relative aux bibliothèques des écoles normales. **Bulletin Administratif de L'instruction Publique**, Paris, tome 26, n. 490, p. 184-188, 1882. Disponível em: https://education.persee.fr/doc/baip_1254-0714_1882_num_26_490_79028. Acesso em: 14 fev. 2021.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, 28 ago. 1883.

INFORMAÇÕES úteis. **A Província de São Paulo**, São Paulo, p. 1. 14 dez. 1883a.

NANTES. Monographie de Écoles Normales d'Institutrice de Nantes. *In*: ACADÉMIE DE RENNES. **Monographies des écoles normales d'institutrices**. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899.

ORLÉANS. Monographie de Écoles Normales d'Instituteurs d'Orléans. *In*: ACADÉMIE D'ORLÉANS. **Monographies des écoles normales d'instituteurs**. v. 1. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899.

PASSALACQUA, Camillo. **Pedagogia e methodologia**: theorica e prática. São Paulo: Typographia a Vapor de Jorge Seckler, 1887.

PRESTES, Gabriel. **Relatório do Diretor da Escola Normal**. São Paulo: Typographia a Vapor de Vanorden, 1894.

REGULAMENTO da Escola Normal. **Correio Paulistano**, São Paulo, p. 1, 28 nov. 1887.

REGULAMENTO da Escola Normal. **Diário de S. Paulo**, São Paulo, p. 1, 10 jan. 1877.

REGULAMENTO da Escola Normal. **Diário de S. Paulo,** São Paulo, p. 1, 12 maio 1874.

REGULAMENTO expedido pelo Conselheiro Laurindo Abelardo de brito, Presidente da Província para a Escola Normal. São Paulo: Typ. Da Gazeta Liberal, 1880.

RENNES. Monographie de Écoles Normales d'Institutrice de Rennes. *In*: ACADÉMIE DE RENNES. **Monographies des écoles normales d'institutrices**. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. Manuscrito.

SALLES, João Alberto. **Ofício, 4 de setembro de 1900**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1900. Manuscrito.

SEINE. Monographies des écoles normales d'institutrices de la Seine (1872-1899). *In*: ACADÉMIE DE PARIS. **Monographies des écoles normales d'institutrices**. Lyon: Biblioteca Diderot: Universidade de Lyon, 1899. v. 1.

SILVA, João Bernardes. **Ofício, 5 de janeiro de 1878**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1878.

VALLE, Paulo Antônio. **Ofício a Francisco Aurelio de Souza Carvalho, inspetor Geral da Instrução Pública**. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 15 1875. Manuscrito, 15 jun. 1875.

Referências

AMALVI, Christian. Les guerres des manuels autour de l'école primaire en France (1899-1914). **Revue Historique**, Ann Arbor, v. 262, n. 2, p. 359-398, 1979. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/40953344. Acesso em: 2 nov. 2022.

BARBIER, Frédéric. Le commerce international de la librairie française au XIXe siècle (1815-1913). **Revue D'Histoire Moderne et Contemporaine**, v. 28, n. 1, p. 94-117, 1981. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rhmc_0048-8003_1981_num_28_1_1128. Acesso em: 2 nov. 2022.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882). *In*: BENCOSTTA, Marcus L. (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 14-40.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília, DF: UnB, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. São Paulo: Ática, 1995.

CHOPPIN, Alain. Le cadre législatif et réglementaire des manuels scolaires. I, De la Révolution à 1939. **Histoire de L'Éducation**, n. 29, p. 21-58, 1986. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1986_num_29_1_1366. Acesso em: 24 jan. 2022.

CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 13, n. 27, p. 9-75, 2009. Disponível em: http//fae.ufpel.edu.br/asphe. Acesso em: 23 out. 2020.

DEAECTO, Marisa Midori. **O império dos livros**: instituições e práticas de leitura na São Paulo oitocentista. São Paulo: Edusp, 2011.

DIAS, Marcia Hilsdorf. **Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890)**. Campinas: Alínea, 2013.

KUNTZMANN, Nelly. **Former des lecteurs**: enjeux, pratiques et représentations. Les écoles normales primaires et la lecture (1833-1920). 1986. Tese (Metrado) – Universidade Paris VII, Paris, 1986.

LYONS, Martyn; MOLLIER, Jean-Yves. L'histoire du livre dans une perspective transnationale. **Histoire et Civilisation du Livre**, Genebra, v. 8, p. 9-20, 2012. Disponível em: https://revues.droz.org/HCL/article/view/HCL_8_9-20/html. Acesso em: 12 fev. 2023.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 51-66, 2012. Doi: https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000300004

OLIVEIRA, M. A. Antonio Bandeira Trajano e a renovação pedagógica lida em livros escolares: ensinar aritmética de modo intuitivo (final do século XIX). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 23, e79977, 2019.

PESTANA, Marina. **Colecionando livros, formando mestres**: a Biblioteca Pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. A biblioteca da Escola Normal de São Paulo: organização do acervo e do espaço. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 26, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113976. Acesso em: 6 jan. 2023.

SILVA, Carolina Mostaro Neves da. Professores e seus estudos: biblioteca, livros e leituras na Escola Normal de São Paulo (século XIX). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 50, 2024.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)**. São Paulo: Unesp, 2018.

VALDEMARIN, Vera. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 52, p. 74-87, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zTN9nd37mSsHn6yC7vSqp5s/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 nov. 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial**: questões para a historiografia da educação latino-americana. São Paulo: Unesp, 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: UFMT, 2013.

IDEIAS EM TRÂNSITO: a tradução como estratégia da propaganda educacional de Adolphe Ferrière no Brasil

Raquel Lopes Pires

No campo da História da Educação Brasileira, têm sido cada vez mais frequentes os estudos acerca da circulação de ideias e dos saberes que tomaram conta do país com as reformas educacionais entre fim do século XIX e início do XX. Para tratar de tal temática, muitas são as possibilidades, mas as incursões nos diálogos com a História Transnacional da Educação têm ganhado destaque, pois compreende os processos históricos e sociais para além das delimitações geográficas que ultrapassam países, estados e regiões. Mignot e Gondra (2007, p. 7) destacam que "o processo de afirmação da escola moderna supõe observar seu aparecimento e legitimação para além das fronteiras nacionais [...]". Desse modo, convém acompanhar as relações estabelecidas entre os cenários nacional e internacional praticados pelos educadores da época, que se inspiravam no movimento da Educação Nova.

A fim de terem seus trabalhos (re)conhecidos pelas mais diversas localizações, educadores e reformadores encontravam estratégias para propagarem a causa educacional – e se aproximarem dos modernos métodos que ganhavam forma no estrangeiro –, entre elas estavam as viagens pedagógicas. Muitos tiveram oportunidades de conhecer de perto e vivenciar experiências com o que era pensado e proposto em outros países, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa. Ainda segundo Mignot e Gondra (2007, p. 8), "no bojo desta tentativa de aproximação com o que era descrito como novo, diferente, avançado, trouxeram também inúmeros educadores ao Brasil". Entre os nomes mais significativos para o processo de difusão escolanovista, estava Adolphe Ferrière, que teve oportunidades de se aproximar do país.

Entre as diversas travessias realizadas pelo suíço, esteve a passagem pela América do Sul. De abril a outubro de 1930, Ferrière percorreu algumas localidades na tentativa de estabelecer contatos e parcerias pessoais e institucionais com educadores e políticos. Na ocasião, conseguiu visitar os países Equador (Quito, Riobamba e Guayaquil), Peru (Lima), Chile (Santiago, Conception, Chillan e Valparaíso), Argentina (Mendoza, La Plata, Buenos Aires, Rosário, Parana, Santa Fé e Posadas), Uruguai (Montevidéu e Colonia Valdense) e Paraguai (Assunción e Villarica), realizando um total de 78 conferências, além de ter oportunidade de se encontrar pessoalmente com presidentes da república, ministros da

instrução pública, diretores do ensino primário e secundário e reitores de universidades (Peres, 2002). Tais registros foram compartilhados com os leitores da revista *Pour l'Ère Nouvelle* (PEN), da qual era editor-chefe, publicados nos números 60 e 61, de 1930, e 64 e 65, de 1931, como forma de "[...] documentar a experiência, provar o vivido, evitar o esquecimento" (Mignot, 2017, p. 331).

O Brasil também estava presente na lista de visitas, mas, ao que se sabe, Ferrière foi surpreendido por um pedido de retorno imediato à Europa, em decorrência dos conflitos políticos que assolavam o país naquele momento (Carvalho, 2007). Os planos de visitar cinco cidades brasileiras não foram cumpridos, todavia o estudo de Pires (2021) ressalta que o educador teve, pelo menos, oportunidade de permanecer no Rio de Janeiro por um dia, encontrar-se com representantes da educação – as professoras Celina Padilha, Honorina Senna, Marina Magno, Laura Jacobina Lacombe e o professor Fernando Rodrigues da Silveira – e visitar a sede da Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE). Mesmo se dizendo frustrado com o ocorrido, não deixou de registrar algumas apreciações – em seu diário pessoal e na edição 67, de abril de 1931, da PEN – sobre as reformas educacionais que estavam sendo realizadas, a partir das leituras dos materiais que teve a oportunidade de receber[87].

Porém, a comunicação de Ferrière com brasileiros não começou por ocasião de estabelecer acordos para essa viagem. Muito antes, o suíço já se correspondia com Laura Jacobina Lacombe, que, conforme os estudos de Mignot (2016, 2017), foi sua aluna no *Institut Jean-Jacques Rousseau* (IJJR), no ano de 1925, e teve outra oportunidade de encontrá-lo quando participou, como representante da Associação Brasileira de Educação (ABE), do Congresso Internacional de Educação Nova em Locarno (Suíça), em 1927. Ainda segundo Mignot (2016), quem ajudou com a viagem da educadora católica à Europa foi Antonio Carneiro Leão, ex-diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, que se comunicava com Ferrière por cartas. Cabe ressaltar que, na mencionada viagem, Ferrière tinha uma lista com endereços e nomes de contatos que mantinha pela América do Sul, entre eles, no Rio de Janeiro, estavam os de Isabel e Laura Lacombe e Carneiro Leão (Pires, 2021).

Em missiva enviada no dia 20 de abril de 1927, localizada na seção de manuscritos da Fundação Biblioteca Nacional (FBN), Ferrière escreveu uma carta resposta para Carneiro

87 Segundo Carvalho (2007, p. 286, grifos da autora), "as revistas que Ferrière tem à mão são os números 1, 2 e 3 do *Boletim de Educação Pública*, publicados em 1930, pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal; e o número 5, de novembro de 1929, da *Revista Brasileira de Educação*, [...] dirigida por José Augusto Bezerra de Menezes, político envolvido com muitas iniciativas no campo educacional, entre elas a fundação da *Associação Brasileira de Educação* em 1924 e a da *Federação Nacional das Sociedades de Educação*".

Leão, saudando-o pelo trabalho de reforma das escolas normais cariocas. Sinalizou que, naquele momento, vários de seus livros foram traduzidos em língua espanhola e que havia a possibilidade de, também, serem traduzidos em português, graças ao apoio de um comitê brasileiro, mas, segundo descreveu, não conseguiu financiamento para a continuidade do trabalho. O suíço finalizou solicitando que Carneiro Leão pudesse intervir e ajudá-lo, pois conhecia o valor da teoria e da prática da Educação Nova (Ferrière, 1927). Muito provavelmente, essa foi uma das vias de contato que possibilitou a realização do trabalho dois anos depois.

Considerando que as viagens não são a única forma de circulação dos sujeitos, neste capítulo, interessa discutir a propagação das ideias de Adolphe Ferrière a partir da presença de suas obras no Brasil, especialmente da tradução do livro *A Lei Biogenetica e a Escola Activa* (1929), publicado como volume IX da Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo. Tal iniciativa conduz ao diálogo com a teoria da História Transnacional da Educação, que "instiga, portanto, a considerar as práticas, materializadas em sujeitos e artefatos, como condições de multiplicidade e da simultaneidade de histórias em territórios" (Vidal, 2020, p. 11).

A abordagem transnacional na pesquisa em História da Educação requer compreender a amplitude das discussões para além das fronteiras. Conforme apontado por Rabelo (2021, p. 115), essa perspectiva "[...] aponta para a ideia que processos históricos e sociais não podem ser apreendidos e compreendidos dentro de delimitações convencionais, [...] e sinaliza a relevância das interações e circulação de ideias, sujeitos e instituições que ultrapassam as fronteiras geográficas". Trata-se, assim, das relações mútuas entre sujeitos que transcendem o cenário nacional e rompem barreiras espaciais. O interesse por iluminar a presença de livros de Ferrière no Brasil perpassa pelo entendimento de que seus ideais estiveram envolvidos nas discussões acerca dos projetos elaborados para a educação do país.

Estudando a história sob a perspectiva transnacional, é possível apreender "[...] a importância da interação e circulação de ideias, pessoas, instituições e tecnologias através do Estado ou das fronteiras nacionais e assim a conexão e influência mútua dos Estados, sociedades e culturas" (Struck; Ferris; Revel, 2011, p. 574). Convém concordar com Vidal (2021, p. 12) ao afirmar que "o interesse deriva, também, da crescente consciência de que vivemos em um mundo interconectado e globalizado". Nessa perspectiva, o olhar focaliza-se, especialmente, para as correlações entre os cenários nacional e internacional, percebendo que estes não são observados em separado. É assim que se torna significativo esquadrinhar o

trânsito de Ferrière não apenas quando teve oportunidade de viajar, mas, principalmente, pela constante presença de suas ideias nas diversas instituições educacionais do país por meio de seus exemplares – e, até mesmo, pela recorrência de seu nome em matérias jornalísticas –, servindo de inspiração para a formação dos professores.

Apesar de não ser uma perspectiva de estudo nova, para Roldán Vera e Fuchs (2021, p. 8), "embora também se refira a uma história que atravessa fronteiras [...] não desconstrói a nação [...] mas contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências". A aproximação com a História Transnacional da Educação, neste estudo, justifica-se por sua concepção de tratar das esferas educacional, política, cultural, diplomática e econômica, uma vez que privilegia as trocas, os intercâmbios e as circulações de mercadorias, ideias e instituições que ultrapassam a cena nacional, "sem negar a existência de configurações nacionais, apela para uma visão que leve em conta também a porosidade das fronteiras, os fluxos de passagem, para além das regras de contenção" (Vidal, 2021, p. 12). Desse modo, tal como se procurará evidenciar ao longo do texto, o trânsito físico e, principalmente, material de Adolphe Ferrière provavelmente permitiu ampliar sua atuação e mesmo contribuiu para consolidá-lo como uma importante referência na América Latina.

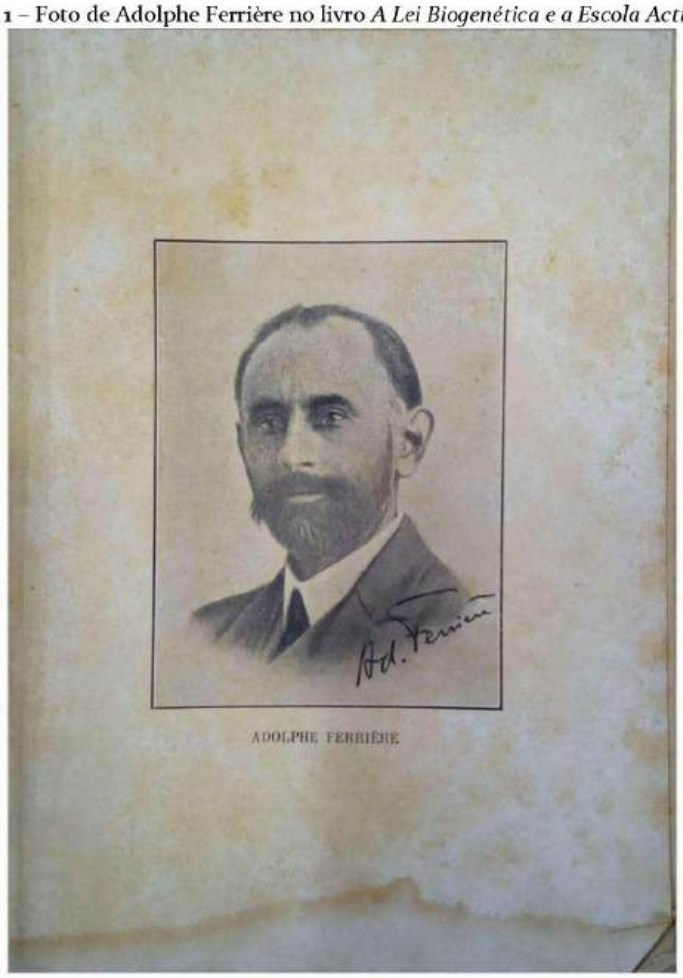
Este capítulo foi organizado, então, em três partes. A primeira se debruça sobre aspectos da trajetória de Ferrière, visto que sua atuação no campo educacional e os inúmeros trabalhos realizados são importantes informações na tentativa de compreender sua consolidação em âmbito internacional, em diálogo com autores que já se dedicaram a estudar diferentes dimensões da vida e obra do educador (Hameline, 1993; Peres, 2002). Na segunda, são lançados olhares para a divulgação das obras de Ferrière em periódicos, a partir de mapeamento no site da Hemeroteca Digital Brasileira (HDB); na coleção autoral da Biblioteca de Educação da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo (Toledo; Carvalho, 2017); e nos programas escolares dos Institutos de Educação do Distrito Federal (IEDF) e de São Paulo (Vidal; Rabelo, 2019), assim como na biblioteca da Escola de Professores do IEDF, conforme mapeado por Vidal (1995). Por fim, dá-se atenção à tradução do livro do suíço realizada no Brasil.

As credenciais do autor

A tentativa de analisar historicamente a trajetória de um sujeito requer levar em conta a necessidade de colocar em prática alguns cuidados teóricos e metodológicos. Por isso, de

antemão, destaco que tratar alguns aspectos concernentes à vida profissional de Ferrière se constitui como uma *fabricação* (Certeau, 1982). Desse modo, as páginas que se seguem buscam evidenciar "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). Sendo assim, esta investigação tem por objetivo iluminar atividades, acontecimentos, projetos e experiências que se aproximam da temática proposta para o capítulo.

Imagem 1 – Foto de Adolphe Ferrière no livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929)



Fonte: Ferrière (1929b).

Adolphe Fréderic Emmanuel Ferrière nasceu em 30 de agosto de 1879 em Genebra (Suíça). Foi um dos mais expressivos nomes do movimento da Educação Nova do século XX, na Europa. Pertenceu a uma família de protestantes, filho de Frederic Ferrière e Adolphine Faber e irmão de Frédéric Fèrriere, Charles Ferrière e Marianne Ferrière. Posteriormente, casou-se com Isabelle Bugnion, e juntos tiveram apenas um filho, Claude Ferrière. Peres (2002) e Hameline (1993), em seus estudos, sinalizam para uma surdez crescente que acometia Adolphe Ferrière. Soler Mata (2016), por sua vez, ao analisar o diário pessoal do suíço, afirmou que ele ficou completamente surdo aos 42 anos de idade. A fim de continuar cumprindo suas atividades profissionais, contava com a ajuda de sua esposa, que passou a ser sua intérprete e principal acompanhante por onde passava, mesmo não ouvindo tão bem como sinalizado pelo próprio educador (Ferrière, 1931).

Desde muito jovem, dedicou-se à causa educacional. Em 1915, tornou-se doutor em sociologia, pela Universidade de Genebra (UNIGE), após publicar a tese intitulada *La loi du progrès en biologie et en sociologie*. Dividiu suas experiências em diferentes áreas de interesse quando escreveu em seu diário pessoal que "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" (Hameline, 1993, p. 2). Também publicou artigos sobre os mais variados assuntos[88] e foi chamado de:

> [...] 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).

Além disso, Ferrière foi redator dos 30 pontos da Educação Nova, publicados pela primeira vez no livro de Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelle en bélgique*, em 1915. A obra foi traduzida para português no ano de 2015 em comemoração ao centenário da publicação original. Segundo Ferrière, para uma escola ser considerada nova, deveria atender a, pelo menos, 15 dos pontos definidos pelo *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (BIEN) e descritos por ele. Na obra, escreveu que "estes trinta princípios, retirados da atual experiência

88 Cf.: *Liste 1: alphabétique des titres*. Disponível em: https://www.unige.ch/archives/aijjr/application/files/4113/9824/8497/recens.articles.Ferriere_liste1.pdf. Acesso em 18 jun. 2023.

das Escolas novas, permitem *aferir* 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], p. 17, grifo do autor).

Mignot (2017) e Peres (2005) sinalizaram para a possibilidade de que foi Ferrière quem fundamentou o termo Escola Ativa, apesar de já ter sido escrito anteriormente, provavelmente, por Pierre Bovet. 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". Ademais, também colaborou com a criação e inauguração de diferentes instituições educacionais, como o BIEN e o *Institut Jean-Jacques Rousseau* (IJJR), ambos localizados em Genebra. Foi considerado por Carvalho (2007, p. 280), "[...] ao lado de Beatriz Ensor, o grande animador [...]" da *Ligue International d'Éducation Nouvelle* (LIEN) 89.

Esteve à frente dos trabalhos desenvolvidos na PEN, tendo, ao longo de 20 anos, escrito cerca de 110 artigos para o periódico. As temáticas abordadas foram muitas; entre elas: coeducação dos sexos; a criança e a arte dramática; a escola ativa e o espírito de serviço; ensino de música; ritmo e gesto nos mais pequenos; ensino de História; a reeducação de jovens delinquentes; classificação das crianças de acordo com seu tipo psicológico; formação de professores com a ajuda do cinema; educação como fator de transformação social; formação do espírito da geometria; a subnutrição das crianças; a formação social da criança; formação psicológica de professores; e autonomia dos escolares. Além dos relatos que publicou acerca da passagem pela América do Sul, escreveu artigos a respeito de outras viagens e sobre educação em outros países, tais quais: *Une visite aux pionniers de l'école active en Italie* (1926), *Le Collège d'Antioche aux Etats-Unis* (1928), *Notes de voyage: Autriche, Hongrie, Roumanie* (1929), *Voyages d'études en Tchécoslovaquie* (1930), *Voyage d'étude en Pologne* (1930), *L'Education nouvelle en Colombie* (1932), *L'Education nouvelle au Mexique* (1932), *La formation des maîtres en Belgique* (1933), *Chroniques: Chronique de l'Amérique latine* (1934) e *L'extraordinaire évolution pédagogique du Chili* (1938). O estudo de Carvalho (2007, p. 283;

89 A LIEN foi "[...] organizada tendo como porta-vozes três revistas: *The New Era*, *Das Werdenda Zeitalter* e *Pour l'Ère Nouvelle*. São redatores responsáveis pela publicação, Beatriz Ensor, pelo periódico em língua inglesa; Adolphe Ferrière, pelo órgão francofônico da Liga; e Elizabeth Rotten, pela revista alemã. Dispositivos de difusão e de propaganda da Liga, [...] funcionam também como instrumentos de articulação interna do movimento, difundindo doutrinas e iniciativas de renovação escolar [...]" (Carvalho, 2007, p. 281).

grifos da autora) destaca que "a revista *Pour l'Ère Nouvelle* era o órgão do setor responsável pelos contatos do movimento com a América Latina".

Autor de diversos livros, o trabalho de tradução de algumas obras para português e espanhol foi, segundo Peres (2002, p. 4), "[...] uma tentativa de ampliar o público leitor dessa literatura pedagógica e de conquistar novos 'seguidores' e adeptos dos princípios da Escola Ativa fora do contexto europeu". Em pesquisas realizadas na seção obras gerais da FBN e no arquivo do Centro de Memória da Educação Brasileira do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CMEB/ISERJ), foi possível localizar as seguintes traduções: *La educación autónoma: arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad* (1926); *La escola activa* (1927); *Transformemos a escola: apelo aos pais e às autoridades* (1928); *La ley biogenética y la escuela activa* (1928); *El alma del niño a la luz de la ciência: problemas de psicologia genética y aplicaciones de esta ciência a la educacion y economia social* (1928); *La libertad del niño en la escuela activa* (1928); *A lei biogenética e a escola activa* (1929)[90]; *Problemas de educación nueva* (1930); *La educación nueva en Chile* (1932); *El progreso Espiritual* (1933); *El ABC de la educación y las casas de niños abandonados* (1950); *La escuela sobre medida, a la medida del maestro* (1953); e *Educação da infância abandonada* (1958).

Ferrière faleceu em 16 de junho de 1960, em Genebra. O notável educador foi bastante (re)conhecido pelas incessantes discussões a respeito do movimento escolanovista, tendo a oportunidade de trafegar por diversos países e suas ideias transitavam juntamente com a ascensão das perspectivas consideradas modernas. Apesar da surdez que o acometia, acreditava ter vocação para a vida pública e, durante muitos anos, dedicou-se a trabalhar em prol da propagação do movimento escolar que acreditava. Segundo 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".

Os aspectos iluminados acerca da trajetória profissional do educador indiciam sua constante relação com as discussões acerca do movimento educacional do início do século XX. Nas conferências que realizava, tratava, especialmente, da necessidade da reformulação da escola, de modo que o processo ensino-aprendizagem permitisse que o aluno pudesse "aprender fazendo". No Brasil, suas obras estiveram presentes não apenas nos acervos de guarda, mas também foram indicadas e utilizadas em instituições de ensino e em bibliotecas

90 As duas edições estão disponíveis no acervo da FBN.

como importantes bibliografias para a formação do professorado da época. Além disso, periódicos divulgavam seus trabalhos como escritor, palestrante e viajante. É justamente esse conjunto de iniciativas que permite compreender as ações de Ferrière em perspectiva transnacional, uma vez que os trabalhos realizados no país em prol das expectativas educacionais tinham-no como referência para alcançar os objetivos ansiados.

As múltiplas formas de divulgação do livro

O mercado livreiro sofria, naquela época, um grande *boom*. Enquanto no século XIX as publicações, em sua maioria, restringiam-se aos livros didáticos e de legislação brasileira, no século XX, outros formatos foram ganhando espaço. Segundo Sevcenko (1992, p. 95-96), com a "[...] multiplicação entre duas e três vezes do número de casas editoras e livrarias em 1921, [...] São Paulo passa a atrair escritores dos quatro cantos do país, querendo ter suas obras publicadas com a rapidez e a qualidade que a indústria editorial paulista oferecia". Ainda de acordo com o autor, na cidade paulista o crescimento da indústria editorial teve relação com a ascensão do mundo das artes plásticas (Sevcenko, 1992). Como estratégia comercial, as editoras procuravam atrair seus leitores com o barateamento das obras.

A respeito da literatura pedagógica, em específico, Nagle (2001, p. 336) ressalta que seu desenvolvimento ocorreu como "[...] instrumento de sustentação das frequentes discussões que se faz[iam], da mesma forma que desempenha[va] o papel de preparadora e de transmissora das novas modalidades de percepção da problemática educacional, especialmente do modelo escolanovista". Focadas na formação profissional para a sala de aula, as editoras necessitavam dispor de obras sobre didática, biologia educacional, sociologia educacional e psicologia, o que fazia com que as produções se tornassem mais viáveis e, também, lucrativas (Gebrim, 2006). O livro passou a ganhar papel de centralidade no que concerne à preparação de seu público, pois sua formatação colaborava com o fomento dos saberes pedagógicos que se desejava incutir no aprendizado dos professores.

O mercado editorial pedagógico tinha por horizonte colaborar com a inserção dos aspectos e atitudes modernas que chegariam às crianças pelo novo professorado. De acordo com Gebrim (2006, p. 57), "[...] a estratégia adotada pelos educadores renovadores pretendia assegurar que o impresso editado funcionasse como um dispositivo de conformação de novas práticas pedagógicas, fornecendo o sustentáculo teórico para os professores". Portanto, passariam, então, a utilizar a leitura como tarefa no período de formação, associada à

idealização de um projeto educacional com perspectivas diferentes dos seguidos até aquele momento. Assim, os livros auxiliariam no processo de ampliação, circulação e legitimação dos projetos educacionais implementados no país.

Vidal e Rabelo (2019, p. 215) asseveram que a criação do IEDF e do Instituto de Educação de São Paulo (IESP) "[...] tinham em comum a proposta de produzir ciência da educação. Nesse sentido, estimulavam os docentes a especializarem-se em aspectos da educação, tais como história, filosofia e psicologia da educação; conduzir inquéritos e pesquisas; e publicar os resultados". Na tentativa de "[...] que uma nova cultura profissional docente se instalasse no Brasil" estratégias foram idealizadas com o objetivo de unir "[...] a propaganda dos princípios da Escola Nova com a elevação da formação docente por meio da criação de Institutos de Educação em Universidades [que] se entreteciam a uma forte política editorial" (Vidal; Rabelo, 2019, p. 215). Ainda de acordo com as autoras, não foi por acaso que Lourenço Filho, por exemplo, se associou à Biblioteca de Educação da Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo.

Carvalho e Toledo (2006, p. 48, grifos das autoras) destacam que

> No Brasil dos anos 1920 e 1930, o livro é peça fundamental de um programa de transformação da cultura nacional em que se engaja toda uma geração de políticos e intelectuais. Nesse programa, a reforma da escola tem lugar central e editar livros voltados para a formação docente como *Bibliotecas para Professores* é uma de suas principais estratégias. Essas *Bibliotecas* organizam-se como espécie de repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente. Trata-se de constituir uma nova cultura pedagógica apta a promover uma *mudança de mentalidade* do professorado, peça chave do *programa de reforma da sociedade pela reforma da escola* que estava em curso.

Na perspectiva de aumentar, cada vez mais, o público leitor, "a Weisflog Irmãos/Melhoramentos, editora que se dedicava a publicar livros escolares e cartilhas, organiza e lança uma coleção, sob a direção de Lourenço Filho, a partir de 1927" (Gebrim, 2006, p. 62). A frente do trabalho, o paulista "[...] optou, entre 1927 e 1940, por um programa de leitura formado por autores brasileiros e traduções" (Toledo; Carvalho, 2017, p. 1002). O vasto acervo contava com publicações de autores de renome no cenário internacional, como Claparède, Piéron, Binet, Luzuriaga e, também, Ferrière. Carvalho e Toledo (2017) evidenciam, ainda, que, à época, Lourenço Filho era correspondente do *Bureau International d'Éducation* (BIE) e já havia tido a oportunidade de se encontrar pessoalmente com alguns desses autores estrangeiros, o que, provavelmente, facilitava o contato entre eles.

Assim, tomava forma a iniciativa de ampliar o repertório de leituras pedagógicas do professorado, com a oportunidade de conhecerem, cada vez mais, os trabalhos realizados no estrangeiro que inspiravam as idealizações nacionais. As autoras ressaltam também que não se tratavam de nomes desconhecidos, ao contrário, os sujeitos selecionados "[...] pertenciam a instituições reconhecidas internacionalmente. Apresentados aos leitores brasileiros pelos prefácios de Lourenço Filho, transformavam-se também em referências para o campo da educação no Brasil, em processo de organização" (Carvalho; Toledo, 2006, p. 55). A organização da coleção consistia no ideal de "fundamentar a prática docente" (Carvalho, 2013, p. 44).

Das 29 obras publicadas pela Biblioteca de Educação entre o período de 1927 a 1941, *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929) constava como parte do acervo, contando com um total de 6.300 tiragens, distribuídas em duas edições. Para Oliveira (2015, p. 79), a inclusão desta, e das demais obras, e a quantidade de impressões indiciam que "[...] Lourenço Filho buscava disseminar entre o professorado brasileiro a teoria, os fundamentos daquilo que ele entendia por Escola Nova". Dessa forma, "contribuiu fortemente para que determinadas interpretações se tornassem hegemônicas" (Oliveira, 2015, p. 80).

Além da possibilidade de viajar e entregar as obras pessoalmente e da realização de trabalhos como o desenvolvido por instituições como a Biblioteca de Educação, os currículos dos cursos do IEDF e do IESP também incluíam tais leituras como parte da bibliografia recomendada. Segundo Vidal e Rabelo (2019, p. 217), "[...] os programas desses Institutos também revelam a presença de autores vinculados às seções francófonas da NEF, tais como Ferrière, Claparède, Decroly, Amelie Hamaide e Piaget". Para o ideário da época e com os objetivos que se pretendia alcançar, tais leituras deveriam estar presentes não apenas como sugestões de vendas, mas no cotidiano das escolas que instruíam o novo corpo docente para as práticas modernas que começavam a ser implementadas no país.

O mapeamento realizado por Vidal (1995) em sua tese de doutorado ressalta, entre várias outras, as obras de Ferrière que constavam como parte do acervo da biblioteca da Escola de Professores do IEDF, tais quais: *A escola activa* (1934), *La pratique de l'école active* (1924), *A escola por medida pelo molde do professor* (1931) e *A lei biogenética e a escola activa* (1929). Como bibliografia constante nos resumos de aula da Escola de Professores do IEDF estavam: *A lei biogenética e a escola activa* (1929), *L'école active* (1926), *Trois pionnniers de l'éducation nouvelle* (1928) e *L'autonomie des écoliers* (1921). Ainda que contasse com a presença de diversos outros importantes nomes para a História da Educação, as obras do autor

destacavam-se pelo número de exemplares que a instituição possuía, cerca de 17 no total (Vidal, 1995).

Sendo um nome de bastante destaque, as obras de Ferrière também foram divulgadas pela imprensa brasileira. Em levantamento realizado no *site* da Hemeroteca Digital Brasileira (HDB) da FBN, foi possível localizar ocorrências em jornais como *O dia* (PR), *Jornal do Brasil* (RJ), *O Boletim da Eugenia* (RJ) e *A Gazeta* (SP), que anunciaram alguns livros do suíço. Acerca de *A lei biogenética e a escola activa* (1929), a edição 00231, de 3 de outubro de 1929, do periódico *A republica: orgam do partido republicano* (PR), escreveu matéria assinada por B. N. dos Santos – do círculo de estudos bandeirantes –, comentando a respeito do livro; assim como *O Diario da manhã: orgão do partido constructor* (ES), edição 03339, de 19 de novembro de 1936, transcreveu uma parte do livro. Mais do que uma maneira de informar e ilustrar a ideia de circulação das obras de Ferrière, os jornais atuam como "[...] um sistema capaz de produzir e difundir discursos e instaurar um processo de comunicação que nada tem de neutro [...]" (Barros, 2023, p. 12).

A comercialização dos livros foi avaliada por Juracy Silveira (1959, p. 76 *apud* Vidal; Rabelo, 2019, p. 217), pois, para ela, as livrarias, na tentativa de atender a "[...] lei da procura, expunham em suas vitrinas e balcões mais centrais as últimas novidades recebidas. Decroly, Ferrière, Claparède, Piaget, Pierón, Kerschensteiner, Kilpatrick, Dewey, Gates chegavam até os professores, no original ou em versão nacional ou espanhola". Entre as diversas obras escritas por Ferrière, Peres (2002) afirma que a maior parte das traduções em português foram realizadas em Portugal. *A Lei Biogenética e a Escola Ativa* (1929) foi um dos trabalhos produzidos no Brasil.

A tradução como estratégia de propaganda

Estudar o livro como fonte de pesquisa não se restringe a descrever o conteúdo de suas páginas. Além disso, é necessário evidenciar aspectos que antecedem e envolvem o trabalho de publicação, assim como analisar sua composição material. De acordo com Peres e Michel (2019, p. 153), "quando se trata da análise desse artefato, é preciso procurar entender, também, os propósitos e os sentidos não apenas de quem os utilizou, mas de quem os produziu, editou, comprou e distribuiu [...]". Dessa forma, é preciso sublinhar que a tradução do livro *A Lei Biogenetica e a Escola Activa* (1929) foi cercada por contatos estabelecidos entre Adolphe Ferrière e Lourenço Filho.

A partir da leitura de cartas localizadas no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), foi possível compreender algumas das dimensões que circundaram o trabalho de publicação, levando em conta que "[...] as informações contidas serão sempre versões individuais ou coletivamente construídas sobre determinados acontecimentos vividos pelo narrador [...]" (Malatian, 2017, p. 204). O conjunto de missivas é constituído por duas respostas – datilografadas em papel timbrado da PEN – enviadas por Ferrière a Lourenço Filho e apenas uma página (de rascunho) escrita à mão pelo brasileiro.

Na primeira missiva, enviada de Genebra em 5 de fevereiro de 1929, Ferrière começou felicitando o brasileiro pela iniciativa da criação de uma Escola Experimental anexa à Escola Secundária. Anunciou também que tratava com Laura Lacombe a possibilidade de vir, junto com sua esposa, ao Brasil em 1930. A respeito do interesse de publicar uma versão em português de *A Lei Biogenética e a Escola Ativa*, informou que o livro não tinha uma versão publicada em francês, mas que Lourenço Filho poderia pegar a tradução espanhola de Lorenzo Luzuriaga. Por fim, tratando dos direitos autorais, sugeriu, baseado em experiências anteriores, que fosse enviado a ele, no momento da venda ao público, 10% do preço calculado.

O registro de uma possível resposta não contém data, mas Lourenço Filho começa sua escrita afirmando que, de acordo com a carta de 5 de fevereiro, havia traduzido e publicado a obra *A lei biogenética e a escola ativa* (1929). Destacou, ainda, que, em conformidade com os pedidos feitos na missiva enviada pelo suíço, enviava um cheque em francos suíços[91] como pagamento do autor. Dizia-se feliz por perceber que a tradução colaborou com as discussões das ideias de Ferrière sobre a Educação Nova e chamou a atenção do público para o seu trabalho. Finalizando, revelou que as livrarias da cidade realizaram pedidos também para outras obras, tais quais *A Escola Activa* e *A Prática da Escola Activa*.

Na última carta datada do ano de 1929, enviada de Genebra em 11 de outubro, Ferrière informou que havia recebido a correspondência que Lourenço Filho o havia enviado em 23 de setembro. Além disso, anunciou que, em anexo, incluiu um recibo de 613,50 francos suíços, que deveria ser entregue ao editor, referente aos direitos autorais do livro *A Lei da Biogenética e a escola activa* (1929). Interessava-lhe receber duas ou três cópias da obra. Sobre a possível viagem ao Brasil, revelou que ainda não havia recebido nenhum convite oficial, mas que escrevera, em 6 de setembro, aos Ministros da Educação Pública do Rio de Janeiro, São Paulo

91 Valor não especificado.

e Belo Horizonte. Concluiu alegando que se não houvesse resposta pararia por apenas dois ou três dias no Rio, pois não poderia arcar com os custos da estadia, mas caso obtivesse um convite do Rio ou de São Paulo, não hesitaria em tecer, pessoalmente, recomendações para a publicação de seu livro.

Ainda que não seja possível indiciar o que ocorreu entre o período que Ferrière pediu a colaboração de Carneiro Leão e as cartas enviadas a Lourenço Filho, é possível, em diálogo com o estudo de Toledo e Carvalho (2017), compreender que *A Lei Biogenetica e a Escola Activa* (1929) foi uma importante estratégia de circulação das ideias do educador suíço em um momento no qual reformadores se inspiravam nos trabalhos realizados na arena internacional. Para além dos aspectos materiais que envolvem esse trabalho, "é necessário entender que os significados não estão nos objetos apenas, mas nas condutas, valores e sentidos que são atribuídos pelos sujeitos que deles fazem uso" (Peres; Souza, 2011, p. 55-56). Nesse sentido, Peres e Michel (2019, p. 153) ressaltam que "[...] não basta descrevê-los, é preciso analisá-los articuladamente aos projetos sociais e pedagógicos do seu tempo e aos cenários políticos e culturais do contexto de sua produção".

A Lei Biogenetica e a Escola Activa foi traduzido como volume IX da Biblioteca de Educação, em setembro de 1929. Liderando esse trabalho, esteve Lourenço Filho, que, segundo Carvalho e Toledo (2006, p. 54), "[...] usa[va] os prefácios como protocolo para organizar a compreensão do texto publicado no volume prefaciado, validando a autoridade da autoria e explicitando as razões pelas quais o livro entra[va] na Coleção". Convém, também, acompanhar as considerações tecidas por Oliveira (2015, p. 112) ao destacar que o educador utilizava esse espaço para incluir "[...] elogios ao autor da obra; justificativas que elucidam a importância da obra para a Coleção e para o contexto educacional da época; apontamentos que justificam a importância da apropriação dos fundamentos da educação, [...] para fundamentar a prática docente [...]".

A tradução ficou sob responsabilidade de Noemy Silveira, que, na época, trabalhava como assistente de Lourenço Filho. A respeito desse ofício, Peres (2002, p. 4) questionou que, no livro, "[...] 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 da autora girava justamente em torno do que Ferrière comentou na missiva enviada em 5 de fevereiro de 1929, na qual sugeriu que o brasileiro utilizasse a versão em espanhol. Sobre esse aspecto, Chartier (2022, p. 68-69) escreve:

> Razões de ordem metodológica somam-se a essa razão histórica, isto é, ao interesse despertado pelas traduções. Analisar a cronologia e a cartografia das traduções de uma mesma obra é uma das abordagens da geografia literária proposta por Franco Moretti. Porque, de fato, a geografia das traduções não é uma cartografia dinâmica de uma entidade textual estável. Ela deve levar em consideração as várias mutações que transformam a obra e simultaneamente geram novos textos. É o caso, por exemplo, das retraduções numa mesma língua, que se justificam, conforme o caso, pela tradução a partir da língua original de uma obra que foi traduzida de outra tradução, ou pela tradução de uma edição mais recente na língua original, ou então pela evolução da língua de tradução.

A apresentação material das obras da coleção da Biblioteca de Educação era padronizada (Oliveira, 2015). Editada em brochura, tratava-se de "[...] uma publicação de pequeno formato (19,5 cm por 14 cm)", conforme analisado por Gebrim (2006, p. 75). Na capa, constavam o nome do autor, seguido pelo título do livro e o nome da tradutora. Abaixo, a marca tipográfica[92]: "um círculo ornamentado por três estrelas e encimado por uma cruz sobre a qual se apoiava uma ave. [...] Esta marca tipográfica era, ainda, circundada por uma divisa em latim: Praeceptorum inepths discruciantur ingenia Puerorum" (Oliveira, 2015, p. 72-73). Por fim, nome e cidade da editora responsável. As demais informações levantadas por Oliveira (2015) acerca das notas explicativas que constavam nas páginas iniciais, com dados sobre autor e tradutor, não foram incluídas em *A Lei Biogenetica e a Escola Activa* (1929).

Na quarta capa, havia uma pequena apresentação da Biblioteca de Educação, destacando que se destinava a professores primários e secundários, normalistas, estudantes e pais, em geral, interessados em conhecer as bases científicas da educação, seguida por uma lista de volumes já publicados e outra de obras a publicar. Na folha de rosto, além das informações que já constavam na capa, foram incluídos o nome do organizador e o número do volume, assim como a filiação institucional do autor. Antes do prefácio, foi inserida uma foto de Ferrière (imagem 1), com sua assinatura. O índice apareceu na parte final do livro e, na última capa, algumas das obras da coleção com seus respectivos preços, seguido pelo endereço da Companhia Editora Melhoramentos de São Paulo.

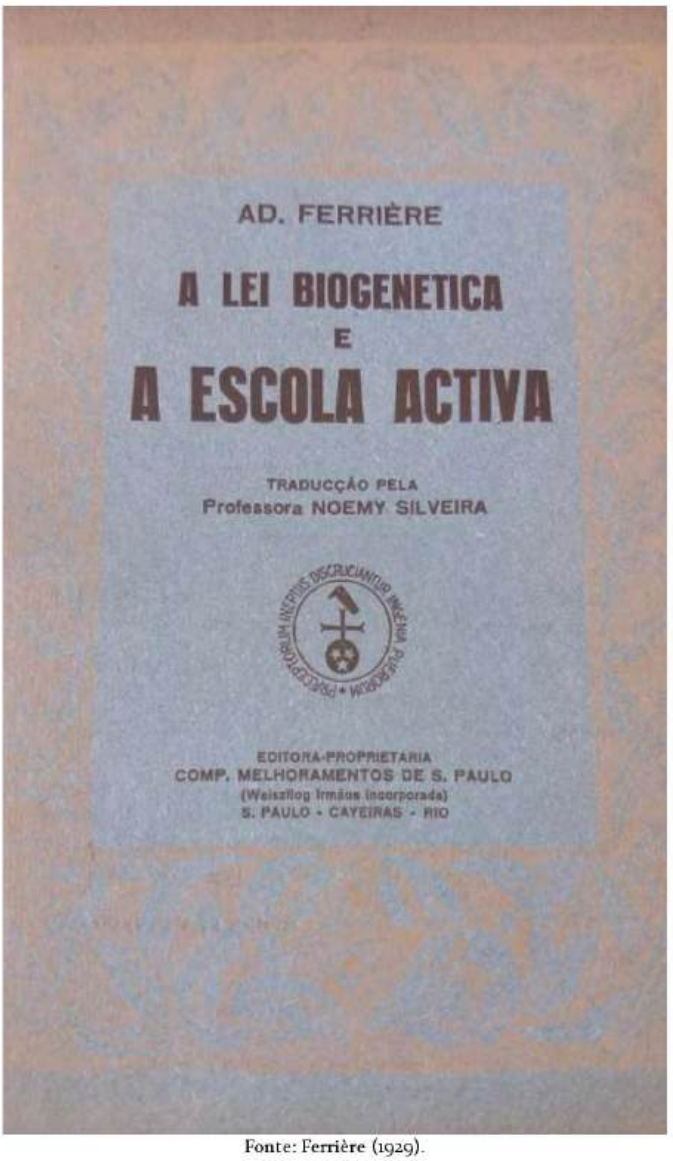
Além da organização tipográfica desse livro, assim como dos demais, a estratégia editorial objetivada por Lourenço Filho, ao selecionar as obras que iriam compor a coleção, perpassava pelo entendimento da mudança de mentalidade como possibilidade da reforma social da escola, a partir da nova formação do professorado, como posto por Carvalho (2013). A autora ainda destaca que:

---

92 Segundo Monarcha (1997, p. 41 *apud* Oliveira, 2015, p. 72), "algo críptica, essa simbologia representa a terra de Santa Cruz iluminada pelo Cruzeiro do Sul e pela ave da sabedoria: o corvo, segundo o lendário germânico".

> [...] organizados como pequenos manuais que condensam as modernas idéias e práticas da educação, os volumes da Coleção se dispõem como peças de um conjunto harmônico destinado a constituir a cultura pedagógica do professorado. Na lógica que preside a organização da Coleção, organiza-se um repertório de saberes autorizados, destinados a fundamentar a prática docente. Saberes selecionados e hierarquizados pela avaliação que o editor faz das disposições, expectativas e competências de seu público leitor e pelos requisitos que identifica necessários à mudança que programa gradativamente promover no espírito do professorado quanto à filosofia do ensino (Carvalho, 2013, p. 44).

Imagem 2 – Capa do livro *A Lei Biogenética e a Escola Activa* (1929)



Fonte: Ferrière (1929).

Composto por 87 páginas, foi organizado com prefácio, intitulado "Ferrière e a 'Escola Nova'" e disposto em outras duas partes. A primeira, com quatro capítulos, foi dividida com os seguintes títulos: "Correntes novas no campo da Educação"; "O objectivo da escola popular"; "Meios para attingir o verdadeiro objectivo da Escola Popular" e "Resumo e

Conclusão da I Parte". Na segunda parte, consta o texto "Projeto de organização de Escola Nova" e o subtítulo "§ Do programma de Estudo", seguido por três seções: a) "Periodo dos interesses immediatos. Alumnos de 6 a 9 annos"; b) "Periodo dos interesses concretos especializados. Crianças de dez, onze e doze anos"; c) "Período dos interesses abstractos. Crianças de 13 a 14 annos", além de "§ – Do horario. Subdivisões das horas de estudo". Por fim encontra-se o índice com referências às páginas dos capítulos.

Lourenço Filho, no prefácio da obra, dedicou-se a tratar aspectos da trajetória profissional de Ferrière, como os projetos aos quais ele estava ligado na Europa, em especial a coordenação do BIEN. Elencando algumas das outras publicações do suíço a respeito da educação, resumiu quatro pontos principais muito recorrentes em seus estudos: o impulso vital espiritual, a lei do progresso, a hereditariedade e o temperamento e tipos psicológicos. Por fim, registrou que as ideias de Ferrière podiam ser encontradas no respectivo livro, que, naquele momento, contribuía com a Biblioteca de Educação. Há de se considerar, também, que as importantes considerações descritas nas páginas iniciais da tradução eram uma estratégia tanto de propagandear o trabalho de Ferrière pelo país, quanto de dar maior visibilidade ao trabalho liderado por Lourenço Filho.

No primeiro capítulo, Ferrière tinha por objetivo tratar das aspirações que davam base para os passos iniciais no movimento escolanovista. Citando diversos autores que o inspiravam, como Pestalozzi, tinha por objetivo "[...] esboçar, em poucas palavras, as origens do grande movimento que hoje agita as bases de nosso systema educativo, tão artificioso, e que reclama methodos mais naturaes que correspondam á finalidade da educação" (Ferrière, 1929b, p. 12). A nova escola passaria a dar maior visibilidade aos interesses infantis e, para que o trabalho conseguisse se desenvolver, era necessário realizar, cada vez mais, reformas educacionais, segundo os escritos do autor. Ainda assim, não ele deixou de destacar que mesmo com a circulação e propagação das iniciativas modernas, muitas das "antigas" atitudes ainda eram encontradas no interior das escolas.

Em seguida, iluminou-se a discussão acerca das relações diretas entre a vida cotidiana e os conteúdos escolares. Para Ferrière, observar os interesses das crianças girava em torno de compreender o que gostavam de fazer e de estimular tais iniciativas, afirmando que isso não se tratava de deixá-los livres e "fazendo o que quisessem", mas de que tivessem suas escolhas respeitadas e suas aptidões desenvolvidas, de modo que, também, o trabalho em equipe fosse estimulado enquanto aprendiam uns com os outros. Para tanto, reforçou que "educação é a arte de iniciar na criança, mediante a excitação do seu interesse, um desenvolvimento das

forças intellectuaes e moraes que corresponda ás leis, em virtude das quaes se realiza todo progresso biologico e psychologico [...]" (Ferrière, 1929b, p. 27). Ressaltou, de igual modo, a necessidade da preparação para a vida em sociedade, dando especial atenção à formação para o trabalho fabril e os cuidados com o lar e a família.

Para concluir a primeira parte da obra, o autor definiu os princípios educacionais como uma arte que colabora com o desenvolvimento das forças junto com aspectos biológicos na preparação do indivíduo para a vida individual, social e em comunidade. O ponto central na discussão de Ferrière se concentra em tentar fazer com que seu leitor entenda que a nova pedagogia proposta não está interessada no ensinamento puro e simples de conhecimentos escolares, mas no processo de produção e assimilação da própria criança perante aquilo que lhe era proposto. Nesse sentido, reafirmava que as práticas escolares deveriam ser ativas, isto é, o aluno poderia "aprender fazendo". Assim, destacou que a escola "[...] não se limita a dar conhecimentos, mas a pôr em suas mãos a seiva que em todos os tempos vivificará o mundo: o trabalho" (Ferrière, 1929b, p. 52).

Na segunda parte, Ferrière apresentou modos pensados para a realização das práticas escolares modernas. Para tanto, descreveu quatro iniciativas para ajudar na compreensão, tais quais: "1º como distribuir as occupações dos alumnos diariamente; 2º como dividir a materia de estudo em fracções semanaes; 3º como fazer divisões para o anno; 4º como organizar o programma total, para todo o tempo da escolaridade" (Ferrière, 1929b, p. 53). Destacou também a divisão, por idades, referente às práticas do "programma de estudos" em três graus: "idade dos interesses immediatos" (dos seis aos nove anos), "idade dos interesses concretos especiaes" (dos 10 aos 12 anos) e "idade dos interesses abstractos" (a partir dos 13 anos).

Para finalizar, o autor suíço argumentou a respeito do horário escolar. O educador acreditava que não havia necessidade das divisões por horários/matérias na escola, mas que, em vez disso, poder-se-ia pensar na divisão por trimestres. Acrescentou, também, a necessidade de a escola deixar de trabalhar apenas baseada em conteúdos teóricos, mas focalizar especialmente nos trabalhos praticados e vivenciados ativamente pelas crianças, o que, para ele, proporcionaria um aprendizado muito mais valoroso. Afirmou que "se se quer dar liberdade ao alumno para escolher e investigar, temos primeiro que libertar a escola de um programma, em sua maior parte, theorico e didactico, e por sua vez, demasiadamente fraccionado" (Ferrière, 1929b, p. 84). Ainda sobre os horários, incentivava que o horário escolar fosse utilizado com as tarefas solicitadas, não havendo necessidade do "trabalho de casa".

Corroborando o estudo de Oliveira (2015), as obras da coleção da Biblioteca de Educação foram divididas em dois grupos: metodológico e prático. No prefácio do livro de A. F. Proença, Lourenço Filho (1928, p. 5 *apud* Oliveira, 2015, p. 102) ressalta que os grupos são constituídos por "um em que se explanam as bases científicas da educação, outro em que se desenvolvem as normas atuais de sua aplicação". Incluído no grupo dos aspectos práticos, o livro de Ferrière foi interpretado por Oliveira (2015, p. 106) como um dos "[...] exemplos bem sucedidos que tomaram a escola ativa como pressuposto para o trabalho realizado pelo professor, isto é, tomaram a criança como centro do processo de aprendizagem". Ainda de acordo com a autora, o interesse de Lourenço Filho, ao reunir tais exemplares, era "[...] demonstrar que, através da apropriação dos fundamentos da educação (teoria), os professores teriam o aparato necessário para realizarem uma nova prática docente, pautada naquilo que ele entendia ser a 'escola nova'" (Oliveira, 2015, p. 106).

Considerações finais

A tessitura desse manuscrito foi permeada pela tentativa de iluminar algumas estratégias de circulação e propaganda das ideias de Adolphe Ferrière pelo Brasil. Um dos mais importantes educadores que trataram dos conhecimentos a respeito do movimento da Educação Nova, foi fonte de inspiração para muitos dos que liam e observavam suas ideias sobre o processo de renovação escolar. A divulgação de suas obras foi possível por meio da imprensa, assim como pela inclusão nos currículos dos Institutos de Educação e nas bibliotecas de instituições. Além disso, por muitas vezes, teve oportunidade de conhecer *in loco* os trabalhos que eram desenvolvidos em outras localidades, dentro e fora da Europa.

A escolha e análise das fontes contribuiu para esquadrinhar uma série de possibilidades acerca dos acordos firmados que resultaram na publicação da tradução da obra em língua portuguesa. Todavia, outras questões ainda merecem atenção, como: quais critérios levaram à seleção dessa obra em específico?; Qual o lugar desse livro na trajetória do autor, visto que, conforme suas próprias palavras, não foi publicado em francês? Sobre esse último aspecto, respectivamente, cabe ressaltar a impossibilidade de realizar comparações entre as impressões, de modo a tentar observar possíveis adaptações em termos de estrutura e conteúdo, que são comuns em trabalhos de tradução.

Mesmo que rapidamente, Ferrière pôde ter contato pessoal com o Brasil e saber mais sobre os trabalhos realizados no país em termos educacionais. Ainda assim, a tentativa, nesta

discussão, foi de perscrutar que além da possibilidade de viajar, suas obras e seus trabalhos foram conhecidos por aqueles que ocuparam cargos importantes na Instrução Pública, assim como, a partir das estratégias elucidadas ao longo do estudo, pelos alunos que ocupavam as salas de aula dos Institutos de Educação, aprendendo sobre os conhecimentos considerados modernos. Nesse sentido, o livro é entendido como importante artefato para os estudos acerca da circulação de saberes, em especial no século XX.

Fontes

A LEI BIOGENETICA E A ESCOLA ACTIVA. **A republica**: orgam do partido republicano, Curitiba, p. 2, 3 out. 1929. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=215554&pesq=%22Ferriere%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=39221. Acesso em: 30 jan. 2023.

FERRIÈRE, Adolphe. [**Correspondência**]. Destinatário: Antonio Carneiro Leão. Genebra, 20 abr. 1927.

FERRIÈRE, Adolphe. [**Correspondência**]. Destinatário: Lourenço Filho. Genebra, 5 fev. 1929.

FERRIÈRE, Adolphe. [**Correspondência**]. Destinatário: Lourenço Filho. Genebra, 11 out. 1929.

FERRIÉRE, Adolphe. **A Lei Biogenetica e a Escola Activa**. Tradução Noemy Silveira. São Paulo: Melhoramentos, 1929b.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. [**Correspondência**]. Destinatário: Adolphe Ferrière. [S. l., s. d.].

UMA PÁGINA DE AD. FERRIÈRE. **Diário da manhã**: Orgao do Partido Constructor, Vitoria, p. 3, 19 nov. 1936. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=572748&pesq=%22Ferriere%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=44435. Acesso em: 30 jan. 2023.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **O jornal como fonte histórica**. Petrópolis: Vozes, 2023.

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 (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 277-293.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 39-56, 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 47-62, 2006.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In*: CERTEAU, Michel de (org.). **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 65-119.

CHARTIER, Roger. **Editar e traduzir**: mobilidade e materialidade dos textos (séculos XVI-XVIII). Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Unesp, 2022.

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). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERRIÈRE, Adolphe. Em Amérique du Sud. **Aux Écoutes**, Lausanne, n. 4, p. 91-98, 1931.

FERRIÈRE, Adolphe. Prefácio. *In*: VASCONCELLOS, Antonio Faria de (org.). **Uma Escola Nova na Bélgica**. Tradução Carlos Meireles-Coelho, Ana Cotovio e Lúcia Ferreira. Lisboa: Artes Tipográficas, 2015. p. 7-20. Disponível em: https://permalinkbnd.bnportugal.gov.pt/records/item/85238-uma-escola-nova-na-belgica. Acesso em: 19 jun. 2023.

GEBRIM, Virginia Sales. **Psicologia e pedagogia nova no Brasil**: saberes e práticas escolares nos rastros da criança. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

HAMELINE, Daniel. Adolphe Ferriere (1879-1960). **Revista Trimestral de Educação Comparada**, Paris, v. 23, n. 1-2, p. 395-423, 1993. Disponível em: http://www.miniweb.com.br/Educadores/Teoria_educ/ferrierf.pdf. Acesso em 30 jan. 2023.

MALATIAN, Teresa. Cartas: narrador, registro e arquivo. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 195-222.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. "Claparède, mestre e amigo": memórias de travessia. **Revista Interistitucional Artes de Educar**, São Gonçalo, v. 2, n. esp., p. 253-265, 2016.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 2, p. 330-342, 2017.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-14.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Priscila Marília de. **Lourenço Filho e a Coleção Biblioteca de Educação**: uma análise dos prefácios escritos por esse educador. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

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 (org.). **História e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 114-128.

PERES, Eliane. O diabo inventou a escola? A escola ativa na visão de Adolphe Ferrière. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 2002, Rio de Janeiro. **Anais da [...]**: 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 30 jan. 2023.

PERES, Eliane; MICHEL, Carolina Braga. Artefatos da cultura material escolar no Rio Grande do Sul: um estudo das Cartilhas Mestra e Samorim. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 151-171, 2019.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele. Aspectos teóricos-metodológicos da pesquisa sobre a cultura material escolar: (im)possibilidades de investigação. *In*: CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: UFMA, 2011. p. 43-68.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RABELO, Rafaela Silva. Perspectivas transnacionais em história da educação matemática: entrelaçamentos com a new education fellowship. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 94-121, 2021.

ROLDÁN VERA, Eugenia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. Tradução Alexandre Ribeiro e Silva, Ana Carolina de Carvalho Guimarães e Diana Gonçalves Vidal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-32, 2021.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**. São Paulo sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SOLER MATA, Joan. La Escuela Activa de Adolphe Ferrière em la pedagogia española e ibero-americana. *In*: HERNÁNDES DIÁZ, José Maria (coord.). **Influencias suizas en la educación española e iberoamenricana**. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2016. p. 69-82.

STRUCK, Bernhard; FERRIS, Kate; REVEL, Jacques. Introduction: space and scale. Transnational history. **The International History Review**, v. 33, n. 4, p. 573-584, 2011.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; CARVALHO, Marta. A tradução de John Dewey na coleção autoral Biblioteca da Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, p. 999-1015, 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cem anos da New Education Fellowship. *In*: RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves. **Escola nova em circuito internacional**: cem anos da New Education Fellowship. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. p. 9-18.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre territórios e história transnacional da educação. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 9-22.

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.

CIRCULAÇÃO INTERNACIONAL DE PESSOAS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS SOBRE A IDADE MAIS INDICADA À ALFABETIZAÇÃO

Andressa Caroline Francisco Leme

Este capítulo[93] examina como os discursos pedagógicos acerca da idade mais indicada à alfabetização e os modos de alfabetizar as crianças se apropriaram de saberes estrangeiros para nortear a formação de professores, a partir de sete livros escritos por educadores e divulgados no Brasil entre as décadas de 1930 e 1990. Nesse período, sob a perspectiva foucaultiana (2012) sobre a análise do discurso, é possível notar duas maneiras diferentes de enunciar a verdade sobre a criança e como ela deve ser alfabetizada na escola. Essas formulações são feitas por especialistas em defesa da Escola Nova e, posteriormente, do ideário construtivista.

O movimento da Escola Nova surgiu na Europa entre os séculos XIX e XX, e chegou ao Brasil no ano de 1920. Os princípios escolanovistas por aqui foram registrados por Fernando de Azevedo, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Nesse documento, destinado ao povo e ao governo, renomados intelectuais conclamaram por uma educação pública, obrigatória, gratuita, laica, sem distinção de sexo, e sob a responsabilidade do Estado (Vidal, 2013). Os escolanovistas defendiam a democratização das oportunidades educacionais, estabelecendo que a progressão nos estudos deveria ocorrer pelas capacidades biológicas, não pelo privilégio de classe. Ao mesmo tempo, recomendavam que os conteúdos, as práticas de ensino e os espaços escolares deveriam ser planejados cientificamente, o que significa, sobretudo, que deveriam ser adequados à psicologia da criança (Manifesto..., 1984).

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, o discurso que condicionava o aprendizado da leitura e da escrita a *como o professor deveria ensinar* foi questionado, e a pergunta passou a ser *como a criança aprendia a ler e a escrever*. No Brasil, desde então, procuramos respostas nos estudos do suíço Jean Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência, e da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, orientada por ele, sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (1999), popularmente denominada apenas construtivismo. Essa

---

93 A análise decorre da tese em andamento: *As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores*, desenvolvida com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, e dialoga com os estudos do eixo *Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos*, vinculado ao Projeto temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...). São Paulo: FAPESP - processo: 2018/26699-4 (VIDAL *et al*., 2018).

nova formulação discursiva procurava resolver um problema já conhecido, o fracasso no aprendizado da leitura e da escrita. Pode-se dizer que o construtivismo propagou o entendimento de que as crianças elaboram hipóteses sobre a leitura e a escrita antes mesmo de frequentarem a escola, e sua compreensão sobre o sistema alfabético evolui a partir dessas hipóteses, numa determinada ordem. Para Mortatti (2019, p. 39), o construtivismo modificou os modos de compreender a criança e o aprendizado, tornando-se reconhecido como uma "revolução conceitual".

Na configuração deste capítulo, ilustram os preceitos escolanovistas os livros: *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*[94] (Lourenço Filho, 1933); *Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário*[95] (D'ávila, 1940); *A Escrita na Escola Primária*[96] (Marques, 1950); *Leitura na Escola Primária: Guia para Normalistas e Professores de Curso Primário* (Silveira, 1966)[97]; e *Ensinando à criança: Guia para o professor primário*[98] (Marcozzi; Dornelles; Rêgo, 1970). Recorrem ao ideário construtivista os escritos: *Alfabetização Natural* (Rizzo, 1988) e *Construindo a alfabetização* (Biscolla, 1991).

Em ambos os discursos, escolanovista e construtivista, a idade mais adequada à alfabetização aparece como um tema que atravessa as recomendações dos especialistas, e conecta-se aos saberes produzidos em outros países. A aproximação ocorre, sobretudo, pelo fato de que estudos estrangeiros são aproveitados para a elaboração de prescrições pedagógicas brasileiras contidas nos livros. Em alguns casos, isso pode ser identificado pelos efeitos de uma influência recíproca, visto que saberes elaborados no Brasil também tiveram circulação no exterior. Assim, compreende-se que as orientações pedagógicas sobre *quando* e *como* a criança deve aprender as letras foram fabricadas nacionalmente na interseção com os movimentos internacionais (Vidal; Rabelo, 2020); de modo que as fronteiras epistemológicas e/ou físicas que os especialistas constantemente cruzam e disputam apresentam dependências com a afirmação de que existe, ou não, uma idade certa para a alfabetização, o

94 A obra foi publicada em 1933, nesta proposta adota-se a 13. ed. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

95 O 1º volume foi veiculado pela primeira em 1940 e, em caráter complementar, foram publicados o 2º volume, em 1944, e o 3.º, em 1954, os quais passaram a constituir o primeiro volume desde a 8ª edição (Mortatti, 2019). Este exame considera a 10.ª edição do 1.º volume (1965) que, assim como as demais, foram organizadas pela Editora Saraiva.

96 A obra foi lançada em 1936 e reeditada em 1950 e compõe o acervo da *Bibliotheca de Educação*, organizada por Lourenço Filho.

97 O livro foi publicado em 1959 pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), e integrou a série de livros de textos para a Escola Primária. Nesta análise, adota-se a 3.ª edição do ano de 1966, veiculada pela Editora Conquista.

98 Considera-se a 2.ª edição de 1970, da editora Ao Livro Técnico S.A, do material originalmente publicado em 1965.

que nos possibilita pensar a presença desses discursos pedagógicos brasileiros numa perspectiva transnacional da educação (Vera; Fuchs, 2021).

Nas páginas seguintes, apresentam-se as considerações sobre a idade mais indicada à alfabetização presentes nos livros examinados, bem como as referências estrangeiras usadas por esses especialistas para fundamentar a posição dessa ideia no discurso pedagógico. A narrativa articula-se ainda aos agentes dessas informações, para isso descrevem-se aspectos das trajetórias de formação e o caminho profissional, a fim de evidenciar os modos de interação entre esses sujeitos na produção e na circulação dos saberes pedagógicos. Finalmente, pretende-se neste capítulo enfatizar as razões pelas quais o tema, ainda que permaneça no centro da disputa entre a inovação e a tradição pedagógica, não se restringe a uma teoria ou concepção de ensino, tampouco pode ser caracterizada como uma discussão que ocorre isoladamente entre os especialistas brasileiros.

Interdependência entre saberes nacionais e estrangeiros: a circulação de verdades sobre a criança e a alfabetização

Em 1933, foi lançado no Brasil o livro *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. À luz da psicologia experimental, Lourenço Filho pretendia, ao aplicar os *Testes ABC*, diminuir o alto número de reprovações nas escolas primárias de São Paulo, no início da década de 1930. A ferramenta elaborada no Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo permitiria otimizar o trabalho escolar, uma vez que os professores poderiam ajustar as exigências escolares às possibilidades dos alunos, ou seja, de acordo com seu nível de maturidade. Estudantes maduros teriam condições de aprender a ler e a escrever em um semestre; os parcialmente amadurecidos necessitariam de um ano letivo; e os imaturos requereriam acompanhamento especial para atingirem a maturidade, considerada indispensável para o aprendizado. Assim, seria possível o agrupamento de alunos em turmas mais homogêneas, segundo esse critério e, por conseguinte, aprimorar o trabalho docente e assegurar o aprendizado das crianças.

Ao recomendar os *Testes ABC* para identificar a capacidade de ler e escrever dos alunos, Lourenço Filho questionava a idade escolar obrigatória (7 anos de idade) como princípio para a organização das turmas escolares, dada a convicção de se tratar de uma decisão empírica. Em defesa dessa ideia, foram mobilizadas pesquisas realizadas no exterior que tratavam do rendimento dos estudantes em relação à idade cronológica e/ou mental, entre os quais: Hall,

nos Estados Unidos; Huth, na Alemanha; e Simon e Vaney, na França. Diante disso, o educador brasileiro sustentava que a avaliação dos alunos pelo critério da idade cronológica mostrava a insuficiência de elementos relevantes, ou seja, uma curva de normalidade entre a idade e o rendimento escolar de modo definitivo, sem variações a partir dos testes de idade mental e/ou Q.I. Sendo assim, os *Testes ABC* seriam a margem mais segura à alfabetização das crianças.

De acordo com Magnani (1996), de fato, *Testes ABC* é um bom exemplo da propensão de Lourenço Filho às produções estrangeiras, pois, em sua lista bibliográfica, há 63 trabalhos elaborados por ingleses, alemães, espanhóis e, principalmente, americanos e franceses; e apenas três criados por brasileiros. Nessa direção, a aludida obra representa a síntese do movimento de Lourenço Filho, cujo propósito era construir uma educação brasileira moderna – o que significava escolanovista – no diálogo com os saberes transnacionais.

Essa ideia foi retomada nos discursos pedagógicos divulgados após a publicação de *Testes ABC*. No livro *Práticas Escolares: de acordo com o programa de prática do ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário*, veiculado originalmente em 1940, o educador Antônio D'Ávila indicava que normalistas e professores primários de São Paulo deveriam conhecer os testes e uma ampla literatura estrangeira referente às etapas do desenvolvimento infantil e seu processo de aprendizagem. Pensava-se que esses elementos eram essenciais para uma educação moderna, considerada o caminho para o progresso do país.

No escrito, os professores são informados sobre como devem aplicar os testes criados pelos franceses Binet-Simon, para medir a inteligência; e os de Ballard, para detectar dificuldades relativas à audição e à visão, criados pelo Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, inspirados nas técnicas desenvolvidas pelo belga Decroly e pela russa Antipoff. Porém, D'Ávila investiu mais tempo às instruções sobre os *Testes ABC*, demonstrando seu interesse por essa avaliação. A identificação da maturidade mostrava-se como requisito para o aprendizado da leitura e da escrita, entretanto, ele reconhece que a fixação da idade escolar obrigatória impedia a plena circulação dessa proposta naquele momento, já que os *Testes ABC* eram facultativos nas escolas paulistas.

A partir disso, era necessário adequar as atividades escolares às necessidades das crianças, o que exigia dos professores o domínio de um repertório transnacional sobre o processo de ensino e aprendizagem. D'Ávila (1965) dedicou cinco capítulos de sua obra ao tema, perpassando os trabalhos do belga Jean-Ovide Decroly; da americana Helen Parkhurst;

do francês Roger Cousinet; da italiana Maria Montessori; e das brasileiras Orminda Isabel Marques e Juracy Silveira. Essa conexão entre os discursos nacionais e internacionais, paralelamente, permite observar que a rejeição à idade escolar não deixou de existir nos discursos escolanovistas, apenas assumiu outra elaboração discursiva (Foucault, 2013) por meio das orientações sobre os modos com que os professores deveriam ensinar, considerando o que previa a mais moderna psicologia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Um exemplo disso foi apresentado pela professora e diretora da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal, Orminda Isabel Marques, em seu livro *A escrita na escola primária* (1950)[99].

No escrito, os *Testes ABC* novamente são indicados como uma ferramenta valiosa por permitir a identificação das possibilidades das crianças para o início da alfabetização, ainda assim, não anulava o fato de que as escolas agrupavam os estudantes por idade e não pelo critério de maturidade, como previa o dispositivo legal. Era preciso, portanto, repetir aos professores que as práticas escolares deveriam ser pensadas para atender à psicologia da criança. Marques apostava no ensino da boa letra e/ou da boa escrita, termos empregados para referir-se à caligrafia muscular, a qual requeria:

> [...] movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não por pressão. Diferentemente das denominações anteriores que se reportavam ao formato da letra, vertical ou inclinada, a nova caligrafia era chamada muscular, indicando a relação necessária entre movimento e escrita (Vidal, 1998, p. 3).

O interesse pela técnica decorre dos trabalhos divulgados pelos americanos Freeman, Thorndike, Palmer, Ayres e Lister; do alemão Kuhlmann; dos austríacos Langer e Legrün; e dos suíços Dottrens e Hulliger, entre tantos outros (Marques, 1950). Com base nos estudos internacionais acerca da psicologia da aprendizagem e da fisiologia sobre o movimento das mãos no ato da escrita, a educadora pretendia fazer valer seu propósito, isto é, a caligrafia, presente em "avançadas" escolas americanas e europeias, deveria ser uma prática ensinada também no Brasil (Marques, 1950, p. 17).

O ensino da caligrafia muscular deveria ocorrer em duas etapas durante o ano letivo. No primeiro período, recomendava-se a fase preparatória com atividades que deveriam privilegiar jogos, o uso de brinquedos e desenhos (Vidal, 1998), e no segundo período,

99 No V Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF, 2021), apresentou-se uma análise parcial da obra de Marques (1950) acerca da idade mais indicada à alfabetização em associação ao nível de maturidade das crianças para o aprendizado.

exercícios específicos, como "firmar a forma das letras" (Marques, 1950, p. 99). O progresso dos alunos deveria ser mensurado não pelo nível de maturidade com os *Testes ABC*, mas pelos exames formulados por especialistas americanos: um voltado à velocidade, e outro à qualidade da escrita das crianças – o primeiro seguia a escala de Thorndike, e o segundo a de Lister e Ayres, cujos nomes já foram mencionados por inspirar a proposta de Marques.

É certo que no livro de Marques, os *Testes ABC* concorrem mais nitidamente com outros modos de avaliação acerca das condições necessárias para que as crianças aprendam as letras. Igualmente, torna-se mais recorrente a ideia de que a organização do tempo e das atividades escolares seriam a maneira mais acertada de adequar o ensino à psicologia da criança, justamente pelo juízo primeiro de que a alfabetização requer maturidade, proposição que, como vimos, aparece em *Testes ABC*.

Nas obras veiculadas entre as décadas de 1960 e 1970, os *Testes ABC* também não foram citados como uma recomendação isolada. Em *Leitura na Escola Primária: Guia para Normalistas e Professores de Curso Primário* (1966) [100], a professora Juracy Silveira assinala que os testes deveriam ser considerados aliados da prática docente no Distrito Federal, mas não substituir ou dispensar a avaliação dos próprios professores sobre as condições de aprendizado apresentadas pelas crianças. A mesma ponderação foi levantada no livro *Ensinando à Criança: Guia para o Professor Primário* (1970), das professoras do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo.

Segundo as professoras, os *Testes ABC*, sem dúvida, revelavam as condições apresentadas pelas crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita, no entanto, elas questionavam a maneira como parte das escolas e dos professores aplicavam e analisavam os resultados desses testes. A fidedigna verificação da maturidade da criança estava em risco à medida que o elevado número de matrículas nas escolas primárias impedia a aplicação criteriosa dos testes e, nos casos em que não se ignorava o rigor, o resultado demorava a chegar pelo mesmo motivo: o alto número de alunos. Com isso, Silveira (1966) e Marcozzi *et al.* (1977) julgavam mais eficiente a identificação das dificuldades das crianças pela observação e registro dos próprios docentes.

---

100 Na 43ª *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), apresentou-se uma análise parcial da obra de Juracy Silveira (1966) em diálogo com a obra de Gilda Rizzo (1991), mais precisamente sobre as aproximações e os distanciamentos que comparecem entre as defensoras da escola nova e o construtivismo, respectivamente.

O recurso recomendado aos professores, em ambos os textos, seguia o modelo elaborado pelo americano Gerald Alan Yoakam. Em Silveira, era intitulado *Ficha de observação das condições de "prontidão" ou de "predisposição" para a aprendizagem da leitura e escrita* (1966, p. 70), enquanto em Marcozzi *et al.* (1970, p. 135) foi chamado de *Ficha de observação das condições de aptidão para a aprendizagem da leitura e da escrita*. A ficha somava 23 perguntas que, em sua maioria, bastava ao professor assinalar "sim ou não", e dispensava um manual de aplicação. Esperava-se com a interface simplificada dos *Testes ABC* facilitar o trabalho dos professores e, simultaneamente, permitir a identificação da maturidade da criança, ou qualquer outra razão, que classificada como intrínseca ao educando, o impedisse de aprender como se esperava na escola.

Com esse modo de avaliar os estudantes, Silveira (1966) e Marcozzi *et al.* (1970) incorporaram ao discurso pedagógico o critério da idade cronológica para a organização das classes, sendo o aprendizado da leitura e da escrita recomendado na 1ª série do ensino primário, o que significava aos 7 anos de idade. Assim, a solução que de certa forma se avistava desde a década de 1940 nos discursos escolanovistas se repete: os professores deveriam se concentrar mais em ajustar as atividades escolares para atender à psicologia da criança utilizando "técnicas modernas" de ensino difundidas em outros países, e menos em romper com a fronteira legal que fixava a idade escolar e, consequentemente, o início da alfabetização.

A imbricação de saberes nacionais e estrangeiros para a formulação de uma proposta sobre *quando* e *como* alfabetizar as crianças comparece também nos discursos pedagógicos construtivistas. Na obra *Alfabetização natural* (1988), Gilda Rizzo, professora do magistério e em salas de alfabetização no Rio de Janeiro, orientou que o aprendizado da leitura e da escrita deveria ser atrelado aos conhecimentos psicológicos atribuídos ao suíço Jean Piaget e aos estudos da psicolinguística elaborados pela psicóloga Heloisa Marinho, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. De modo semelhante, Vilma Mello Biscolla, professora alfabetizadora em São Paulo, baseou o livro *Construindo a alfabetização* (1991) nas considerações de Piaget e da argentina Emilia Ferreiro.

Com o propósito de mudar a maneira de pensar a alfabetização, os livros registram a recusa ao discurso dos escolanovistas. A aplicação dos testes, inclusive os ABC, para verificação da maturidade era inadequada por atribuir ao próprio estudante a capacidade de aprender ou não (Biscolla, 1991). Desse modo, os testes, até então símbolos da inovação educacional, passaram a sugerir o reflexo da prática pedagógica tradicional e ultrapassada a

ser superada pelos professores, os quais eram desencorajados a fomentar a ideia de que as crianças não aprendiam dada a suposta ausência de maturidade (Rizzo, 1988).

Ao negar os testes como recursos preciosos para o trabalho docente, o discurso construtivista promoveu um distanciamento do discurso escolanovista. Por outro lado, é possível observar uma aproximação: a permanência do enunciado que pressupõe as atividades escolares como a estratégia para resolver eventuais dificuldades de aprendizagem. Rizzo (1988) recomendava a elaboração de atividades distintas para estudantes de uma mesma turma, ponderando ser a maneira mais acertada de conduzir o ensino da leitura e da escrita conforme o *ritmo* das crianças. Para Biscolla (1991), tarefas diferenciadas para alunos de uma mesma classe também eram convenientes, mas deveriam ser pensadas para atender a hipótese de escrita apresentada pela criança, identificada após a aplicação de uma avaliação diagnóstica do professor como previa Ferreiro (1999). Desse modo, a homogeneização das turmas pelo nível de maturidade passou a ser uma ação docente inadequada, mas a formação de grupos homogêneos quanto à hipótese em relação à escrita se tornava uma orientação acertada.

A fixação da idade escolar obrigatória como correspondente ao início da alfabetização na escola não preocupava os discursos pedagógicos construtivistas. Rizzo (1988) e Biscolla (1991) consideravam que as crianças estavam preparadas para o aprendizado da leitura e da escrita aos 7 anos, em alguns casos, antes disso. Apostava-se que o aproveitamento das crianças dependia, sobretudo, das condições físicas e afetivas criadas pelo professor no ambiente escolar, princípio chamado por Biscolla (1991) de *ambiente alfabetizador*.

Com as breves considerações acerca das prescrições presentes nos discursos pedagógicos sobre o ensino da leitura e da escrita, buscou-se demonstrar as variações, repetições e transformações discursivas sobre a questão (Foucault, 2013, p. 133), na transição entre os discursos escolanovistas e construtivistas. Ao mesmo tempo, pretendeu-se evidenciar uma interdependência entre as prescrições pedagógicas nacionais e os saberes estrangeiros; os discursos pedagógicos fundamentaram a defesa de uma ou outra concepção de ensino por meio da apropriação de conhecimentos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil, em sua maioria, elaborados no exterior. No âmbito da análise do discurso sob a perspectiva foucaultiana, pode-se dizer que as ponderações sobre a idade mais acertada para a alfabetização e os modos de alfabetizar associavam-se ao que sabiam os autores sobre referenciais transnacionais (Lawn, 2014). Em parte, isso se configura como a forma com que os discursos pedagógicos atravessaram as fronteiras entre os saberes da pedagogia e da

psicologia, portanto permitem perceber como esses conhecimentos foram formulados e colocados em circulação no Brasil.

Os discursos pedagógicos: conexões entre pessoas e lugares

Partindo do pressuposto de que "tanto pessoas quanto objetos constantemente interagem entre si e afetam um ao outro, e, nesse sentido, possuem agência no interior da rede" (Vera; Fuchs, 2021, p. 15), busca-se compreender os modos de interação entre os professores e as professoras que redigiram as obras analisadas. Esses livros evidenciam que, mesmo ao se pronunciarem de lugares distintos, os autores mantiveram uma conexão ou uma condição de "aparição" (Foucault, 2013, p. 50), que pode ser pensada a partir da frequência com que seus nomes comparecem nos escritos um do outro.

A título de exemplo, Lourenço Filho e seus *Testes ABC*. Entre o aceite ou a rejeição dos autores, o recurso para mensurar a maturidade das crianças perpassou de alguma maneira todas as obras consultadas, como já foi apresentado. Com isso, cabe salientar que, antes mesmo da publicação de *Testes ABC*, Lourenço Filho já assumia notoriedade no cenário educacional como um dos signatários do chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), mas também pelo seu longo percurso como professor, intelectual e administrador.

Formado na Escola Normal Primária de Pirassununga (1914) e na Escola Normal da Praça da República (1916), sendo ainda bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas (1929), Manoel Bergström Lourenço Filho acumulou uma vasta experiência profissional (Silva; Gualtieri, 2022). Para citar apenas alguns exemplos mostrados por Monarcha (2010): atuou como professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba (1921) e na Escola Normal de São Paulo (1925); ocupou o cargo de diretor Geral da Instrução Pública do Ceará (1922) e de São Paulo (1930 -1931), bem como do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Nacional (1934); e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938).

Em uma de suas passagens pela Escola Normal de São Paulo como professor substituto na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Prática de Ensino, Lourenço Filho teve como discípulo Antônio D'Ávila. Conforme o aprendiz, seu professor "era um mocinho, entrou em nossa classe num dia de julho de 1920 com toda naturalidade, com toda simplicidade, como se fosse um velho amigo e começou a reformar o ensino de Psicologia [...]" (D'ávila, 1980 *apud* Trevisan, 2015, p. 197). A mudança assinalada por D'Ávila pode ser pensada conforme

ponderou Magnani, pois o interesse de Lourenço Filho de compreender as condições sociais e individuais baseadas nos princípios psicológicos o conduziu a desenvolver pesquisas experimentais, a partir das quais passou a exercer "um papel "integrador" em relação a professores e estudantes normalistas, elevados à condição de colaboradores" (Magnani, 1996, p. 155).

A função colaborativa de D'Ávila foi expressa pela divulgação dos preceitos que abrigaram as ideias defendidas por Lourenço Filho, representadas pelo movimento da Escola Nova. Ao longo de sua carreira, o professor Antônio D'Ávila exerceu "todos os graus do magistério e ocupou importantes cargos na administração escolar", além disso, traduziu o manual *Didática da Escola Nova*, do porto-riquenho Alfredo Miguel Aguayo, publicou artigos, livros e proferiu conferências locais mostrando-se como um "propagador de uma didática escolanovista" (Trevisan, 2015, p. 199-216). Seu comprometimento com os princípios escolanovistas, como vimos, aparece na publicação em 1940 do livro *Práticas escolares: de acordo com o programa de prática do ensino no curso normal e com a orientação do ensino primário*, em uma narrativa que eleva o trabalho desenvolvido por Lourenço Filho em *Testes ABC* e de alguns de seus colaboradores.

Nos capítulos dedicados ao ensino da escrita e da leitura, D'Ávila recomenda aos leitores, respectivamente, os trabalhos das professoras Orminda Isabel Marques e Juracy Silveira, cujas obras, vale lembrar, apoiavam-se no discurso da psicologia aplicada à criança como instrumento de adequação do ensino. Os livros *A escrita na escola primária* (Marques, 1950) e *Leitura na escola primária: guia para normalistas e Professores de curso primário* (Silveira, 1966) tiveram os prefácios redigidos por Lourenço Filho. Trataremos primeiro de seus dizeres sobre a obra de Marques:

> Responsável direta, há cêrca de cinco anos, pela direção de uma escola-laboratório, no Instituto de Educação, a Autora teve oportunidade de experimentar e de adaptar tudo o que lhe pareceu mais conveniente nos resultados de ensaios estrangeiros, para fixar, por fim, uma sistematização original.
> [...]
> Na verdade, o que mais impressiona neste trabalho — belo modelo de pedagogia experimental — não é apenas a paciente e sincera experimentação, que, por muitas vezes, tive ocasião de acompanhar, em suas minúcias. O que realmente impressiona, aos que estimam e procuram compreender as crianças, é a constante e vitoriosa intenção da Autora em documentar que o ensino da escrita pode e deve ser ativo, isto é, apresentar-se em situação funcional, tal como o de outras disciplinas, que a renovação escolar já alcançou em cheio, reanimando-as em seus fundamentos e técnicas (Lourenço Filho, 1936 *apud* Marques, 1950, p. 7).

Em resposta, Marques registrou:

> Ao Professor Lourenço Filho, Diretor do Instituto de Educação, o meu reconhecimento, como orientador e animador que sempre tem sido deste trabalho; dêle recebi preciosas indicações bibliográficas, e a êle devo também a leitura dos originais dêste livro. Que seja dado ao leitor reconhecer nas páginas a seguir tôda a influência de suas sugestões (Marques, 1950, p. 10).

A presença de Lourenço Filho ultrapassa o prefácio e os agradecimentos da educadora, haja vista a publicação do livro ter se dado pela "Bibliotheca de Educação", organizada por ele desde 1928, a qual é responsável também pelo lançamento de uma série de produções de autores estrangeiros e nacionais. Ademais, cabe salientar que Marques realmente fez sentir as contribuições de Lourenço Filho, tanto por basear sua obra na perspectiva escolanovista, sendo ele um dos mais importantes expoentes no Brasil, quanto por atribuir aos *Testes ABC* condição preponderante para suas investigações, levando-a a conhecer estudos produzidos no exterior e a prescrever aos professores das escolas primárias outros modos de ensinar e mensurar as condições de escrita das crianças.

Nessa rede constituída por pessoas que se pronunciaram de diferentes lugares, Lourenço Filho assume mais a "posição de quem exerce influências, em vez de recebê-las – em relação a um projeto para o ensino da leitura e escrita" (Magnani, 1996, p. 57), como evidencia Juracy Silveira em seu agradecimento:

> Ao Emérito Professor Lourenço Filho, pelo Prefácio, que, numa precisa síntese, abrange tudo quanto êste livro deveria conter. Pela solidez dos conhecimentos, equilíbrio estético e elegância da exposição, distingue generosamente a minha contribuição pessoal e leva-me a confirmar, no eminente Professor, o meu mestre permanente nesses assuntos e a quem realmente devo a maior parte dos ensinamentos teóricos que fundamentam êste trabalho, que ora entrego à apreciação dos colegas. Agradeço-lhe, ainda, as modificações sugeridas, com o objetivo de melhor esclarecer determinados conceitos e observações (Silveira, 1966, p. 15-16).

A afirmação de Magnani pode ser melhor compreendida ao recuperarmos parte do longo prefácio escrito por Lourenço Filho no livro de Silveira:

> Bem se poderá dizer, em consequência, que certas passagens dêste volume fazem lembrar um trecho de John Dewey, que não lhe ficaria mal como epígrafe: "No palco da educação escolar, cruzam-se e voltam a cruzar-se métodos para ensinar a ler, tal como o fazem os personagens de uma comédia. Diz-se que cada um irá dar a solução final do problema; mas cada um também, ou todos, cada um por seu turno, cedem lugar a novos descobrimentos.
> [...]
> Tal é, na verdade, o ponto crucial da questão, ou, pelo menos, o ponto no qual se entrecruzam as vantagens e desvantagens práticas dos diferentes procedimentos usuais. A A. [autora] as examina, emitindo algumas opiniões que, certamente, podem levantar discussão, convindo mesmo que essa discussão se faça. [...] Só a intuição

> psicológica, ou a capacidade artística de cada mestre, poderá bem decidir da questão, em cada situação concreta (Lourenço Filho, 1959 *apud* Silveira, 1966, p. 20-22).

Pode-se inferir que os dizeres de Lourenço Filho foram motivados pela descrição feita na seção anterior deste capítulo, isto é, Juracy Silveira, entre todos os discursos alinhados ao pensamento escolanovista examinados, foi a primeira a acomodar os *Testes ABC* como um recurso sério, mas que poderia apresentar prejuízos aos estudantes; não por sua ausência como uma regra nas escolas, mas pelos modos com que em algumas delas era aplicado e avaliado pelos professores. Essa reflexão, ainda em contraponto aos discursos anteriormente formulados pelos especialistas, resultou na orientação de que os alunos fossem agrupados em turmas de uma mesma faixa etária, e que um novo recurso, inspirado na produção de um pesquisador americano, fosse considerado para avaliar as necessidades de aprendizagem das crianças em relação à escrita. Isso permite pensar que as prescrições sobre o ensino das letras variaram mais do que as teorias que lhes davam sustentação, de forma que é insuficiente considerar as teorias em vigor e/ou a relação que se estabelecia entre seus propagadores para saber quais eram as práticas correspondentes.

Ainda sobre Silveira, cumpre dizer que a obra de sua autoria foi atribuída por ela como um pedido de Anísio Teixeira, à época diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o qual assim como Lourenço Filho também assinou um dos prefácios do livro. A situação não foi, contudo, a única em que se encontra uma conexão entre eles.

Formada na Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1932 Silveira fez parte de um grupo de professoras selecionadas por Anísio Teixeira, diretor do ensino público do Rio de Janeiro, para missão de estudos nos Estados Unidos e frequentou a Teachers College da Universidade de Columbia (Cardoso, 2015; Silva; Gualtieri, 2022). Esperava-se que o grupo coordenado por Gustavo Lessa, escolhido por Teixeira dada a familiaridade com o país estrangeiro, conhecesse as técnicas e os métodos no país visitado, de modo que pudessem atuar como agentes da melhoria e do progresso da educação nacional. (Cardoso, 2015, p. 62). Outro exemplo dos caminhos percorridos por Silveira em aproximação ao de Anísio Teixeira foi sua atuação como diretora da Escola Experimental México (1935-1936) e como chefe dos cursos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro a pedido dele (Silva; Gualtieri, 2022), bem como sua defesa, enquanto ocupou o cargo de secretaria da Associação Brasileira de Educação (ABE), das ideias divulgadas por Anísio Teixeira (Cardoso, 2015).

A propósito das viagens internacionais realizadas por educadores brasileiros por intermédio de Anísio Teixeira, Lourenço Filho novamente aparece na discussão. Em 1934, o

renomado educador, junto ao Delgado de Carvalho e Antônio Carneiro Leão, foi designado por Anísio Teixeira[101] para cumprir missão oficial do Departamento de Educação nos Estados Unidos. Na ocasião, Lourenço Filho deveria se ocupar de conhecer os modelos americanos para a formação de professores, além de participar de eventos e cursos nas universidades americanas, entre os quais deve-se destacar sua participação como Delegado da Prefeitura do Distrito Federal, no congresso de Educação em Atlantic City. (Monarcha, 2001, p. 28-34).

Ainda que o objetivo seja o de apresentar os pontos de confluência nas trajetórias dos autores examinados, parece importante dizer que as experiências internacionais de Lourenço Filho tiveram continuidade. Em 1936, ele participou de cursos nas Universidades de La Plata e Buenos Aires, na condição de professor visitante; esteve em Roma, como delegado do Brasil, no *V Congresso Internacional de Ensino Técnico*. Além disso, passou a colaborar com "a bibliografia brasileira de educação para o *Handbook of latin american studies*, publicado anualmente pela Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts" (Monarcha, 2001, p. 34). Nessa direção, requer mencionar também como parte de sua inclinação aos estudos estrangeiros as obras que traduziu: *Psicologia experimental*, de Henri Piéron; *A Escola e a psicologia experimental*, de Edouard Claparède; *Educação e sociologia*, de Émile Durkheim; *Testes para medida da inteligência*, de Binet e Simon; e *Tecnopsychologia do trabalho industrial*, de Léon Walther (Monarcha, 2001).

Igualmente relevante mostra-se a trajetória profissional percorrida por Silveira, da qual destacam-se as seguintes funções: assistente de Lourenço Filho, quando Diretor do Instituto de Educação; professora na Escola Secundária Paulo de Frontin; de Leitura e Linguagem e Ciências Naturais no Curso de Formação de Professores Primários na Universidade do Distrito Federal (UDF); de Prática de Ensino e Didática Geral no Curso Normal do Colégio Sion; diretora da Escola Normal Carmela Dutra e diretora do Departamento Primário; colaboradora na Escola Experimental Guatemala por designação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); secretaria de Educação e Cultura; integrante da Comissão Técnica Consultiva do Departamento de Educação Primária; e uma das signatárias do Manifesto de 1959 (Cardoso, 2015, p. 109-110).

Dada a devida contextualização, os nomes de Juracy Silveira e Lourenço Filho voltaram a se encontrar, mais precisamente, na obra *Ensinando à criança: guia para o professor primário*

---

101 Sobre a experiência de Lourenço Filho nos EUA e a correspondência que trocou com Anisio Teixeira, conferir: Warde (2003).

(1970), das professoras do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, Alayde Madeira Marcozzi, Leny Werneck Dornelles e Marion Villas Boas Sá Rêgo.

As autoras formaram-se no mesmo instituto, conforme consta na própria obra. Se tem notícias de que Marion Villas Boas Sá Rêgo formou-se em 1944, quando o instituto já era desvinculado da Universidade do Distrito Federal, permanecendo no local por 52 anos, ocupando inclusive o cargo de diretora geral (Lopes, 2003). No entanto, até o momento não foi possível localizar nenhuma outra informação acerca das pessoas com as quais as autoras conviveram profissionalmente, suas experiências ou sobre outras produções educacionais.

Ainda assim, vale reiterar que no escrito de 1970, as docentes também consideram o pensamento escolanovista para a elaboração de recomendações dirigidas aos professores. As propostas pedagógicas apresentadas por elas comumente eram acompanhadas pela justificava de assegurar uma escola moderna e atenta às necessidades dos estudantes. Porém, tal como Juracy Silveira, evocaram Lourenço Filho por desafiarem os *Testes ABC* como a medida mais pertinente para identificação do nível de maturidade das crianças, à época. A solução pedagógica proposta pelas autoras também corresponde ao caminho trilhado por Silveira, isto é, Marcozzi, Dornelles e Rêgo apostaram num novo modelo de avaliação, cuja inspiração encontraram em um trabalho americano.

Nas décadas de 1980 e 1990, os nomes dos autores nacionais já não eram mencionados, exceto Lourenço Filho ou, por correlação, os *Testes ABC*. Como evidenciado na seção anterior, pode-se dizer que isso ocorreu pela chegada do pensamento construtivista no Brasil, o qual abordamos a partir dos livros *Alfabetização natural* (1988), de Gilda Rizzo, e *Construindo a alfabetização* (1991), assinado por Vilma Mello Biscolla.

Em seu livro, Rizzo (1988) se apresenta como uma professora com mais de 30 anos de experiência, entre salas de alfabetização e cursos de magistério. Em outro escrito de sua autoria, registra sua formação em pedagogia, pós-graduação em Estimulação do Desenvolvimento, especialização em Educação Infantil e Alfabetização, bem como a assinatura de "[...] várias obras na área de Educação Infantil e Alfabetização; Orientadora Pedagógica da Secretaria de Educação-RJ por 17 anos e Assistente da Profa. Heloísa Marinho no curso de Pedagogia Especial/IERJ" (Rizzo, 2004, p. 6).

Em *Alfabetização natural* (1988), Rizzo fundamentou teoricamente sua proposta nos trabalhos desenvolvidos pela Heloisa Marinho, resgatando a relação profissional vivenciada, e pelo suíço Jean Piaget, segundo ela, foram esses estudiosos os responsáveis pelas mudanças

mais significativas acerca do entendimento da psicologia infantil em correlação ao processo de aprendizagem no século XX.

Com a premissa, Rizzo dispensa qualquer conhecimento pedagógico posto em circulação no âmbito nacional até então, incluindo a tradição dos testes, os quais considerava a representação de um ensino ultrapassado. Ocorre, no entanto, que Heloisa Marinho, junto à Juracy Silveira, foi citada em *Testes ABC* pela elaboração de trabalhos sobre a aprendizagem da leitura, a partir desses testes, no antigo Distrito Federal. O informe é importante porque Rizzo, mesmo ao se apoiar nas contribuições da psicóloga, não fez referências aos exames como medidas positivas. Por outro lado, suas orientações sobre as atividades que deveriam ser propostas aos alunos correspondiam comumente às indicações de Marinho expostas no livro de Lourenço Filho. Sugestões de exercícios com jogos e dramatizações, a adequação do ambiente escolar e atenção à estabilidade emocional do aluno, como aspectos a serem considerados pelos professores na etapa preparatória das crianças, exemplificam a correlação (Lourenço Filho, 2008, p. 135; Rizzo, 1988, p. 37-38). Desse modo, é possível observar que na disputa entre a inovação e a tradição pedagógica, não raro os conhecimentos construtivistas foram compreendidos e disseminados no Brasil como uma versão ressignificada dos pensamentos escolanovistas, sem que os interlocutores desses discursos pedagógicos o percebam ou admitam.

Caminho semelhante foi trilhado por Vilma Mello Biscolla na década seguinte. Conforme informações contidas em seu livro, a professora formou-se mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP); participou como membro do Núcleo de Alfabetização do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP); atuou como coordenadora pedagógica na rede municipal de São Paulo; e acumulava "outros vários títulos". Mesmo assim, detalhes sobre sua carreira não foram encontrados fora de sua obra até o momento. Em *Construindo a alfabetização* (1999), a autora partilha da proposição de Rizzo quanto à aplicação dos testes, mas vai além nas justificativas ao relembrar sua formação inicial no Instituto de Educação Caetano de Campos, no ano de 1964. Conforme Biscolla (1991), os conhecimentos eram restritos aos *Testes ABC*, aos de inteligência de Binet-Simon e aos métodos sintético e analítico, insuficientes para alfabetizar os seus primeiros alunos. A precariedade foi pensada principalmente pela necessidade de agrupar os alunos de acordo com as condições de aprendizagem por eles apresentadas, medida que para Biscolla não correspondia ao ensino moderno e eficiente, principalmente, por normalizar a mazela que responsabilizava o próprio estudante por sua condição de aprender ou não.

Assim como Rizzo (1991), a autora respaldava sua afirmação pela apropriação dos estudos de Piaget e, nesse caso, também dos trabalhos da argentina Emilia Ferreiro. As figuras estrangeiras apareciam mais comumente na obra como sinônimo do construtivismo, de modo que suas teses comparecem em pequenos fragmentos, como sínteses. Nesse sentido, a apropriação do conhecimento estrangeiro requer algumas considerações, já que tanto Rizzo quanto Biscolla tendem a declarar os estudos sobre o desenvolvimento da inteligência presente nas teorias piagetianas como enunciados completamente novos entre os educadores brasileiros. Em *Testes ABC*, as pesquisas desenvolvidas por Piaget não foram esquecidas por Lourenço Filho, o que permite pensar que a base do pensamento construtivista, tal qual assumem os discursos examinados na figura de Piaget, não circulou de forma completamente inédita no Brasil em meados de 1970 e 1980, apenas que essa concepção foi reconhecida pelos discursos pedagógicos nacionais desde então. Tendo isso em vista, seria mais preciso atribuir a propagação do ideário construtivista no Brasil, a partir dos estudos desenvolvidos por Emilia Ferreiro, orientada por Piaget.

Emilia Ferreiro conduziu, junto a seus colaboradores uma pesquisa experimental em Buenos Aires, entre 1974 e 1976, com o objetivo de compreender como as crianças pensavam e se apropriavam da cultura escrita. A proposta originou o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, assinado pelas pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no México em 1976. No Brasil, a tradução chegou apenas em 1985, pela Editora Artes Médicas, e foi chamada *A Psicogênese da língua escrita* (Mello, 2015, p. 254). No entanto, a professora Telma Weisz, na apresentação que redigiu para a edição comemorativa dos 20 anos de publicação da obra em âmbito nacional, assegura que "ainda antes de sua tradução para o português, a divulgação boca a boca ou através de documentos produzidos por secretarias de educação começou a chamar a atenção dos professores para esta revolução conceitual na alfabetização [...]" (Weisz *apud* Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 7).

Em concordância, Emilia Ferreiro afirmou que:

> No Brasil, os resultados foram tomados pelas pessoas que estavam lutando contra esse escândalo nacional de tantas reprovações no primeiro ano, pessoas que haviam feito uma profunda reflexão sobre os fenômenos de alfabetização – profunda pelo menos como se poderia fazer no início de 1980 [...]. (Penso em Telma Weisz, por exemplo, uma das primeiras pessoas que, no Brasil, entendeu tudo lendo-me em espanhol, antes de minha primeira "palestra" nesse país) (Ferreiro *apud* Mello, 2015, p. 254-255).

Com a recorrente formulação acerca da insatisfação com as reprovações dos estudantes nas denominadas 1ª séries nas escolas e a propagação do pensamento de Ferreiro e Teberosky

(1999) em solo brasileiro, no final da década de 1980, as Secretarias de Educação criaram "Propostas Pedagógicas e de treinamento de Supervisores de Ensino, que reproduziriam tais conhecimentos [construtivistas] em cursos de capacitação a serem oferecidos a alfabetizadores [de São Paulo e do Rio Grande do Sul]" (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 45). Essa ideia foi tão forte que, posteriormente, passou a compor outros programas oficiais de formação de professores voltados à alfabetização. Além disso, fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que rendeu a Ferreiro "a mais alta distinção do governo brasileiro na área da educação: a condecoração do Mérito Educativo no Grau de Grande Oficial", em 2001, pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (Mello, 2015, p. 255-256).

Os modos de interação de Ferreiro com os estudos brasileiros também chama atenção no texto *A psicogênese da língua escrita*, dado o registro de sua compreensão acerca dos *Testes ABC*:

> Não se tratou, pois, de aplicar nenhum teste, porque os testes estão baseados numa suposição sobre o processo de aprendizagem. [...] Se tomamos, por exemplo, um dos testes de maior difusão na América Latina, o ABC de Lourenzo Filho, encontramos que para decidir se uma criança pode começar sua aprendizagem sistemática, é necessário que possua um mínimo de "maturidade" na coordenação viso-motora e auditivo-motora, além de um bom quociente intelectual e de um mínimo de linguagem (FILHO (sic), 1960) (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 36).

O excerto permite acentuar que quando, neste capítulo, propõe-se pensar nos modos com que os discursos pedagógicos se apropriaram dos saberes estrangeiros para formular recomendações dirigidas aos professores acerca da idade mais indicada à alfabetização e sobre os modos de alfabetizar, não se partilha o pressuposto de que a produção do conhecimento pedagógico nacional seja subordinada aos conhecimentos estrangeiros, mas, sim, que o saber nacional se constrói em interseção com os saberes transnacionais (Silva; Vieira, 2020, p. 53). Lourenço Filho é um bom exemplo disso, visto as traduções da obra *Testes ABC*, a aplicação desses testes em diversos países e/ou a análise de sua proposta, como evidenciou Emilia Ferreiro.

Considerações finais

Os discursos pedagógicos sobre a alfabetização destinados aos professores e divulgados no Brasil entre as décadas de 1930 e 1990 formulavam considerações e orientações acerca do processo de ensino e aprendizado associado ao desenvolvimento infantil. Como se procurou demonstrar neste capítulo, esses discursos pedagógicos cruzaram a fronteira do

conhecimento psicológico ao se apropriarem de saberes estrangeiros. Dessa apropriação decorre nos discursos pedagógicos modos distintos de compreender e prescrever quais seriam as necessidades das crianças para o aprendizado e a maneira com que os professores deveriam ensinar. Esses discursos, analisados sob a ótica foucaultiana, apresentam repetições, variações e transformações, as quais puderam ser melhor percebidas na transição do discurso escolanovista e construtivista.

Conforme os autores alinhados ao movimento da Escola Nova, a recomendação primeira dizia respeito a adequação do ensino à psicologia da criança. Essa motivação aparece nas orientações pedagógicas a partir dos modos com que os professores devem ensinar. Era preciso considerar a organização do tempo e das atividades escolares, por isso o alerta constante acerca da técnica mais adequada para o ensino, comumente exportada e/ou readaptada de estudos realizados com "sucesso" no exterior – principalmente nos Estados Unidos e na Europa, sendo um recurso valioso para a modernização educacional no confronto com as práticas de ensino tidas como tradicionais. Simultaneamente, os autores escolanovistas dedicaram boa parte das orientações dirigidas aos professores com descrições minuciosas de testes a serem aplicados nas crianças, entre os quais assume maior destaque os *Testes ABC* para verificação da maturidade, formulados por Lourenço Filho, importante expoente da Escola Nova no Brasil. Esses testes alcançaram ampla circulação no cenário educacional nacional e internacional, não por acaso se mantiveram como referência nos discursos pedagógicos divulgados por aqui ao longo de todo o período de análise. Além disso, os *Testes ABC* e a discussão que se segue entre os autores a partir dele permitem observar que a controvérsia sobre a idade mais indicada à alfabetização foi formulada justamente quando esses discursos pretendiam comprovar a impossibilidade disso, isto é, que a alfabetização não está relacionada necessariamente à idade cronológica da criança e, portanto, requeria maturidade.

Para os autores construtivistas, a faixa etária como princípio para a organização do tempo escolar e, por conseguinte, o início da alfabetização sequer representava um problema. Essa transformação discursiva foi seguida de outra, para os construtivistas a aplicação de testes para verificar as condições de aprendizagem das crianças seria um modo perverso de responsabilizá-las pelas dificuldades em relação ao aprendizado das letras. Essas formulações também foram resultantes da apropriação do discurso pedagógico de um saber estrangeiro, agora sul-americano, o qual igualmente partiu de bases psicológicas para se pensar a alfabetização.

Ainda que esses discursos tenham evidentemente se distanciado, sobretudo, pelo deslocamento da preocupação de "como o professor ensina" para "como a criança aprende" e os efeitos que isso produziu no cenário educacional, vale repetir que as práticas pedagógicas escolanovistas e construtivistas apresentaram conexões, pois fundamentadas nos saberes psicológicos buscavam legitimar a teoria ou a concepção de ensino defendidas em cada caso. Além disso, buscou-se demonstrar que os discursos pedagógicos examinados se apropriaram de saberes psicológicos educacionais produzidos no exterior, a partir de interações diversas: viagens, leituras e pela influência que esses autores exerceram nas trajetórias uns dos outros.

Fontes

BISCOLLA, Vilma Mello. **Construindo a alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1991.

D'ÁVILA, Antônio. **Práticas escolares**: de acordo com o programa de prática do ensino no curso normal e com a orientação do ensino primário. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 1965.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília, DF: Inep/MEC, 2008.

MARCOZZI, Alayde Madeira *et al*. **Ensinando à criança**: guia para o professor primário. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1970.

MARQUES, Orminda Isabel. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SILVEIRA, Juracy. **Leitura na escola primária**: guia para normalistas e professores de curso primário. 3. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.

Referências

CARDOSO, Silmara de Fátima. **Viajar é inventar o futuro**: narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatórios de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana (org.). **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2012.

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. Trad. Rafaela Silva Rabelo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1, p. 34, 2014.

LOPES, Sônia Maria de Castro Nogueira. Instituto de Educação do Rio de Janeiro: fragmentos da memória revisitada (1932-45). *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: Anpuh, 2003. p. 1-9.

MAGNANI, Maria Rosário Mortatti. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. **Cadernos de Estudos Linguisticos**, Campinas, v. 31, p. 145-168, 1996.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova. **Reviata Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 24 out. 2022.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. *In:* MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015. p. 245-275.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Caderno de Formação**: Formação de Professores, v. 2, n. 1, p. 36-57, 2011.

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

MONARCHA, Carlos. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933)**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp, 2019.

RIZZO, Gilda. Alfabetização natural. **Revista Fórum**, n. 9, p. 8-12, 2004.

SILVA, Fernanda Marques da; GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. A formação do professorado como antídoto para o baixo rendimento escolar. representações veiculadas na RBEP (1952-1961). *In*: WARDE, Mirian Jorge; OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de (org.). **História da educação**: sujeitos, objetos e práticas. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. p. 121-148.

SILVA, Vivian Batista da; VIEIRA, Keila da Silva. Luiz Alves de Mattos e suas redes: viagens e conexões no campo educacional (1917-1990). *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 51-73.

TREVISAN, Thabata Aline. O educador paulista Antônio D'Ávila (1903-1989): sua atuação e sua produção escrita. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015, p. 195-219.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, p. 126-140, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva. **Movimento internacional da educação nova**. Fino Traço, 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves *et al.* **Saberes e práticas em fronteiras**: por uma história transnacional da educação (1810-...). São Paulo: Fapesp, 2018. Projeto temático Fapesp.

WARDE, Miriam Jorge. O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 3, n. 1 [5], p. 125-167, 2003.

SAMPAIO DORIA E A DIFUSÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO[102]

Louisa Campbell Mathieson

"Mover a janela – isto é, transformar o limite do possível – é o objetivo mesmo da política".

Rodrigo Nunes

A Reforma da Instrução Pública de São Paulo de 1920 buscou responder a um dos maiores problemas político-sociais do período: o analfabetismo. O estado de São Paulo colocava-se como arauto do desenvolvimento, inclusive nas questões que concerniam à educação, posto que havia criado, no início da chamada Primeira República, os grupos escolares erigidos pedagogicamente pelo ensino enciclopédico, de formação do homem completo, em suas dimensões intelectual, moral e física. Frente ao impasse de não ser possível expandir esse modelo de escola para todas as crianças em idade escolar devido aos exíguos recursos financeiros do governo, Antônio de Sampaio Doria expôs a insuficiência da instrução pública paulista, "sacudindo o marasmo" e "a ilusória segurança do sistema paulista" (Antunha, 1976, p. 210) ao propor, entre outras medidas, a redução da duração do ensino primário de quatro para dois anos, tendo sido essa a medida que marcou a Reforma de 1920.

Conforme Heládio Antunha (1976), para o governador Washington Luís, a defesa de Sampaio Doria de uma escola provisória e simplificada era politicamente atraente, pois buscava dar solução a um problema patente do estado, sem aumentar significativamente as despesas governamentais. Entretanto, Sampaio Doria não defendia a escola de dois anos ser suficiente para uma formação completa: antes, era uma proposta aligeirada e com fins alfabetizantes. Em resposta à *Carta Circular* de Oscar Thompson com a pergunta "como extinguir no Estado de São Paulo esse número de analfabetos?" (Thompson, 1918, p. 20), a proposta apresentada em *Carta Aberta* (1918) por Sampaio Doria para erradicar o analfabetismo passava pela reorganização da estrutura escolar, tanto na divisão das etapas quanto no ensino do conteúdo, reconhecendo a necessidade de gratificar o trabalho do professor alfabetizante.

Em São Paulo, a ideia central que perpassava a década de 1910 era a do analfabetismo

102 O presente capítulo tem como ponto de partida pesquisas anteriores de mestrado e de doutorado (Mathieson, 2012, 2017), em que debati as ideias políticas e pedagógicas de Sampaio Doria a partir da análise de suas obras, bem como a repercussão da reforma na imprensa.

como marca da inaptidão para o progresso. Marta Carvalho (2010) assinala que, com a Reforma de 1920, implodiu-se a lentidão pressuposta na lógica escolar dos grupos escolares, isto é, de uma formação enciclopédica do cidadão. O analfabetismo foi alçado à questão primordial a ser resolvida, assim, esperava-se da atuação de Sampaio Doria na direção da Instrução Pública de São Paulo o combate ao analfabetismo e a implantação de medidas nacionalistas, com o fito de forjar uma identidade nacional a um estado com um número elevado de imigrantes.

Cássia Adduci (2000) expõe como a ideia de nação passou a estar associada à noção de individualidade e à valorização do particular e do singular. Para estruturar o Estado moderno, houve um movimento para unificar pertencimentos, culturas, línguas, sentimentos, homogeneizando-os e unificando-os. Na leitura de Benedict Anderson (2008), nação está associada à ideia de "comunidade política imaginada", que é limitada, dispõe de fronteiras finitas, é soberana e é comunitária, porque há um sentimento de pertencimento comum. O autor mostra que existe uma crença em imagens, tais como os museus, mapas e dados censitários, signos que são mobilizados dentro de uma cadeia afetiva de significados e sentidos, pois, embora as pessoas de uma mesma nação não se conheçam e vivam das mais diferentes formas, estão ligadas aos sentimentos de origem e pertencimento.

A seu turno, Hobsbawm e Ranger (1984) defendem a ideia de que o nacionalismo cria a nação, mas o nacionalismo camufla esse processo, pois em sua linguagem as nações seriam tão antigas quanto a própria história, numa dimensão de reconstrução utilitária do passado, "inventando as tradições" e produzindo lastros no imaginário. Por sua vez, Anthony Smith (2006) destaca que o nacionalismo é uma forma de organização das relações sociais. O autor afirma que a ubiquidade do nacionalismo em todos os continentes é algo semelhante às religiões, em que aspectos simbólicos como linguagens, rituais e emoções ganham diferentes matizes. Os símbolos e as cerimônias constituem parte dos costumes e animam o sentimento nacionalista diariamente, suscitando relações emocionais de pertencimento (Smith, 1997). Anderson (2008) chega a dizer que o nacionalismo não é uma ideologia política, mas uma religião, pois suas explicações transcendem o campo da razão. Hobsbawm (1990) defende que, frente à secularização do mundo, o Estado precisa de uma *religião cívica* como artifício da coesão social, que nada mais é do que o patriotismo, como um componente emocional benéfico ao Estado.

A partir desse quaro geral, a associação direta entre Estado, nação e território, conforme propõe Diana Vidal (2020, p. 10), criou a ideia de fronteira como um limite entre o

"nós" e o "eles", produzindo, assim, uma naturalização da noção de território por confinar uma sociedade a um espaço físico determinado. Correlacionar esses conceitos, segundo pensamos, demanda não só que estes sejam colocados em perspectiva histórica, mas também permite que isso seja feito sob uma perspectiva transnacional. "'História transnacional' [...] não desconstrói a nação – pressupõe sua existência e estuda seu desenvolvimento como um fenômeno global – mas contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências", na feliz definição de Eugenia Roldán Vera e Eckhardt Fuchs (2021, p. 8). Por esse prisma, assumir a perspectiva transnacional na construção de sistemas educativos nacionais aguça-nos a visão para o caso estudado: as ações da Diretoria Geral da Instrução Pública e as publicações na imprensa relativas à reforma do ensino paulista inscrevem-se num processo mais amplo, que remete, no limite, à formação dos Estados. Apelar ao progresso nacional e ao patriotismo era, naquele início de República, lançar mão de fortíssimo instrumento de convencimento e adesão, do que eram prova cabal inúmeras experiências estrangeiras anteriores. E a escola, como instituição formadora, era por excelência a instituição capaz de mobilizar essa cadeia afetiva e forjar esse sentimento de pertencimento.

Ademais, criar um sistema de ensino obrigatório a toda a população e capaz de tornar-se um modelo para o restante do país passava pela ideia de *reforma*, termo comumente associado à mudança, ao progresso ou ao aprimoramento (Gvirtz; Vidal; Biccas, 2009). Thomas Popkewitz (1997) realça que, para reformar a educação, não é suficiente mudar as ideias e pressupostos de um documento, mas mudar as práticas administrativas e de sala de aula. Logo, enquadrar uma reforma educacional na perspectiva histórica pode, como as pesquisas de André Paulilo (2010) têm mostrado, ir além do estudo dos documentos oficiais, embora, ocioso dizê-lo, isso seja também indispensável. Nos termos de Stephen Ball (2006), o *ciclo de políticas* propõe uma análise de amplo espectro, observando-se as nuanças entre o micro e o macro, respectivamente os momentos de formulação das políticas educacionais e o momento de implantação, carregados de subterfúgios, resistências e acomodações que ocorrem na esfera escolar.

A Reforma de 1920 não foi analisada como norma de um ordenamento jurídico imposta aos sujeitos e por eles obedecida. Apesar dela ser uma enunciação típica do governo, aqui, o nosso olhar centrou-se na análise das obras escritas por Sampaio Doria, bem como no agendamento da reforma na imprensa paulista. Esse percurso foi escolhido a partir do entendimento de que "a importância da reforma paulista deveu-se menos a sua aplicação do

que ao debate que ela possibilitou" (Boto, 2010, p. 9). Ou seja, a movimentação que a reforma gerou à sua época, dentro de um cenário de negociações e resistências, aponta para um território em disputa. Assim, tencionava-se olhar de perto os modelos e os saberes pedagógicos que estavam circulando e os usos que lhes foram dados por Sampaio Doria. Em outras palavras, o objetivo do presente texto foi observar a apropriação e a articulação realizada por Sampaio Doria de saberes pedagógicos que estiveram em circulação no início do século XX, no contexto em que lecionou na Escola Normal e elaborou a reforma na instrução pública de São Paulo.

Em linhas gerais, o ensino primário no estado de São Paulo no momento anterior à reforma estava assim estruturado: os grupos escolares, organizados em quatro anos seriados, com professores e salas específicas para cada ano escolar, representavam a excelência do ensino paulista, contando ainda com direção e prédio apropriado; as escolas reunidas estavam organizadas por agrupamentos de classes multisseriadas, mas não havia uma organização da escola nem a figura de um diretor; as escolas isoladas funcionavam em classes únicas e eram multisseriadas, podendo, após a reclassificação em 1917, ser urbanas, com quatro anos de duração, distritais com três anos, ou rurais, com dois anos (Souza, 2009; Cavaliere, 2003). Esses diferentes tipos de escola de ensino primário não compunham de fato um sistema de ensino, questão que a reforma também buscava solucionar.

Em 4 de novembro de 1920, o presidente do estado, Washington Luis, no uso das atribuições que lhe cabiam como chefe do Poder Executivo, enviou à câmara estadual o Projeto de Lei n.º 47 de 1920, em cuja ementa se lia "Reforma a instrução pública do Estado de São Paulo" (Anais..., 1920, p. 2). Ao conceber a reforma, Sampaio Doria objetivava transformar as escolas isoladas em um único tipo, de dois anos de duração, de modo a estender a possibilidade de estudos a todas as crianças em idade escolar. Paralelamente, o reformador tinha a intenção de preservar o ensino nos grupos escolares e até mesmo alargar a sua duração para sete anos.

Sobre o assunto, *O Estado de S. Paulo*, periódico que se posicionou a favor da reforma, publicou nos dias 21, 22, 23 e 25 de novembro daquele ano, na seção "Notas e informações", editoriais que, nesse movimento repetitivo da imprensa, traziam informações e argumentos sobre a organização do ensino primário, mobilizando as ideias de "conservação" do que já existia e "impulso" para a nova estrutura de dois anos (O Estado de S. Paulo, 1920a, 1920b, 1920c, 1920d). No dia 21, o jornal afirmou que o ensino primário estava estruturado em quatro anos para as cidades e vilas e em dois anos para os meios rurais, de sorte que não

haveria *mutilação* do aparelhamento escolar, tal como era alegado pelos oposicionistas. Para o matutino, o governo buscava dar fim ao analfabetismo, mantendo a *marcha paulista* e dando de prontidão uma solução: "conserva-se, com pequenas variantes de detalhe, tudo como está. Apenas, dá-se maior impulso, dá-se um grande desenvolvimento a uma seção de aparelhamento geral, que é o ensino de dois – o ensino desanalfabetizador" (O Estado de S. Paulo, 1920a, p. 3). No dia seguinte, o jornal fez notar novamente que a reforma não destruiria o aparelho escolar, pois *conservaria* intacto o ensino de quatro anos, com alguns retoques, dando grande *impulso* ao ensino de dois anos. O jornal afirmou, ainda, que o que a reforma definiu por ensino primário e médio corresponderia ao ensino primário de quatro anos, sendo que essas duas etapas continuariam a ser oferecidas onde já existiam, embora numa única etapa de quatro anos. O matutino esclareceu que a reforma usou apenas dois nomes para o que já existia, uma vez que o ensino de dois anos já era realidade em várias regiões do estado, coexistindo dois ramos de ensino primário. O governo teria buscado uniformizar essa situação, nomeando de ensino primário os dois anos e o seguinte de médio. Em 25 de novembro, em tom conciliador, o editorial disse novamente que o ensino de quatro anos seria mantido nas cidades, e o de dois anos, ampliado na zona rural, aumentando nos locais onde o ensino era praticamente nulo, e assim os poderes públicos estariam cumprindo com suas obrigações constitucionais.

No dia 1.º de dezembro, o *Jornal do Commercio*, periódico que se posicionou contrariamente à reforma, registrou que "os reformadores vivem a proclamar que nada inventaram, pois foram buscar o exemplo na administração passada" (Jornal do Commercio, 1920, p. 3). Essa constatação é bastante sintomática da Reforma de 1920, pois a todo momento os jornais favoráveis à reforma e o próprio Sampaio Doria são vistos dizendo que ela nada modificaria, dado que a instrução permaneceria como já vinha sendo feita. Ou ainda, que as mudanças que a reforma oficializaria eram práticas que já estavam acontecendo. Tem-se aí algo que é, por assim dizer, o inverso do que usualmente se entende por reforma, isto é, a ideia de mudança e aprimoramento. No caso da Reforma de 1920, talvez, a necessidade de se reiterar *ad nauseam* a ideia de que ela iria conservar o aparelho existente explique a manutenção dos grupos escolares, tidos como modelos exemplares, não sendo desejado alterar seu prestígio.

Como destaca Carvalho (2003, p. 145), "o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica almejada". A pedagogia estava centrada como *arte de ensinar*, ou seja, assentada numa pedagogia prática, portanto a formação de professores estava calcada na

ideia de que ensinar bem é seguir um modelo, um roteiro, seguindo práticas exemplares. O ensino devia se guiar pela tradição do ensino enciclopédico, conforme um currículo escolar extenso, pautado na educação do corpo, na ciência e nos valores morais.

Na verdade, o modelo enciclopédico que supostamente representava o signo do progresso começou a entrar em crise no final dos anos de 1910, pois houve uma mudança significativa no entendimento de quem deveria ocupar o espaço escolar. Lourenço Filho (s.d., p. 7-8) caracterizou esse cenário de "nacionalismo ativo", pautado na obediência e na disciplinaridade social. Nesse sentido, seria na escola que se forjariam as ferramentas cívicas para estruturar a nação almejada pelos paulistas. Para a Liga Nacionalista, entidade da qual Sampaio Doria era militante, a educação significava o progresso, o futuro, pois não haveria nação se o povo permanecesse ignorante e tutelado, algo totalmente incompatível com uma sociedade moderna aos moldes da noção de civilização europeia. Como analisa Carlota Boto (1990, p. 179), "a mítica da nacionalidade vem acompanhada de um projeto pedagógico que traduz a feição do caráter nacional".

Para isso, Sampaio Doria, na função de diretor da Instrução Pública paulista, fez uma aposta pedagógica para um desafio político-social, isto é, a demanda social de inserir novos grupos aos ritos da cidade e aos deveres de um cidadão republicano. A aposta fundava-se na crença do reformador na lei da recapitulação abreviada atrelada ao método intuitivo-analítico. Com a reforma, outra lógica, oposta ao ensino enciclopédico, era edificada em São Paulo. Se a sociedade carecia de um maior número de cidadãos, Doria compilou um programa de ensino que supostamente seria capaz de, num curto período, alfabetizar a população. Não carecia que fossem os cidadãos *iluminados* em todas as ciências; era preciso ensinar a grande massa. Escancarando as concepções educacionais que até então balizavam a educação paulista, a Reforma de 1920 evidenciou os limites do modelo escolar até então em curso.

A trajetória pedagógica de Sampaio Doria inicia-se de forma mais incisiva a partir do seu ingresso como professor na Escola Normal de São Paulo, em 1914, quando Doria presta o concurso para a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica, sendo aprovado com a tese *Princípios de pedagogia*, publicada como seu primeiro livro. A sua aprovação "constituiu uma de suas principais credenciais profissionais até meados da década de 1920" (Medeiros, 2005, p. 64).

Se considerarmos a hipótese enunciada por Antunha (1976, p. 145), de que a Reforma de 1920 foi obra pessoal de Sampaio Doria, a análise de suas proposições educacionais torna-se uma pista importante para a compreensão das concepções em que ele se pautou ao

elaborar as metas da reforma. Como professor na Escola Normal da Praça, Sampaio Doria acreditava em uma *pedagogia científica*. Sua concepção educacional estava assentada nas proposições de educação completa de Herbert Spencer, baseada no tripé da educação física, moral e intelectual. Tal princípio de uma educação integral já era tema de formação da Escola Normal desde o final do último quartel do século XIX. Nesse sentido, Sampaio Doria, ao mobilizar essas ideias, dialogava com as tendências debatidas na referida escola, na qual estava pleiteando uma vaga.

O livro *Education intellectual moral and physical*, de Spencer, foi publicado originalmente em inglês, em 1861, na Inglaterra, e teve uma ampla difusão: em 1878, a editora francesa Germer-Baillière já estava em sua segunda edição do livro e, em 1882, na quarta. Em 1888, o livro foi traduzido para o português por Emygdio D'Oliveira. Refletir acerca da produção, circulação e apropriação de livros como categorias de análise amplia a compreensão de como se dava o fluxo de pensamentos na transição do século XIX para o século XX. Ao dar ênfase às trocas intelectuais e à circulação de ideias, a escala é ajustada para se ver mais de perto as apropriações e releituras realizadas pelos agentes históricos. Isto é, a recepção e apropriação de um bem cultural, como um livro, passa a ser entendida como um lugar ativo de ressignificação, pois as interpretações efetivadas pelos sujeitos são imprevisíveis, um lugar em que universos e contextos diferentes se tocam, se transformam e se deslocam. Logo, a ação da leitura é compreendida como uma atividade ativa, capaz de produzir novos sentidos e apropriações originais.

Spencer, importante pensador inglês do século XIX cujas ideias foram amplamente difundidas no cenário educacional brasileiro – vide os pareceres educacionais redigidos por Ruy Barbosa –, foi um dos interlocutores mais presentes na obra pedagógica de Sampaio Doria. A máxima da preparação para uma vida completa é apresentada no livro *Education intellectual moral and physical*. Nas próprias palavras de Spencer (1896, p. 31, tradução livre): "preparar-nos para uma vida completa é a função que a educação deve cumprir; e o único modo racional de julgar qualquer curso educacional é julgar em que grau ele cumpre tal função"[103]. Noção essa que foi internalizada por Sampaio Doria, do que é exemplo sua defesa de que "o fim supremo da educação é o preparo para a vida completa" (Doria, 1914, p. 16-17). Se o atingimento da vida completa e integral era objetivo da educação, para conseguir isso o autor apoiava-se, como referimos, na lei de recapitulação abreviada, segundo a qual a

103 No original: "To prepare us for complete living is the function which education has to discharge; and the only rational mode of judging of any educational course is to judge in what degree it discharges such function".

educação ocorreria analogamente à forma pela qual a natureza educou a humanidade, porém de modo abreviado.

Tomando de empréstimos as premissas de Spencer, para Sampaio Doria, primeiramente, o educando desenvolveria suas energias físicas e mentais e, por fim, formaria seu caráter. Doria indaga: para conseguir a educação completa, o que se deve ensinar e como se deve ensinar? Isto é, qual é o melhor programa de ensino e quais são os melhores métodos de ensino? O programa, para o autor, era o para-raios do ensino, de sorte que ele se caracteriza por ser a organização geral do ensino, dando ordem e sucessão das matérias em relação às idades dos alunos. Porém, Doria alerta que não importa o professor saber tudo sobre o que versam os conteúdos se ele ignora a maneira pela qual se ensina.

As proposições pedagógicas e metodológicas de Doria não se desvencilham dos seus estudos sobre a psicologia. O autor entendia que o método intuitivo-analítico era o mais consentâneo com a evolução da humanidade, pois respeitava harmoniosamente a expansão de todos os impulsos naturais e legítimos do ser humano (Doria, 1914, p. 5). A psicologia, pelas leis da evolução infantil, e o método de intuição-analítica, por sua forma investigativa de ensinar, são duas ideias centrais para compreender o modo como Sampaio Doria concebia a educação, o ensino, os programas, os conteúdos.

Com base nos estudos psicológicos, o autor compreendia que todas as crianças passavam por processos comuns à humanidade e por processos individuais. A par do coeficiente social, que corresponde à lei de recapitulação abreviada, Doria ressalta a importância de se pensar os coeficientes individuais, pois nenhuma criança é fisicamente um homem primitivo ou selvagem (Doria, 1914, p. 31). Nesse contexto, ele destaca fatores que se caracterizam por serem sem precedentes na evolução humana, ou seja, fogem à lei da recapitulação abreviada. A lei da recapitulação abreviada com alguns retoques dos coeficientes individuais permitiria traçar os programas e métodos de ensino (Doria, 1914, p. 55). Aqui, observa-se esse trabalho minucioso de alinhavar e costurar ideias e concepções, condensando diferentes discursos educacionais. Doria permanecia fiel aos preceitos de Spencer, assim como dos educadores que lhe sucederam, mas trazia novas leituras da seara da Psicologia, como é o caso da popularização do pensamento de William James.

Nesse momento, faz-se oportuno reavivar a constatação de seu antigo aluno, Lourenço Filho (1954, p. 35):

> SAMPAIO DÓRIA, que foi quem mais lucidamente interpretou e

> atualizou a metodologia de Rui, chamou por isso de << intuição-analítica >> o princípio capital por que ele se batia. Nessa parte de explicação psicológica, embora rápida, seu autor expõe nos pareceres teoria similar à que WILLIAM JAMES desenvolve, em obra que publicou em 80, mas que Rui desconhecia à época dos pareceres.

Mirian Warde (2003) chama a atenção para o fato de Sampaio Doria ter se apropriado rapidamente do pragmatismo estadunidense como filosofia, como psicologia individual e como psicologia social. A autora destaca também que o pragmatismo fez parte da formação de Lourenço Filho, e foi com o antigo professor Sampaio Doria que ele teria sido iniciado em leituras teóricas mais complexas, entrando em contato com as novas tendências da pedagogia e da psicologia, como o pragmatismo de William James e as primeiras sistematizações de psicologias educacionais (sejam as funcionalistas, de Édouard Claparède, ou as de base experimental, como o behaviorismo de J. B. Watson e o conexionismo de E. L. Thorndike e R. S. Woodworth). Sobre o tema, Warde (2003, p. 158-159) destaca:

> Noemy Rudolfer faz constar nos seus registros pessoais que Roldão Lopes de Barros começara ler William James, se não antes, pelo menos ao mesmo tempo que Sampaio Dória, introduzindo-o em seus cursos desde meados dos anos dez. Lera James em francês, como o fizera pela primeira vez Dória, que, posteriormente, passara a ler a literatura norte-americana na sua língua original. Buarque, Lopes de Barros e Sampaio Dória, que ocuparam desde a primeira década do século XX aos anos vinte pelas cadeiras relativas à Psicologia e à Pedagogia, incluíram nos seus programas de ensino um tópico relativo ao "pragmatismo norte-americano".

Por sua vez, Valéria Medeiros (2005) ressalta que Doria pautava-se no pragmatismo de William James para basear as suas concepções educacionais, que entendiam a experiência do aluno com o mundo exterior como condição para o aprendizado. Essa ideia está presente no livro *Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*, que compõe uma série de palestras ministradas a professores a partir de 1892 em diversos lugares.

> [...] um dos melhores frutos do movimento de "estudo infantil" foi restabelecer todas essas atividades em seu devido lugar em um sistema de educação sólido. Alimente o ser humano em crescimento, alimente-o com o tipo de experiência pela qual de ano para ano ele mostra um desejo natural, e ele desenvolverá na vida adulta um tipo mais sólido de tecido mental, mesmo que pareça estar "desperdiçando" uma grande parte de seu tempo crescente, aos olhos daqueles para quem os únicos canais de aprendizado são livros e informações comunicadas

verbalmente[104] (James, 1925, n.p., tradução livre).

William James dá centralidade à noção de experiência, buscando fugir das abstrações que não possuem qualquer vínculo com a realidade ou a experiência. Tomando de empréstimo esse princípio da experiência, Sampaio Doria colocava-se crítico ao ensino de cor, às lições formais, ao ensino verbalista, aspectos caracterizados por Doria (1914, p. 72) como "aberrações pedagógicas". Desse modo, o emprego e a defesa do método intuitivo-analítico parecem ganhar mais sentido quando analisados como um método adotado por respeitar as fases de aprendizado das crianças e por colocar a experiência em destaque, como defendido por William James; assim, ensinar-se-iam as crianças a observar e investigar, de maneira análoga ao modo como a humanidade evoluiu, sendo impossível ensinar tudo a todos. Citando Pestalozzi, a cultura dos sentidos, do aluno aprender por sua experiência e não pelo verbalismo do professor, é entendida por Sampaio Doria como o processo em que a criança desenvolveria os sentidos e aprenderia por meio da observação, da experiência e da exploração da natureza, pois foi assim que se deu a evolução da humanidade; portanto, é um processo em conformidade com as leis orgânicas e naturais (Souza, 1998). Assim, pode-se dizer que Sampaio Doria fez a fusão entre o método intuitivo ou Lição de Coisas – tal como concebido por Johann Heinrich Pestalozzi – e o método analítico, cunhado por William James. Sampaio Doria rebatiza o método e passa a utilizar a expressão *método intuitivo-analítico* ou *método de intuição analítica*. Tal método seria "a marcha única, que há de o homem seguir, com segurança e eficácia. [...] a intuição, de começo sincrética, logo depois analítica, por fim na síntese" (Doria, 1914, p. 89).

Lourenço Filho (s.d., p. 8-9), ao falar do antigo professor afirma que:

> Sampaio Doria demostra que a marcha do conhecimento é uma só e que o método, devendo obedecer à lei dessa marcha, tem que ser um único também. A ele chama de <intuitivo-analítico>, por conter uma fase inicial de contato dos sentidos com a realidade a ser conhecida, e outra, de elaboração analítica ou abstração. Poder-se-á opor alguma reserva à denominação escolhida, para cujo perfeito entendimento se faz mister aceitar a compreensão dos seus termos, no limite que lhes traça certo grupo de psicólogos (William James e sua escola).

104 No original, encontra-se a seguinte redação: "[...] one of the best fruits of the 'child-study' movement has been to reinstate all these activities to their proper place in a sound system of education. Feed the growing human being, feed him with the sort of experience for which from year to year he shows a natural craving, and he will develop in adult life a sounder sort of mental tissue, even though he may seem to be 'wasting' a great deal of his growing time, in the eyes of those for whom the only channels of learning are books and verbally communicated information".

Desse modo, o livro *Princípios de pedagogia*, na medida em que traz elucidações acerca do método intuitivo-analítico, também passa a defendê-lo. Referindo-se por diversas vezes a William James, Doria cita-o dizendo que o método "é um sistema conceitual composto de letras, que não penetram separadamente, uma a uma, na consciência, mas sim em bloco num todo indivisível" (Doria, 1914, p. 99). O emprego do método intuitivo-analítico parece ganhar mais sentido quando analisado como um método adotado por respeitar as fases de aprendizado das crianças e por colocar a experiência em destaque, tal como defendido por William James. Sobre a apropriação que Doria fez de James, Medeiros (2005, p. 261) relata que

> É de todo sabida a filiação de Sampaio Dória ao pragmatismo de William James, com o qual se perfilou desde meados dos anos dez para não mais se distanciar; James se tornou referência obrigatória em praticamente todos os livros de Sampaio Dória, desde o primeiro – *Princípios de Pedagogia* (1914) até o último livro dedicado à educação, publicado em 1933 – *Educação: Lições professadas na Escola Normal*. William James foi uma referência decisiva para Sampaio Dória construir sua concepção de método analítico, que não se restringia à condição de "método de ensino" – como incorretamente é entendido –, pois, baseado no conceito de "experiência", chave no pragmatismo de James, Sampaio Dória pensava a relação com as coisas do mundo exterior, necessária à aprendizagem em ambiente escolar tanto quanto a qualquer situação de aprendizagem humana, como uma "experiência" integral. A adesão a essa perspectiva não o impediu de conviver com as diferentes iniciativas dos adeptos de outras linhas psicológicas, que, por sua vez não o constrangeram a alterar sua posição, ao que tudo indica, marginalizada frente à "moda" da psicologia experimental.

O Laboratório de Pedagogia Experimental foi instalado no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo à Escola Normal da capital, criado em 1914 por Oscar Thompson e pelo médico-pedagogo italiano Ugo Pizzoli. Naquela altura, Thompson era diretor da Escola Normal e argumentava que a instalação do laboratório auxiliaria a ciência da educação, pois com medições e experimentos seria possível conhecer melhor as crianças.

Com o intento de tornar a pedagogia um campo científico e trazer os benefícios da ciência para o ensino, buscava-se a instauração, em torno da "classificação pedagógica" (Monarcha, 1999, p. 283), de uma pedagogia moderna, experimental, científica. Almejava-se identificar os tipos individuais para, depois, medi-los, classificá-los, prevendo e corrigindo, estabelecendo uma espécie de "ortopedia" (Carvalho, 2006). Tais constatações trariam implicações à sala de aula, pois, em seguida, caberia ao professor reconhecer os tipos de aluno

e tomar as medidas adequadas.

Dessa forma, as práticas laboratoriais foram uma constante do período. Carvalho (2010, p. 59-60, grifos da autora) assinala, entretanto, que

> *Princípios de pedagogia* é, sem dúvida, menos marcado por esse afã de identificar marcas e sinais de anormalidade nas crianças, de modo a delimitar o campo da normalidade para nele radicar a ação educativa em total sintonia com a natureza. Esses temas estão todos presentes na pedagogia de Sampaio Dória, mas, diferentemente das formulações de Thompson, essa pedagogia se constrói delimitando o seu domínio; guardando alguma distância das práticas de laboratório e demarcando *a priori* as fronteiras entre o ato clínico e o ato educativo; entre a escola, a prisão, o asilo e o hospício.

Carlos Monarcha (1999, p. 257) diferencia as orientações dos professores da Escola Normal entre "psicologia de laboratório" e "psicologia de cátedra", afirmando que Doria dava aula à maneira da "psicologia de cátedra": "é o caso da psicologia de cátedra de Antônio de Sampaio Dória centrada na popularização do pensamento de William James, John Stuart Mill e Herbert Spencer, tomando-os como pressupostos teóricos do método intuitivo analítico". Sobre o assunto, Medeiros (2005, p. 259) recusa a classificação proposta por Monarcha, pois, para aceitá-la, teria de concordar com os princípios da psicologia de laboratório. A autora ressalta ainda que Doria pautava-se no pragmatismo de William James para basear suas concepções educacionais, que entendiam a experiência do aluno com o mundo exterior como condição para o aprendizado. Por seu turno, Fausto Tavares (1996, p. 145) assinala que Doria dava à psicologia tratamento mais filosófico e político do que experimental. Apesar da polarização e, como Medeiros ressalta, de um modismo pela psicologia experimental, percebe-se Doria mais aliado à psicologia como teoria do que como experimento. Há, nesse momento, um território em disputa e ideias sendo transformadas. O livro *Psicologia*, por exemplo, foi escrito como um compêndio de psicologia, a fim de promover a iniciação dos estudantes nessa seara, podendo ser lido como uma síntese das aulas que Doria proferiu ao longo de dez anos na Escola Normal. As práticas laboratoriais para o autor seriam mais distantes da ortopedia de classificação e mensuração e mais perto de um recurso a ser usado para aprimorar o ensino na sala de aula, lidando com o coeficiente individual.

Como dito, para Sampaio Doria, a teoria de Spencer não dava conta do coeficiente individual e a Psicologia como ciência ganhava terreno ao redor do mundo e mostrava caminhos de como lidar com a singularidade de cada ser humano. O autor esforça-se para

conjugar diferentes concepções educacionais, dialogar com as vertentes que estavam presentes nas salas de aula da Escola Normal, bem como refletir sobre a política pública; isso tudo sem abrir mão daquilo em que ele de fato acreditava como sendo a melhor educação.

A partir das leituras dos livros pedagógicos de Doria, percebe-se a crença de um pedagogo num método capaz de alfabetizar a criança em dois anos. Ao lado disso, verificou-se também um pedagogo preocupado com questões práticas da escola e da formação dos novos professores. Postulando suas concepções educacionais em seus livros, Doria, ao formar o professor iniciante, buscou comprovar que a prática de ensino não mais poderia ser baseada na imitação e na observação, mas sim fundamentada e derivada de leis científicas.

Mesmo diante desse enquadramento teórico, restava ainda postular qual seria o *ideal educativo*: "Há um problema para cuja solução não basta a lei recapitulativa associada aos fatores individuais. É a questão de saber o número de matérias que deve um programa conter. Que se deve ensinar a esta ou àquela criança?" (Doria, 1914, p. 64). Sem saber quantas matérias um programa de ensino deveria ter e a quais crianças ensinar o quê, Doria carecia de uma solução para um problema prático, visto que a formação do cidadão completo exigiria uma formação enciclopédica, o que levou a outro problema, pois seria impossível formar todos os homens em todas as ciências. Nas palavras do autor:

> A formação absoluta do homem requer o conhecimento de todas as ciências que formam a civilização da humanidade. Mas, hoje em dia, seria impossível a formação de enciclopédicos. Tais e tantos e tão vastos são os ramos da sabedoria humana, que nem com a longevidade de Matusalém poderia alguém assimilá-la integralmente (Doria, 1914, p. 64-65).

Diante disso, tendo em vista o contexto do ensino no período, para Doria, a educação mais ambiciosa deveria propor no máximo três aspectos:

> Nas condições atuais da vida, a educação mais ambiciosa se propõe no máximo: a) surtir a mente de um certo cabedal de conhecimentos gerais, necessários aos homens civilizados; b) a criação de certos hábitos indispensáveis ao exercício feliz de uma dada profissão; c) e, como remate desses dois objetivos, formar o espírito, elevando a capacidade mental, e apurando o caráter (Doria, 1914, p. 65).

Conforme o autor, ensinar conhecimentos gerais, difundir hábitos necessários a uma profissão, formar o espírito e apurar o caráter, a isso é que a educação deveria se propor.

Conhecimentos gerais e hábitos necessários a uma profissão seriam conseguidos pelas ciências e artes, as quais seriam determinadas pelo meio em que se vive e pela profissão escolhida. A formação do espírito e a apuração do caráter seriam consequências da satisfação dos dois primeiros fatores (Doria, 1914, p. 35).

A ação do professor deve ser calculada, medida, certeira, tudo deve ser ou estar previsto ao ensinar, pois tal como Pestalozzi, Doria defende que não se deve ensinar a uma criança o que ela pode aprender por si só. A palavra é o meio pelo qual se orienta a aprendizagem, mas não deve ser a base desta. Assim, um dos fins da escola seria o de "abreviar a conquista do saber; o que a humanidade levou séculos para descobrir, a escola sumaria em poucas lições" (Doria, 1933, p. 285).

Valendo-se de Pestalozzi, Spencer e James, diferentes princípios pedagógicos são articulados por Sampaio Doria frente a um problema real e local, circunscrito espacial e temporalmente. Cria-se, assim, um campo transnacional educativo na medida em que o autor não só se apropria de teóricos renomados à época, como também tensiona as ideias em jogo, imprime-lhes uma leitura singular e as difunde. Vê-se, então, a construção de um mosaico pedagógico, mesclando e compondo diferentes lógicas num hibridismo conceitual.

Quiçá inspirado nos diferentes títulos dos livros de Herbert Spencer, a saber: *Princípios da psicologia, Princípios da ética, Princípios da sociologia, Princípios da biologia*, Sampaio Doria tenha batizado seu primeiro livro de *Princípios de pedagogia*. Nele, o autor busca coadunar inúmeras referências a estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Conforme Carvalho (2010, p. 48):

> Aquilatar a importância do livro na minguada produção pedagógica brasileira não é tarefa fácil. Ela supõe que nos desloquemos para o território conceitual movediço em que estava em curso, internacionalmente, desde o final do século anterior, a constituição do que entendiam por ciência da educação. O livro de Dória move-se nesse território, dialogando com autores de distinta extração disciplinar, orientação teórica muitas vezes incompatível e de importância muito variável, cujo denominador comum era a larga circulação no período. Entre eles, destacam-se alguns, muito conhecidos ainda hoje, como Rousseau, Haeckel, Comte, Spencer, Emerson, Binet, Claparède, Buisson, Compayré, Wundt, William James e Stuart Mill; mas também, outros, hoje desconhecidos de públicos não especializados, como Grasset, Le Bon, Flournoy, Berillon, Bezold, Bernnhein, Mosso etc. É dialogando com esses autores que Dória se lança ao empreendimento de fixar os princípios de pedagogia capazes de nortear as políticas educacionais e as práticas de sala de aula.

O livro de Doria é um empreendimento lançador de princípios, podendo ser lido como esforço teórico do autor em organizar conceitualmente as diversas correntes educacionais e tornar a pedagogia uma ciência, pautada por leis para uma aplicação correta em sala de aula. No anseio de racionalizar a educação, balizando o trabalho do professor, percebe-se a intenção de Sampaio Doria de formar esse professor de acordo com certos preceitos para que, em sua prática pedagógica, este forme o cidadão ideado para a nova sociedade paulista.

Sua argumentação residia na crença de pedagogo de que, aguçando os sentidos conforme as leis da natureza tal como proposto por Spencer, simultaneamente ao ensino da leitura e da escrita pelo método intuitivo-analítico, abrir-se-iam as portas da observação e da investigação de qualquer conhecimento que se desejasse aprender. Todavia, entendia-se que um programa de ensino pautado na educação cívica deveria ser erigido paralelamente, oferecendo os limites e diferenciando o certo do errado dentro de uma sociedade.

Não mais seria necessário ensinar de modo enciclopédico como a Reforma Caetano de Campos postulou. Nessa nova perspectiva, o ensino precisava acompanhar a rapidez com que a cidade carecia para formação do novo cidadão. Há uma demanda de inserir novos grupos sociais na lógica interna à cidade. Para isso, requeria-se um cidadão minimante escolarizado, ou seja, autônomo, racional, trabalhador; assim, todos precisavam conhecer os ritos da civilidade, e a escola forjaria essa conquista. Aliando a teoria spenceriana às lições de coisas como bases científicas necessárias à educação, Doria via no método intuitivo-analítico a maneira de ensinar a aprender. Contudo, em pouco tempo, as concepções que até então haviam balizado as práticas escolares paulistas passaram a ser questionadas, e as bases da Escola Nova ficaram em voga. Em torno dessas mudanças de paradigmas, vê-se a corrosão das concepções educacionais que ancoravam a teoria e prática de Doria, bem como a troca de paradigma que traz à cena o movimento da educação nova. Rapidamente, começa a haver um esgotamento de um modelo e a necessidade de sua substituição por outro. Carvalho (2010, p. 121) afirma que Doria estava num limite tênue.

> Seus vínculos pessoais mais próximos eram pessoas alinhadas com a remodelação dos saberes pedagógicos segundo os preceitos da nova pedagogia, para quem o ensino intuitivo e o método das lições de coisas, nucleares no credo pedagógico de Dória, não eram mais signos do novo e do moderno. Assim, situado nesse intervalo entre dois modos de pensar a escola, a criança e a educação, Dória não podia ser compreendido e muito menos defendido pelos que se haviam erigido

> em baluartes de defesa do modelo escolar paulista, condenando a reforma; por outro lado, suas posições, abraçadas de início pelo circuito de suas relações mais próximas, logo deixaram de fazer sentido nesse circuito.

Nessa esteira, percebe-se que, dentro desse quadro de mudanças e de disputas de concepções educacionais e políticas que marcaram os anos de 1920 e 1930, Sampaio Doria estava num "intervalo". As doutrinas professadas por ele não mais balizavam o que muitos educadores esperavam da educação; não sendo mais aceitas, o que relegou suas concepções ao esquecimento.

Carvalho (2011b), em trabalho no qual analisa a inserção do livro *Educação moral e educação econômica*, de Doria, na coleção Biblioteca de Educação, de Lourenço Filho, comenta o esforço desse ex-aluno de Doria para conseguir enquadrar em sua coleção a mencionada obra de seu professor. A pesquisadora vislumbra no prefácio de Lourenço Filho uma estratégia editorial que coloca o prefaciador numa "ambiguidade da situação", pois, conquanto nutrisse grande apreço por seu ex-professor, em verdade o organizador da coleção não o via entre os grandes nomes da renovação pedagógica brasileira. Tal situação teria levado Lourenço Filho a encontrar de algum modo um lugar para seu ex-professor, enquadrando-o e nomeando-o como grande "pedagogista social".

Com efeito, na coleção Biblioteca de Educação, o livro de Doria encontrava-se ao lado de livros de Henri Pieron (*Psicologia experimental*) e Édouard Claparéde (*A escola e a psicologia experimental*), pedagogos internacionalmente reconhecidos, o que decerto era uma honra. Contudo, o tema dado a Doria, embora certamente interessasse a este, como pode ser verificado no livro *Ensaios* (1915), especificamente no ensaio "O caráter da mocidade", não era o de sua maior predileção, mas sim um tema menor, de segundo plano, dentro da temática da renovação escolar brasileira. Lourenço Filho destinou a outros autores diversas temáticas também trabalhadas pelo autor, como a pedagogia científica e a psicologia.

Parte dos fundamentos educacionais nos quais Sampaio Doria se ancorava tinha suas raízes nos discursos do final do século XIX na Escola Normal, mas em seus livros essas ideias eram repaginadas, reeditadas e reatualizadas. Ao propor a reforma, o autor condensou sua convicção como educador numa política pública, e embora defendesse que nada mudaria nos grupos escolares, sua reforma acabou por colocar em xeque esse modelo escolar que vinha orientando o ensino em São Paulo. Nesse mesmo período, as concepções da Escola Nova adentram o discurso educacional brasileiro, passando a balizá-lo. Frente às mudanças de

concepções, torna-se evidente o solapamento das concepções educacionais em que Doria pautava sua teoria e prática, de tal modo que as doutrinas que professara na Escola Normal deixaram de ser respostas aceitas. Sampaio Doria encontrava-se numa encruzilhada: como citamos, por um lado, ele não era compreendido "pelos que se haviam erigido em baluartes de defesa do modelo escolar paulista, condenando a reforma; por outro lado, suas posições, abraçadas de início pelo circuito de suas relações mais próximas, logo deixaram de fazer sentido nesse circuito" (Carvalho, 2010, p. 121). Assim, sua Reforma de 1920 confrontou as bases da Reforma Caetano de Campos, mas não agradou àqueles que já começavam a se guiar pelas concepções da Escola Nova.

Por meio da leitura dos livros pedagógicos de Sampaio Doria, vê-se claramente seu vínculo com a Escola Normal e, a partir de suas leituras, revela-se um pedagogo que ancorou suas concepções educacionais em leis científicas. A lei da recapitulação abreviada, o método intuitivo-analítico, as lições de coisas, a cultura dos sentidos, a psicologia e a educação cívica foram temas recorrentes em seus livros e, certamente, também o foram nas aulas que proferiu na Escola Normal, constituindo esse mosaico de concepções que respaldavam sua teoria pedagógica.

A crença de Doria na tríade spenceriana de educação intelectual, moral e física pode ser percebida em sua preocupação com a definição dos programas escolares. Aliando a lei da recapitulação abreviada ao método intuitivo-analítico, ele afirmava que a finalidade educativa deveria visar a um programa composto pelo ensino de habilidades gerais, de uma profissão e da formação do caráter. O autor via no método intuitivo-analítico, a partir da educação dos sentidos, da inteligência, da vontade e do corpo, o complemento ideal para a lei da recapitulação abreviada, por ensinar a criança a aprender intuindo. Assim, uma vez egressa a criança da escola, o professor nela depositaria a esperança de que a natureza continuaria seu curso (Carvalho, 2011a, p. 27).

Nessa perspectiva, o aluno percorreria com mais presteza o mesmo caminho que a humanidade levou séculos para cruzar. Ideia essa que Doria defendeu pela sua certeza de que a criança, aprendendo habilidades gerais e desenvolvendo os sentidos, seguiria de modo abreviado as conquistas da humanidade, pela experiência e pela observação. Ou seja, colocando em diálogo autores como Herbert Spencer e William James, Sampaio Doria compôs o seu próprio modelo de ensino, pois ao articular diferentes autores e referências, ele produziu uma síntese original e tentou colocá-la em prática, quando convidado a estar à frente da Direção de Instrução de São Paulo.

Fontes

DORIA, Antônio de Sampaio. Carta aberta ao Dr. Oscar Thompson. **Anuário do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1918. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php. Acesso em: 29 mar. 2012.

DORIA, Antônio de Sampaio. **Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

DORIA, Antônio de Sampaio. **Ensaios**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1915.

DORIA, Antônio de Sampaio. **Princípios de pedagogia**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914.

JAMES, William. **Talks to teachers on psychology**: and to students on some of life's ideals. New York: Henry Holt, 1925. Disponível em: https://www.gutenberg.org/cache/epub/16287/pg16287-images.html. Acesso em: 20 jun. 2023.

JORNAL DO COMMERCIO: Várias Notícias, São Paulo, p. 3, 1 dez. 1920.

LOURENÇO FILHO, Manuel. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Prefácio. *In*: DORIA, Antônio de Sampaio. **Educação moral e educação econômica**: suas bases, sua aplicação nas escolas. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, [s. d.]. p. 5-10.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 3, 21 nov. 1920a.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 3, 22 nov. 1920b.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 3, 23 nov. 1920c.

O ESTADO DE S. Paulo: Notas e Informações, São Paulo, p. 4, 25 nov. 1920d.

SÃO PAULO. **Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro de 1920**. Reforma a Instrucção Publica do Estado. São Paulo: Câmara dos Deputados, 1920. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=65983. Acesso em: 29 mar. 2013.

SPENCER, Herbert. Education intellectual moral and physical. New York: D. Applenton, 1896.

THOMPSON, Oscar. Relatório apresentado ao Exmo. Secretário do Interior. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo**, São Paulo, 1918. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php. Acesso em: 27 mar. 2012.

Referências

ADDUCI, Cássia Chrispiniano. **A "pátria paulista"**: o separatismo como resposta à crise final do Império Brasileiro. São Paulo: Arquivo do Estado: Imprensa Oficial, 2000.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANTUNHA, Heládio César Gonçalves. **A instrução pública no Estado de São Paulo**: a reforma de 1920. São Paulo: Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1976.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em: http://ltc-ead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/obj22040.pdf. Acessso em: 24 jun. 2013.

BOTO, Carlota. **Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: USF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Reforma Sampaio Dória, política e pedagogia: problematizando uma tradição interpretativa. *In*: MIGUEL, Maria Elizabeth; VIDAL, Diana; ARAUJO, José (org.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: UFU, 2011a. p. 5-30.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Estratégias editoriais e territorialização do campo da pedagogia: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca da Educação. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011b. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/res/trab_1241.htm. Acesso em: 27 mar. 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 291-310.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf. Acesso em: 25 jan. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 27-44, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SCzLZHBGwQJrQBXyYsgyVwK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jan. 2023.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana; BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. *In*: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián (org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-42.

HOBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Rio de Janeiros: Paz e Terra, 1990.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MATHIESON, Louisa Campbell. **O militante e o pedagogo Antônio de Sampaio Doria**: a formação do cidadão republicano. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24012013-160437/pt-br.php. Acesso em: 13 out. 2013.

MATHIESON, Louisa Campbell. **Vozes impressas**: a Reforma de 1920 em pauta na imprensa paulista. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082017-161218/pt-br.php. Acesso em: 25 jan. 2023.

MEDEIROS, Valéria Antonia. **Antônio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. 2005. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/10415. Acesso em: 29 mar. 2013.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal de Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.

NUNES, Rodrigo. **Do transe à vertigem**: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição. São Paulo: Ubu, 2022. p. 237.

PAULILO, André Luiz. Uma historiografia da modernidade educacional. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 45, p. 27-49, 2010. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2908/1829. Acesso em: 11 jan. 2015.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SMITH, Anthony. **A identidade nacional**. Lisboa: Gradiva, 1997.

SMITH, Anthony. **Nacionalismo**. Lisboa: Teorema, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária em São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Unesp, 1998.

TAVARES, Fausto. **A ordem e a medida**: escola e psicologia em São Paulo (1890-1930). 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/?lang=pt. Acesso em: 20 out. 2022.

VIDAL, Diana. Sobre territórios e história transnacional da educação. *In*: VIDAL, Diana (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 9-22.

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

HISTÓRIA DAS CLASSIFICAÇÕES: a multiplicação de diagnósticos na educação, na psiquiatria e na psicanálise

Júlia Catani

Introdução

O presente artigo sustenta-se como síntese da pesquisa desenvolvida em nível de Pós-Doutoramento[105]. A fim de explicitar a filiação do estudo ao projeto temático considero importante mencionar alguns conceitos centrais que nortearam as pesquisas. O projeto temático está inserido no campo da história da educação e utiliza-se da perspectiva da *história transnacional*. Espera-se que as investigações e os conhecimentos produzidos a partir das pesquisas ali desenvolvidas tenham condições de levar em conta e ultrapassar *fronteiras* e *limites* para a inclusão da história global e para o estabelecimento de interconexões entre *sujeitos*, países e culturas. À medida que o *trânsito de ideias e as trocas de conhecimentos* tornaram-se cada vez mais frequentes e *partilháveis*, multiplicaram-se igualmente as *apropriações e assimilações de saberes*. Sem dúvida, quando os *sujeitos* passaram a viajar cada vez mais por diferentes *países e territórios* e a estabelecerem *intercâmbios*, a circulação produziu impactos mais decisivos e transformadores nas formas pelas quais a ciência passou a ser construída. Há uma mudança quanto aos modos de lidar com as coisas, as pessoas e, portanto, com suas *práticas*. Ao reconhecer que o acúmulo do conhecimento foi tornando-se assimilável e construído a partir de diálogos e trocas, não apenas em territórios isolados, ressaltou-se a relevância do encontro com o outro. É essa relevância que se mostra fortemente na e pela construção de uma *história transnacional* (Vidal; Boto, 2019).

É igualmente necessário admitir que esse processo de *transformação*, de construção de saberes e de trocas de conhecimentos acontece com base em *tradições* e *saberes* já consolidados ao longo do tempo, da ciência e de sua legitimidade, mas que igualmente, à medida que ocorrem esses encontros, as *inovações* tornam-se decorrências e inclusive são buscadas. O destaque ao projeto temático é ainda mais digno de nota quando se pensa que

---

105 Trata-se de *Classificações e Limites: o trânsito e a multiplicação dos diagnósticos entre as disciplinas, da psiquiatria e psicanálise à educação*, pertencente ao eixo *"Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos"*, com apoio da FAPESP (Processo: 2019/26703-4), na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que se integra ao projeto "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", sob a orientação das supervisoras Profª Drª Carlota Boto e Profª Drª Ana Laura Godinho Lima, o qual traduz os investimentos descritos e publicados nos textos que elaborei e estão referidos ao final.

essa fronteira estabelecida pelos pesquisadores não diz respeito somente a uma condição geográfica, mas também a "fronteiras temporais, fronteiras políticas, fronteiras temáticas, fronteiras do conhecimento, fronteiras da cultura letrada". O intuito é que essas investigações e buscas consigam ultrapassar de diversas formas a noção de fronteiras, permitindo, assim, melhor compreensão dos processos que envolveram a educação e os conhecimentos pedagógicos.

As noções de fronteiras e territórios são analisadas em sua potencialidade para os estudos de história da educação a partir de conceituações que levam em conta redes, conexões, processos na obra de Vidal (2020), entre outros. A partir daí, é possível pensar questões relativas aos trânsitos disciplinares, entendidos no caso das relações da educação, psicanálise e psiquiatria, por exemplo. Pois, não se trata apenas de "importação" e absorção de nomeações e explicações, mas de redefinições da compreensão e geração de práticas no interior da vida escolar. Trata-se, como querem alguns, de uma reinvenção (criação) de realidades, e as novas formas de sofrimento escolar parecem integrar essas realidades.

Práticas de investigação: os modos de nomeação e a origem do problema

No núcleo dos esforços investigativos aos quais a pesquisa de pós-doutoramento dedicou-se, fizeram-se presentes três eixos centrais: 1. a história das classificações psiquiátricas e suas transformações; 2. a psicanálise com seus autores e a compreensão do sofrimento psíquico; e 3. a escola e os educadores, em suas práticas, preocupados em identificar e prevenir dificuldades de seus filhos e alunos. O que reúne e articula esses três eixos é a atenção dos campos de saberes as formas de nomeação. Recuperar esses elementos que ancoraram a dedicação da minha produção ao longo dos anos de pesquisa permite elucidar as relações entre as três áreas, isto é, a psiquiatria, a psicanálise e a educação, além de compreender como se deram as transformações históricas entre elas, de que forma e com que sentido as nomeações dos mal-estares e dos sofrimentos passaram por mudanças e quais os impactos desse processo nos dias atuais. Outro destaque fundamental são os esforços dos profissionais em traduzir a linguagem de um determinado campo de atuação para outros especialistas e para o público mais amplo. O resultado desses investimentos torna possível a apropriação de saberes e a produção de materiais específicos importantes mas, em contrapartida, as consequências dessas assimilações nem sempre podem ser previstas. Espera-se que o texto aqui apresentado tenha condição de explicitar o que a pesquisa e a elaboração

dos trabalhos permitiram potencializar e entrever e que podem vir a ser partilhados em outras investigações.

Assinalo aqui de que forma essas relações se tornaram fonte de interesse em minha trajetória profissional. Na condição de psicóloga e psicanalista, desenvolvi parcerias com outras áreas do conhecimento, no hospital e em escolas, o que permitiu criar familiaridade com o trabalho dos pares, para repensar a minha prática. Essa atitude fez-se necessária no esforço de traduzir como eu compreendia o sofrimento dos alunos e dos pacientes que atendia e avaliava e a perceber como os meus colegas chegavam às suas próprias conclusões. Ou seja, quais os recursos e instrumentos utilizados por cada um. No meu caso, essa intersecção disciplinar abrangeu, justamente, a psicanálise, a psicologia, a psiquiatria e a educação. Muitas vezes, os médicos desconhecem com exatidão o que é o trabalho de um psicanalista ou solicitam que esse profissional diga se o paciente tem ou não um transtorno Cada vez mais, há uma maior solicitação à psicanálise/psicologia, nesse sentido, do mesmo modo que também tem sido exigido dos educadores e dos professores que saibam nomear o que se passa. É evidente que os diálogos e as articulações entre os profissionais permitem formular hipóteses sobre a criança no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, reconhece-se que os psicanalistas têm estudos e práticas em outros campos que podem ser cruciais e ajudar médicos, famílias e escolas.

Quando estava trabalhando no consultório, comecei a receber encaminhamentos de mães, professoras ou coordenadora de uma escola na cidade de São Paulo, as quais me procuravam para perguntar se aquela criança teria ou não um diagnóstico de autismo, ou se outro aluno era hiperativo, se ele teria condições de apreender. Tais experiências fizeram com que eu me desse conta do quanto nós (psicanalistas, psicólogos, professores, coordenadores pedagógicos) fomos assimilando a ideia de que deveríamos saber ou garantir uma resposta final (um diagnóstico e uma nomeação) acerca do que estava acontecendo com aquele aluno, dadas as apropriações do discurso psiquiátrico pela psicanálise e pela educação.

A constatação desse movimento fez com que eu buscasse instrumentos e recursos para compreender teoricamente em que consistiam tais exigências e como isso chegou a se tornar uma demanda tão rotineira. Foi desse modo que elaborei o projeto de pós-doutorado que buscou investigar as formas de presença das classificações e diagnósticos oriundos da Psiquiatria e Psicanálise, na área dos discursos educacionais. O marco inicial deu-se na década de 1950, mas a análise estendeu-se aos nossos dias, inclusive com revistas de grande circulação/divulgação e as diversas edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais (DSM). Como se dão os processos de incorporação dos saberes nesses casos? Quais os sentidos que assumem as classificações médicas e psicológicas/psicanalíticas ao serem incorporadas à educação? A proposta apoiou-se no reconhecimento de que a área educacional tem depositado grande confiança nas formas de nomeação (da medicina e da psicologia) dos sofrimentos infantis. A hipótese era a de que frequentemente se recorria a esses saberes para desafiar as tradições pedagógicas e para legitimar inovações nas práticas educacionais.

Muito já foi dito sobre as formas pelas quais circulam e são apropriadas as informações da psicologia e as explicações científicas de modo geral. As publicações de grande tiragem, a internet e outras mídias colocam ao alcance de grande parcela da população o que antes era apenas do domínio de especialistas. Dadas as especificidades dos meios disponíveis para propagar saberes, surgem também novos modos de utilizá-los e transmiti-los. Como sabemos, novas narrativas se configuram e contribuem para alterar de modo mais ou menos rápido as formas de educar e conviver (Catani; Lima, 2019).

Também na mesma esteira, mas no terreno específico dos campos científicos, as fronteiras entre as disciplinas tornam-se, em muitos casos, mais porosas, isto é, as transferências, integrações e traduções, entre outros processos, ocorrem de maneira mais frequente e intensa e os domínios de saberes reconfiguram-se continuamente. No quadro dessas constatações, insere-se o interesse pela forma como as tentativas de nomeação/classificação médicas (psiquiátricas) e psicoterapêuticas em sentido amplo transitam e habitam os discursos educacionais (Catani; Lima, 2019).

Se acompanharmos nos últimos 50 e/ou 60 anos as iniciativas de nomeação/classificação/quantificação presentes na Psicologia, podemos compreender muitas das presenças de categorias de classificação e propostas de diagnósticos delas derivadas para o trato dos alunos nas escolas. As situações de importação conceitual e apropriação de classificações engendram hoje um excesso de diagnósticos visível na área escolar e de consequências nem sempre previsíveis. Se examinarmos do ponto de vista histórico o surgimento e alegarmos aperfeiçoamento das formas de nomeação/diagnóstico no território de Psiquiatria, podemos detectar os movimentos e motivações aos quais se pretende responder. Os grandes sistemas de classificação nesse âmbito a saber são: Classificação Internacional de Doenças (CID) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Ao longo de sua história, esses sistemas sofreram muitas transformações para acompanhar as demandas e exigências de cada período. A CID, publicada em 1900, conta hoje

com o respaldo da Organização Mundial da Saúde (OMS), e o DSM, desenvolvido em 1952, tem o apoio da Associação Psiquiátrica Americana (OMS, 1993; APA, 1994).

Se propusermos o estabelecimento de um paralelo entre os manuais psiquiátricos e as categorias classificatórias escolares ao longo das últimas décadas, muito provavelmente iremos encontrar os pontos e momentos nos quais os propósitos diagnósticos ganham força na área educacional. A facilidade ou fluência com que transitam diagnósticos como autismo, criança nervosa (categoria mais antiga e popular) e déficit de atenção e hiperatividade são exemplos claros da apropriação dos discursos e da circulação intensa dos dados e referências dos manuais. Uma absorção que encaminha os profissionais da área ao entendimento de que quanto antes for possível encontrar traços de alguma eventual "anormalidade" e realizar um diagnóstico, talvez o melhor possa ser feito pelo aluno e para a escola, tal como é possível encontrar na análise histórica realizada por Lima (2019) em "A "criança-problema" na escola brasileira". O enlace desses movimentos com os impulsos "normalizadores" do campo educacional pode ser atestado hoje, por exemplo, na recorrência dos diagnósticos já citados pelos professores, psicopedagogos e outros profissionais.

Fronteiras e sua mobilidade vêm à cena nessas proposições. Limites, fugas e contrapontos: limítrofes, autistas e não possíveis de integração. Quem são esses sujeitos, quem são os alunos assim muitas vezes injustamente classificados? Seria possível conter a vaga diagnóstica, o ímpeto classificatório e interagir com, descobrir/inventar modos de lidar com sujeitos/alunos? Alguns desses propósitos nortearam os trabalhos que fundamentam o que se apresenta aqui (Catani e Lima, 2019).

A chegada da psicanálise no Brasil e seus impactos para as classificações

As classificações no campo da psiquiatria e os modos de nomeação hoje guardam cada vez menos similaridade ou aproximação com o discurso psicanalítico. Porém, nem sempre isso ocorreu assim. Pelo contrário, as primeiras edições, sobretudo no que se refere ao DSM, tinham menções explícitas quanto aos termos psicanalíticos *neurose* e *psicose* como classes diagnósticas, bem como referências ao inconsciente. Progressivamente, tais aproximações foram sendo eliminadas por discordâncias dos autores quanto à sua neutralidade. Tendo em vista o fato de que os conceitos atravessam fronteiras e são permeáveis por uma série de encontros entre pessoas e territórios diferentes, interessa também mostrar de que modo a psicanálise chega em nosso país e alguns dos seus efeitos ao longo do tempo, de forma a perceber seus vínculos com as áreas vizinhas. Cabe, assim, lembrar um importante texto de

Oliveira (2014)[106] intitulado: "Trajetórias da psicanálise paulista", no qual a autora faz uma reconstrução histórica da psicanálise no território paulistano, estendendo ainda considerações sobre o país. Convém ressaltar que conceitos como os de trajetória, trânsito, território integram o artigo de Oliveira, o que é digno de nota, uma vez que configuram eixos importantes para as pesquisas, a exemplo dos projetos aqui mencionados.

Segundo Oliveira (2014), a referência a Freud comparece no Brasil a partir da iniciativa de Franco da Rocha, um médico responsável pelo movimento da medicalização em instituições asilares. Rocha, leitor apto a traduzir textos do alemão, apresenta as contribuições em seu livro *O pansexualismo na doutrina de Freud* (1920), em que explicita a tese de que a sexualidade já estava presente nas crianças. Tal como se sabe, trata-se de uma concepção fundamental para a teoria psicanalítica. Não se deve esquecer que Franco da Rocha, também conhecido como "Pinel paulistano" (Oliveira, 2014, p. 59), é uma das figuras mais importantes da psiquiatria no Brasil, o que reforça o seu interesse quando se examina o campo das classificações e da medicalização. Na ocasião, Franco da Rocha realizou uma conferência na Faculdade de Medicina de São Paulo, na qual não apenas fez referência ao pai da psicanálise, mas igualmente apresentou o psiquiatra Wilhelm Stekel e o psicólogo Alfred Adler. Sua palestra despertou interesse de muitos que ali estavam, em especial de Durval Marcondes, profissional que assumiu forte responsabilidade para que a psicanálise se afirmasse no território paulistano.

Apesar dos esforços feitos por Franco da Rocha para a divulgação da psicanálise, como ressaltou Oliveira (2014), a teoria freudiana em São Paulo não navegou com tanta facilidade. Uma das explicações para isso é que o modelo de asilo e experiência do Hospício do Juquery, inclusive fundado por Franco da Rocha em 1898, imperavam na época. Em 1923, Franco da Rocha decide se aposentar e delega a direção do hospício a Antonio Carlos Pacheco e Silva, organicista e dedicado à psicologia experimental. Apesar da nomeação, Rocha ainda estimula concomitantemente Durval Marcondes a dedicar-se aos estudos de Freud. Quanto a Pacheco e Silva, este contribuiu para que o território paulistano fosse reconhecido como um dos locais onde a psiquiatria se tornaria uma disciplina autônoma com relação à medicina, além de incentivar o emprego da medicalização pelos 40 anos seguintes. Ao chegarmos à década de 60, a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais já ocorrera nos

---

106 Acerca do tema, Oliveira possui outros trabalhos valiosos a respeito, entre eles: *Uma psicanálise aplicada, os ramos que crescem (2017)*; *Arquivos da psicanálise: a construção do freudismo (2016)*; *Um século de psicanálise no Brasil (2014)*; *Memórias da psicanálise (2009)*, e *A historiografia do movimento psicanalítico no Brasil (2002)*.

Estados Unidos (APA, 1952). Relembrar isso é também dizer que nos anos seguintes há por todo o mundo a propagação e intensificação do recurso aos medicamentos e dos investimentos na indústria farmacêutica. A medicalização no território brasileiro se fortalece e esse modelo terapêutico praticamente não será mais abandonado. Ao contrário, receberá fortes incentivos (Frances, 2016; Catani, 2018).

Ainda no que diz respeito ao progresso da psicanálise, Oliveira (2014) faz uma distinção importante entre São Paulo e Rio de Janeiro. No território carioca, segundo a autora, a psicanálise se desenvolve no interior da medicina e a psiquiatria como parte pertencente a esse campo. Já no território paulistano, em função das práticas de modelo asilar, isso concorreu para que a psiquiatria e a psicanálise desenvolvessem modelos e disciplinas distintas. Apesar das diferenças, a alternativa de cuidado da psicanálise levaria ainda cerca de 50 anos para se constituir efetivamente no país (1920 a 1969). Incialmente, a psicanálise e seus conceitos são utilizados como modos de compreensão social, é somente nos anos 70 do século passado que ela passa por transformações, recebendo uma conotação mais teórico-clínica, e os analistas formados passam a investir na produção internacional. O fato da psicanálise estar, de início, mais presente na cultura pode ser explicado, para Oliveira (2014), pela Semana de Arte Moderna de 1922, na qual as ideias e os termos psicanalíticos foram empregados pelos artistas e circularam livremente, de modo a combinar a arte, a poesia e a literatura sem nenhuma formalidade. Para alguns estudiosos, conforme examina a mesma autora, a teoria ofertou material para a construção de perfis psicológicos de alguns personagens, tal como foi o caso de Menotti del Picchia ou de Antônio de Alcântara Machado. Já noutras críticas, as teorias freudianas estariam em Oswald de Andrade e em Mário de Andrade, que fizeram menções e usos dos conceitos em suas obras.

No que diz respeito às relações entre a psicanálise e áreas vizinhas, inclusive educação e mais especialmente os cuidados com a infância, apropriei-me da utilização do conceito de "fronteiras" elaborado por Mezan (2014) no trabalho *O tronco e os ramos: estudos de história da psicanálise*. A análise localiza-se em "Psicanalistas dedicados à infância: análise das recomendações aos pais e professores" (Catani, 2021a). A noção de "fronteiras" por ele apresentada permite compreender especificamente o trânsito e os modos de propagação da psicanálise pelo mundo (Catani, 2021a, p. 3404-3405):

> *a) fronteiras geográficas*: a Segunda Guerra Mundial e o nazismo exigiu que os psicanalistas se deslocassem de seus territórios, pois a psicanálise passou a ser perseguida como "ciência judaica". O resultado foi a partilha com profissionais e maior alcance de pessoas aderidas ao novo

> método científico que não somente os primeiros adeptos: Karl Abraham (1877-1925), Carl Gustav Jung (1875-1961), Sándor Ferenczi (1873-1933), Otto Rank (1884-1939) e Ernest Jones (1879-1958).
> b) *fronteiras teórico clínicas* um dos eixos que exigiu mais formulações de Sigmund Freud para adaptações frente às novas realidades, culminando em novas correntes de pensamentos advindos da psiquiatria, da mitologia, de outras concepções teóricas para explicar o mundo e o sofrimento. Dunker (2011) nomeou este movimento de *vizinhança interna*, onde novas escolas, estilos, abordagens e inovações foram formados, mas ainda filiados ao tratamento analítico e ao seu método. Mezan (2014) propõe isto como "fronteiras internas" da psicanálise.
> c) *fronteiras epistemológicas:* a expansão da psicanálise para outras áreas aconteceu porque parte dos alunos, que acompanharam S. Freud, cindiram com o seu pensamento. Foi o caso de Alfred Adler (1870-1937), Carl Jung (1875-1961) e posteriormente Jacob Levy Moreno (1889-1974), Wilhelm Reich (1897-1957). Desde o início S. Freud, dirigiu-se a filosofia e a medicina, mas com o passar do tempo, a psiquiatria foi criando menos disposição para o diálogo. Em contrapartida, outros domínios aproximaram-se, como a educação (Mezan, 2014).
> d) *fronteiras socioculturais:* neste eixo apresentam-se as relações com outras ciências humanas, que como refere Mezan (2014), estão para além dos enquadres clássicos e abrangem uma aplicação maior da psicanálise aos fenômenos sociais e culturais. Dunker (2011) sugeriu o nome de *transição entre vizinhança e não vizinhança* onde derivações são apresentadas, criam-se novas escolas fazendo emergir adaptações à realidade e à técnica. As ramificações consistem em uma conciliação e um compromisso com a psicanálise, mas com traduções próprias ao contexto hospitalar, às empresas, a escola.

A referência a essas quatro possibilidades pelas quais as fronteiras se configuram e compõem a história da psicanálise faz com que se consiga perceber de que modo esta passa a existir e a se apropriar do território nacional, tornando-se um recurso importante para o cuidado com o sofrimento mental, seja de modo mais interventivo ou ofertando instrumentos para a compreensão do mal-estar.

O movimento da reconstrução histórica de Oliveira (2014) permite perceber tanto como se deu a circulação das ideias freudianas menos formais entre os ativistas, quanto os esforços de figuras importantes para defender e estudar as teses freudianas. Em 1927, é fundada a primeira instituição psicanalítica da América Latina, a Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP), na cidade de São Paulo, com a seguinte configuração: Franco da Rocha como presidente, Raul Briquet como vice-presidente, Durval Marcondes como secretário e Lourenço Filho (o conhecido educador e produtor de conhecimentos na área educacional) na condição de tesoureiro. O documento que legitima a fundação da SBP foi assinado por

médicos, educadores do movimento escolanovista, intelectuais e escritores. No ano seguinte, era fundada a Sociedade Carioca com personagens importantes como Juliano Moreira, Julio Pires Porto-Carrero, Murilo de Campos e Deodato Moraes do movimento pedagógico e do campo psiquiátrico (Oliveira, 2014).

A fim de contornar e lidar com as resistências que vigoravam dos anos 60, os psicanalistas que se dedicavam às questões relativas à infância passaram a fazer uso de novos termos como forma de permitir que a circulação de suas ideias e os progressos teóricos psicanalíticos não fossem barrados pelo regime militar. Assim, eles alegavam que os seus estudos seriam esforços para garantir uma "juventude sã e equilibrada" (Oliveira, 2014, p. 64). Essa opção foi o que permitiu propagar o ensino da *teoria da sexualidade infantil* e outras concepções importantes quanto à infância. Isto pode ser observado, antes mesmo, nos estudos de Arthur Ramos entre o período de 1934 e 1939 na cidade do Rio de Janeiro e de Durval Marcondes na cidade de São Paulo entre os anos de 1938-1970, que transformaram a experiência nas *Clínicas de Orientação Infantil*. A clínica consistia em um espaço criado para os cuidados às crianças, os quais eram ofertados a partir da formação e prática institucional da psicoterapia (Oliveira, 2014). Sobre Arthur Ramos, cabe ressaltar o trabalho de Lima (2004).

Ao recuperar tais informações, torna-se possível compreender também as práticas de orientação às famílias presentes nos manuais de puericultura e nas cartilhas produzidas e distribuídas no período entre os anos 30 e a década de 70 do século passado, que buscavam com essas recomendações às mães garantir um desenvolvimento saudável para as crianças. Um exame de tal processo pode ser lido em Catani e Lima (2021), as autoras recuperam os discursos dos especialistas dirigidos às mães em manuais de puericultura, pelo rádio e em palestras, buscando ensinar formas ideais de cuidados com os filhos. Tratava-se de garantir que o conhecimento técnico chegasse à população de massa. Relembrar e referir os nomes de alguns dos instrumentos produzidos e difundidos na época permite estabelecer as aproximações quanto às formas de cuidados que guardavam semelhanças com as estratégias de bons costumes que os psicanalistas tentavam criar para a realização de seus estudos, contornando as pressões exercidas pelo Estado. A saber: o pequeno manual, redigido em linguagem simples que foi uma iniciativa do Rotary Club de São Paulo, intitulado como *Livro das mãezinhas*, de Wladimir Piza (1939); o compêndio *Prepara teu filho para a vida*, de Odilon de Andrade Filho (1947); o trabalho de Waldemar Lages (1955), *Como proteger seu filho, das* considerações do Dr. Martinho da Rocha, em *Cartilha das mães* (1939); e *Guia para criar o bebê* (1947), além dos manuais de puericultura publicados no Brasil entre 1937 e 1968 (Catani; Lima,

2021; Lima, 2007). As formas de lidar com as resistências políticas no país fez com que os especialistas utilizassem linguagens menos técnicas e formas simplificadas, tornando atraente o seu uso para a população em geral. Esse movimento coincide com a história da saúde mental, o que fez com que, nos manuais psiquiátricos, os autores passassem a instrumentar os especialistas da saúde com a difusão de uma linguagem simplificada igualmente para o alcance do maior número de pessoas.

O uso e as variações das categorias passaram a ocorrer em cada edição publicada e suas articulações acompanhavam os movimentos da época. É o caso do termo "criança problema" na década de 30, uma das estratégias utilizadas pelos psicanalistas para fazer predominar um discurso de base psicológica centrado nos "desvios e normas dos comportamentos" (Oliveira, 2014) em vez do uso da temática sexual que predominava até então. Ainda no que se refere à expansão e ao desenvolvimento da psicanálise no país, em 1938, quando Durval Marcondes inaugurou a Clínica de Orientação Infantil, isso possibilitou que professoras com formação em Saúde Pública também pudessem ter um estudo especial nessa área de cuidado a infância, foi quando representantes importantes para a psicanálise paulistana foram incluídas. Entre elas, Virgínia Bicudo, Lygia Alcântara Amaral e Judith Andreucci. Essas três mulheres em seu percurso como psicanalistas dedicaram-se a estudar e investigar a história familiar, os modos de vida e as práticas sociais das pessoas que circundavam o universo das crianças, a fim de prevenir sofrimentos e garantir laços afetivos familiares, essas estratégias de trabalho eram formas de lidar com a "criança problema" da época (Oliveira, 2014). O uso dessa nomeação "criança problema" foi analisado por Ana Laura Godinho Lima (2019) em sua tese de livre docência para pensar de que modo a educação e a psicologia se aproximam entre si e quais as implicações de empregar o termo nas duas áreas. A frequência com que os diagnósticos psiquiátricos passaram a fazer parte do cotidiano escolar como forma de atender as expectativas de professores e educadores de poderem compreender os alunos que ofereciam algum tipo de resistência ou dificuldade de aprendizagem parece vincular-se, entre nós, a essa noção de criança "que causa problemas" ou define-se como problema.

O cuidado e o sofrimento psíquico: as possíveis articulações entre a psiquiatria, a psicanálise e a educação

No que se refere à expansão da psicanálise no país até os dias de hoje e às suas transformações, muito mais poderia ser dito, mas o trabalho de Oliveira (2014), amplamente citado aqui, já reconstrói esse processo. Assim sendo, cabe apenas assinalar mais uma

informação crucial. Até 1970 existia no Brasil fundamentalmente a Sociedade Brasileira de Psicanálise e algumas outras instituições similares vinculadas à *International Psychoanalytical Association* (IPA), instituto fundado por Freud, que por muito tempo, na história da psicanálise, foi o único a garantir legitimidade ao campo psicanalítico. A partir da década de 70 do século passado, outros centros de formação foram criados no mundo, inclusive no Brasil. O país acompanhou o movimento de psicanalistas ao romperem com pensamentos conservadores empregados até então. Entre as críticas, estariam as que impediam a extensão do alcance da psicanálise a todos, sobretudo pela limitação, por ser um processo terapêutico de alto investimento financeiro (Catani, 2018; Dunker, 2011).

O ônus econômico que esteve associado à formação e ao tratamento analítico foi um dos fortes elementos que fez com que a psicanálise fosse, ao longo das décadas, perdendo destaque no cenário mundial, mas principalmente serviu como álibi para que a psiquiatria organicista e preocupada com se remeter à indústria farmacêutica obtivesse maior alcance. O êxito da divulgação e a disseminação do discurso psiquiátrico e dos psicofármacos também ganhou maior força com a ideia segundo a qual qualquer mal-estar que o paciente esteja vivendo pode ser solucionado de forma breve. Isto porque, havia disponível no mercado uma medicação que podia reorganizar e contornar o que estiver promovendo sofrimento. Nos anos 70 e 80, o marketing era voltado às pessoas que sofriam com depressões, e o aparecimento do *Prozac* era a promessa de pílula da felicidade. É possível perguntar: para que investir em um tratamento psicanalítico se levam anos para constatar mudanças e nem sempre é simples justificar o que leva os pacientes à melhoria? A dificuldade em responder a respeito do processo de transformação consiste no fato de que a relação com a psicanálise escapa à objetividade. Assim, costuma parecer mais simples e econômico consumir um ou mais remédios com os quais os resultados são observados mais rapidamente e não exigem tantas reflexão e implicação subjetiva que, em determinados momentos, tendem a ser desprazerosas (Catani; Lima; Boto, 2021).

As distinções entre a psicanálise e a psiquiatria ajudaram, no sentido mencionado, a impulsionar o consumo de psicofarmacológicos e a expansão de instrumentos de classificação. O sucesso foi tamanho que exigiu dos especialistas da psiquiatria novas adaptações, a fim de acompanhar as transformações. Essas mudanças diziam respeito tanto a alterar os manuais diagnósticos, quanto a ampliar o público a ser cuidado. As crianças também foram incluídas nessa lógica assistencial do ponto de vista farmacológico e, mais, propagando-se a ideia de que quanto antes se começasse a medicar, melhores seriam os resultados e mais fácil seria

prevenir futuros adultos deprimidos, ansiosos, hiperativos, adictos etc. (Catani; Lima; Boto, 2021).

Em artigo de Catani, Lima e Luz (2022), a partir da análise dos discursos acerca do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e medicalização no ambiente escolar, é possível constatar que os trabalhos referentes aos transtornos, diagnósticos e tratamentos são elaborados por psiquiatras e médicos em revistas dessa especialidade com um discurso favorável a essas nomeações. Já no que se refere aos discursos de medicalização da educação, estes foram escritos por psicólogos e educadores e publicados em revistas desses campos, realizando críticas quanto às condições sociais, psicológicas, pedagógicas e políticas que envolvem a questão. O exame desses aspectos auxilia a compreender o interesse e a dedicação dos médicos, psiquiatras, psicólogos e educadores pelos diagnósticos.

Sabe-se que o ato de classificar é algo inerente a qualquer ser humano. Levando em conta o fato de que homem está a todo tempo buscando identificar e nomear o seu entorno e os elementos que compõem o seu meio a fim de organizar a si mesmo, compreende-se facilmente que conforme os manuais psiquiátricos ganharam força ao longo da história da saúde mental, popularizaram-se as classificações. Sendo assim, a adaptação da linguagem e a popularização desses sistemas classificatórios, como é o caso da CID e do DSM, tornaram o instrumento um recurso de sucesso. Fato é que isso não ocorreu apenas no campo da saúde, mas também em outras áreas, como é o caso do ambiente escolar. Hoje, ao se abrir um manual psiquiátrico, por exemplo o DSM, não é incomum que as pessoas possam se identificar com um ou mais transtornos, a tal ponto que não seria descabido perguntar: "estaríamos ficando cada vez mais doentes?" ou "estaríamos a cada dia ficando mais saudáveis, já que gastamos mais com saúde?" (Catani, 2021b).

O psiquiatra norte-americano Allen Frances (2016), um dos principais responsáveis na liderança do DSM na década de 80, atualmente faz críticas quanto às opções realizadas pela psiquiatria ao longo desses 50 anos; e pondera, inclusive, não acreditar em uma epidemia de transtornos mentais, mas sustenta que as formas de nomeação ganharam tamanha elasticidade que qualquer um pode se identificar como doente. Se isso leva à possibilidade de nomear e de instituir uma nova narrativa comum e de pertencimento entre os pares, isso faz igualmente com que os conceitos de normalidade e controle sejam absolutamente transformados ao ponto de existirem novos *discursos anormais*. Esses novos discursos alteram a noção de sofrimento reconhecida pelos órgãos interessados, entre eles o controle do Estado

e as instituições de saúde e farmacêuticas. Segundo Frances (2016, p. 11), "Modismos psiquiátricos começam quando uma autoridade poderosa dá força e legitimidade".

Se há uma classificação e nomes que permitem identificar crianças a fim de garantir o bom funcionamento psíquico destas, é esperado inclusive que os professores e educadores optem por se familiarizarem com esse instrumento, como no caso dos manuais psiquiátricos. No entanto, sabe-se que classificação também é algo recorrente no âmbito educacional, as notas e os sistemas de avaliação fazem parte desse processo. Um estudo realizado por Bourdieu e Saint-Martin (1997) constatou que essas avaliações não se limitavam apenas às notas, mas além disso a observar e definir qualidades intelectuais e morais das crianças. Se o processo de avaliação se dá fora da escola para garantir uma excelência no desenvolvimento dos infantes, isso também, de certo modo, passa a ser uma exigência e exerce pressão sobre os profissionais do campo da educação que prezam pela qualidade de seu trabalho, do ensino e da capacitação de seus alunos nos sistemas de aprendizagem. Assim, a expectativa de que os alunos estejam mais aptos para compreender o conteúdo lecionado passa a ser digna de nota e a identificação de possíveis impasses ou dificuldades no campo da aprendizagem e do comportamento tornam-se alvo de atenção.

Rosenthal e Jacobson (1981), em sua pesquisa, identificaram que o modo como os professores enxergam e percebem os seus alunos produz impactos significativos em seu desempenho em sala de aula, e que as crianças que já tinham algum tipo de julgamento prévio menos favorável, por parte dos profissionais, tendiam a corresponderem a esse padrão de comportamento. Tais informações tornam-se relevantes, pois quando as formas de nomeação apresentadas pela psiquiatria geram diagnósticos, como "criança-problema", disléxico, hiperativo, autista, entre outros, e eles passam a integrar discursos incorporados pelos educadores, corre-se o risco de produzir estigmas e efeitos consideráveis e de difícil transformação para aqueles identificados rapidamente como tais. Além disso, o perigo é que os cuidados aos alunos que, de fato, poderiam precisar de atenção podem passar despercebidos ou estes podem não obter os recursos necessários. Convém assinalar também que os diagnósticos tendem a influenciar o modo como o entorno lida com o próprio paciente/aluno e isso conduz a um maior ou menor grau de investimento naquela criança, seja por uma dedicação excessiva ou por um distanciamento daquele aluno identificado a partir de uma nomeação psiquiátrica (Catani, 2021b).

O destaque de Bourdieu e Saint-Martin (1997) e de Rosenthal e Jacobson (1981) permitem perceber os modos como as nomeações chegaram e comparecem no discurso escolar. Ao

mesmo tempo, como já se assinalou, a questão da identificação dos modos como as crianças se apresentam na sala de aula não é nova. Há, por parte dos professores e educadores, uma busca por referências que, no entender destes, hoje pode ser obtida na legitimidade científica da medicina. Porém, em 1914, em visita a São Paulo, o estudioso italiano Ugo Pizzoli fez conferências para ensinar os professores a diagnosticar e classificar os comportamentos de seus alunos. Apáticos, desatentos, irrequietos e outras categorias são então recomendadas (Catani, 2021b).

Conforme analisado por mim (Catani, 2021b), a expansão e divulgação dos diagnósticos de transtornos psiquiátricos vêm afetando, portanto, as práticas e relações na educação escolar. O efeito disso é a reprodução de frases como: "eu sou depressivo"; "eu sou bipolar"; "eu sou ansioso"; "eu sou hiperativo", e não mais uma condição provisória que seria constatada em frases "eu tenho isto ou eu tenho aquilo". As pessoas passaram da condição de "ter" para a compreensão de "ser". A alteração do emprego dos verbos produz uma forma de determinar um sofrimento e um estilo de vida. Ou seja, um consenso de que porque eu sou uma pessoa hiperativa eu sofro de uma forma, como se já houvesse um modelo pré-moldado. Concomitantemente, a psiquiatria moderna oferece alternativas medicamentosas para corrigir os sintomas e incômodos produzidos pelas manifestações listadas no DSM (Catani, 2021b).

Sabemos que o ambiente e o espaço que cerca a vida das crianças são determinantes para potencializar ou dificultar seu desenvolvimento e a expressão de suas habilidades sociais, psicológicas, físicas e emocionais. Foi justamente a partir desse reconhecimento que Lima e Cazetta (2023) reuniram em um livro trabalhos apresentados no ano anterior em um evento coordenado por elas, no Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo; a obra intitula-se *O ambiente escolar em transformação*. Sabe-se que a harmonia e a segurança oferecida nos espaços familiares e escolares na infância são determinantes inclusive para o adulto, no que tange à construção e ao cuidado da sociedade. Se esses elementos já se mostravam importantes, os autores que participaram da publicação desse livro questionaram-se acerca dos estados dos processos de aprendizagem com a pandemia da covid-19, dada a necessidade de afastamento das crianças nas escolas, a fim de conter a propagação do vírus. Elementos importantes para refletir sobre o sentido das experiências e os efeitos da cultura e da vida escolar historicamente comparecem no primeiro texto que integra o livro (Boto, 2022) e são férteis para aprofundar tais análises.

A responsabilidade e a forma de garantir o ambiente é tema crucial e caro à psicanálise e igualmente aos educadores e pedagogos. Em texto que integra (Catani, 2022a) o referido livro, examinei alguns aspectos das contribuições de quatro pensadores freudianos dedicados à temática da infância: Anna Freud (1895-1982), Melanie Klein (1882-1960), Donald Winnicott (1896-1971) e Françoise Dolto (1908-1988). Explicita-se, no caso, as formulações desses pensadores para o campo psicanalítico e para o cuidado, bem como se reconhece os esforços empenhados por cada um para tornar seus discursos acessíveis a pais e professores, de modo a ampliar a circulação de suas ideias para além do campo originário. O exame permitiu perceber alguns elementos que podem potencializar ou prejudicar o ambiente para uma criança e com isso levar à produção de sofrimento. Deste modo, não se trata de fazer diagnósticos, mas de prevenir eventuais fontes de mal-estares e a necessidade de nomeações que possam levar à intervenção de profissionais e especialistas no campo da saúde (Catani, 2022a).

Os educadores que passam a se preocupar em transformar a escola em um espaço o mais acolhedor e adequado possível às necessidades das crianças voltam sua atenção para materiais e objetos concretos para cada etapa da vida e para as formas de cuidado. Lima (2021) analisa os textos relativos à recomendação médica quanto ao ambiente escolar entre os anos 1930 e 1960. As preocupações dos médicos nos escritos da época, não se restringiam apenas às condições higiênicas relativas à escola, mas inclusive se voltavam para aspectos estéticos, afetivos e pedagógicos. De acordo com Lima (2021), os médicos sustentavam que aos quatro anos de idade, se as crianças estivessem com pessoas preparadas e com recursos, como brinquedos e jogos planejados, poderiam adquirir habilidades ligadas às condições corporais, à disciplina e aos aprendizados relativos à linguagem. Embora reconhecessem os riscos ambientais das doenças, defendiam que eles eram compensados pelos benefícios adquiridos desde o jardim da infância os quais se configuravam como um preparo para as cobranças que viriam a ter na escola primária.

Já no que diz respeito à escola primária, ainda que os médicos entendessem a sua necessidade para o desenvolvimento e para a preservação da sociedade, faziam ressalvas quanto ao regime disciplinar, o qual exigia muita dedicação à aprendizagem de conteúdos formais, mantendo o corpo imóvel, e contrariando, assim, o que seria natural para a qualidade de vida na infância. Nessa lógica, "a exigência de manter o corpo imóvel, em uma fase da vida que se caracterizava pela atividade constante, perturbava o funcionamento do organismo, predispondo-o a contrair doenças e atrapalhando o crescimento". (Lima, 2023, p. 61) A

imobilidade e agitação dos corpos ainda é alvo dos debates atuais acerca da capacidade de concentração e aprendizagem. Nesse sentido, a exigência da mesma postura de crianças sentadas por horas não é contrária às condições naturais da infância? Talvez tais características concorram para comportamentos indisciplináveis e corpos irrequietos (Dunker, 2020). Mesmo que não existisse consenso absoluto dos médicos, entre os anos de 1930 e 1960, quanto à escola, a instituição já era valorizada como um ambiente em potencial para o desenvolvimento dos alunos e para sua formação, e os professores envolvidos deveriam ter atenção quanto as condições e exigências direcionadas as crianças (Lima, 2021).

A conquista da liberdade, o desenvolvimento das habilidades para lidar com os problemas do cotidiano e a aquisição dos conhecimentos que serão transmitidos no sistema de ensino dependem igualmente da confiança e da capacidade que a criança tem de se sentir segura em um espaço (Catani, 2021a). Quanto mais à vontade ela estiver, melhor será a capacidade cognitiva de absorver novos conteúdos, disto depende inclusive a noção de rotina e da possibilidade desses alunos de prever o que pode acontecer em seu dia. As determinações de regras e a organização do tempo auxiliam na potencialidade de aprendizagem e alfabetização. Convém lembrar que a escola é o espaço no qual as crianças passarão boa parte de seu tempo.

No ambiente, são encontradas as oportunidades para as relações afetivas Para Ferenczi (1873-1933), desde cedo o bebê experimenta uma atenção enorme voltada a si a fim de poupá-lo dos eventuais perigos, mas essa dedicação, aos poucos, deve ser reduzida para que ele tenha condições de criar autonomia e interessar-se pelo seu entorno. Há por parte deste pequeno ser uma ideia de que as figuras próximas são absolutamente confiáveis, até porque são elas que asseguram sua sobrevivência. Se o bebê não for poupado desses possíveis perigos e ao recorrer aos adultos de confiança não encontrar acolhimento, a situação pode ter consequências traumáticas. No ambiente escolar, as coisas se passam de modo semelhante: se algo doloroso acontecer às crianças, elas recorrerão aos adultos para entender e lidar com o que se passou; sua resposta depois do evento dependerá do apoio e do aparato oferecido a elas (Catani, 2022b).

A escola é desde cedo um ambiente no qual as crianças passam a ter suas primeiras relações extrafamiliares. Ou seja, de certo modo, é o primeiro contato com o mundo externo. Nesse sentido, Lima (2022) sustenta que seja um espaço preocupado com as necessidades das crianças e que leve em conta as condições da época. Porém, segundo a autora, isso não equivale a pensar em uma escola tecnológica, trata-se de um local em que as narrativas e os

diálogos dos alunos possam ser acolhidos a fim de que tanto o seu modo de pensar e perceber o mundo, quanto o sofrimento eventual possam encontrar espaço. Ainda de acordo com Lima, a quantidade de alunos por sala de aula deveria ser reduzida com o objetivo de que os professores tenham condições de trabalhar e conviver com as particularidades das crianças. A disposição do espaço e das mobílias para favorecer uma conversa e partilhar as experiências devem ser pensadas, assim como, o ambiente como um todo deve favorecer todas as práticas pedagógicas. Para ela, trata-se de uma condição em que o estudo, o silêncio, o espaço de convivência e o diálogo possam vigorar. Boto (2022, p. 57) nos adverte que estudar não consiste em criar, mas em criar-se. Ou seja, é possível pensar que a escola não deve ser passiva e desimplicar o aluno nesse processo, pelo contrário, espera-se que ele possa se constituir como pessoa, participando para além da mera aquisição de conhecimentos, formando-se como sujeito e cidadão.

No que tange à questão da educação, Gil (2022) chama a atenção para o fato de que a escola e a educação embora tenham intersecções importantes e que estejam já muito correlacionadas ao ponto de hoje não se ter tão clara esta distinção, isso não equivale a dizer que elas seriam a mesma coisa. Inclusive, a autora alerta para o fato de que a questão da educação é muito abrangente e alcança diversos espaços e práticas, lembrando ainda que é possível observar professores e educadores que desde cedo estão muito preocupados em como serão os alunos no futuro, se entrarão no mercado de trabalho, se terão condições de aproveitar os conteúdos e se o que está sendo lecionado é satisfatório desse ponto de vista. Porém, muitas vezes se deixa de lado aspectos e condições importantes e necessárias para o cuidado das crianças no presente, no que diz respeito às condições de socialização e convívio. A ausência da escola foi sentida fortemente durante o distanciamento social decorrente da Covid-19, pelo que a instituição oferece como um ambiente no qual se podem estabelecer diálogos e trocas de experiências que extrapolam os conhecimentos formais e ancoram-se em encontros intergeracionais favoráveis à aquisição de práticas culturais, conforme lembra Gil (2022).

Também é relembrado por Gil o ato de educar, o qual não diz respeito somente aos professores, mas a toda e qualquer pessoa que conviva em sociedade. Os professores, a partir de sua prática e seus estudos, constroem essa tarefa de modo racional, intencional e não espontâneo, como no caso dos pais que devem cuidar e educar seus filhos. Na intenção de legitimar seus discursos e os modos de ensinar, os professores têm, por vezes, dedicado mais

tempo a pensar e estudar o que dizem os especialistas de outras áreas do que destinar seus esforços a constituir exercícios e técnicas próprios de sua área.

O modo de apropriação dos discursos de outras áreas, os *"saberes viajantes"* (Silva, 2018), levam por vezes a riscos de diagnósticos levianos e apressados na área escolar, o que pode produzir efeitos devastadores ou difíceis de serem revertidos, quando se aplicam categorias e classificações advindas de outras áreas sem levar em conta as transfigurações que são próprias de cada "cultura institucional", por exemplo. Em contrapartida, um trabalho conjunto entre a escola, os profissionais e a família possibilita a criação de novas narrativas que se configuram e contribuem para alterar as formas de educar e conviver (Lima, 2019; Catani, 2018). Quando os alunos são identificados e classificados com determinados transtornos, nem sempre há propostas psicopedagógicas prévias ou formas de lidar com sua realidade, o que deve aumentar o desconforto dos professores. Assim, é preciso estar atento para os eventuais riscos que esses rótulos e nomeações psiquiátricas podem produzir no âmbito escolar. Veja, por exemplo, o caso da *dislexia*: um transtorno específico da aprendizagem caracterizado por problemas de reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação ou dificuldades de ortografia. O transtorno levou à possibilidade dos alunos classificados por tal nomeação terem mais tempo para desenvolver as provas e os seus exercícios nos critérios de avaliação, como consta no projeto de lei de 2017 (Brasil, 2017). Se isto pode ser o reconhecimento de uma dificuldade real da criança, também pode colaborar para que ela se desafie cada vez menos ou deseje ser identificada por tal patologia para obter este tipo de tratamento.

Diante das realidades classificatórias, defende-se um preparo escolar para lidar com situações que vão muito além de uma simples nomeação, de tal forma que as propostas e reflexões possam abranger as condições enfrentadas pela realidade institucional e por educadores, pais e alunos. Principalmente, porque os transtornos da infância podem ser de diversas ordens e exigem mais cuidados além do uso de medicação (Catani, 2021b). De acordo com Assumpção Junior (2009), a escola tem potencial de enorme contribuição no processo de diagnóstico e identificação e isso se torna ainda mais promissor quando a criança consegue adquirir uma relação de confiança com algum profissional da instituição. Ou seja, os profissionais que ali estão, mais do que preocupados com uma listagem de sintomas específicos do campo psiquiátrico, podem acompanhar os alunos no seu desenvolvimento e, caso constatem algo de diferente em seu comportamento, estabelecer um diálogo com esta e com os seus responsáveis. Trata-se, portanto, muito mais de uma apropriação e confiança no

que os especialistas e educadores infantis sempre fizeram, ou seja, acompanhar de perto o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos. Caso os educadores se sintam aptos para desempenhar suas tarefas e realizar o seu trabalho, certamente esses encaminhamentos aos profissionais e expertises da saúde podem inclusive se reduzir substancialmente.

A escola como instituição de conhecimentos formais é o primeiro contexto que extrapola o seio familiar, equivale a um ensaio de entrada do bebê ou da criança para o espaço público. Nesse processo, podem começar a aparecer tensões e questões relativas ao ambiente familiar e às diferenças de convívio na sociedade entre os alunos. A escola mais do que a saída da família, é também para a separação do outro e a construção de si. O professor é, sobretudo, um representante da lei (Dunker, 2020). A escola também tem conhecido os novos modos de sofrimento: crianças mais silenciosas, mais violentas, mais apáticas, mais agitadas e que, ao mesmo tempo, pedem contenção para a compreensão dos próprios anseios e angústias (Dunker, 2020).

Não se espera que a psicanálise sirva como recurso absoluto para evitar ou frear esse tipo de movimento, mas o aporte psicanalítico pode concorrer para dar voz à construção de narrativas de maior entendimento do que acontece. Aposta-se que o próprio sujeito é capaz de explicar o que resultou de suas ações e do seu mal-estar e que os profissionais podem acompanhar essa trajetória, mas sem uma imposição prévia da nomeação dos modos de sofrimento. A psicanálise avalia e possui recursos que permitem entender o funcionamento mental das crianças de forma a dialogar com o médico, a escola e a família e determinar em conjunto se é o caso de fazer um uso medicamentoso (Kupfer, 2011).

Por vezes, hoje, os pacientes parecem carecer da possibilidade de construir narrativas que manifestem suas angústias, insatisfações, descontentamentos. Sustenta-se uma articulação e união entre os profissionais de modo a acolher os eventuais sofrimentos vividos na escola, pois desse modo acredita-se que os professores, os pais e os médicos poderão ocupar-se de suas funções de cuidadores, responsáveis e educadores, deixando para segundo plano as nomeações e os transtornos (Catani, 2015; Dunker, 2020).

As formas de compreensão de como lidar com os comportamentos, a disciplina e o psiquismo dos alunos e pacientes ganham maior entendimento a partir da reconstrução histórica e dos modos pelos quais os saberes se articularam para assim se constituírem. No Brasil, a psicanálise, a psiquiatria e a educação já demonstravam interesse de interlocução entre as áreas desde finais do século XIX e início do século XX. Mais do que uma forma de aprisionamento, o diagnóstico com base nos sistemas classificatórios, seja ele no campo

psiquiátrico, psicanalítico ou educacional, deve servir como forma de auxiliar aquele que sofre. A nomeação, processo fundamental de cuidado, deve ser apenas um dos passos de aproximação para refletir acerca do desenvolvimento do sujeito/aluno. Trata-se, então, de uma encruzilhada ética que pode ser enfrentada por meio de trocas entre as áreas e diálogo entre os profissionais (Catani, 2012).

Com base em informações sobre quais seriam os fatores de impacto na vida de bebês e crianças, os profissionais do campo da saúde e da educação buscam identificar os comportamentos adequados, de acordo com cada idade, guiando-se pela ciência. Como sublinhado, a medicina e a psiquiatria têm papéis fundamentais nesse processo de cuidado, que se intensificou ao longo das décadas. A escola já seria identificada pela própria medicina como uma instituição capaz de favorecer ou prejudicar o desenvolvimento dos alunos conforme o que convém a eles. O discurso educacional passou também a reconhecer e assimilar a importância dos indicadores do desenvolvimento infantil (Lima, 2021).

No século XX, as escolas empenharam-se em fazer e registrar observações dos alunos tendo como referência os índices de desenvolvimento propostos pela psicologia. As fronteiras dos conhecimentos tornaram-se cada vez mais porosas e menos delimitadas entre as áreas. Os discursos médico e psicológico passaram a ser considerados fundamentais na orientação do trabalho docente (Lima, 2020, 2021). Talvez, o mais importante que a psicanálise tenha a contribuir não seja tentar frear o ímpeto diagnóstico, pois essa não é a sua função e tampouco seria capaz de realizar tal feito; mas dar voz e visibilidade às pessoas, de modo que profissionais, educadores e pais tenham condições de voltar seu interesse mais para as relações do que para os diagnósticos. A recomendação não deve ser sobre qual é o diagnóstico e como agir e, sim, como se relacionar e, eventualmente, em alguns casos, saber que essa interação necessita do acompanhamento de um especialista. Nesse sentido, sim, a psicanálise há mais de cem anos se ocupa das formas de interação, dando destaque às relações e às experiências para pensar sensações, sentimentos e fantasias para lidar com o sofrimento. Embora não seja de hábito o uso desse linguajar, talvez essa possa ser a prescrição da psicanálise à educação.

Considerando os elementos aqui apresentados, o presente texto teve a pretensão de se estabelecer como uma articulação entre os saberes da psiquiatria, da psicanálise e da educação. Os relacionamentos e as histórias vividas alteram o modo de agir, estes são aspectos com os quais a psicanálise se preocupa ao pensar a subjetividade, o sofrimento humano e seus costumes. Não há como negar hoje que o trabalho de explicitação dos especialistas foi

produtivo. Constatam-se cada vez mais pessoas recorrendo aos médicos e aos profissionais para saber a respeito do próprio corpo e de como cuidar dos filhos, consumindo mais livros, manuais e conteúdos para enfrentar as situações cotidianas. Isto ocorreu na medicina e na educação. Os manuais destinados aos professores em exercício e formação abrangem os conhecimentos pedagógicos traduzindo outros saberes para sustentar as funções docentes, entre eles os escritos filosóficos, sociológicos, psicológicos, biológicos (Silva, 2018).

Na educação, com os manuais pedagógicos, com os manuais de puericultura no cuidado com bebês e crianças ou com os saberes psicanalíticos existia uma expectativa de garantir o melhor resultado a partir de experiências pregressas, evitando equívocos aos jovens, docentes e pais, explorando os discursos e os saberes tradicionais já sólidos (Lima, 2019). Se por um lado os manuais oferecem conforto aos "passageiros de primeira viagem" para saberem como agir, por outro, o risco é produzir dependência e distanciamento emocional do que poderia ser a experiência em si nos relacionamentos e nos encontros entre a mãe e seu bebê, entre o professor e o seu aluno (Winnicott, 1965).

Na produção de conhecimentos educacionais é frequente a integração de outros saberes e essas apropriações propõem desafios de adaptação de linguagem e transformações. À medida que é atualizado, o conhecimento possibilita novos significados. Silva (2018) nomeia os *saberes viajantes* para se referir às conexões e aos deslocamentos no tempo pelos quais os conhecimentos passam rompendo fronteiras geográficas, políticas e disciplinares/científicas. Os *saberes* contemplam a ideia de assimilação e adaptação feita pelos estudiosos, bem como o reconhecimento de que esse processo sofre interferências, por questões políticas, sociais, econômicas ou por interesses do leitor. A metáfora dos viajantes funciona para o conhecimento pedagógico e para a psicanálise. A circulação de conhecimento produz saberes sem fim.

Os novos "territórios" circunscritos nesses processos exigem, no entanto, cuidadosas análises, dos novos efeitos que suas práticas e nomeações podem engendrar. Convém relembrar nesse momento a definição e a complexidade características da noção de fronteira segundo Martins (2014, p. 10):

> [...] um lugar revelador do desencontro de temporalidades históricas, aquilo que configura o que é essencialmente o lugar de alteridade. A fronteira é o lugar da liminaridade, da indefinição e do conflito. Tem sido o lugar da busca desenfreada de oportunidades. É um lugar privilegiado de observação sociológica e dos conflitos e dificuldades próprios da constituição do humano no encontro de sociedades que vivem no seu limite e no seu limiar da história.

O espaço transnacional é uma dimensão em que a realidade se encontra sendo construída a todo momento, a partir da relação com que se vive a experiência, ou seja, o espaço e os sujeito que ali se encontram sofrem com a intervenção desse movimento, pois influenciam e são influenciados por essas variáveis. A dimensão transnacional faz a noção de fronteiras e territórios absolutamente delimitados desaparecerem sem que seja viável uma identificação clara a respeito dos conceitos, objetos, sujeitos e experiências que se valem desse intercâmbio e dessa troca. Assim, não há como falar de um movimento único ou unilateral. Esse conceito de transnacional se vale da troca entre os indivíduos para que seja possível criar uma nova noção de realidade que é possível apenas nesse encontro entre os que ali estão. Constatar tal definição a partir do que propõe Vera & Fuchs (2021) é ainda mais valioso para permitir essa aproximação com os elementos do campo psicanalítico no qual não há sujeito senão na relação com o outro, na dimensão intersubjetiva. Trata-se para a psicanálise de uma condição imprescindível e ao mesmo tempo complexa, tendo em vista a dificuldade em traduzir a dimensão da experiência que se passa entre duas pessoas, um analista e um analisando, em uma sessão de terapia, por exemplo, ou na relação entre uma mãe e um bebê. No campo da saúde mental, da psiquiatria e dos diagnósticos psiquiátricos, a relação de sofrimento e de mal-estar, conforme nos recorda Dunker (2015), é uma condição que deriva do encontro com o outro, seja por meio de identificação ou a partir da dimensão do reconhecimento e na presença do outro. Assim, é possível compreender que é também por essa razão que os autores dos manuais e sistemas classificatórios em psiquiatria constituíram uma comissão internacional em que se pudesse formalizar as nomeações psíquicas a partir da experiência e da presença de diversas pessoas, estudiosos em que os aspectos culturais, sociais e econômicos variáveis pudessem estar interligados e formalizados apoiando-se em uma dimensão universal. Ao mesmo tempo que, periodicamente, fazem-se necessárias revisões, uma vez que os modos de relações se alteram e com isso as formas de nomeações precisam ser revistas e transformadas.

A valorização dos processos de construção de narrativas tem obtido, ao longo da história das ciências humanas, o respaldo de diversos teóricos. Procurar conhecer a vida do outro mediante seu relato nos coloca diante de sentidos introduzidos a *posteriori* e linearidades que não se fazem presentes no momento das experiências, tal objeção estava indicada por Pierre Bourdieu em seu artigo "A ilusão biográfica" (1986). O alerta não pretendia invalidar o recurso, mas sugerir que seria preciso acautelar-se sobre a questão. Muito antes,

Walter Benjamin (1933) já havia ponderado sobre a força instituinte dos relatos do outro para a transmissão de experiência, lamentando que o hábito de contar estivesse se tornando rarefeito. Lê-se mesmo isto em "Experiência e pobreza" (Benjamin, 1933). A questão torna-se o núcleo de expressiva parte da obra de Paul Ricoeur, que analisa extensamente o relato, o tempo, a memória e a história. De toda forma, e a despeito das diferenças, as obras desses teóricos convergem no reconhecimento do papel estruturante dos relatos para as experiências de vida e já sugeriram importantes questões para os estudos sócio-históricos, políticos e psicológicos.

Ainda no que tange ao campo da subjetividade e da impossibilidade em estabelecer fronteiras na relação com o outro, recorre-se aqui às palavras de Vera e Fuchs (2021, p. 8) ao citarem Crossley quanto aos tipos de narrativas que comparecem no campo transnacional:

> (1) Narrativas de divergência mostram como processos derivados da mesma origem se diversificaram ao longo do tempo e espaço; (2) Narrativas de convergência descrevem como os fenômenos ocorridos em lugares distantes eram substancialmente semelhantes, ou se tornaram assim com o tempo; (3) Narrativas de contágio se concentram na transferência ou disseminação de fenômenos e processos O transnacional na história da educação através das fronteiras nacionais; (4) Narrativas de sistemas buscam explicar os padrões nos quais estruturas sociais e históricas interagem e se influenciam mutuamente (Crossley, 2007); e (5) Narrativas de entrelaçamento tentam mostrar a influência contínua exercida por atores, fenômenos e processos transnacionais sobre as dinâmicas do "nacional". A pesquisa em história transnacional ou global geralmente toma a globalização e a dissolução das fronteiras nacionais como processos claramente definidos.

Assinalar os tipos de narratividade permite auxiliar na compreensão e nas escolhas da psiquiatria acerca dos seus modos de nomeação. Nos sistemas classificatórios, é possível pensar a presença de alguns tipos de narratividades presentes de forma concomitantes, pois: 1) há justamente um propósito de formalização e busca por explicar fenômenos e padrões vividos pelas pessoas e que interferem nas formas de mal-estares; 2) há uma narratividade que permite identificar o entrelaçamento entre os pacientes e as pessoas diagnosticadas a partir dos códigos de sofrimento estabelecidos pela CID e pelo DSM; e 3) os fenômenos e processos que são localizados em determinados países, mas que precisam se repetir em outros, de modo que se possa pensar numa prevalência e interferência mundial, contagiando e sendo contagiado nos encontros entre os outros. Podemos nos indagar acerca das formas pelas quais a consideração das dimensões transnacionais, especialmente nos campos das diferentes ciências, no caso, a psiquiatria, a educação e a psicanálise, podem gerar entendimentos que

produzam, nos limites do global e do local, transformações capazes de nos levar a conhecer melhor a educação, a educar melhor e a curar melhor.

Nas ponderações de Diana Vidal em "Sobre territórios e história transnacional da educação" (2020), encontramos a problematização dos conceitos do título e articulações que nos levam a pensar *se* e *como* podemos falar das questões aqui tratadas sobre as transferências conceituais e disciplinares que a educação vem historicamente conhecendo e das que atualmente se intensificam, como as incorporações da psiquiatria e o seu impacto sobre as práticas escolares. Poderíamos, talvez, dizer que incorporações criam territórios de confinamento de sujeitos/alunos, instaurando uma "sub-cultura escolar" de relações entre os que participam da vida na instituição. Além disso, também podemos pensar que a multiplicidade e simultaneidade das histórias que circulam a partir de classificações internacionais criam novos fenômenos na vida escolar, exigindo também que se compreenda os processos pelos quais práticas escolares, sujeitos e instituições configuram-se em relações cada vez mais complexas e potentes.

Lista das fontes

1. Manuais de Puericultura brasileiros analisados entre as décadas de 1920-1950.
2. Manuais de Psiquiatria analisados respectivamente CID (1900-2022) editado pela Organização Mundial da Saúde – OMS; DSM (1952-2013) editado pela Associação Psiquiátrica Americana – APA.
3. Obra de Anna Freud analisada de 1935-1965.
4. Obra de Donald Winnicott analisada de 1957-1986.
5. Obra de Françoise Dolto analisada de 1977-1994.
6. Obra de Melaine Klein analisada de 1921-1981.
7. Obra de Sándor Ferecnzi analisada de 1908-1932 editado pela Martins Fontes.
8. Revistas Pais & Filhos da Editora Manchete analisadas de 2015-2021.

Referências

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Washington, DC: APA, 1952.

APA. American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM.IV)**. 4. ed. Washington, DC: APA, 1994.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. Aspectos psiquiátricos da criança escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 81, p. 441-457, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 10. reimpr. São Paulo: Brasiliense,1996.

BOURDIEU, Pierre. L'ilusion biographie. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, Paris, v. 62-63, p. 69-72, 1986.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 185-216.

BOTO, Carlota. História da escola e da cultura escolar. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022. p. 23-62.

BRASIL. **Lei nº 8489, de 5 setembro de 2017**. Dispõe sobre as condições de realização de provas para pessoas com dislexia comprovada por meio de laudo médico. Projeto de Lei 8489/2017: Brasília, DF, 5 set. 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2150445. Acesso em: 17de dezembro de 2024.

CATANI, Júlia. A expansão dos diagnósticos: acúmulo de conhecimento ou aprisionamento pela ciência? **Diagnóstico o estigma?** Encrucijadas éticas. Buenos Aires: Assoc. Argentina de Professionales de Salud Mental, 2012. p. 336-338.

CATANI, Júlia. Classificações e limites: a reconstrução histórica do trânsito e da multiplicação dos diagnósticos entre as disciplinas, da psiquiatria e psicanálise à educação. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA, VERDADE E TECNOLOGIA, 31. 2021, Rio de Janeiro. **Simpósio** [...]. Rio de Janeiro: Associação Nacional de História, 2021b. p. 336-362. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/. Acesso em 21 dez. 2024.

CATANI, Júlia. Compreensões acerca do cuidado: diálogo com pais e professores a partir da noção de ambiente segundo a psicanálise. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022a. p. 143-158.

CATANI, Júlia. "**O que tratar quer dizer?**" Construções da psicanálise diante dos transtornos somatoformes, sintomas somáticos e sofrimentos psíquicos e corporais. 2018. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CATANI, Júlia. Psicanalistas dedicados à infância: análise das recomendações aos pais e professores *In*: HISTEDUP. Associação de História da Educação de Portugal. **Revolução, modernidade e memória**: caminhos da história da educação. Lisboa: HISTEDUP, 2021a. p. 1419-34. Disponível em: http://museopedagogico.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2021/07/Libro-de-Actas-CIHELA.pdf. Acesso em: 17de dezembro de 2024.

CATANI, Júlia. Reflexões sobre o trauma (Ferenczi, 1934). **Escutando Ferenczi**: a arte da psicanálise. [*S. l.: s. n.*], 2022b. Podcast. Disponível em: https://ferenczibrasil.com.br/podcast-escutando-ferenczi-a-arte-da-psicanalise/. Acesso em: 17 dez. 2024.

CATANI, Júlia. **Sofrimentos psíquicos**: as lutas científicas da psicanálise e da psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento. São Paulo: Zagodoni, 2015.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho. A dedicação de um tempo "de qualidade" aos filhos: análise de um enunciado recorrente. **Estilos da Clinica**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 461-475, 2021.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho. **Classificações e limites**: o trânsito e a multiplicação dos diagnósticos entre as disciplinas, da psiquiatria e psicanálise à educação. São Paulo: [*s. n.*], 2019. Projeto FAPESP (Pós-doutorado em Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho; BOTO, Carlota. A expansão dos transtornos psiquiátricos e as suas apropriações no discurso educacional: o que a psicanálise teria a dizer? *In*: SIMPÓSIO DE PÓS-DOUTORADO DA FEUSP, 21., 2021, São Paulo. **Simpósio** [...]. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vw9zmCnn_Xc. Acesso em: 17 dez. 2024.

CATANI, Júlia; LIMA, Ana Laura Godinho; LUZ, Marina. Diagnóstico e tratamento dos transtornos de aprendizagem? Análise de discursos acadêmicos sobre uma questão controversa. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2022. (Ainda não publicado).

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Estrutura e constituição da clínica psicanalítica**: uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento. São Paulo, Annablume, 2011.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Sofrimento na escola. *In*: DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Paixão da ignorância**: a escuta entre a psicanálise e a educação. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 69-75.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal**: como o excesso de diagnóstico e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

GIL, Natália. Posfácio. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022. p. 289-296.

KUPFER, Maria Cristina. Educação terapêutica para crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento: uma alternativa à medicalização da educação. *In*: JERUSALINSKY; Alfredo; FENDRIK, Silvia (org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p.141-150.

LIMA, Ana Laura Godinho. A escola como um ambiente propício à educação. *In*: LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022. p. 191-205.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A vontade de psicologia na formação de professores**. 2019. Tese (Livre-Docência em História da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LIMA, Ana Laura Godinho. Educação, saúde e progresso: discursos sobre os efeitos do ambiente no desenvolvimento da criança (1930-1980). **Promoção da saúde**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 37, n. 109, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/MwGCPVn9tqYQ8GgZyX7wTgn/. Acesso em: 17 dez. 2024.

LIMA, Ana Laura Godinho. Maternidade higiênica: natureza e ciência nos manuais de puericultura publicados no Brasil. História: **Questões & Debates**, Curitiba, v. 47, n. 2, p. 95-122, 2007.

LIMA, Ana Laura Godinho. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança problema. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho. O imperativo do desenvolvimento na educação: uma análise dos discursos da psicologia dirigidos a professores. **Relatório Anual Referente ao Período de 01/05/2019 a 30/05/2020 a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)**, 2020.

LIMA, Ana Laura Godinho. Os médicos examinam a escola: análise de discursos sobre os efeitos do ambiente escolar no desenvolvimento da criança. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: REVOLUÇÃO, MODERNIDADE E MEMÓRIA CAMINHOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14., 2021, Lisboa. **Congresso [...]**. Lisboa: Instituto de Educação, 2021.

LIMA, Ana Laura Godinho; CAZETTA, Valéria (org.). **O ambiente escolar em transformação**. Campinas: Alínea, 2022.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confis do humano. São Paulo: Contexto, 2014.

MEZAN, Renato. **O tronco e os ramos**: estudos de história da psicanálise. São Paulo: Companhia das Letas, 2014.

OLIVEIRA, Carmen Lucia Motenchi Valladares de. Trajetórias da psicanálise paulista. **Analytica**, São João del Rei, v. 3, n. 4, p. 59-87, 2014.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da cid-10**: descrições, clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução de D. Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Leonore. Profecias autoreealizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectuais dos alunos. *In*: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1981. p. 258-295.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Unesp, 2018.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxhx/. Acesso em: 17 dez. 2024.

VIDAL, Diana. Sobre territórios e história transnacional da educação *In*: VIDAL, Diana (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. p. 09-19.

VIDAL, Diana; BOTO, Carlota. **Projeto temático Saberes e práticas em fronteiras**: por uma história transnacional da educação (1810-...). São Paulo: Fapesp: Feusp, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1965.

GÊNERO, "IDEOLOGIA DE GÊNERO" E EDUCAÇÃO: tendências e desafios do debate em perspectiva transnacional (1990-2020)

Renata Guedes Mourão Macedo

Introdução

A história do conceito de gênero, assim como a de outros conceitos, é marcada por disputas e controvérsias. O termo "gênero" passou a ganhar relevância no debate público em diversos países, estando especialmente ligado aos movimentos feministas, a partir dos anos 1970. Conforme reconstituem diferentes autoras (Haraway, 2004; Moschkovich, 2018; Piscitelli, 2009), progressivamente tal categoria passou a ser mobilizada por movimentos sociais feministas e LGBTQIA+, além de pesquisas acadêmicas, para questionar desigualdades e assimetrias de poder em diferentes esferas da vida pública e privada. No âmbito educacional, foi nos anos 1990 que a categoria também passou a ser incorporada nas políticas educacionais brasileiras e internacionais, mas não sem tensões e disputas.

O objetivo deste texto é acompanhar esse debate, localizando controvérsias em torno da categoria gênero em diferentes políticas educacionais brasileiras, entre 1990 e 2020. Por meio de uma perspectiva transnacional (Lawn; Rabelo, 2014; Vera; Fucks, 2021), focalizo também, ainda que de maneira breve, a circulação mais ampla dessas disputas em torno das relações entre educação, gênero e "ideologia de gênero" no espaço transnacional. Nessa perspectiva, trata-se de delinear "as interdependências entre atores, instituições e conceitos através da história" (Vera; Fucks, 2021, p. 18), tendo os conceitos de "gênero" e "ideologia de gênero" como fio condutor.

A presente pesquisa é parte do projeto de pós-doutorado intitulado "História da Educação, Formação de professores e Diversidade (1980 aos dias atuais)"[107] que, por sua vez,

---

107 A pesquisa "História da Educação, Formação de professores e Diversidade (1980 aos dias atuais)" obteve financiamento por meio do Processo Fapesp nº 2019/25903-0, com supervisão da professora Diana Vidal. O grupo de pesquisa que acolheu o projeto é coordenado pelas professoras Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego (FEUSP) e contou com a participação das professoras da Escola de Aplicação: Lindiane Viviane Moretti e Brenda Paes Moreira Gonçalves. Além disso, houve participação do bolsista de iniciação científica Gabriel Toledo.

integrou o Projeto Temático "Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", entre 2020 e 2022[108]. Neste texto, apresento parte da pesquisa documental e bibliográfica, mais abrangente, sobre as políticas educacionais brasileiras de diversidade no período selecionado (1990-2020). A pesquisa empírica, em conjunto com as professoras Paula Vicentini, Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva, foi realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e os primeiros resultados podem ser lidos em artigo sobre o projeto de gênero e sexualidade da escola (Macedo; Toledo; Silva, 2021), em texto sobre diversidade e educação nas políticas educacionais brasileiras (Macedo; Vicentini; Gallego, 2023) ou em texto sobre a produção de vídeos a respeito do projeto de Gênero e Sexualidade da EAFEUSP (Macedo et al, 2024).

De maneira geral, a pesquisa buscou refletir sobre como as instituições educacionais, a escola em especial, constituem-se historicamente como *lócus* da diferença. Ao reunir em um mesmo espaço crianças e jovens diversos, a escola lida cotidianamente com o desafio da diversidade (Escoura; Fonseca; Lins, 2016; Gusmão, 2000). No entanto, tais ideias de afirmação positiva da diversidade, por muito tempo, foram tensionadas diante da defesa de conteúdos homogêneos que poderiam (ou deveriam) padronizar estudantes. O que a história recente demonstra, entretanto, é que muitas vezes são necessárias políticas focalizadas em romper com ciclos de apagamento ou desigualdade. O caso das leis N°10.639/2003 e N°11.645/2008 – sobre ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – é paradigmático nesse sentido: se antes, ao se discutir "história geral" em sala de aula, pouco se discutia sobre historicidade e cultura africana e indígena, foi preciso uma alteração na lei para evidenciar a diversidade dos processos históricos e culturais que constituem a contemporaneidade (Bakke, 2011; Gomes, 2011; Munanga, 2015)[109]. Em relação às temáticas de gênero e sexualidade, delineiam-se processos similares. Temáticas como diversidade sexual e de gênero; saúde sexual e reprodutiva; feminismo e suas vertentes e coletivos LGBTQIA+; direitos sexuais;

---

108 Sobre as diferentes ações e pesquisas do Projeto Temático "Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...) (Fapesp 18/26699-4)": conferir o site: https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/. Acesso em: 19 jul. 2021. Bem como, o e-book *Sujeitos e Artefatos:* territórios de uma história transnacional da educação (Vidal, 2020) apresenta algumas das contribuições do projeto nesse âmbito.

109 Conforme provoca Kabengele Munanga (2015, p. 25) "A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia."

violências de gênero e sexuais; e desigualdades de gênero nas trajetórias educacionais são alguns dos temas fundamentais nesse âmbito, demonstrando a relevância de tais debates para garantir uma educação diversa, inclusiva e comprometida com os direitos humanos.

Circulação do conceito de gênero nas políticas educacionais nos anos 1990

Entre as diferentes definições do conceito de gênero, a da historiadora estadunidense Joan Scott, formulada em 1986, recebeu enorme destaque em pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais, ao longo dos anos 1990. Ao definir gênero como "um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos" e, em seguida, estabelecendo que "o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder" (Scott, 1995, p. 10), a autora inseria tal categoria na perspectiva foucaultiana do poder, questionando assimetrias e desigualdades em diferentes contextos históricos (Haraway, 2004; Piscitelli, 2008). Ao longo dos anos 1990, o questionamento de oposições binárias nos debates acadêmicos internacionais, entre elas o da distinção entre sexo e gênero, faria com que outras definições do conceito ganhassem destaque, entre elas, as formulações cunhadas pela filósofa estadunidense Judith Butler. Segundo a autora, gênero poderia ser compreendido como uma dimensão performativa, questionando categorias heteronormativas e binárias, e abrindo o diálogo do conceito de gênero para a perspectiva *queer*. Assim, Butler visava "permitir que a vida de minorias sexuais e de gênero se tornem mais possíveis e suportáveis" (2017, p. 40).

O debate se relacionava a uma discussão transnacional mais ampla sobre o caráter político e não essencialista das novas identidades, vistas como cada vez mais descentradas e relacionais (Hall, 2006; Butler, 2017)[110]. Nesse sentido, temáticas como racismo, pluralidade cultural, assimetrias de gênero e diversidade sexual entraram com força nas discussões educacionais da década de 1990, em diferentes contextos. Tal discussão se dava em paralelo a importantes debates internacionais, como os realizados na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), realizada no Cairo em 1994, e na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, em

110 Em livro publicado nos anos 1990, que marcará os debates sobre gênero e sexualidade realizados na década, Butler (2017) questiona categorias de identidade naturalizadas e a-históricas, bem como a matriz heterossexual dominante. Na mesma década, Stuart Hall (2006) também questiona concepções unívocas de identidade, propondo compreender o caráter cada vez mais fragmentado e político dos debates identitários contemporâneos.

1995, as quais estabeleceram novas bases para os direitos sexuais e reprodutivos ao reconhecê-los como direitos humanos e observá-los na perspectiva de igualdade de gêneros (Corrêa, 2006). Silvia Aguião (2017) enfatiza a importância desses eventos internacionais realizados nos anos 1990 na promoção de políticas transversais sobre gênero e raça, com especial atenção ao conceito de gênero (*gender*) como categoria intersetorial:

> A origem da noção de transversalidade de gênero é creditada a uma "tradução" do conceito de *gender mainstreaming* que, por sua vez, emerge no contexto internacional da movimentação por direitos de mulheres e feministas. Ainda que fruto de debates que já ocorriam desde a I Conferência Mundial de Mulheres (México, 1975), teria sido somente a partir da IV Conferência, realizada em Beijing (1995), que o *gender mainstreaming* passaria a ser amplamente difundido como perspectiva estratégica a ser incorporada por processos de governo visando a promoção da igualdade de gênero (Aguião, 2017, p. 25).

Cornejo-Valle e Pichardo (2017), ao refletir sobre a circulação transnacional do que viria a ser chamado de "ideologia de gênero", também destacam como a IV Conferencia daria muita visibilidade ao conceito de gênero, promovendo importantes embates com setores conversadores da Igreja Católica e impulsionando os movimentos internacionais anti-gênero que surgiriam a partir dos anos 1990:

> [...] en Beijing el Vaticano - estado gobernado exclusivamente por varones - se presentó a sí mismo como el auténtico defensor de la mujer, haciendo una representación de las mujeres activistas como radicalizadas y poco representativas. En este momento, el Papa Juan Pablo II escribe una carta personal a la Secretaria General de la Conferencia de Beijing, Mrs. Gertrude Mongella, y publica su "Carta a las mujeres" (1995b). En ambas el Papa agradece a todas las mujeres su contribución a la humanidad y les pide perdón si la Iglesia Católica ha contribuido a su opresión histórica. El Vaticano sugería que la Iglesia estaba abierta a avances en el reconocimiento de los derechos de las mujeres y de su posición en la sociedad aunque, a continuación, ataca la reivindicación de igualdad de derechos como una radicalización que no podía representar los intereses de todas las mujeres (Cornejo-Valle; Pichardo, 2017, p. 8).

Nesse contexto, já marcado por disputas entre diversos setores sociais, o conceito de gênero passava ser incorporado em diferentes políticas públicas de saúde, educação

e direitos sexuais e reprodutivos, com pleno incentivo da Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, o debate sobre gênero na educação também ganharia corpo nos anos 1990, amparado por movimentos feministas e de diversidade sexual, pesquisadoras/es acadêmicas/os e Organizações Não Governamentais (ONGs), que passavam a questionar práticas discriminatórias presentes em instituições educacionais e a exigir mudanças. No período, pesquisas já apontavam para as desigualdades raciais e de gênero no desempenho escolar e na formação de professores (Gomes, 1996; Rosemberg, 1991; Rosemberg; Amado, 1992). Foi também no início dos anos 1990 que grupos de pesquisa e periódicos acadêmicos passaram a refletir de maneira mais sistemática sobre desigualdades de gênero, com destaque para a criação, em 1993, das revistas universitárias *Cadernos Pagu* e *Revista Estudos Feministas*.

No que se refere às temáticas de gênero e sexualidade nas políticas educacionais brasileiras, faz-se importante evidenciar como foi também durante os anos 1990 que o debate sobre sexualidade e educação ganhou corpo na esfera pública nacional. É em 1994 que se dá a publicação do documento "Diretrizes para uma política educacional em sexualidade", promovida pelo Ministério da Educação e do Desporto (Brasil, 1994). Baseado na ideia de uma Educação Preventiva Integral, tendo como foco a saúde sexual e reprodutiva. o documento buscava "capacitar a sociedade, particularmente o segmento infanto-juvenil" em relação a assuntos como "gravidez indesejável na adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDs)" (Brasil, 1994, p. 7)[111]. Além disso, o documento defendia a escola como local privilegiado para tal debate:

> A escola é o cenário mais apropriado para o desenvolvimento de um Programa de Educação Sexual porque, além da ação direta que exerce sobre os educandos, além da capilaridade com que atua na sociedade, indiretamente, incentiva a própria família para que venha a desempenhar o papel que, de direito e dever, lhe é destinado na educação integral do jovem (Brasil, 1994, p. 28).

111 Segundo o documento, a promoção da Educação Sexual deveria abordar "a sexualidade, seja na dimensão biológica (saúde sexual e reprodutiva), seja na dimensão sócio-cultural (sexualidade como expressão humana de um bem coletivo, regida pelos valores, normas e crenças de um povo), seja, finalmente, na dimensão psicológica (sexualidade como um bem individual a serviço do enriquecimento e crescimento harmonioso da pessoa humana)" (Brasil, 1994, p. 18).

O termo gênero aparece sete vezes no documento, em frases como:

> A Educação Sexual é, prioritariamente, uma competência da família. Os pais são peças chaves na *formação da identidade de gênero* e no desempenho dos papéis sexuais de seus filhos (Brasil, 1994, p. 28, grifos da autora).

No trecho reproduzido acima, vemos como, embora o documento identifique a importância da escola na discussão sobre educação sexual, seria a família a instituição prioritária para tal debate.

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trouxe inúmeras contribuições no sentido de garantir uma educação cidadã e diversa (Brasil, 1996). No entanto, conforme destacam Vianna e Unbehaum (2004), o documento não fazia qualquer menção às desigualdades de gênero e à temática da sexualidade na educação.

Entre 1996 e 1998, a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério da Educação, por meio de "temas transversais", evidenciou pautas que estavam em discussão no período (Vianna, 2012). Em relação à temática de gênero e sexualidade, os PCNs incluíam um tema transversal intitulado "Orientação Sexual", a ser trabalhado nas escolas a partir de três eixos: "corpo: matriz da sexualidade", "Relações de gênero" e "Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids" (Brasil, 1998). Conforme interpretação de Altmann (2001, p. 576), os PCNs sinalizavam que cabia à escola – "e não mais apenas à família" – o debate sobre sexualidade e saúde de crianças e adolescentes. Vianna e Unbehaum (2004, p. 96) destacam como os PCN "realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens". Porém, conforme posto por Helena Altmann (2013) e Cláudia Vianna (2012), apesar dos avanços, os PCNs se apresentaram como uma proposta curricular sem atenção e investimento na formação docente, motivo pelo qual foram criticados por instâncias acadêmicas e de militância social. Tais diretrizes ainda foram posteriormente questionadas pelo foco exclusivo na heterossexualidade, especialmente ligada ao ensino da "reprodução saudável".

Em paralelo, os anos 1990 também verificaram transformações significativas no debate teórico educacional brasileiro, expressas em obras como o livro *Gênero,*

sexualidade e educação (1997), de Guacira Lopes Louro. Nele, Guacira reivindicava que os setores ligados à educação tivessem um olhar mais atento para a temática de gênero e sexualidade na escola, demonstrando como essa instituição – mesmo quando não quer tocar nesse assunto – está permeada por questões como gravidez na adolescência, homofobia, gênero das e dos docentes, entre outros aspectos centrais do cotidiano escolar e da formação de professores. Para tanto, a autora já se pautava nos trabalhos de Michel Foucault, Judith Butler, Raewyn Connell e os estudos *queer* – que começavam a ter impacto no Brasil. Nessa direção, é importante ressaltar a contribuição dessas e de outras reflexões teóricas que propõem a análise dos fenômenos relativos à gênero e sexualidade como dispositivos históricos, indo além de categorias binárias e heteronormativas (Butler, 2017; Connell, 1996; Foucault, 1988).

De modo geral, ao analisar brevemente o debate sobre gênero e educação nos anos 1990, nota-se como a temática progressivamente passou a permear os debates sobre educação no Brasil e em contextos internacionais, gerando novas controvérsias a serem enfrentadas a partir dos anos 2000.

Ideologia de gênero em perspectiva transnacional e seu impacto nas políticas educacionais brasileiras ao longo dos anos (2000-2020)

Se, conforme argumentam Vera e Fuchs (2021), "as características abstratas dos conceitos permitem sua transferência através de regiões geográficas, disciplinas e culturas acadêmicas, e que no processo de sua transferência seus significados mudam" (2021, p. 3), ocorreu o mesmo com o conceito de "ideologia de gênero". Conforme reconstituem Miskolci e Campana (2017), as origens do debate em torno da chamada "ideologia de gênero" remontam ao interior da Igreja Católica, no Vaticano, ao final dos anos 1990. Segundo destacam Cornejo-Valle e Pichardo (2017, p. 3), podemos falar de um "fenómeno transnacional bien organizado por partidos y lobbies conservadores con una misma retórica pergeñada por la jerarquía de la Iglesia Católica (y compartida por otras iglesias posteriormente)", argumento também defendido por Patternote e Kuhar (2018).

Ao longo dos anos 2000, organizações cristãs e partidos políticos conservadores internacionais se uniram à causa, com ampla mobilização de movimentos anti-gênero nas redes sociais, por meio da internet. Como mostra Elizabeth Corredor (2019),

especialmente a partir de 2010, foram diversas os países que questionaram ou bloquearam projetos e legislações que buscavam aumentar a igualdade de gênero. Na Europa, nações como França, Itália, Espanha, Alemanha, Hungria e Croácia registraram iniciativas desse tipo, todas baseadas na retórica anti-gênero. Ainda segundo Corredor (2019), tanto no Sul Global quanto em países do Norte, a chamada "ideologia de gênero" frequentemente passou a ser associada a outras "ideologias totalitárias" a serem combatidas, como comunismo, socialismo, terrorismo e/ou mesmo imperialismo, argumentando que a categoria *gender* seria uma imposição cultural imperialista. Para Kuhar e Zobec (2017), na Europa o campo educacional foi um dos mais impactados em tais controvérsias, diante das possíveis ameaças à "família tradicional" e à "divisão natural" entre homens e mulheres. Nesse sentido, movimentos nacionais e transnacionais europeus passaram a investigar sistematicamente livros didáticos e currículos em busca de indícios de "ideologia de gênero". Na América Latina, países como México, Peru, Argentina, Colômbia e Guatemala, além do Brasil, registraram projetos e políticas questionando a chamada "ideologia de gênero", barrando projetos sobre educação sexual, direitos LGBTQIA+ e políticas anti-bullying em escolas (Corredor, 2019).

No Brasil, as décadas de 2000 e 2010 também foram palco de muitas transformações, tanto progressistas, quanto conservadoras. Principalmente a partir dos anos 2000, distintos movimentos sociais passaram a questionar cada vez mais se a escola produzida no bojo de uma pretensão universalista e homogeneizadora atenderia ao modelo da sociedade desejada. Progressivamente, por causa das noções de marcadores sociais da diferença em articulação e interseccionalidade[112] (Brah, 2006; Moutinho, 2014; Piscitelli, 2008; Saggese *et al.*, 2018; Collins; Bilge, 2021), cada vez mais o debate sobre diversidade racial, sexual, de classe e de gênero demostrava suas interconexões. Em paralelo, diferentes setores conservadores passaram a questionar políticas e ações baseadas em categorias sociais da diferença, gênero em especial, tensionando tais debates (Andoyiki, 2022; Brandão; Lopes, 2018; Leite, 2019; Miguel, 2016; Miskolci; Campana, 2017; Vianna, 2012).

---

112 As teorias sobre marcadores sociais da diferença em articulação (Brah, 2006; Piscitelli, 2008; Moutinho, 2014) e interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021) possuem diferenças teóricas e políticas importantes. No entanto, para o propósito deste texto, cumpre destacar como tais teorias passaram a enfatizar a necessidade de cruzamento entre categorias como raça, gênero e classe, impactando fortemente movimentos sociais e debates acadêmicos, especialmente a partir dos anos 2000.

Com o início do governo federal do Partido dos Trabalhadores em 2003, diversos órgãos estatais passaram a abordar a temática da diversidade, destacando-se a "incorporação de temáticas de direitos humanos nas políticas públicas" (Miskolci; Pereira, 2019, p. 4). Nesse âmbito, foram criadas as Secretaria de Direitos Humanos (SDH), Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Em relação às políticas educacionais, destaca-se, em 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[113], conduzida pelo Ministério da Educação, que colocou a questão da diversidade no centro do debate educacional (Daniliauskas, 2011; Miskolci; Campana, 2017). Conforme pontua Vanessa Leite (2019, p. 123), a secretaria formulou um conjunto de ações voltadas à formação de professores nos temas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, tendo como referências os projetos Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Saúde e Prevenção nas Escolas. Foi também essa secretaria a responsável por implementar as diretrizes do programa "Brasil sem Homofobia" na educação, o qual geraria tantas polêmicas na década seguinte. Além disso, Helena Altmann (2013) registra que tal programa pode ser considerado um marco ao tematizar pela primeira vez o problema da homofobia nas escolas, questão persistente na educação brasileira que afeta a saúde e o desempenho escolar de muitas e muitos estudantes que não se identificam com a heteronormatividade.

No período, pesquisas já demonstravam como normas rígidas de gênero e a discriminação por orientação sexual eram um importante fator de exclusão escolar. Destaca-se a pesquisa realizada em 2005 na 9° Parada do Orgulho GLBT de São Paulo, em que 32,7% dos respondentes declarou ter sido "marginalizado ou excluído por colegas ou professores na escola ou na faculdade devido à sua sexualidade" (p. 41). Segundo pesquisadores, o resultado indicava que as experiências de discriminação em escolas refletiam dinâmicas diversas, das mais sutis às mais evidentes (Carrara *et al.*, 2006).

Em 2008, a I Conferência Nacional de Políticas Públicas para LGBT ampliava os objetivos do Programa Brasil Sem Homofobia por meio da promoção de políticas transversais (Aguião, 2018; Miskolci; Pereira, 2019). Embora tais eventos tenham trazido

113 O órgão, que passara a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foi extinto em janeiro 2019 pelo governo de Jair Bolsonaro.

um destaque público sem precedentes para as temáticas de gênero e sexualidade, "tal sucessão de eventos não implicou em resultados concretos expressivos, devido, entre outros fatores, à baixa dotação orçamentária para as políticas" (Miskolci; Pereira, 2019, p. 5). Assim, apesar do fato inédito desses temas estarem inseridos na agenda federal, pouco dinheiro público foi investido em tais políticas.

Em 2011, na época do lançamento do material "Escola sem homofobia", mesmo ano em que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu que a união homoafetiva poderia ter o mesmo status que uniões heterossexuais, o debate sobre diversidade sexual nas escolas se tornou ainda mais polêmico. Batizado de "kit gay" por pastores evangélicos e políticos conversadores, o material que seria entregue para escolas públicas acabou vetado pela então presidente Dilma Rousseff, sendo arquivado (Altmann, 2013; Miskolci; Campana, 2017). Esse episódio se deu no mesmo contexto político do debate sobre o Movimento Escola Sem Partido que, criado em 2004, ganharia notoriedade nos anos 2010, quando foi abraçado por diversos grupos da direita brasileira (Biroli, 2018; Miguel, 2016). Segundo os defensores do Escola Sem Partido, por meio do slogan "meus filhos, minhas regras", caberia exclusivamente à família debater certos temas de âmbito moral, inquirindo o modo como as escolas e os professores vinham abordando as pautas de gênero e sexualidade entre crianças e adolescentes (Leite, 2019).

Nesse período, por ocasião das controvérsias em torno do programa Escola sem Homofobia, o então deputado Jair Bolsonaro ganharia notoriedade, ao eleger o combate odioso ao programa como uma de suas principais pautas políticas. Em 2010, no âmbito dessa discussão, Bolsonaro teria feito afirmações como:

> Estava presente uma plateia composta 100% de gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Essa turma toda reunida tomou decisões de que esta Casa não está sabendo [...] Atenção, pais de alunos de 7°, 8°, 9° e 10° anos da rede pública: no ano que vem seus filhos vão receber na escola um kit intitulado Combate à Homofobia. Na verdade, é um estímulo ao homossexualismo, à promiscuidade" (Bolsonaro [discurso], 2010 *apud* Leite, 2019, p. 125).

Com o debate sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 (Brasil, 2022), as disputas sobre diversidade discutidas acima se fizeram todas presentes, não sem polêmicas. Gênero e sexualidade foram retirados do plano após a condução do debate

por políticos evangélicos e católicos conservadores (Biroli, 2018; Miguel, 2016)[114]. Seguindo a onda conservadora, diversos planos estaduais e municipais retiraram qualquer menção aos termos "gênero e sexualidade" de suas redações (Borges, R; Borges, Z, 2018; Vianna; Bortolini, 2020). Nos debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizados entre 2015 e 2017, as tensões entre setores diversos, como políticos conservadores, fundações empresariais e educadores progressistas, também marcaram as diferentes versões do documento (Michetti, 2020). A temática da "ideologia de gênero" ganhou força, retirando qualquer discussão sobre gênero do documento final[115]. O termo sexualidade aparece apenas cinco vezes no documento de mais de 600 páginas, estando inserido apenas na área de ciências e reprodução humana (Brasil, 2017).

Já em 2018, na campanha do então candidato Jair Bolsonaro, por meio da difusão de *fake news*, setores conservadores passaram a divulgar que a educação sexual em escolas brasileiras promovida pelos governos anteriores difundiria o chamado "kit gay", trazendo ainda mais controvérsias para a temática. De maneira similar, ações afirmativas ligadas a pautas raciais também foram sistematicamente questionadas, colocando o debate sobre diversidade e educação em novas bases, cada vez mais tensionadas.

Ainda assim, a década de 2010 foi marcada pela entrada da temática da diversidade sexual e de gênero no cotidiano de diversas instituições educacionais. Nesse sentido, o questionamento da escola como "uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade" (Bento, 2011, p. 555) ganharia corpo no campo progressista, incidindo no cotidiano de muitas instituições que passaram a debater abertamente tais pautas e cederam espaço para a criação de coletivos feministas e LGBTQIA+, cada vez mais ativos com jovens que atuam simultaneamente nas redes sociais e no espaço escolar[116]. A força dos movimentos secundaristas, que ganharam centralidade a partir de 2015, foi representativa dessas transformações no

---

114 Conforme registra Biroli (2018, p. 85), ao analisar os embates políticos no período, "as ameaças à "família brasileira" foram atribuídas recorrentemente, nesse período, à politização da sexualidade e às conquistas dos movimentos feministas e LGBT, que andariam de mãos dadas na subversão da ordem moral".

115 Conforme reconstitui Michetti (2020, p. 8), com a aprovação do documento em 2017, o então Ministro da Educação Mendonça Filho teria dito: "A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, [mas não tem] nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário."

116 Ver também reportagem no jornal *Folha de São Paulo* intitulada "Meninas formam coletivos feministas em escolas do Ensino Médio de SP", de 01/11/2015. Disponível em: https://m.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/11/1701071-meninas-formam-coletivos-feministas-em-escolas-de-ensino-medio-de-sp.shtml. Acesso em: 23 ago. 2022.

debate sobre diversidade racial, sexual e de gênero entre adolescentes e jovens (Alegria, 2018; Castro; Roso; Gonçalvez, 2021; Peçanha, 2021).

Governo Bolsonaro e a proposta de abstinência sexual como política educacional: contribuições brasileiras ao debate conservador transnacional

A partir de 2019, com o governo federal liderado por Jair Bolsonaro, pautas conservadoras ligadas ao debate educacional sobre gênero e sexualidade foram transformadas em políticas públicas no Brasil, amplamente amparados por outros modelos internacionais, com destaque para movimentos religiosos conservadores dos Estados Unidos (Cabral; Brandão, 2020). No período em que ocupou o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a pastora Damares Alves teve destaque na defesa dessa perspectiva. Logo ao assumir o cargo, em janeiro de 2019, a ministra teria dito em sua cerimônia de posse: "Atenção, atenção: é uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!". Seu objetivo era, desde o início do mandato, deixar claro a importância da *família* em sua gestão, compreendida como instituição exclusivamente heterossexual e, assim, combatendo o "abuso da doutrinação ideológica" (Teixeira; Barbosa, 2022, p. 90).

No debate sobre gênero, sexualidade e políticas educacionais, destaco a entrevista concedida por Damares em dezembro de 2019 ao jornal *Gazeta do Povo*, em que a então ministra promovia a defesa da abstinência sexual como principal forma de prevenção da gravidez indesejada entre adolescentes, a ser formulada em política pública intersetorial, incluindo instituições educacionais. Segundo a ministra, para além de uma questão de saúde, a abstinência sexual tratava de uma questão moral, ligada à preservação da "alma". Para ilustrar seu argumento, sugeria aos professores da educação básica que reunissem seus alunos e fizessem a "técnica da fita adesiva". A ideia seria ir colando a fita adesiva em diferentes braços das e dos estudantes até estes perceberem que a fita ficaria "gasta": "tem hora que a fita não cola mais, assim é a nossa alma. Fica larga, fica larga. Tem uma hora que a menina não cola com ninguém, sua alma não cola com ninguém", afirmou a ministra.

Damares se referia à política que seria lançada em 2020 por seu Ministério, intitulada Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez na Adolescência, em paralelo ao lançamento oficial da campanha *#tudotemseutempo*, já anunciada em 2019[117]. Afastados do debate científico, mas inseridos na cruzada contra a "ideologia de gênero" e em defesa da família cristã[118] e heterossexual (Miskolci; Campana, 2017; Leite, 2019), é que tais políticas foram formuladas, gerando importantes debates na mídia e na comunidade científica sobre as consequências de políticas que ainda priorizavam a ideia de abstinência sexual entre jovens (Cabral; Brandão, 2020). Inspirado em movimentos transnacionais, com destaque para movimentos conservadores dos Estados Unidos sobre abstinência sexual entre adolescentes e jovens, o Brasil produzia sua própria versão dessas políticas.

A partir desse exemplo, nota-se como o Brasil desenvolvia suas próprias formulações no âmbito educacional anti-gênero, unindo-se a outros casos de destaque transnacional nas redes socias conservadoras e ganhando visibilidade nesse âmbito. Em 2022, com a não reeleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, o Brasil freava tais movimentos, ao menos em âmbito federal, processo histórico a ser acompanhado em investigações futuras.

Considerações finais

Neste texto, analisei a circulação das categorias gênero e "ideologia de gênero" em políticas educacionais brasileiras entre os anos 1990 e 2020, bem como aspectos da circulação transnacional de tais conceitos. No período analisado, vimos um processo marcado por avanços e recuos, em que o debate sobre diversidade sexual e de gênero passou por uma "explosão discursiva", para mobilizarmos os termos de Foucault (1988). Por um lado, a temática de gênero e sexualidade na educação entrou de vez no debate público, o que se refletiu em novas políticas educacionais e iniciativas de agentes, como

117 A campanha "Tudo tem seu tempo" foi lançada em 2019, sendo pauta para diversas reportagens na mídia, como a da BBC News "Contra gravidez na adolescência, Damares busca inspiração nos EUA para estimular jovens a não fazer sexo" (6/12/2019). Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50682336. Acesso em 3 nov. 2020.

118 A Campanha promovida pelo governo federal está em acordo com o projeto cristão brasileiro "Eu escolhi esperar" (Disponível em: https://euescolhiesperar.com/sobre/. Acesso em: 20 jan. 2020), que prega a "preservação sexual adolescente". Em dezembro de 2019, entidades cristãs brasileiras e estadunidenses participaram de debate na Câmara dos Deputados que desembocaria na campanha *#tudotemseutempo* (Cabral; Brandão, 2020).

professores e estudantes ligados às instituições escolares. Por outro, diante da pressão de setores conservadores, tanto nacionais quanto internacionais, progressivamente o debate perdeu espaço nas políticas educacionais e tornou-se objeto de inúmeras disputas discursivas.

A partir do balanço realizado neste texto, trata-se de sublinhar que, mais do que um fenômeno nacional, a circulação dos debates e questionamentos sobre gênero nas políticas educacionais é parte de um fenômeno transnacional, que ultrapassou territórios, fronteiras, nações e línguas. Movimentos políticos conservadores e atividades nas redes sociais destacaram-se no agenciamento de tais categorias, gerando impactos locais distintos. No Brasil, a contínua ascensão de políticos conservadores no período, com destaque para a vitória da ultradireita sob a liderança de Jair Bolsonaro em 2019, garantiu destaque para o país nesse cenário.

Conforme análise de Rogério Junqueira (2019) sobre a circulação das ideias em torno da "ideologia de gênero" como fenômeno transnacional, em que pesa a diversidade de contextos e atores envolvidos, torna-se possível delinear elementos políticos e estratégias em comum. O mais evidente deles é a defesa da "família natural", fundada no matrimônio heterossexual e destinada à reprodução. Em paralelo, destaca-se a defesa da exclusividade da família na educação moral e sexual dos filhos. Segundo Junqueira (2019, p. 13), "de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em "campos de reeducação e doutrinação". Apesar de tais tendências conversadoras, trata-se também de perceber inúmeros avanços progressistas, exemplificados pela incorporação da temática de gênero e sexualidade no cotidiano de diversas escolas brasileiras, bem como de outros países na Europa e na América Latina.

Em síntese, a partir desse breve panorama, é possível perceber que, mesmo havendo tantos desafios, a temática da diversidade na educação segue na ordem do dia, sendo cada vez mais necessária para a construção de um cotidiano escolar com mais justiça e equidade.

Referências

AGUIÃO, Silvia. Quais políticas, quais sujeitos? Sentidos da promoção da igualdade de gênero e raça no Brasil (2003-2015). **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 51, p.1-54, 2017.

ALEGRIA, Paula. "Vai ter viado se beijando, sim!": gênero, sexualidade e juventude entre alunos do movimento estudantil secundarista de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. **Teoria e Cultura**, v. 13, n. 1, 2018.

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 69-82, 2013.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

ANDOYIKI, Maria. 2022. **Os atuais problemas de gênero**: etnografia das pautas anti-gênero na produção de pedagogias conservadoras. 2022. Relatório (Iniciação Científica em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BAKKE, Rachel Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BIROLI, Flávia. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 83-94, 2018.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n .26, p. 329-376, 2006.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. "Não é competência do professor ser sexólogo": O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BRASIL. **Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 maio. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC: Secretária de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. MDH – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Plano Nacional de Prevenção Primária do Risco Sexual Precoce e Gravidez na Adolescência**. Brasília, DF: MDH, 2022.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para uma política educacional em sexualidade**. Brasília, DF: MEC, 1994. Disponível em: http://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/10/725129/186688-me001753.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performática de Assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CABRAL, Cristiane da Silva; BRANDÃO, Elaine Reis. "Gravidez na adolescência, iniciação sexual e gênero: perspectivas em disputa". **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 8, 2020.

CARRARA, Sérgio *et al*. **Política, direitos, violência e homossexualidade**: pesquisa 9ª. Parada do Orgulho GLBT. Rio de Janeiro: Clam, 2006. Disponível em: https://www.clam.org.br/uploads/arquivo/paradasp_2005.PDF. Acesso em: 31 jan. 2021.

CASTRO, Vanessa Soares de; ROSO, Adriane; GONÇALVES, Camila dos Santos. "O feminismo não é entregue de bandeja: saberes e práticas de um Coletivo feminista estudantil". **Revista Estudos Feministas**, v. 29, n. 2, 2021.

COLLINS, Patrícia; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONNELL, Raewyn. Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools. **Teachers College Record**, New York, v. 98, n. 2, p. 206-235, 1996.

CORNEJO-VALLE, Mónica; PICHARDO, J. Ignacio. La "ideología de género" frente a los derechos sexuales y reproductivos. El escenario español. **Cadernos Pagu**, Campinas, p. 1-32, 2017.

CORRÊA, Sonia. Cruzando a linha vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. **Horizontes Antropológicos**, v. 12, p. 101-121, 2006.

CORREDOR, Elizabeth. Unpacking "Gender Ideology" and the Global Right's Antigender Countermovement. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, Chicago, v. 44, n. 3, p. 613-638, 2019.

DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação**: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 39-50, 2011.

ESCOURA, Michele; FONSECA, Bernardo; LINS, Beatriz. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: A Vontade de Saber. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GOMES, Nilma. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GUSMÃO, Neusa. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 22, p. 201-246, 2004.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Ideologia de gênero: uma ofensiva reacionária transnacional. **Tempo e Presença**, v. 32, p. 1-22, 2019.

KUHAR, Roman; ZOBEC, Aleš. The anti-gender movement in Europe and the educational process in public schools. **Center for Educational Process in Public Schools**, v. 7, n. 2, p. 29-46, 2017.

LAWN, Martin; RABELO, Rafaela Silva. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 1 [34], p. 127-144, 2014.

LEITE, Vanessa. "Em defesa das crianças e da família": refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos "conservadores" em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedmad**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, 2019.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; TOLEDO, Gabriel Delatin de; SILVA, Vivian Batista da. Memórias do debate sobre gênero e sexualidade da Escola de Aplicação da FEUSP (1990-2020). **Fronteiras**: Revista Catarinense de História, Chapecó, n. 38, p. 243-258, 2021.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; VICENTINI, Paula; GALLEGO, Rita de Cassia. Diversidade e políticas da diferença na escola: notas sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020). *In*: RIBEIRO, Cintya *et al.* **Pesquisas caleidoscópicas**: modos de ver e criar. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 222-237.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; VICENTINI, Paula; GALLEGO, Rita de Cassia; SANTOS, Clarissa; TOLEDO, Gabriel Delatin. Gênero e sexualidade em tela: o projeto da escola de aplicação da feusp e a experiência de produção de vídeos. **Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 1374-1386, 2024.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe. Da 'doutrinação marxista' à 'ideologia de gênero': Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p.725- 747, 2017.

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Educação e saúde em disputa: movimentos anti-igualitários e políticas públicas. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, v. 23, e180353, 2019.

MOSCHKOVICH, Marília. **Feminist gender wars**: a recepção do conceito de gênero no Brasil (1980s-1990s) e as dinâmicas globais de produção e circulação de conhecimento. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2018.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 42, p. 201-248, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, 2015.

PATERNOTTE, David; KUHAR, Roman. "Ideologia de gênero" em movimento. **Revista Psicologia Política**, São Paulo v. 18, n. 43, p. 503-523, 2018.

PEÇANHA, Valéria Lopes. **Sem temer**: demandas de gênero e sexualidade e deslocamentos na tradição do movimento estudantil do Colégio Pedro II. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e educação inicial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

SAGGESE, Gustavo *et al.* (org.). **Marcadores sociais da diferença**: gênero, sexualidade, raça e classe em perspectiva antropológica. São Paulo: Gramma, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes; BARBOSA, Olivia Alves. A mulher e a família: agendas pentecostais na disputa pela gramática dos direitos humanos. **(SYN)Thesis**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 89-105, 2022.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Sujeitos e artefatos**: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Ribeiro e Silva
Doutorando e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo n. 2020/11928-8), sob orientação da Profa. Dra. Carlota Boto, e integrante do Projeto Temático da FAPESP Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810- [...]) (Processo n. 2018/26699-4) e do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIPE). Pesquisa história das políticas e reformas da instrução pública primária no século XIX na perspectiva da circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos no contexto das conexões entre Brasil e França.
Lattes: https://lattes.cnpq.br/5272110266668637
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5898-9059
Contato: alexandrerib@usp.br

Andressa Caroline Francisco Leme
Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Suas produções situam-se na área da História da Educação, com ênfase nos discursos especializados sobre a Alfabetização na Educação Infantil e a Formação Docente. Participante do Projeto Saberes e Práticas em Fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810- [...]) - USP (FAPESP - Processo: 2018/26699-4), no eixo "Inovação e Tradição Pedagógicas: fugas e contrapontos". Integrante do grupo de pesquisa "História dos Saberes Pedagógicos", coordenado pela Profª. Drª. Ana Laura Godinho Lima e sediado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0846995625060017
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2966-2158
Contato: lemeandressa@hotmail.com

Bruna Soares Polachini
Doutora, mestra e bacharela em Letras pela Universidade São Paulo, na área de Historiografia Linguística, com foco na produção de gramáticas de língua portuguesa no Brasil nos Oitocentos. Integrante do Centro de Documentação e Historiografia Linguística (CEDOCH, FFLCH-USP) e do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIPE, FEUSP). Atualmente é pós-doutoranda em História da Educação, com foco na história do ensino de língua portuguesa no século XIX, no projeto temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", com bolsa FAPESP (Processo n. 2020/06753-4), sob supervisão da Profa. Dra. Carlota Boto. Atua nas áreas de historiografia linguística e história da educação.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5084036924103715
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3004-3568
Contato: bpolachini@gmail.com

Bruno Bontempi Junior
Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Livre-Docente em História da Educação. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, coordenador do convênio de dupla titulação com a Universidade Nacional de Altiplano de Puno (Peru). Bolsista Produtividade 1D-CNPq, lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação: sujeitos, instituições e práticas (Brasil, séculos XIX-XX) e integra, como pesquisador e coordenador de eixo, o Projeto Temático FAPESP "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)".
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2774419029949313
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8524-2652
Contato: bontempi@usp.br

Carolina Mostaro Neves da Silva
Docente de História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, na área temática "História da Educação e Historiografia"(2016). Entre 2020 e 2023, desenvolveu pesquisa de pós-doutorado no Projeto Temático FAPESP "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)", investigando a história dos livros e da biblioteca da Escola Normal de São Paulo. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação: sujeitos, instituições e práticas (Brasil, séculos XIX-XX) e do Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas (GEFHIPE).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8957578717474377
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0853-6726
Contato: carolmostaro@usp.br

Eugenia Roldán Vera
Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, México. Doctora por el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Se especializa en historia de la escuela, los libros escolares y los conceptos educativos en perspectiva transnacional. Es co-editora, con Eckhardt Fuchs, de *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives* (Palgrave Macmillan, 2019). Coordina, con Gabriela Ossenbach y Rosalía Menínde z, el proyecto "La circulación de la enseñanza intuitiva a través de los manuales escolares en Europa y América Latina, ca. 1880-1930", financiado por el Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute.

CV: https://portal.cinvestav.mx/investigacion/directorio-de-investigacion/dra-eugenia-roldan-vera
Orcid https://orcid.org/0000-0003-2049-6464
Contato: eroldan@cinvestav.mx

Júlia Catani
Psicóloga e Psicanalista. Pós-doutora pela FAPESP (Processo: 2019/26703-4), em parceria pela FEUSP) integrado ao Projeto Temático FAPESP que tem como título SABERES E PRÁTICAS EM FRONTEIRAS: por uma história transnacional da educação (1810-...). Doutora e Mestre em Psicologia Clínica pelo Instituto de Psicologia da USP. Membro do Instituto Sedes Sapientiae e do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi (GBPSF). Autora do livro: "Sofrimentos Psíquicos: as lutas científicas da psicanálise e da psiquiatria pela nomeação, diagnóstico e tratamento" (Zagodoni, 2015). Temas de pesquisa: Sofrimentos psíquicos e corporais, Psicanálise, Psiquiatria, Educação, Diagnósticos e Psicossomática.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7445056844721272
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3096-4532
Contato: jujucatani@gmail.com

Louisa Campbell Mathieson
É doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), onde também concluiu seu mestrado e se graduou em Pedagogia. Em 2008, foi selecionada por mérito acadêmico para o Programa de Intercâmbio Internacional, tendo cursado um semestre na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Lisboa. Foi professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura do Município de São Paulo, trabalhou no curso de Pedagogia da Univesp e do Centro Universitário São Camilo. Atualmente, trabalha no Colégio Santa Cruz no Ensino Fundamental I e produz conteúdo de material didático para a educação básica e ensino superior.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8109133122643513
Orcid: https://orcid.org/0009-0006-8803-9744
Contato: louisacmathison@gmail.com

Raquel Lopes Pires
Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), com bolsa Nota 10 financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Especialista em Docência pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Universidade de São Paulo (NIEPHE/USP) e do Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação (LPEHE/UFRJ).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8182267477032272
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0588-1615
Contato: rlopes.pires@gmail.com

Renata Guedes Mourão Macedo

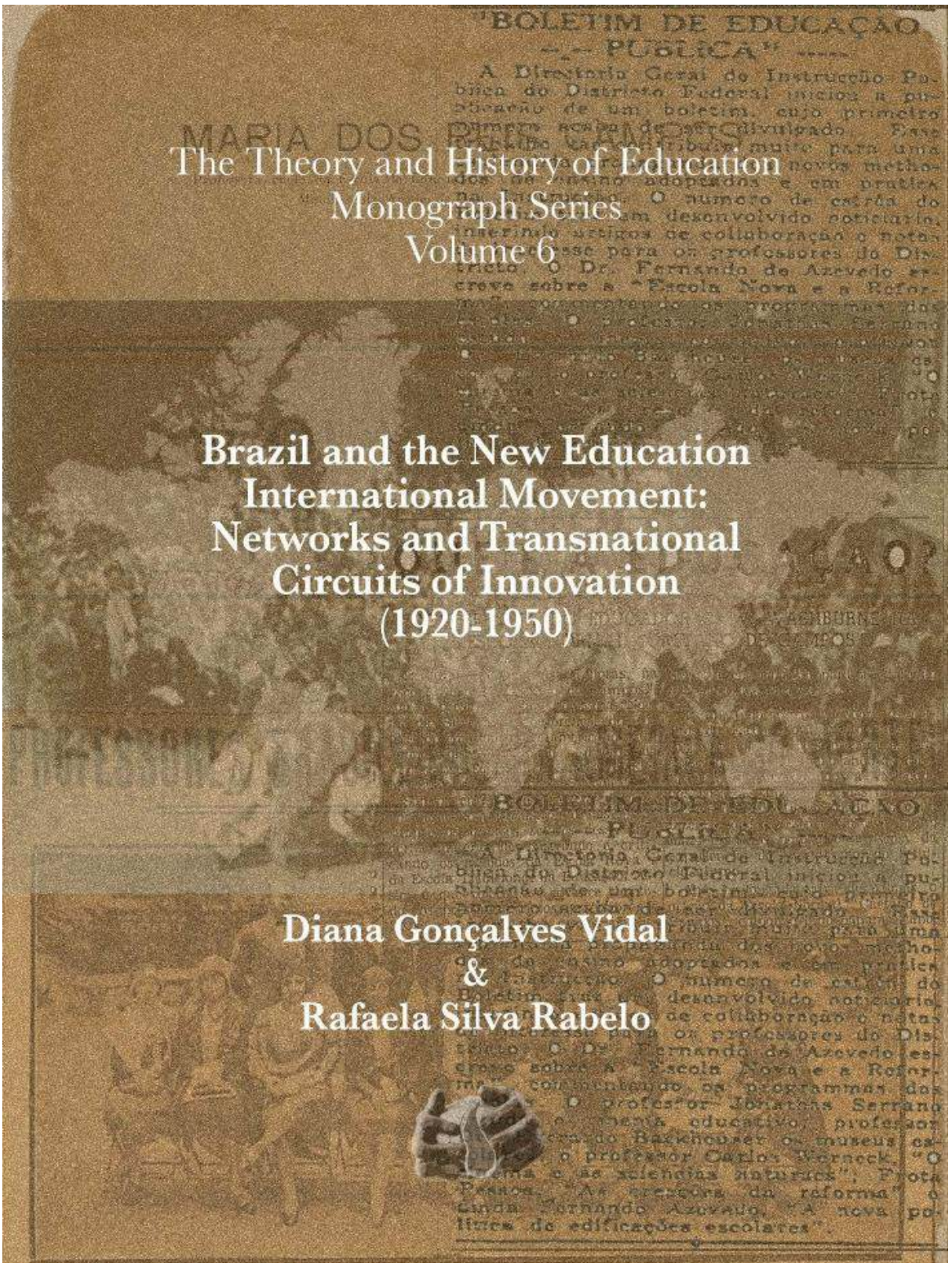
É doutora em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo. É professora no Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo (FCMSCSP) e no curso de pós-graduação em Sociopsicologia na Fundação Escola de Sociologia e Política (FESPSP). É pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre os Marcadores Sociais da Diferença (Numas/USP) e do Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos e Saúde LGBT+ (Nudhes/FCMSCSP). Atua nos seguintes temas: marcadores sociais da diferença, gênero, educação, saúde coletiva, desigualdades sociais. Entre 2020 e 2022, realizou pós-doutorado na Faculdade de Educação da USP sobre diversidade, gênero e sexualidade nas políticas educacionais (processo Fapesp 2019/25903-0).

Lattes:http://lattes.cnpq.br/8314379665121372

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2807-4605

Contato: renatagmourao@gmail.com

Foi utilizado recurso do Projeto Temático para realizar a tradução do livro organizado por Diana Gonçalves Vidal e Rafaela da Silva Rabelo *Brazil and the New Education International Movement : Networks and Transnational Circuits of Innovation (1920-1950)* na Theory and History of Education Open Monograph Series Volume 5 publicado pela Queen's University: https://queens.scholarsportal.info/omp/index.php/qulp/catalog/book/379


The Theory and History of Education
Monograph Series
Volume 6
Brazil and the New Education International Movement: Networks and Transnational Circuits of Innovation (1920-1950)
Diana Gonçalves Vidal
&
Rafaela Silva Rabelo

Brazil and the New Education International Movement: Networks and Transnational Circuits of Innovation (1920-1950)

Diana Gonçalves Vidal and Rafaela Silva Rabelo

Theory and History of Education International Research Group (THEIRG)
2025

THEORY AND HISTORY OF EDUCATION MONOGRAPH SERIES

Volumes in this series are attached to *Encounters in Theory and History of Education*.

1. *New Directions in Research on Education: Reconstruction in Challenging Circumstances*
   Edited by Tom O'Donoghue and Simon Clarke
2. *Vatican II and Catholic Religious Secondary Education in Ontario: Changes Within a North American Context*
   Joseph Stafford
3. *The Revolution of Georges Cabanis: A Forgotten Education Reform in Post-Enlightenment France*
   Naomar Almeida-Filho
4. *Ovide Decroly (1871-1932): Une approche atypique?*
   Marc Depaepe, Frank Simon, and Angelo Van Gorp
5. *Meta-Education:The Attempt to Get Beyond a Politicized Conceptual Framework in Philosophy of Education*
   James Scott Johnston

Editorial Team

Founding Senior Editor	Rosa Bruno-Jofré, Queen's University, Canada
Digital Editor	Ana Jofré, SUNY Polytechnic Institute, USA
Managing Editor	Cal Bowry

Advisory Council

Michael Attridge	University of St. Michael's College in the University of Toronto, Canada
David Bakhurst	Queen's University, Canada
Bruce Curtis	Carleton University, Canada
Gonzalo Jover	Universidad Complutense de Madrid, Spain
David Labaree	Stanford University, United States
Gabriela Ossenbach Sauter	National Distance Education University (UNED), Spain
Ruth Sandwell	OISE, University of Toronto, Canada

Brazil and the New Education International Movement: Networks and Transnational Circuits of Innovation (1920-1950)

© 2025 Diana Gonçalves Vidal and Rafaela Silva Rabelo

This book is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. This means that everyone is free to use, redistribute, or adapt this book for noncommercial purposes providing they properly cite the book as follows:

Brazil and the New Education International Movement: Networks and Transnational Circuits of Innovation (1920-1950) by Diana Gonçalves Vidal and Rafaela Silva Rabelo is used under a CC-BY NC 4.0 License.

For questions regarding this license or third-party reuse of this text please contact: Professor Rosa Bruno-Jofré (Senior Editor), Faculty of Education, Queen's University, 511 Union Street, Kingston, ON (K7M 5R7), Canada, brunojor@queensu.ca. To learn more about the Theory and History of Education Monograph Series, visit: https://queens.scholarsportal.info/omp/index.php/qulp/about

ISSN: 2562-5594
ISBN-13: 978-1-55339-735-9

Date of Publication: July 2025

The Theory and History of Education Monograph Series is produced by The Theory and History of Education International Research Group, housed at the Faculty of Education, Queen's University, and is hosted by Queen's University Library. This monograph series is attached to Encounters in Theory and History of Education. Rosa Bruno-Jofré is founding senior editor of the Series. We would like to thank the team from the Queen's Library, Scholars Portal, the editorial team, and Advisory Council. We thank the Faculty of Education at Queen's University for their financial support.

Cover image: Layout and design by Ana Jofre.

Library and Archives Canada Cataloguing in Publication

Title: Brazil and the New Education International Movement : networks and transnational circuits
of innovation (1920-1950) / Diana Gonçalves Vidal & Rafaela Silva Rabelo.
Names: Vdal, Diana Gonçalves, 1960- author | Rabelo, Rafaela Silva, author.
Description: Series statement: The theory and history of education monograph series ; volume 6 Includes bibliographical references.
Identifiers: Canadiana 20250244292 | ISBN 9781553397359 (PDF)
Subjects: LCSH: Education—Brazil—History—20th century. | LCSH: International education—Brazil—History—20th century.
Classification: LCC LA556 .V53 2025 | DDC 370.981—dc23

Table of Contents

Preface 1
Introduction 4
Part I: Organizations 9
1. Two Labels, One Entity: Territories of the New Education International Movement 10
1.1 TC and PEA: Hubs of New Education Ideas and Experiences in the U.S. 15
1.2 IJJR, BIE, and BIEN: Overlapping Acronyms in the Circulation of Ideas and Practices Associated with New Education 21
1.3 Final Comments 27
2. The Brazilian Section of the New Education Fellowship 29
2.1 New Education Fellowship Initiatives in South America 30
2.2 Early Steps Toward Establishing a Brazilian Section 32
2.3 Carleton Washburne's Visit to Brazil 37
2.4 Developments of the Brazilian Section of the NEF 40
2.5 Final Comments 44
Part 2: Subjects 46
3: Isaac Kandel and the Establishment of Networks Between Brazil and the United States 47
3.1 Pedagogical Trips Between Brazil and the United States 48
3.2 Tracing the Reverse Path: Isaac Kandel in Brazil 50
3.3 Connections Between Brazil and the United States: The Formation of Educators Networks 57
3.4 By Means of Conclusion: Some Possibilities 63
4. Maria dos Reis Campos and the Modern School: Fragments of the International Dissemination of the New Education in Teacher Training 66
4.1 Educators on the Go: Who They Were and Their Experiences 68
4.2 Modern School: The International Circulation of Ideas and Pedagogical Practices 75
4.3 Pedagogical Innovation and Hybridisms 80
4.4 Final Comments 83
5. Anísio Teixeira and UNESCO: Fragments of a Long Collaboration 85
5.1 The Invitation 86
5.2 The Work 92
5.3 Return to Brazil and Continued Contacts 95
5.4 Final Comments 102
Part III: Printed Materials 103
6. The Circulation of Printed Materials from the New Education International Movement in the *Boletim de Educação Pública* 104
6.1 The Life Cycle of the *Boletim de Educação Pública* 106
6.2 Bibliography 109
6.3 Across Journals 111
6.4 Final Comments 119

7. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* as a Conductive Link to Explore the Creation and Maintenance of Networks 120
7.1 RBEP and the New Education Movement 121
7.2 Carleton Washburne 123
7.3 Julio Larrea 125
7.4 Educators Affiliated with Teachers College, Columbia University 127
7.5 Final Comments 131
8. Final Considerations 133

Bibliography 135

About the Authors 150

List of Figures

1. The panel presiding over the official inauguration ceremony of Escola Estados Unidos, Rio de Janeiro, 1926. 55
2. Brazilian teachers in the United States of America. 71
3. The New Aspect of School. 76

Preface

Rosa Bruno-Jofré
Queen's University

This book, *Brazil and the New Education International Movement: Networks and Transnational Circuits of Innovation (1920-1950)*, authored by Diana Gonçalves Vidal & Rafaela Silva Rabelo, makes a substantial contribution to the understanding of New Education/Progressive Education/*Escola Nova* in Brazil within a transnational movement of people and ideas. It is divided into three parts: Organizations, with emphasis on the New Education Fellowship (NEF)/Ligue internationale pour l' éducation nouvelle (LIEN); Subjects, with attention to Isaac Kandel and an emphasis on the network between Brazil and the United States, Maria dos Reis Campos and the modern school, and Anisio Teixeira and his work with UNESCO; and Printed Materials, in Brazil, and international publications.

The study has been carefully researched and is grounded in substantive primary sources and publications of the time, not only from Brazil but also from the United States and Europe. In terms of the theoretical and methodological framework, the authors have moved away from the center-periphery approach and look for the reconstruction of multidirectional networks and the tracing of connections. The use of "hub" as an heuristic concept helps to capture the function of organizations such as the New Education Fellowship (NEF)/ Ligue internationale pour l' éducation nouvelle (LIEN), the Progressive Education Assocation (PEA),Teachers College at Columbia, and the Institute Jean Jacques Rousseau in Geneva, among others, and to understand the circulation and articulation of often conflicting strands, agendas, and political positioning.

This book has many innovative features. Thus, the research pays particular attention not just to well-known progressive Brazilian educators who have been studied extensively in spirited books and articles, but also to foreign educators, particularly but not exclusively

from Teachers College at Columbia University, who visited Brazil and other Latin American countries, and the networks they built. Another relevant contribution is embodied in the return to the subject as protagonist and to agency when analyzing the networks.

The examination of the New Education Fellowship (NEF)/Ligue international pour l'éducation nouvelle (LIEN) is not only sophisticated; the tracing of the building of a section in Brazil is revealing and illustrates the fragility of the network there as well as in Latin America. Despite the transnational and international character of the organizations related to New Education, including the New Education Fellowship, the Bureau international de l' éducation, the Bureau International de l' education nouvelle, and the international congresses that reached the Far East, the character of the movement was western with unpredictable articulations, a point that can be explored further. For example, the 1932 NEF meeting took place in Tokyo without having a significant influence. Earlier, Dewey had arrived in 1919 during the Taishō era (1912-1926), known as Taishō Democracy, but as Rapleye wrote, intellectuals were cool to Dewey, while the influence of German philosophy would reinforce nationalist and bureaucratic elitism, and the radicals saw in Dewey's philosophy an expression of USA imperialism.[1]

It is fascinating that Vidal and Silva Rabelo address the little explored role of Isaac Kandel, which was relevant, since he was the coordinator of missions and international students at the International Institute housed at Columbia University's Teachers College. Kandel was far from progressive, and his entanglement with US politics in Latin America calls for further research; the authors provide good leads, indeed. Vidal and Silva Rabelo asked how Kandel was appropriated while spreading a counter-paradigm. Anisio Teixeira's international role, his connection with Teachers College, and his work with UNESCO provide an interesting dimension to the construction of educational understandings in Brazil.

Pedagogical innovations are discussed within the conceptual framework of hybridism. Certainly, there was no stale imitation. Furthermore, there was a hybrid/eclectic reading of Progressive Education/New Education authors. Thus, Edward Thorndike, John Dewey, and William Kilpatrick appeared in the same discourse, not only in Brazil, while Ovide Decroly, Adolphe Ferrière, and Maria Montessori were prominent in some of the texts. Quite often, this was the result of responding to practices and policy demands of a system in construction. The appropriation/translation to other historical settings had its own life,

[1] Jeremy Rappleye, "Re-Contextualizing Foreign Influence in Japan's Educational History: The (Re) Reception of John Dewey," pp. 116-148 in *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions Through Time and Space*, eds. Rosa Bruno-Jofré and Jürgen Schriewer (New York, London: Routledge, 2012),127.

albeit the question about the exportation of democracy and education remains an open one.

The examination of the teaching program through the analysis of syllabi used at the Teacher Training School/School of Education at the Institute of Education, Rio de Janeiro, listed not only foreign authors, but studies and commentaries from Brazilian authors, among them Anisio Teixeira, Manuel B. Lourenço Filho, and Maria Reis Campos, the author of *Escola Moderna*. This approach opens an interesting research venue, as discussed by Vidal et al. In another place, the interpretations become sources that circulate and keep re-creating knowledge and building theory.[2] Teixeira, Lorenço Filho, and Campos, among others, were at Teachers College, Columbia University, which is conceptualized by the authors as a hub for the Brazilians, the Pan-American Union playing a relevant role.

The book closes with an original study of printed materials, specialized literature conveying not only the Brazilian production with vernacular interpretative versions, but also the international literature translated into Portuguese. Here, another distinguished educator who preferred to talk of "modern schools," Fernando de Azevedo, is profiled in his administrative and reformist role in Rio de Janeiro.

We are delighted to publish this book, a rich source of well-researched knowledge and a springboard for further research.

[2] Diana Gonçalves Vidal, Vivian Batista da Silva, Ana Laura Godinho Lima, and Bruno Bontempi Jr., "Introduction," in *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education: Exchanges Among Brazil, USA, and Europe*, eds. Diana Gonçalves Vidal and Vivian Batista da Silva,(New York: Routledge, 2024) 1-21, DOI: 10.4324/9781003374091.

Introduction

The body of academic work that still manifests interest in the study of the New Education International Movement is extensive. Two dossiers published in *Paedagogica Historica* and one released in the journal *Sarmiento*, as well as the recent dossier proposed by *Revista Mexicana de História de la Educación*, illustrate these dimensions. The first, published in 2006, collected a selection of works presented at the 26th Congress of the International Standing Conference for the History of Education, which took place in Geneva and was dedicated to the theme "L'Éducation nouvelle, genèse et métamorphoses."[1] The second was organized by Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly in 2009.[2] The third, titled "Footprints and Influences of the Ligue Internationale Pour l'Éducation Nouvelle in Iberian and Brazilian Contexts (1921-2021)," created by Anton Costa Rico and Luís Alberto Marques Alves for *Sarmiento*, aimed to celebrate the 100th anniversary of the creation of the International Education League at the Calais Congress in 1921, with particular attention to the Iberian and Brazilian sphere. Finally, the fourth, launched in 2024, is edited by Diana Gonçalves Vidal, Camila Pérez Navarro, and Ignacio Frechtel.[3] All four dossiers demonstrate the prominence of this topic for research conducted on the Americas, Europe, and Oceania, particularly between 1920 and 1940. According to Hofstetter and Schneuwly, this stems from the worldwide diffusion of the movement and can be attributed to the various denominations it has taken on in different countries, such as New Education, Progressive Education, *Reformpädagogik*, *Escola Nova*, *Escuela Nueva*, Functional Education, and Active School, to which we could add *Éducation Nouvelle* and *École Nouvelle*.

---

[1] Charles Magnin and Rita Hofstetter, "Education nouvelle et changements éducatifs: éléments de définition et pesées d'une influence," *Paedagogica Historica* 42, no. 1-2 (2006): 1-14.

[2] Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly, "Contrasted Views of New Education on Knowledge and Its Transformation. Anticipation of a New Mode or Ambivalence?" *Paedagogica Historica* 45, no. 4-5 (2009): 453-467.

[3] "Lanza RMHE convocatoria para Dossier sobre la Escuela Nueva en América Latina," *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (October 2, 2024). Accessed February 18, 2025. https://somehide.org/lanza-rmhe-convocatoria-para-dossier-sobre-la-escuela-nueva-en-america-latina/.

However, the frequency with which the issue emerges in academic debate either diverges from or converges with the level of generality in which the term is invoked in the works, depending on the perspective adopted. It diverges if we consider that such insistence should be reflected in a robust problem delineation. It converges if we agree with Daniel Hameline's analysis,[4] when he asserts that the appeal of a formula increases the more imprecise its definition is, thereby creating a neutral territory capable of accommodating different and even divergent approaches. This evaluation serves as a caution: for argumentative sake and in support of the notion of a formula, we have chosen, provisionally, to use the expression "New Education" in this book, although we acknowledge that changes in nomenclature also entail shifts in meaning that are socially and historically constructed.

One element is seemingly fundamental in outlining the issue and gives rise to all others. According to Watras[5] and Brehony,[6] the spread of New Education during the 1920s and 1930s coincided with the creation of departments of education at many universities worldwide. Such was the case of Teachers College (TC) at Columbia University in 1923; the Institut Jean Jacques Rousseau (IJJR) at the University of Geneva in 1929; and the Institute of Education at the University of London in 1930, to name a few examples. Similarly, Brazil saw the creation of the Institutes of Education of Rio de Janeiro and São Paulo, along with their teacher training schools, in 1932 and 1933, respectively. These institutes were then incorporated into the universities of the Federal District (Rio de Janeiro) in 1935 and São Paulo in 1934.[7] Thus, the predominantly practical nature of teacher training in normal schools was overcome, aiming for the development of a true science—or sciences—of education, supported by legitimacy protocols established within the academia.

Currently, the prominence of authors linked to New Education in pedagogical discourse and the sharing of a repertoire of concerns and themes bring together professors, researchers, and educators from different countries. Updated and often historically decontextualized proposals such as child protagonism, the project method, centers of interest, the teacher as a mediator, and education for democracy, among others, persist as ideals to be achieved or as practices sporadically implemented and rarely replicated,

[4] Daniel Hameline et al., *L'Ecole Active: Textes Fondateurs* (PUF, 1995).

[5] Joseph Watras, "The New Education Fellowship and Unesco's Programme of Fundamental Education," *Paedagogica Historica* 47, no. 1-2 (2011): 191-205.

[6] Kevin J. Brehony, "A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921-1938," *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 733-755.

[7] See Diana Gonçalves Vidal and Rafaela Silva Rabelo, "A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores," *Cadernos de História da Educação* 18, no. 1 (2019): 208-220.

shaping a dynamic we might address as—and reiterating Fernando Vidal[8]—facets of a political-pedagogical utopia that emerged in the interwar period.

Two initiatives that emerged in the 1920s and had a significant impact on the educational debate can be identified at the origin of the international circulation of theories and experiences related to New Education. The creation of the New Education Fellowship (NEF) in 1921—known in Latin countries as the Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) or simply "the League"—and the systematic efforts to establish at least two major international institutes linked to Teachers College (TC) and the Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR). Other initiatives, such as the Progressive Education Association (PEA), the Bureau International d'Éducation (BIE), and the Bureau International d'Éducation Nouvelle (BIEN), along with the establishment, in Brazil, of the Associação Brasileira de Educação [Brazilian Education Association] (ABE), in 1924 and the Federação Nacional das Sociedades de Educação [National Federation of Education Societies] (FNSE) in 1929, intertwined with this international movement and solidified the networks that connected nations worldwide.

Unlike the approaches based on the concepts of center and periphery, we prefer to employ the category of hub[9]—a network connection point, a place of meeting and transition. This shift is significant. A hub functions as a node situated at the intersection of multiple trajectories. It is not necessarily a starting or ending point, but rather the point of contact. Therefore, it is neither a condition nor an outcome but a convergence. This perspective highlights the importance of personal interactions and meeting spaces. In this sense, we agree with Peter Burke's[10] assertion that analyses based on the center-periphery relationship risk only considering knowledge diffusion processes originating from the center while overlooking flows moving from the periphery toward the center. Indeed, this focus on local and regional appropriations underpins the thematic dossier proposed by *Revista Mexicana de Historia de la Educación*.

This reflection substantiates the category of network, while simultaneously highlighting the choice of a connected history of education and the focus on the international circulation of individuals and educational print materials. Regarding the first point, Eckhardt Fuchs stated that, "Networks are condensed and intentional relations between actors confined to specific spaces." His analysis emphasizes the need to assess "the meaning, the shape, and the duration of its existence as well as the intensity, frequency, balance, prominence

---

[8] Fernando Vidal, "l'éduction nouvelle et l'sprit de genève," *Equinoxe*, no. 17 (1997): 98. See also Diana Gonçalves Vidal et al., "Democracia, Escola e Infância: Legado e Utopia Escolanovista," in *Democracia, Escola e Infância*, ed. Carloto Boto and Julio Groppa Aquino (Feusp, 2019), 107-122.

[9] In network theory, hubs are nodes with multiple connections. Nodes, in turn, can represent individuals, groups, corporations, or any type of collective. Albert-László Barabási, *Linked: How Everything is Connected to Everything Else and What it Means for Business, Science, and Everyday Life* (Plume, 2003); Silvia Portugal, "Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica," *Oficina do CES*, no. 271 (2007).

[10] Peter Burke, *História Social do Conhecimento* (Zahar, 2003), 57.

and speed of contacts, exchanges and transfers."[11] He also notes that networks have specific modes of governance or coordination of actions, which can be organized either formally or informally.

This process values the agency of educational actors, combining macro- and micro-level approaches in multiple, interwoven histories shaped across different scales. It emphasizes the "crucial, at times decisive, role that local and particular initiatives," as Sanjay Subrahmanyam[12] puts it, play in shaping the knowledge and practices regarded as foundational. These diverse circuits are what a connected history of education seeks to capture, avoiding a dualistic perspective by focusing on the "blended, often surprising and always unpredictable landscapes" that sources reveal, as Serge Gruzinski suggests.[13] Thus, we also reject the transfer paradigm, aligning with Noah Sobe's argument that this approach tends to obscure "the complexity of connections and intersections."[14]

This book strives to understand how Brazilian education became embedded in the New Education International Movement. It seeks to position Brazil within a polycentric circuit by blurring the points of departure and arrival of pedagogical innovations, valuing local appropriations, and reconfiguring both geographic and epistemological territories through the tracing of educators' travels, pedagogical print materials, and their connections with organizations. To this end, it is structured into three interconnected parts.

Dedicated to organizations, the first part maps the territorial diffusion of the New Education Movement by following the trajectories of associations such as NEF and PEA, as well as institutions like TC, IJJR, BIE, and BIEN, interweaving them with ABE and FNSE. We situate the transit of Brazilian educators through these territories, while also drawing attention to the place Brazil occupied in the international educational scene, attracting educators from other countries. This is the primary focus of Chapter 1, followed by an analysis of Brazil's institutional insertion into the NEF through the creation of a section, addressing the obstacles faced and shedding light on the informal connections maintained with actors involved in this network.

The second part addresses individuals and their journeys. Brazil becomes both a destination and a point of departure for educators. We explore Isaac Kandel's visit to Brazil in 1925, Maria Reis Campos's 38-day stay in the United States, and Anísio Teixeira's participation in the early years of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). The circulation of these educators invites us to delve into

---

[11] Eckhardt Fuchs, "Networks and the History of Education," *Paedagogica Historica* 43, no. 2 (2007): 187.

[12] Sanjay Subrahmanyam, *Comércio e Conflito: A Presença Portuguesa no Golfo de Bengala, 1500-1700* (Lisbon: Edições 70, 1994), 153.

[13] Sege Gruzinski, "Os mundos misturados da monarquia católica e outras connected histories," *Topoi* 2, no. 2 (2001): 175-196.

[14] Noah Sobe, "Entanglement and Transnationalism in the History of American Education," in *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*, ed. Thomas Popkewitz (New York: Palgrave Macmillan, 2013), 96.

itineraries, dialogues, and hybridizations, shedding light on elements of these intercontinental exchanges.

The third and final part is dedicated to pedagogical print materials, examining two periodicals: *Boletim de Educação Pública* and *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. The first was created in 1930 during the reform of public education in Brazil's then-capital, Rio de Janeiro, led by Fernando de Azevedo following the principles of the New School Movement. It was within this reform that Maria Reis Campos traveled to the United States. The second journal is the official publication of the Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [National Institute of Pedagogical Studies] (INEP), created in 1937 as a section of the Ministry of Education, to which the Brazilian section of the NEF was linked between 1942 and 1948. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* started in 1944. Our focus is on investigating the foreign authors and publications that emerged as references in these journals, tracing a different type of map—a cultural map of the diffusion of the New Education International Movement in Brazil.

These are the questions that drive our endeavor. Note that the chapters included here are updated versions of previous publications we have authored individually or collaboratively.[15] Each chapter contains a footnote indicating the original texts and their authorship. However, the texts have been revised and edited to form a cohesive whole, ensuring what we hope is a fluid and well-structured reading experience. We also clarify that these writings were primarily circulated in Portuguese and that, except for a few excerpts from Chapter 5, they are entirely unpublished in English. Finally, we highlight that the last two chapters of the book, which conclude Part III, are completely new and were written specifically for this publication.

We hope that this book contributes to the international discussion on the New Education Movement, providing insights to reconfigure objects and analytical territories in the construction of a polycentric History of Education.

Lastly, we extend our gratitude to the São Paulo Research Foundation (FAPESP) for its continuous support over the past 10 years, which made this book possible. Only through the continuous encouragement of investigation can we advance the production of scientific knowledge.

[15] This work was carried out with the support of the São Paulo Research Foundation (FAPESP), Brazil, under grant numbers 2018/26699-4, 2016/07024-0, and 2015/06456-1.

Part I:

Organizations

1. Two Labels, One Entity: Territories of the New Education International Movement[16]

Historiography places the birth of the New Education Fellowship (NEF) at the Calais Congress, held in 1921 under the leadership of three key figures: Beatrice Ensor, Adolphe Ferrière, and Elisabeth Rotten. In its early years, NEF brought together highly diverse groups, including teachers and individuals with varied backgrounds interested in education, among them laypersons and those affiliated with theosophy. On the one hand, its roots traced back to the Fraternity of Education, a theosophical group founded by Ensor in London in 1915. On the other hand, it incorporated earlier initiatives such as the Bureau International d'Éducation (BIE), established by Ferrière. In this sense, any precise definition of the organization would have resulted in division rather than unification around certain shared principles, such as education for peace and the creation of a more supportive world, resistant to the horrors of war—a response to Europe's recent experience of a large-scale armed conflict.[17]

The imprecision, therefore, also functioned as a strategy for consolidating a movement that, at the time, saw itself as social and political rather than necessarily academic. The dual designation adopted in Anglophone and Francophone circles offers some clues. By employing the term "fellowship," the New Education Fellowship preserved, in English, the

[16]An earlier version of this text was published as part of the dossier "Pegadas e influências da Ligue Internationale pour L'Éducation Nouvelle no espaço ibérico e brasileiro (1921-2021)" in Diana Gonçalves Vidal and Rafaela Silva Rabelo, "Fórmula e Utopia: o movimento internacional da educação nova," *Sarmiento* 25, (2021): 23-50. It was supported by FAPESP, Brazil, under grant numbers 2016/07024-0 and 2015/06456-1.

[17] The ibliography on NEF/LIEN is extensive and spans various themes. For studies on its founding and early decades, see, for example, William Boyd and Wyatt Rawson, *The Story of the New Education* (Heinemann, 1965); Maxwell D. Lawson, "The New Education Fellowship: The Formative Years," *Journal of Educational Administration and History* 13, no. 2 (1981): 24-28; Celia M. Jenkins, "The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism: A Case Study of the New Education Fellowship, 1920-1950" (PhD dissertation, University of London, 1989); Sue C. Middleton, "New Zealand Theosophists in 'New Education' networks, 1880s-1938," *History of Education Review* 46, no. 1 (2017): 42-57; Sue C. Middleton, "Clare Soper's hat: New Education Fellowship correspondence between Bloomsbury and New Zealand, 1938-1946," *History of Education* 42, no. 1 (2013): 92-114.

character of associationism expressed by "fraternity" from Fraternity of Education, while at the same time eliding the more direct references to theosophy. However, its French translation as Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (LIEN) does not hold a direct semantic correspondence.

The challenge of translating the English name into other languages, along with its intrinsic meanings, was a topic of debate from NEF's inception and frequently emerged on the organization's agenda. One of the most thoroughly documented discussions on renaming NEF took place in 1932, as recorded in a report submitted to the Consultative Committee. The proposed reorganization of NEF outlined in the document arose in response to efforts to establish a partnership with the Progressive Education Association (PEA). The organization's name was the first issue addressed, with the opening sentence of the report noting that this had been a long-standing subject of debate. Three key arguments were presented in favor of retaining the name:

> (a) It is now well-known all over the world.
>
> (b) The term "New Education" indicates the function of our organization as a pioneer body, the purpose of which is to adapt education continuously to the changing needs of society. A new education is always being needed.
>
> (c) "Fellowship." This word describes not only one of the essential principles of the Fellowship but also its method of work. NEF is made up of individuals who desire to come together in fellowship to discuss common problems and attempt a solution of them.[18]

Subsequently, four arguments were presented against retaining the name.

> (a) The term "New Education" often suggests that it is something entirely different and remote from the old. Actually, NEF regards its movement as proceeding directly from the great educational movements of the past.
>
> (b) It would be easier perhaps for the Progressive Education Association to come into the world movement if NEF changed its name.
>
> (c) The word "Fellowship" in the USA is often thought to denote what we call "scholarship" in Europe.
>
> (d) It has also been found extremely difficult to translate the word "Fellowship" into French or German.[19]

---

[18] "Document 17. To members of the Consultative Committee of the New Education Fellowship. Proposal for the re-organization of the New Education Fellowship," *World Education Fellowship Papers* (March, 1932).

[19] "Document 17. To members of the Consultative Committee of the New Education Fellowship. Proposal for the re-organization of the New Education Fellowship," *World Education Fellowship Papers* (March, 1932).

One of the consequences of the difficulty in translation was to authorize sections and groups with other languages to adopt variations of the English name, since in some languages "it was impossible to secure a satisfactory translation of the word "Fellowship.'"[20] The issue of renaming appears in other documents, though lacking the same level of detail. In 1936, for instance, during a committee meeting, Fred Clarke reported that in conversations with members from South Africa, it had been pointed out that the term "New" in New Education Fellowship was a complicating factor for many people. In response, he suggested changing the name to International Education Fellowship. It was decided that the matter would be put to a vote by the Executive Committee and the International Council. Although details of the discussion were not found, it can be presumed that the proposal was rejected, as the name remained unchanged.[21]

Whether due to the difficulty of translating "fellowship" to other languages or the meanings attributed to New Education, the issue resurfaced repeatedly and was never fully resolved. Ultimately, in 1966, the organization officially adopted a new name, World Education Fellowship, under which it is known today. Notably, the change involved removing the term "new" and replacing it with "world," emphasizing the organization's international scope.

The choice of LIEN as the French equivalent of the English name was not only a consequence of the challenge in finding a suitable translation for "fellowship" but also reflected a political shift which was evident in both its ambition to become an internationally influential movement and its aspiration to establish itself as a united front—a league. It was very likely inspired by the recent creation of the League of Nations (or Société des Nations) in Versailles in 1919, an international organization with the shared goal of ensuring world peace. The relocation of the League of Nations headquarters to Geneva in November 1920, where Institut Jean-Jacques Rousseau—home to Adolphe Ferrière—was based, along with the similarity in their objectives, may have influenced the adoption of the term "Ligue" in the French version of the name.

One of the key topics in the 1932 document discussing the reorganization of NEF was relocating its headquarters, which was then in London. One of the proposals suggested moving it to Geneva in 1933. Among the advantages cited were Geneva's status as an international center, which would bring NEF closer to other international movements and "in particular with the League of Nations." It was also argued that the new location would be more widely accepted by other countries than the headquarters in England. Among the

[20] New Education Fellowship, "At a Meeting of the Members of the International Council of the New Education Fellowship," *World Education Fellowship Papers*, August 5, 1932.

[21] "Document 33. A meeting of the members of the Committee at Headquarters was held on 3rd dec. 1936," *World Education Fellowship Papers* (December, 1936).

drawbacks, the document noted that other organizations with similar objectives, such as BIE and the League of Nations, were already headquartered in Geneva.[22]

The lack of a clearly defined philosophy—possibly used as a strategy to attract both educators and laypersons interested in new directions in education—as well as the challenge of directly translating the organization's name, contributed to the blurred contours of the association, so much so that, even today, some national historiographies of education do not explicitly connect NEF and LIEN. Moreover, adherence to one or the other denomination often implies alignment with a specific pedagogical repertoire, linked to specific authors or institutions. A similar ambiguity exists regarding the Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR), the Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), and the Bureau International d'Éducation (BIE)—a topic which will be resumed later.

What matters here, however, is that the expansion of NEF/LIEN undeniably reached academia, particularly in the 1930s, when departments of education gained a more striking prominence on the international stage. The succession of congresses organized by NEF/LIEN—both international and regional conferences—the establishment of sections and groups in different countries, and the number of associated pedagogical journals all attest to the reach of the network and the success of its efforts in shaping a common agenda in the educational arena.

A total of seven international congresses were held during the interwar period: the first, marking the formal creation of NEF/LIEN, took place in Calais, France, in 1921 and had 150 participants. It was followed by congresses in Montreux, Switzerland, in 1923 (300 participants); Heidelberg, Germany, in 1925 (450 participants); Locarno, Switzerland, in 1927 (1,200 participants); Elsinore, Denmark, in 1929 (2,000 participants); Nice, France, in 1932 (1,800 participants); and Cheltenham, England, in 1936 (1,400 participants). According to Kevin Brehony, these congresses played a significant role in the establishment of the field of education sciences, characterized by a process of internationalization.[23] With the outbreak of World War II in 1939, plans for the eighth international congress had to be reconsidered, and the event was ultimately held only in 1942 in Michigan, the United States.[24]

Among NEF's regional conferences, notable ones include those held in South Africa (1934), Japan (1935), Mexico (1935), Scotland (1935), New Zealand (1937), and Australia (1937), as they attracted significant participation and welcomed delegates from various countries, including some internationally renowned figures. The South African conference, for instance, featured the participation of John Dewey, Pierre Bovet, Harold Rugg, and

[22] "Document 17. To members of the Consultative Committee of the New Education Fellowship," *World Education Fellowship Papers* (1932, março).

[23] Rafaela Silva Rabelo, "The New Education Fellowship, the Progressive Education Association, and the American Department of State: South America as Part of an Awkward Entanglement," *Paedagogica Historica* 57, no. 1-2 (2021): 183-199.

[24] Brehony, "A New Education for a New Era."

Helen Parkhurst. In New Zealand and Australia, attendees included Susan Isaacs, Rugg—once again—and Isaac Kandel, among many other well-known educators. Carleton Washburne attended the Mexican conference, which was part of a series of three meetings held around the world with the aim of disseminating discussions about New Education, expanding NEF's partnership and action networks, and fostering international connections among educators. The first regional meeting to take place in 1935 was held in Tokyo, organized by the New Education Association of Japan, the Japanese section of NEF, and titled the Pan-Pacific Conference. The second was held in the British Isles, between August 13 and 23, hosted at the University of St. Andrews, in Scotland. The third was held in Mexico City from August 26 to 31, with the proposal of integrating representatives from Mexico, the Caribbean, the United States, and Canada.[25]

As previously mentioned, besides the congresses, the establishment of affiliated sections in other countries and the association with pedagogical journals played a crucial role in forming international networks. For instance, by 1936, NEF/LIEN had fifty-one national sections, and twenty-three associated journals published in fifteen languages.[26]

At first, NEF/LIEN had an official journal published in English. Originally titled *Education for the New Era*, the journal preceded the organization's founding, launched in 1920. In 1921, its title was shortened to *The New Era*. Shortly after NEF/LIEN was established, the journal was transferred to the newly formed organization and became its official publication. In early 1922, two new affiliated journals were introduced: *Pour l'Ère Nouvelle*, edited by Adolphe Ferrière, and *Das Werdende Zeitalter*, edited by Elizabeth Rotten. It is worth mentioning that, as Ensor clarified in the editorial announcing their launch, these were not mere translations of *The New Era*. While they shared some articles, each journal had editorial autonomy in its organization and selection of content to be published. Thus, NEF/LIEN expanded its international reach with journals in three languages—English, French, and German—disseminating the organization's discussions and ideas internationally.[27]

Over the years, NEF/LIEN incorporated journals from various countries as affiliates, often linked to newly established sections or even serving as catalysts for their creation. By 1926, *The New Era* listed four new affiliated journals in Bulgaria, Hungary, Italy, and Spain. In 1928, a Swedish journal was added, along with provisional affiliations in Argentina,

[25] Diana Gonçalves Vidal et al., "Educação nova e socialismo: um debate para além das fronteiras nacionais," in *Histórias da Educação na Ibéria e América: Fontes, Experiências e Circulação de Saberes*, org. Amarílio Ferreira Neto et al. (Appris, 2022), 51.

[26] Vidal and Rabelo, "A criação de Institutos de Educação."

[27] Vidal and Rabelo, "A criação de Institutos de Educação;" Sjaak Braster and María del Mar del Pozo Andrés, "La escuela nueva en imágenes: fotografía y propaganda en The New Era (1920-1939)," *Historia y Memoria de la Educación* 8, (2018): 97-145; Rafaela Silva Rabelo, "O ensino de matemática em um número especial da revista The New Era, 1934," *Bolema: Boletim de Educação Matemática* 33, no. 65 (2019): 1109-1132.

Belgium, Chile, Czechoslovakia, the Netherlands, and Portugal.[28] This process of incorporating new journals continued in the following years, sometimes leading to the establishment of sections and groups based on pre-existing publications.[29]

As a hub, NEF/LIEN brought together actors affiliated with various institutions, which, in turn, also engaged in international initiatives. Understanding Teachers College at Columbia University and Institut Jean-Jacques Rousseau at the University of Geneva as other hubs enables a reframing of the discussion, broadening and refining the analysis. The goal here is not to point to a singular direction of action in favor of the New Education Movement but, in line with Hameline's[30] assessment, to highlight that while the framework served as a unifying mechanism, it neither restricted nor coordinated efforts, leaving room for multiple interpretations and achievements.

The project method is a good example of such permeabilities. Although it took shape and became popular in the United States, its origins trace back to Europe, and its diffusion across various countries led to diverse interpretations. Maria del Mar del Pozo Andrés specifically analyzes its reception in Spain, the different forms it assumed, and the reasons for its success in the 1930s, by which time it had already been abandoned in the United States.[31]

Precisely because it functioned as a hub, NEF/LIEN connected not only with individuals but also with diverse organizations across multiple countries—some of which had their own extensive international networks, as we will see below.

1.1 TC and PEA: Hubs of New Education Ideas and Experiences in the U.S.

The origins of Teachers College (TC) date back to 1887 when the institution was founded by Grace Hoadley Dodge, Nicholas Murray Butler, and James Earl Russell. It was incorporated into Columbia University in 1898. The selection of faculty invited to join TC's

---

[28]The affiliated journals in 1926 and their respective editors were: Bulgaria (*Svobodno Vaspitanie*, D. Katzaroff), Hungary (*A Jovo Utjain*, Marthe Nemes), Italy (*La Nuova Era*, Arcara Gaetano). *The New Era* 7, no. 26 (1926). In 1927, the affiliated Italian journal changed to *L'Educazione Nazionale*, edited by Lombardo-Radice, and the Spanish journal *Revista de Pedagogia*, edited by Lorenzo Luzuriaga, also was incorporated. *The New Era* 8, no. 30 (1927). In 1928, a Swedish journal (*Pedagogiska Spörsmal*, edited by Ester Edelstam and M. Montelius) was incorporated, and six other publications were provisionally affiliated: Argentina (*Nueva Era*, J. Rezzano), Belgium (*Het Schoolblad de Aktieve School*, M. E. Vincent), Chile (*La Nueva Era*, Armando Hamel), Czechoslovakia (*Nové Skoly*, O. Chlup), the Netherlands (*Tijdschrift Voor Ervaringsopvoedkunde*, H. G. Hamaker and M. J. Stamperius), and Portugal (*Educação Social*, M. Alvaros V. Lemos). *The New Era* 9, no. 33 (1928).

[29]Some journals had a short lifespan, such as *Das Werdende Zeitalter*, which ceased publication in 1932. Others were published irregularly and experienced periods of interruption.

[30] Hameline et al., *L´Ecole Active*.

[31] María del Mar del Pozo Andrés, "The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939," *Paedagogica Historica* 45, no. 4-5 (2009): 561-584; María del Mar del Pozo Andrés, "O Método de Projetos na Espanha: Recepção e Apropriação (1918-1936)," in *Movimento Internacional da Educação Nova*, org. Diana Gonçalves Vidal and Rafaela Silva Rabelo (Fino Traço, 2020): 189-208.

teaching staff reflects the institution's ambition to establish itself as a leading center for educational studies. Indeed, this first generation of TC professors, pioneers in various fields, built a legacy that positioned the institution as a major reference in education—not only in the United States but also globally. Among these pioneers, Edward Lee Thorndike stands out. Hired in 1899 by Dean James Russell on the recommendation of William James and James McKeen Cattell, Thorndike took the lead in educational psychology studies, a field in which he is considered one of the forerunners. Meanwhile, John Dewey became a widely recognized pioneer in educational philosophy. Dewey was a professor in the Columbia University Department of Philosophy, a position he held in 1904 after leaving the University of Chicago. Although he was not directly affiliated with TC, John Dewey gave lectures and maintained connections with faculty members from its progressive wing, many of whom were his disciples, such as William H. Kilpatrick. He was also part of the Department of Educational Research.[32] Among the distinguished scholars who either gained prominence at TC or rose to recognition after joining the institution were Paul Monroe, Isaac Kandel, Harold Rugg, David Eugene Smith, Patty Smith Hill, Arthur Gates, and George Counts, to name a few.

In the early decades of the twentieth century, TC gained international recognition thanks both to its pioneering role and to its encouragement of foreign student enrollment, which increased significantly after the 1920s. In 1923, for instance, the college had 265 students from forty-two countries, and between 1926 and 1927, the number of foreign students reached 457. One major development was the establishment of the International Institute in 1923, made possible by a donation from the General Education Board, which had been founded by John D. Rockefeller. The International Institute played a key role in TC's internationalization during the 1920s and 1930s by organizing study missions abroad, facilitating student exchanges, and publishing works, including the *Educational Yearbook*. The institute was led by Paul Monroe, with faculty associates such as Isaac Kandel, Lester Wilson, and Stephen Duggan.

The International Institute was responsible for coordinating a range of activities for foreign students, including organizing study trips to various schools across the United States. Among its contributions was the International Educational Library, described as "one of the best collections of its kind in the world,"[33] and the publication of the *Educational Yearbook*. Edited by Isaac Kandel, the *Yearbook* focused on education in different countries and continued publication even after the International Institute closed in 1938, ultimately ceasing in 1944 and totaling twenty-one volumes.[34]

---

[32] Lawrence Cremin et al., *A History of Teachers College, Columbia University* (Columbia University Press, 1954).

[33] Cremin et al., *A History of Teachers College*, 74.

[34] Luis Grosso Correia, "'The Right Kind of Education for the Right Individual:' Comparative Education Studies According to the Educational Yearbook of the Teachers College (1924-1944)," *History of Education* 40, no. 5 (2011): 577-598.

In addition to the International Institute, TC housed other significant institutes, such as the Institute of Educational Research and the Institute of Child Welfare Research. The Institute of Educational Research was established in 1921 and was administratively structured into three divisions: the Division of Educational Psychology, led by Edward L. Thorndike; the Division of School Experimentation, directed by Otis W. Caldwell; and the Division of Field Studies, managed by George D. Strayer. The Institute of Child Welfare Research was founded in 1924 with funding from the Laura Spelman Rockefeller Fund.[35]

TC served as a key model for teacher training worldwide, influencing the creation of similar institutions in other countries. Notable examples include the Institute of Education at University College London[36] and the Edinburgh (teacher) Training Centre (Moray House) in Scotland during the 1920s and 1930s,[37] as well as the teacher training institutes established in Brazil in the 1930s.[38] Reviewing the lists of international students who attended TC reveals the institution's global reach in teacher education. Between the 1920s and 1930s, for instance, approximately 130 British students enrolled at the institution,[39] while twenty-four Brazilian students completed their studies during the same period.[40] Even after the closure of the International Institute, TC remained a major international reference and a key destination for foreign students.

The connections between TC and NEF/LIEN involve various elements in a dynamic process of compositions and re-compositions shaped by the trajectories of individuals in the development of the field of education, including the Progressive Education Association (PEA). According to Graham,[41] PEA was originally an organization composed of teachers and administrators affiliated with elementary and secondary schools, mostly private schools. By the late 1920s and early 1930s, it had been largely taken over by professional educators, with a strong presence of Teachers College faculty, which gradually influenced the association's agenda and operational dynamics.

Many PEA members were internationally recognized figures. Carleton Washburne, who served as superintendent of schools in Winnetka, Illinois, from 1919 to 1943, exemplifies

---

[35] Cremin et al., *A History of Teachers College*, 76.

[36] Richard Aldrich, "The Training of Teachers and Educational Studies: The London Day Training College, 1902-1932," *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 617-631; Gary McCulloch, "Fred Clarke and the Internationalisation of Studies and Research in Education," *Paedagogica Historica* 50, no. 1-2 (2014): 123-137.

[37] Martin Lawn, "Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças," *Revista Brasileira de História da Educação* 14, no. 1 (2014): 127-144.

[38] Vidal and Rabelo, "A criação de Institutos de Educação."

[39] Survey conducted based on the inventories of foreign students recorded each academic semester or during vacation courses. These records include both students who stayed for a short period, such as attending winter or summer sessions, and those who pursued a graduate degree and earned a title.

[40] Columbia University. *Students from Latin American Countries Registered in Teachers College, Columbia University, 1920–1940*. New York: Columbia University, ca. 1941.

[41] Patricia Albjerg Graham, *Progressive Education: From Arcady to Academe: A History of the Progressive Education Association, 1919-1955* (Teachers College Press, 1967).

the profile of early members who had no university affiliation. It was only in 1949 that he began working in higher education when he joined Brooklyn College in New York. Washburne was an active PEA member from the 1920s until its dissolution. He was also involved in NEF, participating in international congresses and frequently publishing in affiliated journals. He served as president of both associations: PEA from 1939 to 1943 and NEF/LIEN from 1947 to 1956.[42]

Among the internationally renowned university-affiliated figures, William Kilpatrick and Harold Rugg stand out as professors at Teachers College. Like Washburne, they also participated in NEF/LIEN congresses and published in affiliated journals. Harold Rugg, in particular, was a strong advocate for closer ties between PEA and NEF/LIEN, which led to the establishment of the first NEF/LIEN section in the U.S. in 1932. Rugg served as the official liaison between the two organizations until 1944, when he was dismissed from the position due to internal conflicts within PEA.

Another prominent PEA member, also linked to Columbia University, was the renowned American philosopher John Dewey. Dewey was appointed honorary president of PEA in 1926, a title he held until his passing in 1952.[43] Records indicate his participation in at least one NEF/LIEN congress—the regional congress held in South Africa, in Cape Town and Johannesburg, in 1934. The presence of several influential Teachers College figures within PEA does not mean that PEA—or progressive education in general—was universally accepted at TC. In fact, even within the Progressive Education Association, different interpretations coexisted regarding what progressive education and the association's philosophy should be.

Isaac Kandel exemplifies the disputes within Teachers College, a discussion that will be revisited in Chapter 3. Regarded as a more traditional educator aligned with curriculum discussions, he was a staunch critic of progressive education. Nevertheless, he was involved with NEF/LIEN. For instance, in 1937, as stated before, Kandel attended the NEF/LIEN conference in Australia and was part of the initial committee that discussed establishing an NEF/LIEN section in the U.S.[44] His engagement with NEF/LIEN can be understood in light of their shared focus on the internationalization of education studies and research. His position at the International Institute encouraged him to interact with various organizations, regardless of philosophical and pragmatic differences in the educational field.

PEA and NEF/LIEN maintained a close relationship from the outset, likely influenced by their near-concurrent founding dates (1919 and 1921, respectively) but primarily driven by

---

[42] Patricia Albjerg Graham, "Carleton Wolsey Washburne: A Biographical Essay," *Teachers College Record* 72, no. 6 (1971): 487-494.

[43] Dewey was invited to the honorary presidency following the death of Charles William Eliot, PEA's first honorary president and former Harvard president. Graham, *Progressive Education*.

[44] Rafaela Silva Rabelo, "Isaac Kandel e a constituição de redes entre Brasil e Estados Unidos," *Revista de Ciências da Educação* 21, no. 43 (2019): 67-96.

their shared interest in promoting new educational methods and placing the child at the heart of the learning process. Thus, when NEF/LIEN was established and began organizing regular international congresses, a partnership with PEA was a natural outcome. Given the similarities between the organizations, NEF/LIEN aimed to partner with PEA rather than merely creating a new section. In pursuit of this goal, a name change for NEF/LIEN was considered, as previously mentioned, along with the possibility of relocating its headquarters.[45]

However, the relationship was also marked by tensions and rivalries over leadership, which delayed the establishment of the NEF/LIEN section in the U.S. until 1932, following lengthy negotiations. According to Graham, one of the factors that delayed the creation of the section was the animosity that Stanwood Cobb, president of PEA from 1927 to 1929, had toward Beatrice Ensor.[46]

With the establishment of NEF/LIEN section in 1932, PEA gained greater prominence within the organization throughout the 1930s and began acting as a liaison in Latin America—a role previously held by Ferrière.[47] These shifts became even more significant after the 1936 NEF/LIEN congress in Cheltenham, England, where the U.S. was considered as the host country for the next international congress. The rising tensions that led to World War II in 1939 played a crucial role in confirming the U.S. as the host of the eighth conference, which had to be postponed until 1941.[48]

Similarities between PEA and NEF/LIEN went beyond their shared interests and extended to the challenges they faced in maintaining their operations. PEA's efforts to attract more members, along with the diverse perspectives it housed, led to an ongoing struggle to define its identity. Financial difficulties were also a persistent issue, making it increasingly challenging to secure funding, especially during the postwar. With the growing criticism of progressive education, which intensified in the latter half of the 1930s—particularly as it became associated with communism, with the outbreak of World War II and the years that followed—the term "progressive" took on a pejorative connotation. Not coincidentally, in 1944, the association changed its name to the American Education Fellowship, only to revert to its original name in 1953 before ultimately dissolving in 1955. The PEA's official

---

[45] See, for instance, New Education Fellowship, "At a Meeting of the Members of the Consultative Committee of the New Education Fellowship," *World Education Fellowship Papers*, August 2, 1932; New Education Fellowship, "At a Meeting of the Members of the Executive Board of the New Education Fellowship and Representatives of the Progressive Education Association and of the American Committee on International Education," *World Education Fellowship Papers*, August 7, 1932.

[46] Graham, *Progressive Education*, 42.

[47] For more on Ferrière's role in Latin American connections, see Joseph Coquoz, "Le Home 'Chez Nous' comme modèle d'attention à l'enfance", *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, no. 20 (2012): 27-46; Joan Soler i Mata, "Entre Europa i América Llatina: Adolphe Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona," *Temps d'Educació*, no. 35 (2008): 229-248.

[48] Rabelo, "The New Education Fellowship."

journal, *Progressive Education*, continued to be published under the auspices of the John Dewey Society until 1957, when it was finally discontinued.[49]

As hubs, TC and the International Institute connected with several Brazilian educators, including Isaías Alves, Noemy Marques da Silveira (also known as Noemy Rudolfer, her married name), and a group of teachers from Minas Gerais.[50] The most notable case is that of Anísio Teixeira. The educator first traveled to the United States in 1927. The following year, he returned and enrolled at TC, earning a Master of Arts degree in 1929. Through exposure to John Dewey's ideas, Teixeira became a proponent of Progressive Education, differing from Brazilian educators who preferred the term "New Education." He translated several of Dewey's texts into Portuguese and became one of the leading figures in the defense of democratic education in Brazil. His experience in the U.S. also allowed him to meet William Kilpatrick and helped shape the creation of the Instituto de Educação do Distrito Federal [Institute of Education of the Federal District] (IEDF)—then Rio de Janeiro, capital of Brazil—in 1932, which adopted subject-based courses, an approach aligned with TC's practices.[51] However, as highlighted by Carlos Roberto Cury,[52] before traveling to the U.S., Anísio had spent four months in Paris in 1925, attending classes at the Sorbonne and studying the reform of the French educational system. He was particularly influenced by the state's role in organizing free, secular, and public schooling.

Anísio Teixeira was one of the signatories of the *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* [Manifesto of the Pioneers of New Education], launched in 1932 and regarded by Brazilian historiography as the foundational text of a group of educators who became known as Escolanovistas [Newschoolers] in Brazil. There is no need to retrace his biography here, which has been the subject of numerous studies[53] detailing his tenure in public educational administration, his decisive advocacy for state-run public education, and his work as a translator. Instead, the focus is on his mobility, as in 1946, he was invited by Julian Huxley, the first director-general of UNESCO, to serve as a higher education consultant—a discussion that will be revisited in Chapter 5.

---

[49] Graham, *Progressive Education*.

[50] See, for instance, Rabelo, "Isaac Kandel"; Roberta Maira de Melo Araújo, "Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989): Formação e Atuação" (PhD dissertation, Universidade de São Paulo, 2010); Nelma Marçal Fonseca, "Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova York: Um Estudo sobre Formação e Atuação Docentes 1912-1932" (Master's Dissertation, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010); Ana Cristina Matos Rocha, "Experiências Norte-Americanas e Projetos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935): Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho" (PhD dissertation, Fundação Oswaldo Cruz, 2016).

[51] Diana Gonçalves Vidal, *O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, Leituras e Práticas de Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)* (Edusf, 2001).

[52] Carlos Roberto Cury, "Anísio Teixeira (1900-1971)," *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education* 30, no. 4 (2000): 509-520.

[53] For a single reference, we highlight Clarice Nunes' doctoral dissertation, *Anísio Teixeira: A Poesia da Ação* (Edusf, 2000), an essential source on the subject.

As a cultural mediator, Teixeira moved between different intellectual spheres, appropriating and reconfiguring knowledge and practices, forging networks, and shaping both national and international education landscapes. The circuit, however, can be reversed and examined from the perspective of TC and PEA toward Brazil, taking the case of Carleton Wolsey Washburne who, during his trip to Brazil in 1942, contributed to the establishment of the Brazilian section of NEF/LIEN, which became associated with the Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [National Institute of Pedagogical Studies] (INEP) and another key figure of the New Education Movement in Brazil, Manuel Bergström Lourenço Filho, who was also a signatory of the 1932 *Manifesto*. Between April and September 1942, Carleton Washburne toured South America, visiting Colombia, Ecuador, Chile, Paraguay, and Brazil. During his trip, he established NEF/LIEN sections in the countries he visited. The context of the creation of the Brazilian section will be further explored in Chapter 2.

At the time, Washburne was the president of PEA, which had become an NEF/LIEN section in 1932, as mentioned above. However, his ties to NEF/LIEN date back to the 1920s. In his writings, he explains that he became aware of the organization during a study mission in Europe between 1922 and 1923 and that he relied on Ferrière's book, *L'École Active*, to plan his visits to European schools. On a new trip to Europe in 1931, he gathered information to plan his journey based on NEF/LIEN and the International Institute.[54]

Carleton Washburne's travels and the networks he established, much like Anísio Teixeira, highlight the intersections of trajectories and the multiple affiliations of key figures, revealing connections between institutions such as TC, PEA, NEF/LIEN, IJJR, IEDF, and INEP.

1.2 IJJR, BIE, and BIEN: Overlapping Acronyms in the Circulation of Ideas and Practices Associated with New Education

Across the Atlantic Ocean, another institution with international ambitions and a commitment to educational renewal was expanding its reach and attracting foreign students. In 1912, Edouard Claparède founded Institut Jean-Jacques Rousseau (IJJR) with the dual purpose of providing future teachers with solid knowledge on in psychology and pedagogy while also serving as a research institute to develop a new science of education and conceived as a grand laboratory. According to Fernando Vidal, IJJR embodied both a conviction and a program.[55] He states: "Em épigraphe de son article foundateur, Claparède met une frase de Rousseau: 'Commencez donc par étudier vos

[54] Rabelo, "The New Education Fellowship;" Rafaela Silva Rabelo and Diana Gonçalves Vidal, "A Seção Brasileira da New Education Fellowship: (Des)encontros e (Des)conexões," in *Movimento Internacional da Educação Nova*, ed. by Rafaela Silva Rabelo and Diana Gonçalves Vidal, p. 26 (Fino Traço, 2020).

[55] Vidal, "L'éducation nouvelle," 85.

élèves, car très assurément vous ne les connaissez point.' Si lécole échoue, c'est que les éducateurs ignorent l'enfance'."[56]

As Rita Hofstetter points out, the four purposes Claparède defined as IJJR goals manifested such commitment.[57] They were:

— The Institute as a school allows educators to orient themselves, to be documented, but also to collaborate in the construction of pedagogical science and to train themselves in the scientific method.

— The Institute as a research centre conducts research necessary for the development of educational science, including students who also contribute.

— The Institute as an information centre collects psychopedagogical studies making them accessible via a journal and a library.

— The Institute is also a pedagogical reform centre urging respect for children's rights.[58]

The decision to establish the Institute of Educational Sciences as a private institution rather than affiliating it with a public university stemmed from the difficulties Claparède faced in introducing his pedagogical ideas within academia through "courses, group psychological study of the child, teacher seminars on psychopedagogy which integrated different academic faculties such as science, arts and pedagogy, and medicine."[59] Hofstetter presents two additional reasons: greater freedom to maintain synergy between disciplines and the sociocultural and political context of Geneva, which encouraged patronage from well-established Protestant families in support of educational and scientific initiatives.[60] It is important to consider that both Claparède and Pierre Bovet, who served as director of the IJJR until 1944, came from the Swiss Protestant aristocracy,[61] which undoubtedly facilitated the activation of social networks in support of the endeavor. Daniel Hameline[62] added a fourth reason: the faculty's ability to engage students more freely in research and encourage their initiative. However, it is inaccurate to claim that IJJR lacked strong ties to the university, both through its programs and the participation of university faculty.

World War I temporarily halted IJJR's international expansion, and subsequent events—such as the Spanish flu and the 1918 general strike—triggered a severe financial crisis.

---

[56] Fernando Vidal, "L'éducation nouvelle," 85.

[57] Rita Hofstetter, "The Construction of a New Science by Means of an Institute and Its Communication Media: The Institute of Educational Sciences in Geneva (1912–1948)," *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 657-683.

[58] Hofstetter, "The Construction of a New Science," 663.

[59] Hofstetter, "The Construction of a New Science," 665.

[60] Hofstetter, "The Construction of a New Science," 665.

[61] Vidal, "L'éducation nouvelle," 85.

[62] Daniel Hameline, *L'Éducation dans le Miroir du Temps* (Société Coopérative des Editions des Sentiers, 2002), 253.

The institution was rescued through the support of the Société des Amis de l'Institut, composed of francophone Swiss professors.[63] In 1925, both its scientific engagements and international reputation allowed IJJR to secure financial support from the Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund, creating an opportunity for the foundation of the Bureau International d'Éducation (BIE). For Hofstetter et al.,[64] educational activism put the institutionalization of education as a discipline at risk and threatened to weaken IJJR. In the clash between local and international interests, the integration of IJJR into the Faculty of Humanities at the University of Geneva in 1929 simultaneously marked a commitment to the movement that established education as a university investment and the end of the private endeavor.

Numerous initiatives were undertaken in this initial phase of IJJR, between 1912 and 1929, as highlighted by Rita Hofstetter.[65] Two are particularly relevant here: the establishment of the Maison des Petits in 1913–1914, which became a pedagogical pilgrimage site for educators during the interwar period,[66] and the aforementioned BIE in 1925, aimed at fostering intellectual cooperation, international solidarity, and educational renewal. From 1926 onward, BIE, working in close collaboration with IJJR, amassed substantial documentation on educational initiatives worldwide and organized various international events, such as the NEF/LIEN Congress in Locarno in 1927.[67]

The Maison des Petits serves as a key example of the hybridization of theories and pedagogical practices characteristic of the New Education Movement. Daniel Hameline[68] structured its early history around two episodes. The first was Montessorian in nature, while the second stemmed from the work of Mina Audemars and Louise Lafendel, the two principals of the school, and was defined by what Hameline termed *écletisme raisonné*, explicitly rejecting its classification as *claparédie*. The first episode, though brief, was central to Maison foundation. It resulted from Pierre Bovet's invitation to Teresina Bontempi and Jeanne Barrère to teach a course at IJJR on the Montessori method. For one month, each morning, a group of about a dozen children aged three to seven—including Claparède's and Bovet's—gathered for demonstration purposes. At the end of the experiment, at the request of several parents, educators decided to maintain the small class. The children were then entrusted to three IJJR students—Helena Antipoff, Marguerite Eugster, and Marguerite Gagnebin—who remained in charge until 1914.

---

[63] Hameline, *L'Éducation*.

[64] Rita Hofstetter et al., "Genève dans le Contexte International," in *Passion, Fusion, Tension: New Education and Educational Sciences*, eds. Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly (Peter Lang, 2006), 107-142.

[65] Hofstetter, "The Construction of a New Science," 666.

[66] Daniel Hameline, "Aux Origins de la Maison des Petitis," in *Une École où Les Enfants Veulent ce qu'ils Font: La Maison des Petits Hier et Aujourd'hui*, org. Christiane Perregaux et al., 17-62 (Société Coopérative des Editions des Sentiers, 1996).

[67] Hofstetter, "The Construction of a New Science," 667.

[68] Hameline, "Aux Origins," 19.

The second episode began in 1914 and lasted until 1945 with the hiring of Mina Audemars and Louise Lafendel. Both had backgrounds in the Fröbelian method, as interpreted in Geneva.[69] According to Hameline, they developed at the Maison a strategy they had been formulating since 1910, which consisted of four imperatives: "ne pas hésiter à bricoler le matériel éducatif, prendre son bien là où on le trouve, mettre les idées et les instruments à l'épreuve d'une pratique à la fois ingénieuse et réfléchie, disposer d'une conceptionglobale de 'enfance qui serve de credo sans engendrer de raideur dogmatique."[70] With this *bricoleur* spirit, the educators wove together elements from Fröbel, Montessori, and Decroly, embracing the experimental method without subordinating themselves to the prestige of any single figure.[71] However, Hameline argues that the apparent lack of a firm doctrine was a defining trait of the New Education Movement as a whole, not just of IJJR, as previously noted.

Hameline also retraces the history of the BIE, identifying three key dates—1923, 1925, and 1929—that, within just six years, signaled major transformations in the organization's scope. The first, although preceding its official establishment, already linked BIE to NEF/LIEN and the League of Nations. The second NEF/LIEN Congress, held in Montreux, sent a motion to Henri Bergson, then president of the League of Nations' Committee on Intellectual Cooperation, recommending "l'établissement à Genève d'un Bureau international d'éducation, bureau d'informations et d'études scientifiques dont le besoin se fait universellement sentir."[72]

Following World War I, numerous institutions and associations emerged to promote solidarity among nations, intellectual cooperation, and pacifist and internationalist education. Geneva gained international prominence as the chosen site for several such organizations, including the League of Nations and the Bureau International du Travail, making it fertile ground for the creation of BIE. In this context, according to Hofstetter et al.,[73] that Adolphe Ferrière emerges as a key figure at IJJR in advocating for the global educational movement aimed at reforming humankind through education, primarily through three initiatives: his participation in the founding of NEF/LIEN in Calais in 1921; the success of his book *L'École Active*, published in 1922; and the opportunity in 1923 to propose what would become BIE, linked to the Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), which he had founded in 1899 and had single-handedly managed until then.[74]

Notably, 1925, the second date highlighted by Hameline, marks the formal establishment of BIE as a cosmopolitan entity[75] linked to IJJR, shaped by the joint efforts of Ferrière,

[69] Hameline, *L'Éducation*, 25.
[70] Hameline, *L'Éducation*, 25-26.
[71] Hameline, *L'Éducation*, 27.
[72] Hameline, *L'Éducation*, 196.
[73] Hofstetter et al., "Genève dans le Contexte International," 125.
[74] Hofstetter et al., "Genève dans le Contexte International," 127.
[75] Hameline, *L'Éducation*, 197.

Claparède, and Bovet, who assumed the role of director, with Ferrière as deputy director.[76] In its bylaws, BIE declared its commitment to national, political, religious, and philosophical neutrality, presenting itself as a documentation and research body imbued with a strictly scientific and objective spirit. Among its objectives was the promotion of an internationalist spirit among youth and the coordination of associations supporting the League of Nations. By remaining independent from state control, BIE positioned itself to act on behalf of specific interests while maintaining a commitment to the common good.[77] It was during this phase that BIE organized the NEF/LIEN Congress in Locarno in 1927.

In 1929, with the integration of IJJR into the University of Geneva and the growing nationalist fervor infiltrating educational debates—foreshadowing World War II—BIE underwent a transformation, becoming a neutral intergovernmental body, as noted by Hameline, following an agreement signed between Poland, Peru, Geneva, and IJJR. Despite upholding its commitment to peace, BIE saw its comparative role strengthened.[78] Jean Piaget and Pedro Rosseló took over its leadership.[79] For nearly forty years, Piaget spearheaded the Bureau, enhancing its scientific credibility—though sometimes at the expense of political neutrality in extreme contexts.

IJJR, alongside the Maison des Petits and BIE, became a key institution, shaping a significant number of educators worldwide and serving as an important hub for international intellectual exchange. As was the case with TC, Brazil was not excluded from this network. Two examples from Brazilian educational historiography illustrate this connection. The first concerns Laura Jacobina Lacombe, a Catholic educator born in 1897 in Rio de Janeiro, who traveled to Europe in 1925 to attend courses at IJJR.[80] She later participated in the NEF/LIEN Congress in Locarno in 1927 as a delegate of the Brazilian Education Association (ABE).

Upon returning to Brazil in 1927, Laura Lacombe represented BIE at the First National Education Conference, organized by ABE, presenting a report on the Bureau, which was read during the plenary session. According to Marta Carvalho,[81] the reading "would even have led to numerous new affiliations with the Swiss institution through its then Brazilian correspondent, Lourenço Filho." Nevertheless, Lacombe's travel report submitted to ABE's board of directors expressed some reservations. According to her,

> The principles of the "active school," so thoroughly studied by Prof. Ferrière in his books, deserve further exploration to be adopted in our country, following Austria's

[76] Vidal, "L'éducation nouvelle," 86.

[77] Hameline, *L'Éducation*, 199.

[78] Hameline, *L'Éducation*, 200.

[79] Vidal, "L'éducation nouvelle," 87.

[80] Ana Chrystina Mignot, "Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem," *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2, no. 5 (2017): 330-342.

[81] Marta Carvalho, "A Bordo do Navio, Lendo Notícias do Brasil: O Relato de Viagem de Adolphe Ferrière," in *Viagens Pedagógicas*, ed. Ana Chrystina Mignot and José Gondra, (Cortez, 2007), 289.

> example. […] The truth is that these methods need to be adapted to our race to be effective; otherwise, if not properly applied, they may even be harmful. If not carefully measured, freedom leads to anarchy, which might be worse than the old discipline.[82]

In 1930, it was Claparède's turn to visit Brazil and meet with Lacombe in Rio de Janeiro. The planned trips, in the words of Ana Christina Mignot,[83] were part of the strategies of the Jean-Jacques Rousseau Institute to strengthen ties, share experiences, and establish new connections, thus legitimizing itself as a "reference center," a "research center," an "information center," and a "propaganda center." The visit reinforced the bonds of friendship established during the Brazilian educator's stay at IJJR and maintained through years of correspondence with Claparède, his wife, and Bovet.

Instead of originating in Brazil, the second example arrives to the country. It refers to the Russian educator Helena Antipoff, "a student and assistant of Claparède at Institut Jean-Jacques Rousseau in Geneva, who was later invited to establish the Psychology Laboratory at the Escola de Aperfeiçoamento [Refinement School] and to initiate the study and research in educational psychology within the scope of the educational reform"[84] carried out in Minas Gerais in 1929.

Helena Antipoff's trajectory adds further detail to the intricate network of international circulation of educational figures during the time. Born in Grodno in 1892, she interned at the Psychology Laboratory of the University of Paris between 1909 and 1912, participating in the standardization trials of children's mental level tests then being developed by Alfred Binet and Théodore Simon. From 1912 to 1916, she was part of IJJR, serving in 1913 as one of the three teachers in the initial phase of the Maison des Petits, as previously mentioned. Between 1916 and 1924, she returned to Russia and, in 1921, worked as a scientific collaborator at the Petersburg Experimental Psychology Laboratory, founded by Netschaieff. She settled in Geneva in 1925, becoming an assistant to Édouard Claparède at the Psychology Laboratory of the University of Geneva and once again teaching at the Maison des Petits. She traveled to Brazil in 1929 at the invitation of local authorities and remained in the country until she died in 1974. Throughout her journey, she blended theories and mobilized practices to develop an original proposal for rural education for socially excluded children, implemented at Fazenda do Rosário in 1940. According to Regina Helena Campos,

> Antipoff's experience—living, observing, and working in different cultures—demonstrates that, in every situation, the scientific attitude served as her *lingua*

---

[82] Cited by Ana Chrystina Mignot, "Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias," *Revista Interinstitucional Artes de Educar* 2, special no. (2016): 263.

[83] Mignot, "Claparède, mestre e amigo," 261.

[84] Antipoff's biographical summary presented in this work is primarily drawn from the article by Regina Helena de Freitas Campos, "Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação," *Estudos Avançados* 17, no. 49 (2003): 209.

> *franca* for accessing new symbolic universes. Faced with the need to adapt to diverse contexts, scientific curiosity always emerged as her gateway—the condition for understanding the unfamiliar and making herself understood.[85]

Laura Lacombe and Helena Antipoff join the other travelers explored in this text, such as Anísio Teixeira and Washburne—*passeurs*, as Serge Gruzinski[86] refers to those who navigate between cultures and foster hybridizations. Through their journeys, they established personal connections and continuously repositioned points of contact, promoting the international circulation of knowledge and educational practices within networks while acting as agents in the construction of multiple and unexpected histories.

1.3 Final Comments

Two key questions emerge from this mapping. The first corresponds to the understanding that the 1920s shaped the core of an epistemology still present in the educational field, reinforcing proposals such as children's protagonism, the project method, centers of interest, the teacher as a mediator, and education for democracy, among others, as they were fundamental to the emergence of the academic discipline within universities. They were cornerstones of the international movement for New Education and remain operative in pedagogies that present themselves as innovative, most of which are unaware of their roots in NEF/LIEN and the other hubs mentioned. By addressing these connections, our goal was to highlight the fractures within this movement. Other gaps, however, remain untouched, such as the ambiguous status attributed to educators often associated with New Education—figures like John Dewey or Anísio Teixeira—who, as World War II approached, were labeled communists by certain sectors.

The conservative wave that swept through pedagogical debates on the eve of and during the armed conflict—particularly regarding the use of schools to heighten patriotism and secure youth support for war efforts—clashed with the pacifist ideals, emphasis on individual initiative, and criticism of traditional education promoted by the New Education Movement. As part of the wartime machinery, schools were also called upon to align with the new order. One of the earliest signs of this shift was the disappearance of the journal *Das Werdende Zeitalter*. The closure of PEA in 1955 and the discontinuation of *Progressive Education* in 1957 can also be attributed to the decline of the movement in the educational landscape.[87]

The second key question lies in recognizing that certain national historiographies of education have created obstacles to perceiving the contours of the international movement for the dissemination of New Education. Anglophone researchers refer to NEF, while

---

[85] Freitas Campos, "Helena Antipoff," 228.

[86] Gruzinski, "Os mundos misturados."

[87] Caroline J. Conner and Chara H. Bohan, "The Second World War's Impact on the Progressive Educational Movement: Assessing Its Role," *The Journal of Social Studies Research* 38, no. 2 (2014): 91-102.

Francophone and Latin American scholars reference LIEN. Both entities emerge as distinct in a significant share of the narratives. The lack of homology between their designations undoubtedly reinforced this dissociation. However, when examining the accounts of the creation of NEF and LIEN, the identity of the events reaffirms the unity of the acronyms; what sustains their distinction is the body of texts produced by national historiographies of education in interpreting the phenomenon. This is yet another example of how, over time, ideas have taken on a life of their own, drifting away from their origin. Once again, Hameline[88] reminds us that NEF and LIEN are merely different names for the same movement.

In the next chapter, our focus shifts to the creation of the Brazilian section of NEF/LIEN within the temporal and spatial framework outlined here.

[88] Hameline, *L'Éducation*, 159.

2. The Brazilian Section of the New Education Fellowship[89]

In an activity report of the New Education Fellowship (NEF) addressed to the Executive Board, dated August 1943 and written by International Secretary Clare Soper, the "New Sections" topic included an item on the situation in South America. The topic started stating:

> According to the Constitution of the N.E.F., new Sections must be approved by the Executive Board. In 1942 Dr. Carleton Washburne (then President of the N.E.F. in U.S.A.)[90] visited South America and on our behalf formed Sections of the N.E.F. in the following places [...][91]

Then, the report listed the five countries where sections had been established, along with their designated presidents and secretaries. In Brazil, President Lourenço Filho, Director of the National Institute of Pedagogical Studies (INEP), Ministry of Education, Rio de Janeiro, and Secretary Celina Nina; in Colombia, President Daniel Samper Ortega, Gimnasio Moderno, Bogotá, and Secretary Ana Restrepo, Ministry of Education, Bogotá; in Ecuador, President Julio C. Larrea, Pedagogical Institute, Quito, and Secretary Lucia Baquero, Director of the "Jose Luis Roman" Kindergarten, Quito; in Chile, President Irma Salas, Director of the Liceo Experimental de Salas, Santiago, and Secretary Alfonso Aguirre, Director of the Institute of Psychopedagogical Research, Ministry of Education, Santiago; in Paraguay, President Ramon Indalecio Cardozo, Asunción, Vice President Prof. Adolfo Avalos, Director-General of Education, Ministry of Education, Asunción, and Secretary M. Felicidad Gonzales, Asunción.

---

[89] A first version of this text was published in Portuguese as a chapter in Rabelo and Vidal, "A Seção Brasileira." It was fomented by FAPESP, Brazil, Case no. 2018/26699-4.

[90] During his trip to South America, Washburne was president of the Progressive Education Association, which had been the NEF section in the United States since 1932.

[91] "Document 68. To Members of the Executive Board. A brief review of Headquarters activities since the war," *World Education Fellowship Papers* (August, 1943).

Concluding the section on the newly established sections in South America, Clare Soper made the following remarks:

> Dr. Washburne was able to renew many of the links made with South American educationalists at the N.E.F.'s conferences at Ann Arber and found great eagerness among them for co-operation in an international movement.
>
> Please let me know if you agree to the recognition of these Sections on the recommendation of Dr. Washburne.[92]

The establishment of these sections was approved and subsequently included in the list of associated countries published by *The New Era* journal. Notably, among the countries Soper mentioned, Brazil was the only one where an NEF section was created for the first time. All the others had previously hosted sections or groups in the 1930s. Argentina, Peru, and Bolivia—countries not included in Washburne's travel itinerary—had sections or groups established in 1928, 1930, and 1936, respectively, as noted in the previous chapter.[93]

Why was Brazil the last among this group of South American countries to establish a section? This leads us to explore remnants of NEF's presence in Brazil and evidence of the connections established between Brazilian educators and Fellowship members since the 1920s, in order to understand this late section and its developments.

2.1 New Education Fellowship Initiatives in South America

The formal network structure established by NEF was based on national cells, generally built upon preexisting organizations that brought together educators and laypeople in each country. These groups shared a common belief in the power of a new education capable of developing students' potential and shaping a new society. Such national cells were responsible for organizing congresses, maintaining periodicals, and disseminating information on the state of education in each country. This explains NEF's strong interest and investment in expanding the number of sections.

According to Joseph Coquoz, as early as 1921, a strategic plan had been developed, outlining the areas of action for the three main founders of NEF. Ferrière was responsible

---

[92] "Document 68. To Members of the Executive Board".

[93] According to NEF reports, the creation dates for sections or groups were as follows: Argentina (1928); Paraguay (1930); Ecuador (1930); Peru (1930); Uruguay (1931). There are some discrepancies in these dates, likely because certain groups were later elevated to full section status. This was the case with Bolivia, where a section was officially created in 1936, though references to a group exist as early as 1932. The same applies to Colombia and Chile, in which groups are mentioned as early as 1929 and 1932, respectively. World Education Fellowship Collection, "WEF/A/I/34; WEF/A/II/43; WEF/A/II/44" (The Newsam Library and Archive, University College London). On the South American sections of NEF, see Diana Gonçalves Vidal et al., "A New Education Fellowship e a América do Sul: um panorama da constituição de redes," *Cadernos de História da Educação* 22 (2023): 1-19.

for spreading the Fellowship among Latin countries; Beatrice Ensor oversaw the Anglophone countries; and Elisabeth Rotten handled the German-speaking regions.[94]

References to South American sections were first seen in *The New Era* in 1927, with publications in Argentina (*Nueva Era*, edited by J. Rezzano) and Chile (*La Nueva Era*, edited by Armando Hamel) being provisionally affiliated.[95] Such mentions seem to be related to both the 1927 Locarno Congress and Ferrière's mediation. Such mediation was particularly necessary given the limited presence of Latin countries at international events. According to Coquoz, Ferrière lamented the lack of participation from Latin educators at the Locarno (1927) and Elsinore (1929) Congresses. At the latter, for example, Ferrière noted the absence of Italian, Spanish, and Portuguese delegates, while the French delegation was significantly smaller compared to those from England, Germany, or the U.S.[96]

The journal *Pour l'Ere Nouvelle*, founded by Ferrière, played a key role in promoting NEF activities in Latin countries and disseminating news about education and innovative experiences in these regions. Even before the affiliation of Argentine and Chilean journals with NEF—announced in *The New Era* in 1927—*Pour l'Ere Nouvelle* served as a platform for sharing pedagogical experiences, such as Agustín Nieto Caballero's work at Gimnasio Moderno in Colombia[97] and Ovide Decroly's visit to the country in 1925.[98] Reports on educational experiences in South American countries were frequently published, including reviews of journals and books.

The duty and desire to promote the Active School and publicize NEF's activities motivated the Genevan educator to tour South America between 1929 and 1930. This initiative was seemingly successful. In 1930, Ecuador, Paraguay, and Peru joined NEF. The following year, Uruguay did the same, and Bolivia became a member in 1936. Brazil, however, remained outside this network.

In discussing Ferrière's journey, Marta Carvalho highlights his connections with Brazilian educators and the interest in establishing a Brazilian section of the Ligue internationale pour l'éducation nouvelle in 1930. As mentioned in Chapter 1, this was the name adopted by NEF in Romance-language countries. According to the author, Brazil was part of the

---

[94] Coquoz, "Le Home 'Chez Nous,'" 43

[95] *The New Era* 8, no. 32 (1927).

[96] Coquoz, "Le Home 'Chez Nous'."

[97] Adolphe Ferrière, "Écoles experimentales en Europe et en Amérique," *Pour l'Ere Nouvelle* 4, no. 16 (1925): 9.

[98] References to Decroly's trip to Colombia in Pour l'Ere Nouvelle appear in: Adolphe Ferrière, "Ecoles experimentales," *Pour l'Ere Nouvelle* 5, no. 18 (1926): 6; Ovide Decroly, "Une école nouvelle en Amerique du Sud. Le Gymnase moderne Bogota (Colombie)," *Pour l'Ere Nouvelle* 5, no. 19 (1926): 25-28; Ovide Decroly, "Une école nouvelle en Amerique du Sud. Le Gymnase moderne de Bogota (Colombie)," *Pour l'Ere Nouvelle* 5, no. 20 (1926): 48-52. On the trip to Colombia, see also Marc Depaepe et al., *Ovide Decroly (1871-1932): Un Approche Atypique?* (The Theory and History of Education Monograph Series, 2022).

itinerary, and Ferrière scheduled to visit five Brazilian cities.[99] However, due to the outbreak of the 1930 Revolution, Ferrière spent only one day in Rio de Janeiro, where he met Celina Padilha, Laura Lacombe, among other Brazilian educators.[100] Nevertheless, the inability to stay longer in Brazil may not have been the only reason for the initiative's failure. Disputes between Brazilian educators also played a role in the outcome.

2.2 Early Steps Toward Establishing a Brazilian Section

Tracing the developments leading up to Ferrière's trip to South America reveals the formation of networks that would eventually contribute to the creation of a Brazilian section. His planned visit to Brazil was facilitated by the Catholic educator Laura Jacobina Lacombe. Ahead of his trip, Ferrière corresponded with Laura, requesting assistance in securing financial resources for his stay in Brazil to cover travel expenses and daily costs, while also offering to deliver lectures on various topics. He proposed to "work with the relevant authorities on revising school legislation concerning curricula and methods, adapting the demands of modern science to the country's specific needs."[101]

Lacombe's role in fostering ties between Brazil and NEF had begun to take shape as early as 1925. That year, she traveled to Europe to attend courses at the Institut Jean-Jacques Rousseau, where she met Bovet, Claparède, and Ferrière. The trip, suggested by Carneiro Leão, aimed to prepare her to assist her mother, Isabel Jacobina Lacombe, in managing Colégio Jacobina [Jacobina College].[102] It is likely that during her stay in Switzerland, Laura Lacombe learned about NEF's activities, possibly through Ferrière himself. That same year, the Bureau International d'Éducation (BIE) was founded.

As previously mentioned, Laura Lacombe returned to Europe in 1927 to attend the NEF Congress in Locarno as part of the Brazilian delegation. This was, in fact, the first known official participation of Brazil in the event. The information about the congress published in NEF's official journals confirms that Lacombe represented the Brazilian government and the Brazilian Education Association (ABE).[103] They also provide details of her presentation, which included a film screening on the educational reform in Rio de Janeiro led by Carneiro Leão.[104] Antônio Carneiro Leão, who had served as Director of Public Instruction of the

[99] Carvalho, "A Bordo do Navio," 277-293; Raquel Lopes Pires, "Escritas Itinerantes: a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal na Revista Pour l'Ère Nouvelle, and the Boletim de Educação Pública (1927-1931)" (Master's Dissertation, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021).

[100] Lopes Pires, "Escritas Itinerantes."

[101] Mignot, "Eternizando travessia," 339.

[102] Mignot, "Eternizando travessia," 336.

[103] *The New Era* 8, no. 32, 116.

[104] Laura Lacombe, "L'enseignement public a Rio de Janeiro," *Pour L'Ere Nouvelle* 6, no. 31 (1927): 218-219.

Federal District (Rio de Janeiro) from 1922 to 1926, had left the position in November.[105] If Laura Lacombe attended as a representative of the Brazilian government—besides her role with ABE, as reported by *The New Era*—it is possible that the Brazilian delegation was sent by Fernando de Azevedo, who took over as Director of Public Instruction in January 1927, perhaps through ABE's mediation. However, Lacombe's precise role as a "representative of the Brazilian government" and what that truly entailed remains unclear.

In a letter sent to Carneiro Leão on August 24, 1927—shortly after the Locarno congress concluded on August 15—Adolphe Ferrière praised Laura Lacombe's presentation. He seemed to interpret the presence of the Brazilian delegation at the congress as an opportunity to establish a Brazilian section of NEF. In the same letter, he put forth the idea:

> Ne croyez-vous pas qu'il serait temps de créer une section brésilienne de la Ligue Internationale pour l'Education nouvelle? Je vous envoie les conditions à remplir pour cela. Vous verrez s'il est possible aussi de créer une revue de langue portugaise qui servirait de noyau à cette section. A mon envoi, je joins le Journal de Genève du 20 août avec um article sur le Congrès de Locarno, ainsi qu'um appel sur lequel je me permets d'attirer votre attention.[106]

Carneiro Leão's response remains unknown, but this exchange, much like Lacombe's trajectory, had begun years earlier. In 1924, Carneiro Leão initiated correspondence with Ferrière. A letter from Ferrière dated March 28, 1924, was a reply to a message from Carneiro Leão sent in February.[107] Likely inspired by *Pour l'Ere Nouvelle*, Carneiro Leão wrote to the journal's founder and editor, discussing education in Rio de Janeiro. Ferrière made his first reference to Brazil in the April issue of *Pour l'Ere Nouvelle*, mentioning Carneiro Leão's correspondence.[108] Coincidentally or not, ABE was founded in October of that year, with both Carneiro Leão and Laura Lacombe among its members. Thus, the networks that would later be mobilized in 1942 to establish the Brazilian section of NEF began to take shape.

The ABE minutes,[109] although lacking details on the discussions held in the meetings, enable us to trace how NEF's agendas permeated the group and to identify what might have later hindered the creation of a section in the 1920s and 1930s. After returning from the Locarno Congress, the minutes mention that Laura Lacombe presented a report on the event. It was decided that Laura would serve as liaison with BIE, a responsibility

---

[105] Maria Cristina de Albuquerque Araújo, "Antônio de Arruda Carneiro Leão," in *Dicionário de Educadores no Brasil: Da Colônia aos Dias Atuais*, 2nd ed, org. Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero and Jáder de Medeiros Britto, p. 115 (Editora da UFRJ, 2002), 114-122.

[106] Adolphe Ferrière to Carneiro Leão, August 24, 1927.

[107] Adolphe Ferrière to Carneiro Leão, March 28, 1924.

[108] Adolphe. Ferrière, "Progrès actuels du Mouvement en faveur de l'Education nouvelle," *Pour l'Ere Nouvelle* 3, no. 10 (1924): 23.

[109] All ABE meeting minutes cited in this chapter are available on the website of Museu da Educação.

apparently shared with Everardo Backheuser.[110] Curiously, the meeting minutes after Lacombe's return reference BIE rather than NEF. Was NEF being deliberately overlooked in favor of strengthening ties with BIE? This hypothesis is supported by ABE's stated intent to associate with BIE.[111] It is worth noting that mentions of BIE appeared in the minutes as early as November 1926, when ABE was registered with the Bureau.[112]

Looking back, several factors seem to have contributed to undermining the potential establishment of a Brazilian section of NEF. Among them, we can highlight Ferrière's unsuccessful stay in Brazil, NEF's advocacy of coeducation and its connections to theosophy, the involvement of Laura Lacombe and Everardo Backheuser—both Catholic educators—in affairs linked to BIE, and internal disputes within ABE, which culminated in 1932 with the exodus of Lacombe and Backheuser.[113]

Internal disagreements within ABE regarding the project to create a federation of state departments, led by Vicente Licínio Cardoso from January 1929, along with the organization of the 3º Conference on Education held in São Paulo that same year, resulted in the creation of the Federação Nacional das Sociedades de Educação [National Federation of Education Societies – FNSE].[114]

According to André Paulilo:

> Founded on the initiative of Vicente Licínio Cardoso and presided over by José Augusto—editor of one of the publications Ferrière encountered during his visit to Brazil—it brought together some of the most prominent signatories of the Manifesto [of the Pioneers of New Education]. In the Federal District, Frota Pessoa, then deputy administrative director of the school reform led by Fernando de Azevedo, personally oversaw its organization. The São Paulo group included Sampaio Dória and Lourenço Filho, who, alongside Vicente Licínio Cardoso, participated in the Federation project with Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, and Venâncio Filho.[115]

---

[110] Associação Brasileira de Educação, "Ata da 50ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," November 1927; Associação Brasileira de Educação, "Ata da 54ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," December 5, 1927; Associação Brasileira de Educação, "Ata da 66ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," April 23, 1928; Associação Brasileira de Educação, "Ata da 75ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," June 25, 1928.

[111] Associação Brasileira de Educação, "Ata da 67ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," April 30, 1928; Associação Brasileira de Educação, "Ata da 83ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," August 20, 1928.

[112] Associação Brasileira de Educação, "Ata da 11ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," November 18, 1926.

[113] Marta Carvalho, Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931) (Edusf, 1998).

[114] Ana Clara Bortoleto Nery, A Sociedade de Educação de São Paulo: Embates no Campo Educacional (1922-1931) (Editora Unesp, 2009), 194.

[115] André Luiz Paulilo, "A estratégia como invenção as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935" (PhD dissertation, Universidade de São Paulo, 2007), 22.

According to Marta Carvalho, evidence suggests that Ferrière acted as an intermediary in linking the Brazilian section to FNSE through Celina Padilha, FNSE's secretary-general. The author hypothesizes that Vicente Licínio, who assumed the presidency of FNSE, may have contacted the Ligue internationale pour l'éducation nouvelle during a trip to Europe in January 1930, possibly initiating discussions to establish a Brazilian section.[116] If such plans existed, then Licínio's death in 1931 undoubtedly interrupted the negotiations.

Carvalho also asserts that the group of Catholic educators who controlled ABE from 1929 to 1931 showed no interest in affiliating with NEF due to religious considerations.[117] This was likely influenced by the Fellowship's membership, which included individuals associated with theosophy. It was only after the Nice Congress in 1932 that NEF was fully embraced by professional educators.[118] These tensions are evident in letters exchanged between Laura Lacombe and Ferrière before the latter's trip to South America. Lacombe stated that she had received "the printed materials sent by the Groupe Français d'Éducation Nouvelle; I regret to say that there are references to religious education: to avoid any misunderstanding, it would be preferable not to address this topic."[119] Ferrière replied he could not identify any religious content in the materials that might concern Lacombe and asked her to specify which aspects she found problematic. He further added that it would be advisable

> [...] to distinguish, in relation to our Ligue's fundamental principle, between the triumph of the spirit and the materialist doctrines often associated with far-left propaganda. Our Ligue's stance is clearly in favor of the triumph of the spirit. If preparing children for this self-mastery in the name of the spirit is considered religious, then, without a doubt, we acknowledge the primacy of this form of religion. However, it is universal and transcends all particular religious beliefs, including Buddhism and Confucianism, without merging with any of them.[120]

Lourenço Filho was part of the same network that included Carneiro Leão and Laura Lacombe. In 1929, Ferrière's book *A Lei Biogenética e a Escola Activa* [Biogenetic Law and the Active School] was published by Editora Melhoramentos, translated by Noemy Rudolfer. With a preface by Lourenço Filho, the book was part of the *Bibliotheca de Educação* series, which he coordinated for the publishing house. Negotiations for its translation began in late 1928, as indicated in a letter from Ferrière to Lourenço Filho dated February 5, 1929, in which he authorized the Portuguese edition.[121]

---

[116] Carvalho, "A Bordo do Navio."
[117] Carvalho, "A Bordo do Navio."
[118] Brehony, "A New Education for a New Era."
[119] Mignot, "Eternizando travessia," 340.
[120] Mignot, "Eternizando travessia," 340.
[121] Letter from Adolphe Ferrière to Lourenço Filho, Geneva, February 5, 1929.

It is likely that Lourenço Filho was aware of Ferrière's efforts to establish a Brazilian section of NEF, given that he was part of FNSE's founding group in 1929 and had been affiliated with ABE since July 1928.[122] However, Lourenço Filho also represented BIE, which once again placed NEF and BIE in competition for influence within the same circles in Brazil.

Ferrière's unsuccessful trip to Brazil in 1930 did not mark the end of Brazil's interactions with NEF. In a letter to South American educators, Beatrice Ensor reported that Heloise Brainerd, from the Pan American Union, had provided the names and addresses she used to promote the international congress set to take place in Nice in 1932.[123] The June issue of *The New Era* announced the registrations which had already been received, including that of Lourenço Filho.[124] Likewise, the June issue of *Pour l'Ère Nouvelle* listed the registered participants and their respective sections. In the section "Éducation générale et éducation professionnelle," one participant from Brazil was identified only as "Filho." Marta Carvalho believes this refers to Lourenço Filho but questions whether he actually attended the congress.[125] A series of clues—or the lack thereof—suggests a negative answer to this matter.

In the Nice congress program, Lourenço Filho appears on the general list of delegates but is not listed as a speaker in any session.[126] His name is also absent from the complete report, which provides a more detailed schedule of the event.[127] The 1932 minutes of the ABE Board of Directors help piece together this puzzle. In April, the minutes recorded that the association had received an invitation to participate in the congress in Nice. Álvaro Osório de Almeida and Lourenço Filho were nominated and approved to represent the association at the event. The minutes will resume talk on the congress only in June, when Osório de Almeida announced his inability to attend the event, and no further references to representatives or possible reports from the event were found up until September of that year.[128]

However, it is through the Brazilian press that we learn of a possible unfolding. Anísio Teixeira, then Director of Public Instruction, sent journalist and professor Carlos Alberto

---

[122] Associação Brasileira de Educação, "Ata da 78ª Sessão do Conselho Diretor da ABE," July 16, 1928.

[123] Beatrice Ensor to South American educators, likely 1932.

[124] *The New Era* 13, no. 6 (1932).

[125] "Nouvelles du Congrès de Nice," *Pour l'Ere Nouvelle* 2, no. 78 (1932): 131; Marta Maria Chagas de Carvalho, "O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova," in *Manifesto dos Pioneiros da Educação: Um Legado Educacional em Debate*, org. Maria do Carmo Xavier, p 159 (Editora FGV, 2004), 147-181.

[126] "The Sixth World Conference of the New Education Fellowship, Nice. Programme" (The Newsam Library and Archives, University College London).

[127] New Education Fellowship Sixth World Conference, Nice, 1932, Full Report (The Newsam Library and Archives, University College London).

[128] Associação Brasileira de Educação, "Ata da 221ª Sessão Ordinária do Conselho Diretor da ABE," April 4, 1932; Associação Brasileira de Educação, "Ata da 231ª Sessão Ordinária do Conselho Diretor da ABE," June 13, 1932.

Nóbrega da Cunha to represent the Federal District of Brazil at the congress. The newspaper *O Jornal* reported that Cunha was tasked with "promoting the convening of the 7th World Education Congress in Rio de Janeiro, to be held in 1933, at the Nice Conference."[129] Comparing this information with the report from NEF Executive Board meeting held on August 8, 1932, during the Nice Congress, the journalist-professor's mission becomes clear. One of the topics discussed at the meeting was the offers submitted by countries to host the international congress following Nice, which was theoretically scheduled for 1934. Among the candidates was Brazil, with Rio de Janeiro proposed as the host city.[130] It is difficult to determine how seriously NEF's Executive Board took Brazil's proposal. The fact is that the next international congress was held only in 1936 in Cheltenham, England—a country that had not even been among the candidates mentioned in the report.

Why would Anísio Teixeira appoint Cunha to represent the government at the Nice congress when Lourenço Filho, who worked under his administration, had already been designated by ABE in a meeting that Anísio himself presided over? The mention of Lourenço Filho's name in the ABE meeting minutes suggests that he was present at the sessions when the congress was taking place, reinforcing Marta Carvalho's suspicion that he did not attend the event. Cunha likely took his place.

When Ferrière visited Brazil in 1930, he may not have fully grasped the disputes that complicated relations between the two Brazilian educators' associations—ABE and FNSE. Had he been aware, he would have realized that the Revolution was not the only factor that thwarted his efforts to establish an NEF section in Brazil. It would take another twelve years for a Brazilian section of NEF to be created—and not through its Francophone branch, but via the United States.

2.3 Carleton Washburne's Visit to Brazil

A new opportunity to establish a Brazilian section arose with the eighth NEF international congress. For the first time, an international conference of the Fellowship was held in the Americas, providing the perfect opportunity to encourage Latin American participation, which had been minimal until then. Following some setbacks, including the beginning of World War II, the congress took place in Ann Arbor, Michigan, in July 1941, with significant Latin American representation. From South America, the program featured Giselle Shaw (Argentina), Agustín Nieto Caballero (Colombia), Luis Padrino (Venezuela), Gustavo Adolfo Otero and Marina Núñez del Prado (Bolivia), Paz Dávila, Carlos Dávila, and Cora

[129] *O Radical*, (August 2, 1932): 16; *O Jornal*, (July 28, 1932): 14.

[130] New Education Fellowship, "At a Meeting of the Members of the Executive Board of the New Education Fellowship, Held at The Lycée Du Parc Imperial, Nice, on Monday, August 8th, 1932" (The Newsam Library and Archives, University College London).

B. de Sigren (Chile), and Julio Larrea (Ecuador). Among the Brazilian participants were Noemy da Silveira Rudolfer and Ceição Barros Barreto.[131]

The program booklet indicates that Noemy Rudolfer (Universidade de São Paulo, Brazil) presented "What is Happening to Parents and Children in Brazil?" as part of the "Parents and Education in the Western Hemisphere" session. It was presided over by Mr. Edward Lancaster, while Giselle Shaw (National Council of Women, Argentina), and William Blatz (University of Toronto) attended the same session. Ceição Barros participated in the working group "Toward the Understanding of Latin America," alongside Maria Capdevilla (Cuba), Carlos Davila (Chile), Nieto Caballero (Colombia), Marina Nunez del Prado (Bolivia), Salvador Salazar Arrue (El Salvador), and Cora B. de Sigren (Chile). Both Noemy Rudolfer's and Ceição Barros's participation were reported in Brazilian newspapers. According to the Brazilian press, Rudolfer was designated as Brazil's representative at the congress and was also appointed by the Ministry of Education to carry out observations and studies on children's recreation during her trip. It was also reported that he gave a lecture at New York University on the educational organization in Brazil, during a visit attended by ten other Latin American educators.[132]

A note published in the *Diário de Notícias* newspaper on May 4, 1941, states that Lourenço Filho was invited to represent Brazil at that year's NEF congress and, after the event, visit various American universities.[133] No further mentions of his participation were found, and his name is not registered in the congress program. Perhaps, unable to accept the invitation, he suggested the name of Noemy Rudolfer, his collaborator since the 1920s. A detail in the letter Rudolfer wrote to Arthur Ramos, mentioning that she was invited by the "Progressive Education Fellowship" [sic] to attend the congress in Michigan, reinforces this hypothesis.[134] The letter was dated June 6, approximately a month after the note about Lourenço Filho's invitation was published. The time elapsed would have been sufficient for Lourenço Filho to decline the invitation and for the congress organizers to reach out to Noemy.

The newspaper *Jornal do Commercio* issue of May 8, 1941, reports that Ceição Barros, a professor at the Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil [National School of Music of University of Brazil], was invited by the National Federation of Music Clubs to attend a congress in Los Angeles in June—one month before the NEF congress. It also

---

[131] Although the names of the South American educators cited appear in the program, it is not possible to confirm that all of them actually attended (Eighth International Conference, New Education Fellowship, Ann Arbor, Michigan, 1941, Programme). Julio Larrea is not listed in the program, but a news report from *A Manhã* on August 19, 1945, confirms his presence at the event.

[132] *Correio Paulistano*, (June 17, 1941): 13; *Correio da Manhã*, (July 30, 1941): 11.

[133] "Conferência de Educação Nova," *Diário de Notícias*, (May 4, 1941): 8.

[134] In the letter, Noemy Rudolfer appears to merge the names of the two associations, the New Education Fellowship and the Progressive Education Association, referring to the event's organizing body as the Progressive Education Fellowship. This misunderstanding is understandable, given that both entities were involved in organizing the event. Noemy da Silveira Rudolfer to Arthur Ramos, São Paulo, June 6, 1941.

states that the Ministry of Education instructed her to research music education during her trip by visiting universities, conservatories, and research centers in the United States. Her participation in the Los Angeles congress received extensive media coverage, and reports on her studies in music were published in a series of articles in the *Diário de Notícias* music column. In one of these reports, she described her participation in the NEF congress.[135]

During the Michigan congress and interactions with various South American educators, it is likely that Washburne had already begun outlining his travel itinerary for the following year. In 1942, after visiting Colombia, Ecuador, Chile, and Paraguay, he arrived in Foz do Iguaçu on July 26, en route to Rio de Janeiro.[136] During his stay in Brazil, Washburne followed a packed schedule of visits to educational institutions, lectures, and meetings with authorities and educators in at least five Brazilian states. On September 6, he boarded a flight in Belém, Pará, returning to the United States.[137]

Washburne's visit to Brazil was reported in several newspapers, though details about the nature of his trip were scarce. Overall, the press focused on informing readers that the American professor was conducting a study tour of South America, having visited multiple countries as part of a mission for the U.S. Department of State. Reports indicated that he spent several weeks in Brazil, visiting educational institutions in Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Bahia, and Belém. In addition to meeting with Secretaries of Education in places like Rio de Janeiro and Belo Horizonte, his interactions with the INEP were frequently highlighted.[138]

It is worth recalling that on January 22, 1942, Brazil severed diplomatic relations with the Axis powers, but it was only on August 31 of that year—just six days before Washburne returned to the U.S.—that the country declared war against Germany and Italy. During this seven-month interregnum, nineteen Brazilian merchant ships were torpedoed, resulting in hundreds of deaths.[139] The same newspapers that reported on Washburne's travels in Brazil featured war coverage and news of attacks on Brazilian ships on their front pages. Reviewing the pages of these newspapers reveals news items, with varying degrees of prominence, about several American authorities visiting Brazil, including Nelson Rockefeller.

---

[135] *Jornal do Commercio*, (May 8, 1941): 5; *Diário de Notícias* (August 22, 1941): 9.

[136] Carleton Wolsey Washburne to friends and family, Brazil, July 26, 1942.

[137] Immigration records available in "Family Search." Accessed February 18, 2025. https://www.familysearch.org/pt/.

[138] *Diário Carioca*, (1942, August 13): 2; *Jornal do Commercio*, (June 7, 1942): 8; *O Estado de São Paulo*, (August 28, 1942): 2.

[139] Accessed February 23, 2025, https://web.archive.org/web/20220121111904/http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/OBrasilNaGuerra

Although NEF reports indicate that the Brazilian section was created during Washburne's visit, no references to this event have been found in Brazilian newspapers.[140] Likewise, neither the trip nor the establishment of the sections were reported in *The New Era* or in *Progressive Education* journals, which Washburne presided at the time. Even more surprising is the absence of references to the section in the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, INEP's publication launched in 1944 under the direction of Lourenço Filho. This last example reinforces the hypothesis that the section was not active and that its creation was driven more by Washburne's direct encouragement—facilitated by the growing ties between Brazil and the United States—than by any initiative from Brazilian educators. Even if the group that formed the Brazilian section at its inception included NEF enthusiasts, which does not seem to have been enough to sustain it.

Washburne's presence in Brazil, his direct engagement, and the authority he wielded as chairman of PEA and an active NEF representative were undoubtedly decisive in establishing the Brazilian section. After all, how could a proposal be refused in person, especially from an internationally renowned educator who arrived in Brazil on a mission commissioned by the Department of State? Given the wartime context and the closer ties between the U.S. and Brazil, the conditions seemed favorable for establishing the NEF section through a PEA representative. However, subsequent events proved otherwise. The section seemingly never became active, nor was its creation publicized.

2.4 Developments of the Brazilian Section of the NEF

In a letter to Washburne, Clare Soper mentioned that she had received "a few letters from Brazil with a photo of Lorenzo [sic] Filho on the cover above the caption 'Presidente de la seccion Brasilena de la New Education Fellowship.'"[141] No Brazilian journals matching this description have been found. Given the Spanish-language caption and the spelling of *Lourenço* as Lorenzo, as transcribed by Soper, it is plausible that the journal was published by one of the other sections established by Washburne and that Soper mistakenly attributed it to Brazil because Lourenço Filho was on the cover. For instance, several issues of the Ecuadorian journal *Nueva Era*, edited by Julio Larrea in the 1940s, indicate that dedicating the cover to a Latin American educator was a common practice.

Beyond the national section under Lourenço Filho's presidency, a manuscript from the World Education Fellowship (WEF) collection, detailing the history of sections in various countries, reveals plans to establish a group in São Paulo under Noemy Rudolfer's leadership.[142] The same document lists Ceição de Barros Barreto as an NEF member, further reinforcing the connection between the international congress in Michigan and Washburne's trip to Brazil. According to press reports, Rudolfer met with Washburne

[140] The collection of the Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional was consulted.

[141] Fragment of an unsigned letter (likely by Clare Soper) to Carleton Washburne, estimated date: 1943 (The Newsam Library and Archive, University College London).

[142] World Education Fellowship.

during his visit to São Paulo,[143] likely discussing the intention to form a group. The absence of further references to the São Paulo group suggests that this initiative did not progress.

The same WEF document states that Carneiro Leão assumed as deputy chairman of the Brazilian section. Thus, the connection with NEF, first initiated by the educator through correspondence with Ferrière in 1924, was finally formalized in 1942. In a letter sent in 1943, thanking Carneiro Leão for sending the books *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária* [Secondary School Trends and Guidelines] and *Planejar e Agir* [Plan and Act], Washburne briefly mentions his visit to Brazil and their meeting.

> I am sorry that I did not have more opportunity to talk with you during my stay in Brazil. You have so much wisdom in your field and have represented such leadership in secondary education that I would have benefited greatly by longer contact with you. I am glad, however, that we did have a short visit together and I am glad that you are taking an active part in the New Education Fellowship group. How is that group getting along? Are you issuing a little bulletin to notify the other South American groups of your activities? If so, I have not yet received a copy.[144]

The letter reflects a recurring concern within NEF, frequently mentioned in correspondence and reports related to Latin America—namely, the need for updates on the initiatives undertaken by its various sections, in this case, the Brazilian one.

On February 17, 1950, NEF's international secretary wrote to Susana Matilde Giqueaux regarding her interest in supporting the establishment of an NEF section in Argentina:

> In the past we did have a small group in the Argentine, but it has now ceased, and I think an entirely new beginning would be useful. At one time – in 1928 – Dr. Rezzano was our representative, and we have also had groups in Brazil, Chile and Ecuador, but they have all more or less disappeared.[145]

By 1947, Brazil was no longer listed among NEF sections,[146] likely a decision made by the Executive Council that same year. The last mention of Brazil as an active section can be found in the November 1946 issue of *The New Era*.[147] However, there was typically a delay between a section ceasing its activities and NEF's official acknowledgment of its dissolution, suggesting that the Brazilian section had become inactive even before its final appearance in the journal in 1946.

---

[143] "Que é Nova Educação," *O Estado de S. Paulo* (August 20, 1942): 6.

[144] Carleton Washburne to Carneiro Leão, January 13, 1943.

[145] Although the letter is unsigned, given the date, it is likely that the international secretary in question was J. B. Annand. In the same folder, there is a card identifying Susana Matilde Giqueaux as a professor at the École Normale de C. del Uruguay in Argentina. NEF International Secretary to S. M. Giqueaux Feb. 17, 1950.

[146] *The New Era* 28, no. 8 (1947).

[147] Not all issues of The New Era included a full list of sections, making it impossible to determine the exact month in which Brazil was officially removed from NEF's records.

In the news section of the July 1946 issue of *The New Era*, updates on activities in Colombia and Ecuador are reported. In the note from Ecuador, Professor Julio Larrea, then chairman of the Ecuadorian section, reports having spent two months in Brazil giving lectures and speaking to Lourenço Filho about ways to strengthen connections between the South American sections of NEF.[148] Indeed, the Rio de Janeiro newspaper *A Manhã* documents Larrea's trip, noting his passage through the city on August 19, 1945. The article refers to Lourenço Filho as the president of the Brazilian section of the NEF.[149] Thus, as of 1945, the section was still active.

However, it is curious that no reports on Brazil's activities were ever published in *The New Era*. Had *Pour l'Ère Nouvelle* been in circulation at the time, there might have been more information about the sections established in 1942 and their activities.

A NEF booklet detailing initiatives from 1920 to 1952 includes a brief section on Latin America, spanning approximately half a page. Contributors to this section include Nieto Caballero and Amélie Hamaïde. Caballero summarizes South America's relationship with NEF as follows:

> My personal impression is that the N.E.F.'s influence on the countries of South America has been preponderant. This fact became clear to me during the three tours I undertook in Latin America. It is of no importance that in many places no branches of the N.E.F. exist. The fact is that the ideas of new education are gaining ground everywhere in spite of the resistance of tradition and routine.[150]

What Nieto Caballero's perspective suggests is that the circulation of ideas, individuals, and objects (in the form of methods and theories, study missions, and printed materials) was regarded as more significant than formal affiliation with an association. In this sense, we can only assume that Brazilian educators were less engaged in establishing and maintaining an NEF section than in accessing the discussions and agendas circulating within the New Education Movement. Even in the absence of formal sections, elements related to NEF can be identified within the Institutes of Education in Rio de Janeiro and São Paulo, founded in 1932 and 1933, respectively—especially in the bibliographies used in teaching programs and the titles available in their libraries, a topic revisited in Chapter 4.[151]

Pedagogical trips also played a role in forging connections. The presence of NEF members in South America was a recurring phenomenon, as seen in Decroly's visit to Colombia in 1925 and Peter Petersen's trip to Chile in 1929, both reported by *Pour l'Ere*

---

[148] *The New Era* 27, no. 7 (1946): 184.

[149] "A educação no Brasil e nos países americanos de língua castelhana," *A Manhã*, (August 10, 1945): 9.

[150] New Education Fellowship, Changing ideas and relationships in education. Diary of the New Education Fellowship, 1920-1952, (WEF/A/III/193), The Newsam Library and Archives, University College London.

[151] Vidal and Rabelo, "A criação de Institutos de Educação."

Nouvelle,[152] or Maria Montessori's presence in Argentina in 1926, widely covered by the Argentine journal *Nueva Era*, a supplement of *La Obra*.[153] Or even the travels of Amelie Hamaïde to Uruguay (1929) and Helena Antipoff and Claparède to Brazil (1929 and 1930). Several studies individually address these travels, but a broader understanding of the networks connecting these individuals and places is still lacking.

On the other hand, Nieto Caballero's explanation can also be seen as an attempt to justify Latin America's limited participation in NEF, whether due to the region's absence from international congresses or the failure to submit activity reports from its sections—issues he was likely questioned about repeatedly over the decades he maintained contact with NEF. Notably, only two countries had active NEF sections, despite the booklet's section titled "Latin America." They were Colombia and Ecuador. This remained the case until at least 1956, when the last reference to Ecuador's section appeared in *The New Era*. In the 1958 list published by the journal, only the Colombian section, presided over by Nieto Caballero, remained—the last South American representative from the 1920s.[154]

We must consider that the establishment of the Brazilian section occurred amidst a turbulent international context, while Brazil faced internal tensions that, if not the direct cause of its premature decline, at the very least hindered its development. When Washburne visited Brazil, between July 26 and September 6, 1942, the country was experiencing an intense campaign—led by various organizations, including the newly institutionalized Brazilian National Union of Students—advocating for the country's entry into the war. On August 22, the government declared a "state of belligerence" and, nine days later, a state of war against Germany and Italy. Newspaper headlines were fully focused on the war effort, with articles detailing the economic plan, diplomatic relations with countries like Czechoslovakia, naval mobilization preparations, and the start of daytime alert drills, among other topics. Amid this context, with both public opinion and the Brazilian government focused on the war, the Brazilian section of the NEF struggled to find a favorable environment for promoting its initiatives. As events unfolded, the section has seemingly lapsed into inaction.

If Washburne's mediation through the U.S. was a key factor in establishing the Brazilian section, there are also indications of why a stronger dialogue between NEF and the Brazilian section did not materialize. Shortly after returning from his trip to South America in the summer of 1943, Washburne was invited by the U.S. Army to travel to Italy to work on their educational reform, an assignment that lasted three years. Later, he was appointed by the State Department to return to Italy, where he remained until 1948.[155] Thus, serving as an intermediary between the South American sections was certainly no longer among his responsibilities or priorities.

---

[152] *Pour l'Ere Nouvelle* 5, no. 19 (1926); *Pour l'Ere Nouvelle* 8, no. 48 (1929).

[153] *Nueva Era*, no. 4-7 (1926).

[154] *The New Era* 39, no. 7 (1958).

[155] Graham, "Carleton Wolsey Washburne."

Moreover, there was little clarity about NEF among Brazilian educators. A striking example is Lourenço Filho, who would take on the presidency of the Brazilian section in 1942. In his book *Introdução aos Estudos da Escola Nova* [Introduction to the New School Studies], originally published in 1930, Lourenço Filho outlines the origins of the movement and its experiences in different countries. Interestingly, NEF is mentioned only in a few passages, referred to as the "League." The Brazilian educator appears to confuse the Ligue internationale pour l'éducation nouvelle—the French name for NEF—with the Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN), even attributing the Calais congress to BIEN. This confusion is understandable, considering that Ferrière was the founder of BIEN and also took part in establishing both NEF and BIE, with the latter two sharing several members. The source consulted by Lourenço Filho may have contributed to this ambiguity. In a footnote, he references the April 1925 issue of the journal *Pour l'Ère Nouvelle* as his source. Based on this issue, Lourenço Filho reproduces the key characteristics of a new school.[156] If we examine that particular issue, the table of contents, located just below the journal's title on the cover, indicates the theme of that edition: "L'Ecole nouvelle et le Bureau International des Écoles Nouvelles." On the second page, at the top: "Ligue Internationale pour L'Éducation Nouvelle. Fondée au Congrès de Calais le 6 Aout 1921, et rattachée au Bureau International des Écoles Nouvelles, crée a Genève em 1899."[157] If the journal is taken as a sole source, it is easy to associate the League with BIEN and reduce both to Ferrière's influence, disregarding the other founders (Beatrice Ensor and Elizabeth Rotten) or the prominent role of its London headquarters.

In 1961, *Introdução aos Estudos da Escola Nova* reached its seventh edition. Given that this was a revised edition, it is even more surprising that the omission of NEF persisted and that no mention was added regarding the Brazilian section established in 1942.[158] "New Education Fellowship" is mentioned a single time, being treated as a distinct entity from the "Ligue internationale pour l'éducation nouvelle," which is mentioned in the same paragraph. The latter is described as an "expansion of the former Bureau International des Écoles Nouvelles," meaning Lourenço Filho continued to associate the League with BIEN and, consequently, with Ferrière. This interpretation is reinforced by the addition of a footnote attributing the League's international congresses to BIEN.

2.5 Final Comments

Brazil's relationship with NEF is marked by a series of misalignments and a complex network of connections involving actors who are not always obvious or easy to identify, spanning several decades. The premature dissolution of the Brazilian section in 1946 did not end Brazil's interactions with NEF. Documents from the 1950s and 1960s in WEF's collection contain correspondence from Brazilian educators expressing interest in

[156] Manuel Bergtröm Lourenço Filho, *Introducção aos Estudos da Escola Nova* (Melhoramentos, 1930).
[157] *Pour l'Ere Nouvelle* 4, no. 15 (1925).
[158] Manuel Bergström Lourenço Filho, *Introdução ao estudo*..., 7a ed (Editora, 1971).

establishing a new section. Lists of potential members for South American sections also include Brazilian names. Whether a new Brazilian section emerged after the 1950s is beyond the scope of this discussion and falls within a later phase of NEF, marked by its collaboration with and eventual incorporation into UNESCO, as well as its name change to World Education Fellowship.[159]

[159] NEF was officially renamed the World Education Fellowship in 1966. Its partnership with UNESCO began in 1948, eventually leading to its incorporation into the organization.

Part II:

Subjects

3: Isaac Kandel and the Establishment of Networks Between Brazil and the United States[160]

In September 1925, the *Pan America*, a ship arriving from the United States, docked in Rio de Janeiro. Among its passengers was Isaac Kandel, a professor at Teachers College (TC), Columbia University. He was embarking on a yearlong study tour across South America, traveling through Argentina, Chile, Uruguay, and Brazil on behalf of TC's International Institute.

After all, what was the purpose of this journey? What was his itinerary, and who were his interlocutors in Brazil? And what impact did this trip have on Brazilian educators? This chapter reverses a common approach in Brazilian educational historiography, which typically focuses on Brazilian educators, examining their travels abroad and how these experiences shaped the appropriation and circulation of ideas upon their return. Instead, this chapter follows the opposite trajectory by selecting an educator from the United States—Isaac Kandel—during his visit to Brazil.

The goal is twofold: 1) to explore Kandel's presence in Brazil and the connections he established, providing insights for studies on U.S.–Brazil relations in the field of Education; and 2) to demonstrate that investigating the presence of U.S. educators in Brazil allows for retracing the formation of networks and understanding their impact in both countries.

The choice of Kandel is justified by his role in the International Institute, the international prominence of TC, and the increasing presence of Brazilian students at TC during the early twentieth century. Focusing on the presence of foreign educators in Brazil to examine educational exchange is not a new theme, but it has received less attention than studies investigating the prominence of Brazilians abroad. One possible explanation is the scarcity or difficulty of accessing sources, as researching foreign educators in Brazil often requires consulting archives in other countries for travel reports and correspondence. Thus, this chapter seeks to bring greater visibility to this category of travel.

---

[160]A preliminary version of this chapter was published in Rabelo, "Isaac Kandel." It was supported by FAPESP, Brazil, under grant No. 2016/07024-0.

To develop the discussion, the analysis is primarily based on the notion of networks from a historical perspective.[161] By examining the processes of network formation, the concepts of circulation, appropriation, and hybridization are mobilized, uncovering links that are not always obvious in connected histories.[162] The sources used include Kandel's publications, reports from his South American trip, correspondence, and newspapers available in the collection of the *Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional Brasileira* [Brazilian Digital Newspaper Archive].

Initially, the chapter outlines the panorama of educational exchanges between Brazil and the United States. Afterwards, it reconstructs Kandel's travel itinerary in South America and his interlocutors in Brazil. Finally, it highlights the networks formed around Kandel and some of their particularities. The conclusion points to unsolved issues.

3.1 Pedagogical Trips Between Brazil and the United States

Pedagogical trips are a recurring theme in Brazilian educational historiography, either as a central subject of study or as a guiding thread to discuss the international circulation of ideas. Regarding the relations between Brazil and the U.S., numerous studies examine Brazilian pedagogical travelers, exploring their itineraries to understand their educational background and track the way how their acquired knowledge was disseminated upon their return to Brazil to help explain, at least in part, the processes of circulation and appropriation of international ideas and models. Anísio Teixeira is one of the most frequently cited examples of this exchange with the U.S. in the early twentieth century, but other equally important figures have been studied to varying extents. There are also those virtually unknown in Brazilian educational historiography, underscoring that the topic remains far from exhausted.[163]

Cultural exchanges between Brazil and the U.S. intensified in the late nineteenth century. Specifically in the field of education, the U.S. came to be regarded as "the country with one of the most solid and widely accessible education systems, which is why it was being identified as a reference for education in Brazil," in a process of "displacement (though not erasure) of France from its prestigious position among part of the Brazilian elite."[164]

---

[161] Fuchs, "Networks and the History of Education," 187.

[162] On circulation, see Roger Chartier, *A História ou a Leitura do Tempo* (Autêntica, 2009); Serge Gruzinski, *O Pensamento Mestiço* (Companhia das Letras, 2001), and Gruzinski, "Os mundos misturados". On the notions of appropriation and hybridization, see Peter Burke, *Hibridismo Cultural* (Unisinos, 2003) and Roger Chartier, *A Mão do Autor e a Mente do Editor* (Editora Unesp, 2014).

[163] An appendix listing Brazilian students who attended the Teachers College at Columbia University, between the 1920s and 1960s—including many still unrecognized in educational historiography—can be found in Rafaela Silva Rabelo's dissertation, "Destinos e Trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na Formação Matemática do Professor Primário no Brasil (1920-1960)" (PhD dissertation, Universidade de São Paulo, 2016).

[164] Carla Simone Chamon and Luciano Mendes de Faria Filho, "A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina," in *Viagens Pedagógicas*, ed. Ana Christina Mignot and José Gondra, p. 46-47 (Cortez, 2007), 39-64.

Europe—particularly France and Switzerland—remained a destination for study missions, but the U.S. definitively rose to prominence as an educational reference.

In the context of the educational reforms that took place in Brazil during the 1920s and 1930s, influenced by the New Education Movement, reformers were committed to seeking abroad the most advanced pedagogical experiences.

Among other initiatives, this led to the dissemination of foreign publications—visible in book procurement lists for school libraries—and the dispatch of teaching missions abroad to observe educational systems or promote Brazilian reformers' initiatives. In this drive to engage with what was perceived as new, different, and advanced, numerous foreign educators were also brought to Brazil.[165]

In this context, ABE played a key role in organizing conferences, lectures, courses, and publishing journals. During the same time, Brazilian educators frequently engaged in establishing publishing houses, book series, and courses, as well as publishing in newspapers and journals to disseminate international discussions.[166] It was also common for the Brazilian government or organizations like ABE to sponsor teachers' travel to the U.S. These international trips were not solely intended to study foreign education systems and methods; at times, they also aimed to showcase developments in Brazilian education, whether through study missions or at international congresses. One such example will be explored in the next chapter, focusing on Maria Reis Campos's visit to U.S. schools.

In the U.S., TC at Columbia University became one of the most sought-after destinations from the 1920s onward—though not the only one—emerging as a key international reference in educational research and teacher training in the early twentieth century. TC's international character dates back to its origins. Foreign students, whose presence was encouraged, began arriving around the turn of the century. Their growing numbers led to the creation of the International Institute in 1923. As mentioned in Chapter 1, there were 265 students from forty-two countries in 1923, a figure that rose to 457 between 1926 and 1927. The International Institute was established thanks to a donation from the General Education Board, founded by John D. Rockefeller. Paul Monroe was appointed director, William F. Russell became deputy director, and three additional associate professors joined the team: Isaac Kandel, Lester M. Wilson, and Stephen P. Duggan. In 1925, the team welcomed professors Thomas Alexander and Milton C. Del Manzo.[167]

One result of the Institute's extensive research program was the development of the International Education Library, one of the best collections of its kind in the world. Another was the annual publication of the Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College, edited by Professor Kandel and containing current information on the progress of education in various parts of the world. There were also numerous reports on

[165] Ana Christina Mignot and José Gondra, *Viagens Pedagógicas* (Cortez, 2007), 8.
[166] Mignot and Gondra, *Viagens Pedagógicas*.
[167] Cremin et al., *A History of Teachers College*.

investigations carried out by members of the staff in foreign countries. As a matter of fact, this survey and investigative activity proved to be one of the Institute's greatest contributions.[168]

According to TC's records, the first Brazilian students arrived in the 1920s. Approximately 120 Brazilians attended the institution between 1920 and 1960. A document titled *Students from Latin American Countries Registered in the Teachers College at Columbia University, 1920-1940* lists twenty-nine Brazilian students:[169] eleven completed their courses in the 1920s, thirteen in the 1930s, and five in the 1940s.[170]

While the presence of Brazilian educators in the U.S. is frequently cited in Brazil's educational historiography, the reverse—American educators in Brazil—was also common, though far less explored. Isaac Kandel is one such example of this U.S.–to–Brazil trajectory, and an especially intriguing case, as it challenges several conventional perspectives.

3.2 Tracing the Reverse Path: Isaac Kandel in Brazil

In its October 1927 issue, *The New Era* provided information on the fourth conference of the New Education Fellowship (NEF), held in Locarno, Switzerland, in August 1927. In the journal section titled "Group Reports," participants of the event shared accounts of various activities carried out in their countries, including an extensive report by M. C. Del Manzo on the activities of TC's International Institute, in which he was an associate professor. The report begins with two paragraphs describing the mission of the International Institute:

> The Institute exists primarily to help foreign students who come to Teachers' College to study. Its secondary purpose is to make available in English, as completely as possible, all information in regard to the educational situation throughout the world.
>
> The Institute is primarily concerned with the training of foreign students, but it has also a deeper purpose. It is occupied also with question of democracy and education, especially since the world war, and it is always interested in the problems of public education.[171]

The second part of the report, titled "Foreign Studies," describes the activities carried out by the Institute's members abroad, first noting that "During the past year several members

---

[168] Cremin et al., *A History of Teachers College*, 74.

[169] Students who took only a few courses for a short period are not included in the document but appear in other enrollment records.

[170] There are two versions of the document, differing in length and total number of students. The 15-page version listing twenty-nin Brazilian students was analyzed in Rabelo's "Destinos e Trajetos." The 19-page version, listing thirty Brazilian students, was examined in Rafaela Silva Rabelo, "A transnational history of intellectual exchanges with the United States in the shaping of Latin American education," *Oxford Research Encyclopedia of Education* (2023).

[171] *The New Era* 8, no. 32, 172.

of the staff conducted investigations in foreign lands. Dr. Kandel spent the entire year in Argentina, Brazil, Chile and Uruguay making an investigation of secondary schools […]."[172]

Affiliated with an international organization, *The New Era* reflected a commitment to informing readers about educational initiatives in different countries, both through international reports and by publishing articles from authors worldwide. The mission and influence of the International Institute account for how frequently its activities were mentioned in the journal. Another contributing factor was that the International Institute regularly had a staff member participating in NEF events, as evidenced by records of its activities between 1923 and 1939.[173]

Kandel had been part of the International Institute's team since its founding in 1923, joining through the mediation of Paul Monroe. After a long thirteen-year wait, he secured a position as an associate professor at TC. Kandel was the first Jewish scholar to hold such a position at TC. Born in Romania to a Jewish family, Isaac Leon Kandel (1881–1965) grew up in Manchester, England, where he completed his education up to his master's degree. During his graduate studies at the University of Manchester, he studied under J. J. Findlay and Michael Sadler, the latter a prominent figure in comparative education studies. He moved to New York in 1908, where he began his doctoral studies at TC under the supervision of Paul Monroe, completing his PhD in 1910. Although he only attained the position of associate professor at TC in 1923, he remained connected to the institution, continuing to teach and collaborate with Paul Monroe after earning his doctorate.[174]

The 1925 trip to South America took place just over two years after the establishment of the International Institute and was supported by additional funding from the International Education Board to conduct a study on the educational systems of Brazil, Uruguay, Argentina, and Chile between 1925 and 1926. The "Survey of Latin American Countries" had a budget of $32,075.[175]

The study was entrusted to Isaac Kandel and James Doster. James Jarvis Doster (1873–1942) served as dean of the School of Education at the University of Alabama from 1911 until 1928, when it was elevated to the College of Education, a position he held until 1942.[176] At the time of the trip, Doster was thus affiliated with the University of Alabama. Although he was listed as an associate of the International Institute between 1925 and

---

[172] *The New Era* 8, no. 32, 172.

[173] For more on the connections between the New Education Fellowship, the Teachers College, and the Institutes of Education in Brazil, see Vidal and Rabelo "A criação de Institutos de Educação." See also Teachers College. International Institute, *Report on the International Institute of Teachers College to the Rockefeller Foundation* (Gottesman Libraries, Teachers College, Columbia University, 1939).

[174] J. Wesley Null, *Peerless Educator: The Life and Work of Isaac Leon Kandel* (Peter Lang, 2007).

[175] Rocha, "Experiências Norte-Americanas," 66.

[176] The University Of Alabama, *James J. and Mabel Cowart Doster Papers* (University Libraries Special Collections, 2017). Accessed February 18, 2025. https://archives.lib.ua.edu/repositories/3/resources/4295.

1926,[177] his exact affiliation with TC remains unclear. One hypothesis is that he was acting as a visiting professor.

Given that Kandel had only assumed the position of associate professor in 1923 with the creation of the International Institute and that the *Educational Yearbook*, in which he worked as the editor, was first published in 1925,[178] it can be inferred that his name was not widely recognized when he arrived in Brazil. Based on references found in the Brazilian Digital Newspaper Archive, there was little publicity surrounding his trip—aside from a brief note published in the newspaper *Correio Paulistano* in 1926[179]—generally limited to mentions of his name among passengers arriving in Brazil by ship. His name does not even appear in one of the identified notes, with only Doster's[180] presence being mentioned, despite other newspapers confirming that Kandel was aboard the same vessel.[181]

The September 25 issue of the newspaper *O Jornal* reported that the previous day, the *Pan America* ship had arrived in Rio de Janeiro directly from New York. Among the disembarking passengers were Karl Bickel, Director of United Press; A. D. Jameson and Donald Makgill, representatives of the Boy Scouts International Bureau in London; Jorge Mercado, chargé d'affaires of Colombia; Professor George Knight; and chemist Thomas Bulter. Continuing on to the *Río de la Plata* region were diplomats Jorge Zalkes from Bolivia and Alfredo Sordelli from Argentina; physician John Elder; scientist Charles Perrine; and professors James Doster and Isaac Kandel.[182] Examining the names included in the report provides insight into whom the newspaper considered noteworthy. Based on the article, it is evident that Kandel and Doster did not begin their study trip in Brazil. By analyzing the dates on the travel reports, one can infer that the order of countries visited was Uruguay, Argentina, Chile, and finally Brazil. The Uruguay report was dated 1925, and the Chile report 1926, while Brazil was the last country visited. The Argentine report was the only one lacking a date.[183]

Their passage through Brazil on their way back was also reported. Newspapers *O Paiz* and *O Jornal* noted the arrival of the American ship *Southern Cross*, coming from Buenos

---

[177] Columbia University, "Catalogue, 1925-1926," *Columbia University in the City of New York* (1926), accessed February 18, 2025, at https://archive.org/details/catalogue1925colu.

[178] The International Institute closed in 1938. The Educational Yearbook continued publication for another six years. Correia, "The Right Kind of Education."

[179] "Hospedes Illustres," *Correio Paulistano* (July 17, 1926): 6. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.gov.br/DocReader/090972_07/22030.

[180] "O 'Southern Cross' de passagem pela Guanabara," *O Paiz* (June 24, 1926): 2. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.gov.br/DocReader/178691_05/25762.

[181] "A bordo do 'Southern Cross'," *O Jornal* (June 24, 1926): 8. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/26263.

[182] "Está no porto o 'Pan America'," *O Jornal* (September 25, 1925): 8. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/22587.

[183] Isaac Kandel and James Doster, Education in South America: Argentine, Brazil, Chile and Uruguay (Gottesman Libraries, 1926).

Aires with stops along the way, and docking in Guanabara the previous day.[184] Among the listed passengers were the American educator Isaac Kandel and his family, as well as Professor James Doster.[185]

Limited information is available regarding their itinerary in Brazil. Admittedly, besides the capital Rio de Janeiro, they also visited the cities of Campinas and São Paulo. According to *Correio Paulistano*, in São Paulo, they were accompanied by inspectors-general João Toledo and Cesar Martinez, assigned to them by the Director-General of Public Instruction. They visited Escola Normal da Praça da República [Republica Square Normal School], the Ginásio do Estado [São Paulo Gymnasium], Escola Politécnica [Polytechnic School], the Rodrigues Alves and Marechal Deodoro Graded Schools, the Men's and Women's Vocational Schools, and the Escola Isolada do Butantan [Butantan Primary School].

Among all the institutions they observed, the distinguished visitors were particularly impressed by the Men's Vocational School, ranking it as the best among those they had seen in the countries they visited. Regarding our capital, they expressed admiration for its progress, calling it the leading city in Latin America and comparing it to Chicago. They also highlighted the modern and well-equipped facilities of the Escola Politécnica, describing it as exemplary.[186]

It is difficult to determine how accurately these reported impressions reflect the professors' actual opinions. Cross-referencing with other sources, such as travel diaries or correspondence with educators and family members in the U.S., would be necessary.

In addition to Rio de Janeiro and São Paulo, references were found indicating Kandel's presence in Belo Horizonte. However, there is little detail about his visit to Minas Gerais or when it took place.[187] Doster and his family departed from Rio de Janeiro aboard the *Pan America* on July 21, heading to New York.[188] Kandel stayed in Rio for another month, returning with his family to New York aboard the *American Legion* on August 18.[189]

Kandel's visit to Rio de Janeiro is documented in a photograph taken during the inauguration of Escola Estados Unidos [U.S. School]. This image was reproduced in at

---

[184] "O 'Southern Cross' de passagem pela Guanabara," *O Paiz*; "A bordo do 'Southern Cross'," *O Jornal*.

[185] Upon returning to the U.S., both Kandel and Doster traveled with their families, as confirmed by American immigration records. However, it is unclear whether their families accompanied them throughout their entire journey across the visited countries.

[186] "Hospedes Illustres," *Correio Paulistano*.

[187] References were found mentioning Kandel's time in Minas Gerais and his contact with Ignácia Guimarães in 1927. However, cross-referencing with other sources, such as correspondence, confirms that his visit to Brazil actually took place in 1926. Fonseca, "Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova York," 73.

[188] "New York Passenger and Crew Lists, 1909, 1925-1957. James Jarvis Doster" (1926). Accessed February 18, 2025. https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:KXMD-MVH.

[189] "New York Passenger and Crew Lists, 1909, 1925-1957. Isaac Kandel" (1926), accessed February 18, 2025, at https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:KXMX-HKV.

least two books by Antônio Carneiro Leão: *O Ensino na Capital do Brasil* [Teaching at Brazil' Capital City], published in 1926[190] and *Educação nos Estados Unidos: Da Chegada do Mayflower aos Dias Presentes* [Education in the U.S.: From the Mayflower to the Present], published in 1940.[191] The caption in the 1926 book does not identify the authorities present, a detail only included in the 1940 publication.

In the photograph (Figure 1), Kandel is seen seated on the left, holding a cane. Beside him are Chermont de Brito (School Inspector), Dr. Cesário (Legislative Representative), Mr. Edwin Morgan (U.S. Ambassador to Brazil), Carneiro Leão (Director-General of Public Instruction), and Miss Lamar (Headmaster of Bennett School).[192] Beyond the photograph, Carneiro Leão also includes in his book a letter that Kandel wrote before leaving Rio de Janeiro.[193]

The inauguration of Escola Estados Unidos was covered in the press, highlighting the presence of dignitaries such as U.S. Ambassador Edwin Morgan. However, no mention of Kandel was found in the pre-event announcements or in post-event reports detailing speeches and attendees.[194] As previously noted, this absence suggests that Kandel was not yet widely recognized at that time.

As a result of the trip, it is possible to affirm that Kandel produced at least one set of reports on the state of education in each country he visited. Under the title "Education in South America: Argentine, Brazil, Chile, and Uruguay," authored by Kandel and Doster, a bound volume containing the set of reports was found in TC's library. The consulted copy lacks pre-textual elements or any bibliographic information indicating that it was published and distributed by a publishing house.[195]

---

[190] Antônio Carneiro Leão, *O Ensino na Capital do Brasil* (Typ. do Jornal do Commercio, 1926), 255.

[191] Antônio Carneiro Leão, A educação nos Estados Unidos: Da Chegada do Mayflower aos Dias Presentes (Typ. do Jornal do Commercio, 1940).

[192] Leão, A Educação nos Estados Unidos.

[193] Leão, O Ensino na Capital do Brasil, 255.

[194] See, "A inauguração da Escola Estados Unidos", *O Brasil* (1926, July 16): 4. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/docreader/028002/10244; "Escola Estados Unidos da América do Norte," *O Paiz* (1926, July 16): 4. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/26030; "A inauguração da Escola 'Estados Unidos'," *O Jornal* (1926, July 17): 2. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/26543.

[195] A similar bound copy of the typewritten reports was also located in the Rockefeller Archive Center collection.



Figure 1 – The panel presiding over the official inauguration ceremony of Escola Estados Unidos, Rio de Janeiro, 1926. Source: Carneiro Leão (1926), collection of the Library of the College of Education, Universidade de São Paulo (FEUSP).

The specimen shows a significantly deteriorated cover and some brittle pages. The only identifying feature on the binding is the title embossed on the spine. The first recorded page contains the title of the volume and the names of the authors. There is no introduction or explanatory text regarding the nature of the compiled material. Although there is no table of contents, some reports include their own specific table of contents. The pages are not sequentially numbered. It appears that the report corresponding to each country's visit was written immediately afterward. It is also possible that Kandel and Doster split the work and wrote their sections separately, which could explain the independent numbering of each report.

The volume is divided into five sections, some featuring contributions from Doster, not all of which indicate the year, in the following sequence:

- Report on Secondary Education in Argentine by I. L. Kandel and J. J. Doster (no year mentioned, no table of contents).
- Report on Secondary Education in Brazil by I. L. Kandel. Rio de Janeiro, 1926 (with table of contents).
- Report on Secondary Education in Chile by I. L. Kandel and J. J. Doster. Valparaiso, 1926 (with table of contents).
- Report on Secondary Education in Uruguay by I. L. Kandel and James J. Doster. 1925 (no table of contents).

- Secondary Education in Argentine, Brazil, Chile, and Uruguay. General Conclusions, by I. L. Kandel. New York, 1926 (with table of contents).

The reports were arranged alphabetically rather than following the order in which the countries were visited. Doster did not contribute to the report on Brazil, likely because he returned to the United States before Kandel, who remained in Rio de Janeiro for another month. He also did not participate in drafting the general conclusions. Were these reports ever published? No evidence has been found, and the bibliographic survey conducted by Null[196] also makes no references to publications on South America.[197]

The only identified publication that appears to be explicitly based on the trip to South America is the book *Essays in Comparative Education*, published in 1930, which compiles a series of lectures and articles on education from a comparative perspective. Two chapters reference the countries visited. One chapter, titled "Education in Latin-American Countries," consists of a lecture originally presented at the University of Pennsylvania and published in the *Fourteenth Annual Schoolmen's Week Proceedings*.[198] The other, titled "Aspects of Secondary Education," comprises four lectures originally delivered in Spanish at the University of Mexico in 1927 and later published by the Ministry of Public Instruction under the title "Conferencias sobre la educación secundaria."[199]

Based on the bibliographic survey of Kandel's work conducted by Null,[200] the following articles on Latin America can be identified: "Education in Latin American Countries;" "The Latin Americans Have Still to Be Heard From;" and "Education in Latin America," all published in the 1940s. Kandel also edited the 1942 *Educational Yearbook*, titled *Education in the Latin American Countries*, which was also released in Spanish: *La Educación en los Países de América Latina*. It is noteworthy that the dates of both the articles and the thematic issue of the *Educational Yearbook* on Latin America coincide with the period of increasing U.S. engagement with Latin American countries, which intensified in the late 1930s and took on new dimensions in the early 1940s with Brazil's alignment with the Allies during World War II. The U.S. Department of State and the Office of Inter-

[196] Null, *Peerless Educator*.

[197] Beyond the bibliography compiled by J. Wesley Null, additional searches were conducted in online catalogs and databases, including the Teachers College Library (The Gottesman Libraries), the Library of Congress, JSTOR, HathiTrust, and the New York Public Library. Ana Cristina Rocha mentions the publication of two books resulting from the trip, titled Education in South America: *Argentine, Brazil, Chile and Uruguay* e *Secondary Education in Argentine, Brazil, Chile and Uruguay*, the source of this information is unclear, suggesting that she may actually be referring to the reports. Rocha, "Experiências Norte-Americanas," 66.

[198] Isaac Kandel, *Essays in Comparative Education* (Columbia University, 1930), 155.

[199] Kandel, Essays in Comparative Education, 172.

[200] Null, *Peerless Educator*.

American Affairs played a fundamental role in the process of U.S.–Brazil rapprochement.[201]

3.3 Connections Between Brazil and the United States: The Formation of Educators Networks

When planning his year-long trip through South America, Kandel undoubtedly established prior contacts to determine the itinerary, the places to visit, the people to meet, and the documents to review. It is reasonable to assume that his role as editor of the *Educational Yearbook* facilitated these connections. Among them was Antônio Carneiro Leão, likely his main interlocutor in Brazil, with whom he maintained contact over the years.[202] Carneiro Leão had a cosmopolitan profile, traveling extensively, especially throughout Europe and the United States, and had a strong interest in education systems abroad. His international connections emerge in many chapters of this book, attesting to the important role he had in intertwining Brazilian educators in educational networks worldwide. He also taught comparative education, among other subjects.[203] His shared interests with Kandel likely fostered their connection—two pedagogical travelers or, as Serge Gruzinski[204] might describe them, two *passeurs* moving between worlds and facilitating cultural exchanges. The second volume of the *Educational Yearbook*, corresponding to 1925 and published in 1926, included an article on Brazil penned by Carneiro Leão. The same issue also featured texts on Argentina, Chile, and Uruguay—the countries visited in 1925–1926. Carneiro Leão's position as Director-General of Public Instruction of the Rio de Janeiro at the time likely influenced his selection as a contributing author for the section on Brazil. However, this was not his only contribution; he also wrote for six other editions of the *Educational Yearbook*: 1935, 1936, 1938, 1939, 1940, and 1942.

In a study on the International Institute in which Warde[205] focused primarily on the *Educational Yearbook*, it becomes evident that Carneiro Leão—and, consequently, the space allocated to Brazil—stands out in relation to other Latin American countries. Based on the author's survey of how frequently countries appear in the publication articles, categorized as high, intermediate, or low frequency, there were seven articles on Brazil[206]—classified as intermediate frequency—ranking ahead of Chile and Mexico, which

---

[201] For more on the connections between the Department of State, the Office of Inter-American Affairs, and Latin American education, see Rabelo, "The New Education Fellowship."

[202] Carneiro Leão's collection, held at the National Library, includes correspondence exchanged with Kandel spanning from 1925 to 1946.

[203] Araújo, "Antônio de Arruda Carneiro Leão."

[204] Gruzinski, "*O Pensamento Mestiço*" and "O mundo misturado."

[205] Mirian Jorge Warde, "O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional," *Cadernos de História da Educação* 15, no. 1 (2016): 190-221, accessed 18 February, 2025, at http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34632/18367.

[206] Argentina is mentioned in at least eight articles, addressing various topics in each edition of the yearbook. Warde, "O Inernational Institute."

each have five. Among the authors with two or more contributions, Carneiro Leão is the sole author of all seven Brazilian articles, placing him among the six most frequently published contributors in the yearbook.

Did Kandel and Carneiro Leão first establish contact due to the latter's contribution to the 1925 edition of the *Educational Yearbook*? It can be confirmed that Carneiro Leão frequently traveled to the U.S. from the 1920s[207] onward and had a sister, Silvia Carneiro Leão, who ran a school in Richmond, Virginia, as evidenced by correspondence with Anísio Teixeira[208] and Teixeira's book on education in the United States.[209] The collaboration between Carneiro Leão and Kandel extended beyond the *Yearbook*. Kandel wrote the preface of Carneiro Leão's book *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária*, mentioned in Chapter 2.[210]

One direct outcome of Kandel's visit to Brazil was the departure of a group of teachers from Minas Gerais to the TC between 1927 and 1929, following a scholarship offer extended to Ignácia Ferreira Guimarães, then a professor at the Escola Normal Modelo in Minas Gerais. Upon receiving Kandel's scholarship offer,[211] she approached Francisco Campos—then Secretary of the Interior of Minas Gerais—requesting paid leave. Campos granted the leave and considered covering her travel expenses on the condition that Ignácia assemble a delegation of teachers. The group was composed of: Alda Lodi, Amelia de Castro Monteiro, Benedicta Valladares Ribeiro, and Lúcia Schmidt Monteiro de Castro.[212] Ignácia was not officially part of the mission; she merely accompanied the young teachers, remaining in the U.S. for as long as they stayed.[213]

This was not Ignácia Guimarães' first time in the U.S., which may explain Kandel's offer. According to Carlos Sá, in a 1929 article published in *O Jornal*,[214] she had previously lived

---

[207] Miriam Jorge Warde, "O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação," *Revista Brasileira de História da Educação* 3, no. 5 (2003): 125-167.

[208] Sylvia Caneiro Leão to Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, August 3, 1927. Anísio Teixeira to Sylvia Carneiro Leão. New York, October 28, 1927.

[209] Anísio Teixeira, *Aspectos Americanos de Educação* (Tip. de São Francisco, 1928).

[210] The source guide compiled by Chaguri and Machado helped identify additional collaborations between Kandel and Carneiro Leão. Jonathas De Paula Chaguri and Maria Cristina Machado, *Guia de Fontes da Bibliografia de e sobre Carneiro Leão* (Navegando Publicações, 2017).

[211] Fonseca, "Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova York."

[212] For more on the journey to the U.S. and the trajectories of these teachers, see Francisca Maciel, "Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da educação em Minas Gerais" (PhD dissertation, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001); Melo Araújo, "Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989);" Fonseca, "Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova York;" Rabelo, "Destinos e Trajetos;" Silmara de Fatima Cardoso, "Narrativas e representações de um percurso educacional e de um ideário educativo estrangeiro nas cartas de uma educadora," *Revista HISTEDBR* 60 (2014): 246-259.

[213] Melo Araújo, "Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989);" Fonseca, "Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova York."

[214] Carlos Sá, "Minas no Collegio de Professores da Universidade de Columbia," *O Jornal* (March 2, 1929): 1. Accessed February18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/41979.

in the U.S. from 1922 to 1924 to pursue a master's degree at the George Peabody College in Tennessee, an initiative she undertook on her own. References to this experience also appear in her correspondence with Anísio Teixeira.[215]

Isaac Kandel was responsible for assisting the teachers of the Minas Gerais delegation in selecting their courses upon arrival, as explained in a letter by Benedicta Valladares Ribeiro:

> The day before yesterday, we went to the Teachers College and filled out some papers to enroll as special students (undergraduate). We have not yet chosen our courses, as we are waiting for Dr. Kandel, who is traveling. Dr. Kandel is a professor at the Teachers College; he was the one who arranged the Macy scholarship for Ignácia. He has traveled extensively across South America and is one of the members of the International Institute (presided by Dr. Paul Monroe).[216]

Another Brazilian educator whose path intersected with Kandel's was Anísio Teixeira. His first trip to the U.S. in 1927 lasted seven months and was commissioned by the Bahian state government. During this visit, Teixeira enrolled in summer courses at the TC and, between August and November 1927, participated in educational excursions organized by the International Institute, visiting several U.S. states. On his second visit, from 1928 to 1929, he pursued a master's degree at TC with a Macy Student Fund scholarship from the International Institute, staying there for ten months.[217]

In a letter to Anísio Teixeira, Belfort Saraiva de Magalhães recounts a conversation he had with Del Manzo and Kandel, in which he mentions the possibility of Teixeira spending a year at Columbia University. Kandel then expresses his desire to offer a scholarship to a Brazilian student and specifically mentions Ignácia Guimarães:

> [He] mentioned the name of Miss Guimarães whom you know. Here, I asked him if he was giving his preference to a woman, and his reply was – "no I prefer a man." Hence, your name loomed up again and as an excellent candidate for the scholarship. He then handed me the application blank for you to fill in and submit it not later than March first […].[218]

Teixeira traveled to the U.S. that same year, but not with the scholarship offered by Kandel. Instead, he went on a study trip commissioned by the Bahia state government, during which he attended courses at TC, as previously mentioned. Correspondence between

---

[215] Inácia Guimarães to Anísio Teixeira. November 25, 1932.

[216] Excerpt from a letter by Benedicta Valladares Ribeiro, written in 1927. Melo Araújo, "Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989)."

[217] Clarice Nunes, "Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação," in *Viagens Pedagógicas*, ed. by Ana Christina Mignot and José Gondra, 150-151 (Cortez, 2007) 143-162.

[218] Belfort Saraiva Magalhães to Anísio Teixeira. New York, January 6, 1927.

Kandel and Heloise Brainerd, head of the educational division of the Pan-American Union,[219] reveals the arrangements for Teixeira to attend summer courses at TC.[220]

Upon returning to Brazil, Teixeira kept in contact with Kandel. In a letter dated August 18, 1928, addressed to Kandel, he acknowledges receipt of a pamphlet.

> Let me thank you for your booklet about secondary education, which has just reached me. It is so good a resumé of the present ideas on secondary education, that I had thought about translating it into Portuguese. Will you be so kind as to give us permission to make an official edition of your pamphlet? As we had not the privilege which was afforded to Mexico, of hearing you, we will have the opportunity of reading your interesting piece of work.[221]

The pamphlet on secondary education most likely refers to the set of four lectures given in Mexico, which were later published in the book *Essays in Comparative Education* in 1930, as previously mentioned.

During his second stay in the U.S., this time with a Macy scholarship for his master's, Teixeira attended, among other courses, the one taught by Kandel on European Education.[222] Many other Brazilians likely attended Kandel's courses, though it is difficult to determine precisely due to restricted access to student records from TC. Isaías Alves, for instance, did not enroll in a formal course with Kandel. However, as indicated in his travel report, he was familiar with Kandel's work and referenced it in a chapter on secondary education.[223] In *Estudos Objetivos de Educação* [Objective Studies on Education], Isaías mentions a comparative education lecture given by Kandel in 1931. In the book, he also refers to conversations he had with the professor.[224] Notably, Isaías Alves seemed to hold Kandel in higher regard than Dewey, whom he harshly criticized in several of his works.

It is at least possible to get an idea of who attended Kandel's courses or was certainly exposed to his writings. In the document *Students from Latin American Countries Registered in Teachers College, Columbia University, 1920–1940*, at least six Brazilians studied comparative education. Iracema Castro de França Campos (1939-1940), Fernando Tude de Souza (1936-1937), Emília Dobel (1935-37), Joaquim Faria Goes

---

[219] For more on Heloise Brainerd's role in Teixeira's trip and the Brazil–U.S. exchange, see Nunes, *Anísio Teixeira*; Rocha, "Experiências Norte-Americanas."

[220] Isaac Kandel to Heloise Brainerd. New York, May 19, 1927.

[221] Anísio Teixeira to Isaac Kandel. Bahia, Brazil, August 18, 1928.

[222] Warde, "O itinerário de formação."

[223] Isaías Alves, *Da Educação nos Estados Unidos* (Imprensa Nacional, 1933).

[224] Isaías Alves, *Estudos Objetivos de Educação* (Companhia Editora Nacional, 1941).

(1935-1936), Octavio Augusto Lins Martins (1939-1940), and Deocoeli Alencar Silva Reis (1937-1938).[225]

Moving forward in time, Manoel Bergström Lourenço Filho met with Kandel during his study trip to the U.S. between December 1934 and March 1935. He traveled on behalf of the Rio de Janeiro Department of Education, accompanied by Delgado de Carvalho and Antônio Carneiro Leão.[226] In letters exchanged between Lourenço Filho and Anísio Teixeira, the former details their activities. In one letter, he recounts being received by Duggan and Kandel and names several professors he met, including Kilpatrick, Counts, Bagley, Del Manzo, Thorndike, Gates, and Rugg.[227] In response, Teixeira offers comments on some of these professors:

> [...] Kandel clearly harbors a complex against America and the science of education. Europe progresses without it. Regarding culture there is nothing more to do than replicate Europe. Therefore, all educational science and technique are mere bluff. Kilpatrick has extensive studies on supervision. The Department of Elementary Teachers trains supervisors. However, Kandel does not believe in American supervision, only in English inspection, having convinced them that there were no supervisors to be seen. In America, one must be very cautious with the preconceived and cold-minded man. It is far better to listen to the enthusiast and later tone down their enthusiasm. Kandel is the opposite—sophisticated, malevolent, critical. He plays the devil's advocate in America. It is good to listen to him but terrible to accept him. Bagley is a narrow, profound, and puritanical American type, already showcasing some characteristic virtues of the U.S. Counts, on the other hand, has a bit of a critical air. Rugg, like others, is excessively enamored by Europe. Russell aligns with them but lacks a certain philosophical perspective; they come back from Europe captivated.[228]

Warde expresses his surprise in this regard:

> Curiously, Anísio's remark about I. Kandel stands out, given that Kandel was a European (a Romanian who pursued studies in England) who, through comparative studies, helped project American education onto the global stage.[229]

This reaction is understandable, considering Kandel's multicultural background and the role he held at the International Institute. The key question may not be whether Kandel

---

[225] Some names in the document have been misspelled or there were surname inversions, requiring cross-referencing with other Teachers College student lists, as well as Brazilian press reports, to determine the correct names.

[226] Carlos Monarcha, *Lourenço Filho* (Editora Massangana, 2010); Warde, "O itinerário de formação."

[227] Manoel Lourenço Filho to Anísio Teixeira. New York, January 30, 1935.

[228] Excerpt from a letter by Anísio Teixeira, available at Silmara de Fátima Cardoso, "Viajar é Ser Autor de Muitas Histórias: Experiências de Formação e Narrativas Educacionais de Professores Brasileiros em Viagem aos Estados Unidos (1929-1935)" (PhD dissertation, Universidade de São Paulo, 2015), 194-195.

[229] Warde, "O itinerário de formação," 134.

was truly the "virulent European"[230] that Anísio Teixeira described, but rather what Teixeira observed or what accounts he had encountered that led him to form this impression of Kandel.

Still regarding the impressions Teixeira shared with Lourenço Filho in their correspondence, Warde notes:

> The harsh criticism directed at Kandel and other Teachers College professors was not entirely justified, except under specific circumstances. Teixeira's relationship with them was more political than intellectual; within this context, it would have been unwise to voice his objections publicly.[231]

Notably, in 1959, Anísio Teixeira wrote the foreword to the Brazilian edition of Kandel's book *The New Era in Education* [Uma Nova Era em Educação].[232] Moreover, four articles by Kandel were published in the 1950s in the journal *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) of INEP, as discussed in Chapter 7.

Teixeira's impression of Kandel may have been shaped by the latter's outspoken criticisms of progressive education. Kandel is often remembered as a strong critic of the movement, but as Null points out,[233] his stance evolved over time. During the 1920s, his criticisms were more restrained—perhaps because he lacked a stable position at the TC that would have allowed him to speak more freely. From the 1930s onward, however, he increasingly clashed with several of his TC colleagues, many of whom were the targets of his critiques, including William Kilpatrick. As for Dewey, Kandel's remarks varied: at times, he directly criticized the philosopher's writings, while at others, he attributed the shortcomings of progressive education to the misinterpretations of Dewey's followers.

Although Kandel did not shy away from criticizing progressive education, he acknowledged the merit of some of its proposals.[234] However, Wesley Null's biography of Kandel does not mention his involvement in the commission that, in the 1930s, discussed establishing a U.S. section of the NEF.[235] Nor does it address his participation as a speaker at the NEF conference in Australia in 1937, despite noting his presence in the country. In fact, Kandel's lecture at the conference seems to have stirred some controversy. The U.S. commission included Harold Rugg, Edmund de Schweinitz Brunner, and Isaac Kandel from TC , along with Frank William Hart from the University of California. The unease surrounding Kandel's presence at a New Education conference is captured in the following comparison:

---

[230] Warde, "O itinerário de formação," 133.

[231] Warde, "O itinerário de formação," 138.

[232] Isaac Kanel, Uma Nova Era em Educação: Estudo Comparativo (Fundo de Cultura, 1960).

[233] Null, *Peerless Educator*.

[234] Null, *Peerless Educator*.

[235] "Document XV – To members of consultative committee of the New Education Fellowship", *World Education Fellowship Collection* (1932).

> Rugg and Kandel were complete contrasts. Rugg a thorough, practical, mid-Western American was a leader of the progressive movement whose contributions to curriculum reform and to the rethinking of the American democratic tradition were radical, exciting, and presented with conviction. Kandel, born in Rumania and educated in England and Germany, was a scholar of considerable reputation, who still retained a conservative leaning towards European traditions even after 30 years in America; he was somewhat out of place in an NEF gathering.[236]

To complete the picture, a Canadian representative, Arthur Lismer, created two caricatures depicting the final night of the event, when Kandel delivered his lecture "The Strife of Tongues," in which he criticized progressive education. The caricatures convey both the tone of Kandel's speech and the impression it left on the audience.

One called 'The Tongue of Strife' showed Kandel in academic dress putting an extinguisher over a lighted candle labeled NEF; the other was a picture of Kandel himself about to disappear under a large candle extinguisher with the caption 'Out Brief Kandel'. The cartoons drolly expressed Lismer's view of Kandel's incongruity and of the end of the Melbourne session of the conference.[237]

Given these events, Kandel's agreement with certain aspects of progressive education does not fully explain his engagement with NEF. Despite the persistent defense that Wesley Null offers of Kandel[238]—as evidenced by the various episodes recounted by the author and the impression Kandel made at the NEF conference[239]—it is clear that, regardless of the conflicts and controversies his opinions might have sparked, he never hesitated to take a stand. This did not win him many allies, either among his colleagues at TC or, judging by Anísio Teixeira's impressions, among the students.

3.4 By Means of Conclusion: Some Possibilities

By tracing Kandel's travels in South America, this study not only partially reconstructs his itinerary but also identifies signs of network formation in the exchange (of individuals and ideas) between Brazil and the United States. However, these connections are often asymmetrically reciprocal, meaning they vary in intensity, density, and duration. Regardless of the nature of these networks, Kandel's visit to Brazil paved the way for numerous Brazilians to travel in the following years, fostering experiences that, in turn, opened doors for others.

Many questions remain to be explored, and several sources still require examination. For instance, significant gaps persist regarding Kandel's stay in Brazil. Which places did he

---

[236] William Fraser Connell, *The Australian Council for Educational Research, 1930-80* (ACER, 1980), 108.

[237] Connell, *The Australian Council*, 108-109.

[238] Null, *Peerless Educator*.

[239] Connell, *The Australian Council*.

visit? Whom did he meet? What were his impressions of the country's educational landscape?

Considering Isaac Kandel within the context of Brazil–U.S. exchanges and network formation challenges conventional frameworks and raises questions about how this TC professor disrupted existing paradigms. First, exploring his movement across South America transcends geographical boundaries, which is a natural outcome of working with the concepts of networks and circulation. Thus, framing the discussion within the concept of networks allows us to scrutinize this exchange without necessarily confining it to a single direction, considering that the dialogue between two countries also bears traces of others.

Even within the TC, in which numerous progressive educators congregated, Kandel's observations reveal that there were disputes and tensions over educational philosophies. Progressive education was not universally embraced at TC, and even among its progressive educators, views varied. This scenario prompts further inquiry into how authors who did not align with progressive education were received, particularly within the circles of New Education advocates in Brazil. Did they disregard Kandel's critiques of progressive education and adopt only what suited their interests? And what about the critics of the New School Movement? Did they see Kandel as an alternative to Dewey, Kilpatrick, and others? These are pertinent questions, considering that the processes of appropriation follow patterns of choices and rejections that are sometimes difficult to determine, as Peter Burke has pointed out.[240]

Discussions often revolve around the influence of educators such as Dewey, Thorndike,[241] and Kilpatrick—internationally renowned figures associated with progressive education—on Brazilian students who attended the TC in the early 20th century and how, upon returning to Brazil, these students helped disseminate the ideas promoted by these scholars. Kandel disrupts this narrative, not only because he criticized the theorists but because he was a critic of progressive education itself. Brazilian educational historiography offers numerous insights into the circulation and appropriation of progressive educators, but what about the reception of theorists who did not fit into this group? Kandel provides an opportunity to explore how non-progressive theorists circulated and influenced educational debates and practices in Brazil, even within the very circles

[240] Burke, Hibridismo Cultural.

[241] There is no scholarly consensus on how to classify the various groups within the progressive education movement in the United States, given their diversity and occasional disagreements regarding some subjects. Edward Thorndike's case illustrates this dilemma well. Cremin, for example, initially struggled with whether to include Thorndike—and the scientific movement—as part of American progressivism. Meanwhile, Labaree opted to categorize progressive educators into two groups: *pedagogical progressives*, which included Dewey, and *administrative progressives*, to which Thorndike belonged. See Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School* (Vintage Books, 1964), 369; David F. Labaree, "Progressivism, schools and schools of education: an American romance," *Paedagogica Historica* 41, no. 1-2, (2005): 2005; David F. Labaree, "How Dewey lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education," in *Pragmatism and Modernities*, ed. Daniel Trohler et al., 163-188. (Sense Publishers, 2011).

that championed the New School Movement. In this regard, it is worth noting that Brazilian educators often referenced Dewey, Thorndike, and Kilpatrick—despite their differences—within the same discourse, or appropriated a single theorist's ideas in multiple ways. This reinforces Chartier's assertion that appropriation is the production of (new) meanings—a creative process.[242] Vidal, for instance, highlights the diverse and sometimes divergent ways in which Anísio Teixeira and Lourenço Filho appropriated Dewey, while Nunes draws attention to their differing interpretations of Thorndike.[243] Where does Kandel fit into this picture?

Beyond the formation of networks, the question remains as to how Kandel was appropriated—whether through the education of Brazilian students at the TC, the incorporation of his texts into teacher training curricula in Brazil, or the circulation of his translated works. There is no lack of possibilities.

[242] Chartier, *A Mão do Autor*.

[243] Vidal, *O Exercício Disciplinado do Olhar*; Nunes, Anísio Teixeira.

4. Maria dos Reis Campos and the Modern School: Fragments of the International Dissemination of the New Education in Teacher Training[244]

In this chapter, we revisit the theme of educational travels, focusing on Maria dos Reis Campos's journey through the United States and how she reported her experiences and integrated the insights gained on the visit into her work in Rio de Janeiro. Her trajectory connects two major educational reforms in Brazil's capital (Federal District, Rio de Janeiro), both shaped by the principles of the New Education Movement. The first reform began in January 1927 and lasted until October 1930, led by Fernando de Azevedo; the second spanned from 1931 to 1935, under the leadership of Anísio Teixeira. She participated in both reforms, initially as a school inspector, then, with the establishment of the Institute of Education of the Federal District in 1932 and its Teacher Training School, she took on the roles of faculty member and head of the Teaching Subjects section.

Although the missions of Brazilian educators abroad have been widely explored in the historiography of education in Brazil, as noted in the previous chapter, this perspective offers valuable insights—not only into the international circulation of individuals but also of ideas and educational practices. She spent five weeks in the United States, traveling through several states and observing classroom practices in various schools. Maria dos Reis Campos was particularly interested in the application of the project method. Upon her return, she published three accounts of her experience.

The first, more informal and structured as a travelogue, appeared in the *Boletim de Educação Pública* under the title "A educação primária nos Estados Unidos" [Primary

[244]This chapter brings together excerpts from two texts published in Portuguese. They are: Diana Gonçalves Vidal, "Em Viagem: Educadoras Brasileiras Partem aos Estados Unidos da América em 1930," in *Sujeitos e Artefatos: Territórios de uma História Transnacional da Educação*, ed. Diana Vidal, 75-104 (Fino Traço, 2020); Diana Gonçalves Vidal, "A Biblioteca da Escola de Professores: Movimento do Acervo," in Diana Gonçalves Vidal, *O Exercício Disciplinado do Olhar: Livros, Leituras e Formação Docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*, p 157-200 (Edusf, 2001). The most recent publication was supported by FAPESP, Brazil, under grant No. 2018/26699-4.

Education in the U.S.].[245] It was based on a lecture she delivered at the Escola Politécnica [Polytechnic School], organized by the Cruzada Pedagógica pela Escola Nova [Pedagogical Crusade for the New School]. The text had no bibliographic references or citations. However, by aligning herself with the Pedagogical Crusade, Campos positioned her work within a broader set of initiatives in Rio de Janeiro aimed at supporting Azevedo's educational reforms and familiarizing active teachers and intellectuals outside the education sector with the New Education Movement. The second account was an article titled "Méthodo de projectos" [Projects Method] published in *Schola*, the official journal of the Brazilian Education Association (ABE). In the piece, she provided a summary of the report she had submitted to the Association.[246]

The third account took the shape of the book *Escola Moderna: Conceitos e Práticas* [Modern School: Concepts and Practices], published in 1931 by Livraria Francisco Alves. In the opening pages, Maria dos Reis Campos clarified that the book was an expanded version of the report she had submitted to ABE, in 1929, as an initial requirement for her nomination to receive one of the ten scholarships offered by the Pan American Union for the trip, with support from the Carnegie Endowment for International Peace.[247] Unlike the article, the book reflects the educator's academic commitment to referencing authors and works, offering a rich overview of her readings and intellectual influences. Initially listed as required reading for courses at the Teachers College of the Institute of Education—turned into the School of Education at the University of the Federal District in 1935—the book reveals key aspects of the teacher training project embraced by Reis Campos, as well as by Anísio Teixeira, then Director-General of the Department of Education in Rio de Janeiro, and Manoel Bergström Lourenço Filho, Director-General of the Institute. Both were also faculty members at the Teacher Training School/School of Education.

Both Anísio Teixeira and Lourenço Filho had been to TC, Columbia University, as mentioned in the previous chapter. Teixeira's stay was longer, from 1928 to 1929, earning a Master of Arts degree and allowing him to establish lasting academic networks, which will be revisited in Chapter 5. Lourenço Filho, in turn, traveled to TC in 1935 on an official mission, which he used as an opportunity to acquire a significant number of books for the library of the Institute of Education in Rio de Janeiro. Maria dos Reis Campos's journey was part of this broader network linking educators in the United States and Brazil, particularly the two teacher training institutions. The Teacher Training School, established in Rio de Janeiro in 1932, incorporated many features of TC, including the creation of a Teaching Subjects course, which was entrusted to Reis Campos.

---

[245] Maria Reis Campos, "A educação primária nos Estados Unidos," *Boletim de Educação Pública* 1, no. 3 (1930): 381-393

[246] We did not have access to this second text. We are aware of it existence through a review published by Francisco Venâncio Filho, "Méthodo de projectos, pela prof. Maria dos Reis Campos (summary of the report) in *Schola* (body of ABE), July 1930," *Boletim de Educação Pública* 1, no. 4 (1930): 593.

[247] Rocha, "Experiências Norte-Americanas," 111.

To narrate these connections, this chapter is structured into three sections. In the first case, it is the five-week stay in the United States that captures our attention. The ten members of the delegation, which included Maria dos Reis Campos, are briefly characterized. We also present the institutions visited, the contacts established, and some of the observations made about the United States. This section draws on information from Reis Campos's article published in the *Boletim de Educação Pública*. The second section examines the book *Modern School*, providing an overview of the Teacher Training School/School of Education at the Institute of Education in Rio de Janeiro, with a focus on curriculum organization and the development of the school library. Finally, the third section explores how Maria dos Reis Campos built her narrative, examining the references she used, the examples she highlighted, and her particular emphasis on the project method. By doing so, we aim to shed light on how the educator appropriated what she read and observed.

4.1 Educators on the Go: Who They Were and Their Experiences

As mentioned, the Pan American Union, with support from the Carnegie Endowment for International Peace, awarded ten scholarships to Brazilian teachers for a five-week stay in the United States in 1929. The program included visits to educational institutions at various levels and teaching modalities. The scholarship opportunity was secured by Carlos Delgado de Carvalho, then a sociology teacher at Colégio Pedro II and one of the founders of ABE, during his visit to the United States. The process was facilitated by Stephen Duggan, director of the International Institute of Education (IIE) at TC .

Preparations for the trip began with the selection of scholarship recipients. ABE was responsible for nominating seven candidates, while the government of the state of São Paulo selected three others, based on the following criteria: proficiency in English, commitment to education, and the submission of a written report upon their return. Additionally, ABE required its nominees to have sufficient funds to cover their ship fare, as the scholarships only covered expenses incurred in the United States, and to travel alone, i.e., taking no companion.

The delegation comprised three male professors—Othon Henry Leonardos, Décio da Lyra Silva, and Otávio Barbosa de Couto e Silva—three female educators from São Paulo—Carolina Rangel, Eunice Caldas, and Noemy da Silveira—and four female teachers from Rio de Janeiro—Consuelo Pinheiro, Julieta Arruda, Laura Lacombe, and Maria dos Reis Campos. They departed from the port of Rio de Janeiro on January 1, 1930, bound for New York, Washington, Baltimore, Philadelphia, and Boston.

Othon Leonardos was a graduate of the Escola Politécnica do Rio de Janeiro [Polytechnic School of Rio de Janeiro], in which he worked as a geology and economics adjunct professor. He pledged his career to the geosciences, specializing in regional geology, paleontology, and Brazilian geology. Until 1925, he conducted expeditions across Brazil as a geologist for the National Department of Mineral Production, including a canoe journey down the Xingu River, which he documented in photographs. Décio Lyra da Silva

taught chemistry and physics at both the Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz [Arts and Crafts Normal School] and Escola Profissional Souza Aguiar [Technical School]. Couto e Silva was an adjunct professor of Psychology at the Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro [School of Medicine of Rio de Janeiro].[248]

As for the female members of the delegation, Carolina Rangel was a public health educator at the Instituto de Higiene de São Paulo [Public Health Institute of São Paulo]. Eunice Caldas was also a public health educator. She was the sister of the renowned physician and sanitarian Vital Brazil. Caldas had been a teacher at the Cesário de Barros Graded School (Santos, 1902), founded the Liceu Santista, taught at the Butantan Primary School (1908), then established Collegio Eunice Caldas. From 1907 to 1924, she authored books on women's education, history, theater, and poetry. Between 1901 and 1903, she was actively involved in the Associação Beneficente de Instrução [Beneficent Association for Instruction], founded by Anália Franco, having also organized the association O Espírito Feminino [The Feminine Spirit]. Noemy da Silveira, a graduate of the Brás Normal School in São Paulo, had been working with Manoel Bergström Lourenço Filho on a study program covering European and North American psychological theories for the Chair of Psychology and Pedagogy at the Normal School of São Paulo since 1927. She also conducted tests and experiments at the Experimental Psychology Laboratory affiliated with the Chair.[249]

Among the educators from Rio de Janeiro, Consuelo Pinheiro was a primary school teacher at Manoel Cícero School, where she later served as vice principal and principal. Julieta Arruda taught at Rodrigues Alves School. Laura Lacombe, who worked at Colégio Lacombe—a private Catholic-oriented school founded by her mother—had international experience. She studied at the Institut Jean-Jacques Rousseau in Geneva in 1925 and represented Brazil at the NEF Congress in Locarno in 1927, as discussed in Chapter 2. Apart from being a school inspector, Maria dos Reis Campos authored several textbooks and collaborated with Fernando de Azevedo in drafting the education reform for Rio de Janeiro's public school system, implemented in 1927.[250]

The requirement set by ABE that participants travel unaccompanied may have contributed to a common trait among these women: none was married. Julieta Arruda, who was separated, balanced her teaching career with running a boarding house in the Catete neighborhood, which allowed her to support her three children.[251] The others remained unmarried, except for Noemy da Silveira, who married four years later. However, her

---

[248] Cardoso, "Viajar é Ser Autor de Muitas Histórias," 104-106.

[249] Melissa Caputo, "Eunice Caldas, uma Voz Feminina no Silêncio da História" (Master's dissertation, Universidade Católica de Santos, 2008); Cardoso, "Viajar é Ser Autor de Muitas Histórias"; Miriam Jorge Warde, "Noemy da Silveira Rudolfer" in *Dicionário de Educadores no Brasil*, ed. by Maria de Lurdes Fávero and Jader Britto, 860-866 (EdUFRJ/MEC/INEP, 2002).

[250] Cardoso, "Viajar é Ser Autor de Muitas Histórias;" Mignot, "Eternizando travessia."

[251] Cardoso, "Viajar é Ser Autor de Muitas Histórias," 108.

marriage was short-lived; after eight years, she was widowed and remained so for the rest of her life.

The terms "solteira" [single] and "viúva" [widower] in Portuguese, as well as "spinster" in English, frequently appear in literature from and about this period as common descriptors for primary school teachers. At the time, women dominated the primary education workforce both in Brazil and the United States but "faced two looming and contradictory specters: the idealized image of the gentle, nurturing teacher, and the reality of the cold and confusing work conditions of city schools."[252] As a corollary, until 1950, female teachers in North America were expected to remain single and chaste, according to Sheila Cavanagh[253]—a belief shared by some Brazilian educators, such as Benevenuta Ribeiro (1928),[254] who argued that female pedagogical celibacy benefited both school and family order. Oswaldo Orico, a professor at the Normal School of Rio de Janeiro, agreed with this view, advising: "The school, the administration, public economy, and even eugenics protest against a teacher's marriage. Women who engage in intellectual labor are deemed ill-suited for the 'maternal profession.'"[255]

However, more than just a social constraint, this expectation may have reflected strategies for professional survival and advancement in the profession. Indeed, in the years that followed, five of these women remained active in the education sector, taking on prominent positions. Between 1931 and 1933, Julieta Arruda and Paschoal Lemme co-founded the Instituto Brasileiro de Educação [Brazilian Institute of Education], based on the principles of active pedagogy. Laura Lacombe succeeded her mother as the director of Collegio Lacombe. Noemy da Silveira became a professor of educational psychology at the Universidade de São Paulo [University of São Paulo]. Consuelo Pinheiro was appointed president of ABE's Primary Education Section, secretary of the Executive Commission for the Fourth National Education Conference in 1931, and a language instructor at the Teacher Training School of the Institute of Education of the Federal District. Maria dos Reis Campos took over as head of the Teaching Subjects Section at the Teacher Training School and became a member of the Academia de Ciências da Educação [Academy of Educational Sciences] in Rio de Janeiro.

The delegation, led by Décio da Lyra Silva, also received support from the Munson Line Company, which provided discounted fares and special accommodation on their ships. On January 14, the delegation, traveling aboard the *American Legion*, arrived in New York.

---

[252] Kate Rousmaniere, "Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s," *History of Education Quarterly* 34, no. 1 (1994):49.

[253] Sheila L. Cavanagh, "Female-Teacher Gender and Sexuality in Twentieth-Century Ontario, Canada," *History of Education Quarterly* 45, no. 2 (2005): 247.

[254] Benevenuta Ribeiro, "A ideia do celibato obrigatório para as professoras," *A Pátria*, February 15, 1928.

[255] Oswaldo Orico, "O celibato pedagógico feminino – Os debates travados na Conferência Nacional de Educação em torno de tão interessante assumpto," *O Globo*, February 2, 1927.

Awaiting them were Lawrence Duggan, director of the Latin American Division of the IIE; Stephen Duggan, director of the IIE; Sebastião Sampaio, the Brazilian consul; and Carlos Delgado de Carvalho.[256] Figure 2 depicts the delegation during their visit to Washington.



Figure 2 – Brazilian teachers in the United States of America. Source: *Fernando de Azevedo Collection*, Archive of the Institute of Brazilian Studies, University of São Paulo.

The International Institute of Education organized the group's excursion program in New York on behalf of the Pan American Union. The itinerary included attending lectures at Teachers College, as well as visiting other schools. At TC, the delegation engaged with scholars such as Isaac Kandel, Paul Monroe, William Russell, and Nicholas Murray Butler. Their pedagogical observations took place at the Lincoln School, Horace Mann School, Public School of 15th Street (for girls), Public School of 108th Street (for boys), and Bronxville Public School, in New York, as well as the Spaulding School and Edgemont, in Montclair, New Jersey. These schools were part of the regular training curriculum at the Teachers College School of Practical Arts Education, as documented in the *Announcements* for the years 1928–1929,

In order to supplement instruction in educational aims, curriculum, methods, and procedures, and to cultivate professional skill in meeting actual problems, TC has developed as an integral part of its work in a series of schools. The Horace Mann School

[256] Laura Lacombe, "Cinco semanas nos Estados Unidos," *Revista Schola* 1, no. 3 (1930): 90.

and the Horace Mann School for Boys, for observation and experiment; the Speyer School, formerly a school for practice and experiment, but at the present the center of the work of the Institute of Child Welfare Research; and the Lincoln School, an experimental school conducted in cooperation with the General Education Board. The total enrollment in these schools is approximately nineteen hundred. These schools are open for observation to all professional students at the College, and use is freely made of their work in connection with instruction in college courses.[257]

The Brazilian delegation spent a week in New York, where they stayed the longest. From there, they traveled to Washington, where they were welcomed by Brazilian Ambassador Gurgel do Amaral, who accompanied the group to a meeting with U.S. President Herbert Hoover. In Washington, the program was organized by Dr. Rowe, president of the Pan American Union. It included visits to museums and schools such as the Bryan School, Junior High School, and Brent School.

Next, the delegation traveled to Baltimore, where they visited the Cantoon Platoon School, the Montebello School, the Vocational for Girls, the Vocational for Boys, and the Normal School, then to Philadelphia's Shipley School, Baldwin School, and Rosemont College. They finally arrived in Cambridge to see the Normal School, Ogden School, School for the Mentally Retarded, Vocational School for Girls, and Girls' High School (an example of the Dalton Plan), Buckingham School, and Shady Hill.

Although they traveled as a group, each educator had specific interests based on their professional background and current role, which led to individualized or paired activities. For Eunice Caldas and Carolina Rangel, the primary focus was health education. For Maria dos Reis Campos, Consuelo Pinheiro, and Laura Lacombe, the project method was the main attraction. Julieta Arruda was particularly interested in sex education and its influence on society. Noemy da Silveira sought to explore initiatives related to vocational guidance.

Thus, while Couto e Silva and Othon Leonardos, who worked in higher education, focused on studying the structure of American universities—visiting institutions such as Columbia, Yale, Harvard—Maria dos Reis Campos, Julieta Arruda, Laura Lacombe, and Consuelo Pinheiro, who were involved in primary education, prioritized visits to schools affiliated with TC in New York: Lincoln School and Horace Mann School, as well as Bronxville Public School, Spalding and Edgemont School in Montclair, Canton Dalton School in Baltimore, and Shady Hill School. In Washington and Baltimore, respectively, Maria dos Reis Campos[258] and Noemy da Silveira were also tasked with presenting the Brazilian educational system.[259]

---

[257] Teachers College, *Announcement of the School of Education* (Teachers College, 1889-1994), 201.

[258] The text was published as an article in *School and Society* in May 1930. See authorship note by Francisco Venâncio Filho, "A educação no Brasil, por Maria dos Reis Campos, em *School and Society*, maio, 1930," *Boletim de Educação Pública* 1, no. 3 (1930): 468.

[259] Lacombe, "Cinco semanas," 93-94.

In the account written by Maria dos Reis Campos for the *Boletim de Educação Pública* publication about the trip, the American school was described as "essentially joyful," a "natural extension of home." The classroom and its furnishings were designed to allow for "mobility instead of the obsolete rigidity of students fixed to their desks."[260] The way lessons were conducted respected students' freedom, which, in turn, led to deep engagement, with discipline and attentiveness arising naturally. Fixed or animated image projectors and phonographs punctuated the school environment, along with well-ventilated and quiet library rooms. There was no shortage of incentives for the arts and physical education. All these elements supported the implementation of interest centers and dramatizations, which often played a key role in carrying out projects. "At school, children do what they want—either spontaneously or guided by the teacher in a certain direction."[261]

According to the author, for the greater benefit of education, teachers specialized in arts, sciences, and literature, working in harmony under the coordination of principals and inspectors, carrying out the curriculum. This cooperation "fully expands through the project method," which emerged as the very representation of the New Education Movement. Based on this approach, children learned by playing. Thus, "the New School, thanks to a better understanding of child psychology, utilizes play and makes it, like nature, the very process of education."[262] The modern elementary school, therefore, was no longer a place of mere instruction but a space where children lived, she concluded.

Although the article was written as a recommendation for teachers in Rio de Janeiro and in support of the educational reform being implemented in Brazil's capital at the time, Maria dos Reis Campos issued a caution regarding the adoption of these principles in Brazilian schools. According to her, "our men often lack initiative and, on the other hand, frequently struggle with self-control, which leads them towards willfulness and indiscipline [...] we lack a spirit of association and, to a great extent, we lack discipline itself."[263] In this sense, the freedom observed in American schools should be applied cautiously in our context to prevent undesirable outcomes. This recommendation would later be reiterated in the book *Modern School*.

On March 7, 1930, the *Pan American* arrived at the port of Rio de Janeiro, bringing the delegation back home. However, some members did not come back. According to a report published in the newspaper *Diário Carioca*, Othon Leonardos, Couto e Silva, and Carolina Rangel stayed in the United States to continue their studies and visits.[264] Eunice Caldas had returned earlier for reasons that remain unclear. It is known, however, that she was

[260] Campos, "A educação primária," 382.

[261] Campos, "A educação primária," 390.

[262] Campos, "A educação primária," 392.

[263] Campos, "A educação primária," 390.

[264] "O 'Pan Americano' em viagem ao Prata. O regresso da delegação da Associação Brasileira de Educação – O que disseram ao 'Diário Carioca' e seu chefe e a professora Maria Campos," *Diário Carioca* 3, no. 497 (March 7, 1930).

diagnosed with manic-depressive illness and sent to Bellevue Hospital. From there, she was taken in a straitjacket aboard a ship heading to the Port of Santos. Upon arrival, she was admitted to Pinel Psychiatric Hospital in São Paulo on February 21, 1930, where she remained for 14 years (1930–1944) before being transferred to the Bela Vista Asylum in São Paulo, where she passed away at the age of 88.[265]

Beyond their pedagogical observations, Laura Lacombe, Julieta Arruda, and Maria dos Reis Campos returned from their trip with keen insights into women's living conditions in the American society and expressed enthusiasm regarding the roles women played there.

In an interview with *Diário Carioca*, Laura Lacombe stated:

> I witnessed the true life of a household, perhaps more intense than I had ever seen before, in a town near New York. An educated woman tends to her garden and prepares meals, while her husband, returning from work, helps her place logs in the fireplace! Not a woman serving her husband as master, but a fair cooperation between both in managing the household![266]

In an interview with *Correio da Manhã*, Julieta Arruda remarked:

> Technological advancements have transformed both the household and the role of women. Women are not a new factor in industry—they are simply a changed factor. They have not lost value; they have merely adapted their contribution to the economic and social world. The public has gained a better understanding of working women, who are no longer regarded as a labor reserve but as a legitimate part of the workforce. I visited a pioneering school in this adaptation of women as an essential part of the industrial era: the Manhattan Trade School in New York. In this school, the trade the girl learns is the focal point of her study, with all other subjects integrated around it. The curriculum includes all professions that can provide financial independence, with the latest additions being those related to aesthetics—pedicure, manicure, hairdressing. Education keeps pace with society.[267]

---

[265] Melissa Caputo highlights aspects of Eunice Caldas's life that suggest what might have been considered deviant behavior in her case: having broken off two engagements before marriage, against her father's advice, and living in São Paulo with her Portuguese friend Anna Galheto. According to the author, Eunice's selection for the trip to the United States may have been motivated by her family's desire to distance her from Anna Galheto. Eunice herself never spoke about the incident after returning to Brazil. The only accounts on the matter are from Décio da Lyra Silva, Othon Leonardos, and Couto e Silva, who reported that she "had a fit" in New York. According to her colleagues, during the first week, Eunice exhibited unusual excitement, leading to her hospitalization. It is notable that the only available version of the events comes from male professors in higher education, which, beyond a gendered perspective, also raises questions about professional hierarchy. Caputo, "Eunice Caldas," 52-57.

[266] "Os novos métodos de ensino americano no Brasil. Fixando impressões das professoras Laura Lacombe e Julieta Arruda." *Diário Carioca* 3, no. 501 (March 12, 1930).

[267] "Entrevista com Julieta Arruda," *Correio da Manhã* v, no. 10804 (March 16, 1930)

In the same issue of *Correio da Manhã*, a note was published about a lecture given by Maria dos Reis Campos at the Federação Brasileira para o Progresso Feminino [Brazilian Federation for Women's Progress], in which the educator shared the remarkable impressions she brought from North America, where the aspirations that motivate women in other countries are widely realized. After discussing women's visible participation in all fields of human initiative—from amateur chauffeurs in shorts to the eight female members of the Congress—she summarized her impressions by stating that what most defined the United States, in her view, was the high regard in which women were held in North America."[268]

4.2 Modern School: The International Circulation of Ideas and Pedagogical Practices

Figure 3 opens the book *Modern School: Concepts and Practices*. It precedes the preface and serves as a reading protocol for the text.[269] In it, we see the fifth-grade students at Lincoln School, who, according to the caption, "paint a frieze, representing the 'Evolution of Land Transportation.'" The bold title reinforces the novelty presented by the photograph, "The New Aspect of the School." As the only image included in the 313-page book, its meaning expands, symbolically articulating the very content of the work. It highlights "mobility," one of the characteristics of the classroom that Maria dos Reis Campos extolled in the article published in the *Boletim*.

In the preface, written on December 29, 1931, the author explained that the work had originated from a month-and-a-week-long stay in the United States, facilitated by ABE and IIE, at the beginning of 1930. During that period,

> classes were observed exhaustively—sometimes for entire days—where I was able to appreciate in detail not only the practical application of the method I was set to study, but also, more generally, the teaching in American schools; indeed, given the widespread adoption of this method in those schools, studying it, or studying education, is seemingly the same endeavor.[270]

She added: "I ended up convinced of the advantages of the New School and believed in its perfect applicability to Brazil."[271] The book, although based on the report presented to ABE, expanded upon it, addressing other issues in addition to those related to the project method. Hence, the title encompasses Modern School. The author acknowledged,

---

[268] "Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. O que as delegações brasileiras maria dos reis Campos e Celina Padilha dizem dos Estados Unidos e do Uruguay," *Correio da Manhã* 29, no. 10804 (March 16, 1930).

[269] Roger Chartier, A História Cultural: Entre Práticas e Representações Memória e Sociedade (Difel, 1990).

[270] Campos, *Escola Moderna*, 8.

[271] Campos, *Escola Moderna*, 8.

however, that there were "many and diverse *modern schools*" and committed herself to addressing the "principles, purposes, organization, and methods of either the *New School*



Figure 3. The New Aspect of School. Source: Campos, *Escola Moderna*.

or *modern school*."[272] However, what may seem like a play on words actually enacts a precise distinction. In other words, Reis Campos identified, amidst the schools classified as modern schools, a particular type—the New Schools—the ones she aligned with and which she encountered during her trip to the U.S.

To better understand this distinction, it is necessary to first examine the book's structure before addressing the circulation of pedagogical ideas and practices it evokes—the focus of this section—and then delve into the issue of pedagogical innovation underlying the expression "New School" advocated by the author or what she considers the "new aspect of the school" in the next section.

The book is organized into nine chapters, covering the "evolution of elementary schooling" (Chapter 1), the forerunners and founders of modern school (Chapter 2), aspects of child psychology (Chapter 3), the objectives and principles of modern school (Chapter 4), its organization (Chapter 5), the method (Chapter 6), the teacher (Chapter 7), teaching aids (Chapter 8), and modern school in Brazil (Chapter 9).

[272] Campos, *Escola Moderna*, 7.

Chapter 6 discusses centers of interest, referencing Decroly and Ferrière; work and practical life activities, with mentions of the *arbeitsschule* and Kerschensteiner; dramatization; and scientific pedagogy, drawing from Maria Montessori's reflections. However, the project method encompasses the largest portion of the chapter (forty out of its seventy-one pages), featuring examples of practical application alongside a detailed breakdown of pedagogical steps. The ideas of William Kilpatrick and John Dewey, both professors at TC, and John Alford Stevenson, from the Carnegie Institute of Technology (Pittsburgh), emerge as theoretical foundation.

The treatment directed at the three authors, however, differs significantly. Stevenson appears within the text for his "study of the method," though his book title is not cited, nor is he listed in the bibliography. Kilpatrick, in contrast, is mentioned in a footnote as a professor of education at Teachers College, Columbia University, and as the author of *The Project Method*. His work *Education for a Changing Civilization* is also listed in the bibliography. Dewey, on the other hand, is given an entire section of the book. Seven pages are dedicated to Dewey's biography, his works and initiatives, including the Laboratory School attached to the University of Chicago, which operated between 1896 and 1903 and benefited from the contributions of "a pleiad of dedicated individuals, among them Mrs. Dewey herself."[273]

The text also references Dewey's commentators, such as the Spanish scholar Domingo Barnès in his preface to the translation of *The School and Society*, the Brazilian M. B. Lourenço Filho in *Introdução aos Estudos da Escola Nova* [Introduction to the New School Studies], and the American Jesse Newlon, who authored the article "A Influência de John Dewey nas Escolas" [The Influence of John Dewey in Schools], published in the *Boletim da União Panamericana*. The bibliography lists four of Dewey's books in their original English editions: *Democracy and Education*, *Psychology and Social Practice*, *The Child and the Curriculum*, and *The School and Society*, as well as three translations: *La Escuela y la Sociedade* (translated by Barnès), *Comment nous Pensons* (translated by Decroly), and *Les Écoles de Demain* (translated by R. Duthil).

It is likely that both Kilpatrick's and Dewey's writings were part of Maria dos Reis Campos's personal library and that the books in English accompanied her back to Brazil in March 1930. In fact, the first Portuguese translation of Dewey's work was published that same year by Anísio Teixeira. Titled *Vida e Educação* [Life and Education], it included translations of *The Child and the Curriculum* and *Interest and Effort in Education*, along with a preliminary study by Teixeira discussing Dewey's and Kilpatrick's ideas.[274] The translation became Volume XII of *Bibliotheca de Educação* [Library of Education], a collection edited by M. B. Lourenço Filho and published by Editora Melhoramentos.

---

[273] Maria Reis Campos, *Escola Moderna: Conceitos e Práticas* (Francisco Alves, 1931), 216.

[274] For further details on this publication, see Maria Rita de Almeida Toledo and Marta Carvalho's article "A tradução de John Dewey na coleção autoral biblioteca da educação," *Educação & Sociedade* 38, no. 141 (2017): 999-1015.

As part of the same collection, *Education for Changing Civilization* was later published in Portuguese in the 1930s as Volume XVIII, with translation by Noemy Silveira, who had traveled to the U.S. alongside Maria dos Reis Campos. While Kilpatrick's *The Project Method* was never translated into Portuguese, Dewey's *Democracy and Education* received a Portuguese version in 1936 by Companhia Editora Nacional, the same publishing house that had released the translated edition of *How We Think* in 1933.

The differing levels of recognition given to these authors reflect their prestige in the educational field and around the globe, as well as the domestic circulation of their ideas. Thus, while Stevenson remained virtually unknown in Brazil, Kilpatrick and Dewey had a broader impact in the country. The Brazilian edition of *Education for Changing Civilization* reached its sixteenth edition in 1978. That same year, *Vida e Educação* [Life and Education] was in its tenth edition.

Another way to assess the circulation of these authors is by analyzing the curricula of the Teacher Training School/School of Education at the Institute of Education. Among the nine syllabi with bibliographies published in *Arquivos do Instituto de Educação* in 1937,[275] seven listed *Como Pensamos* [How We Think] by John Dewey and *Introdução aos Estudos da Escola Nova* by M. B. Lourenço Filho as either required or recommended readings. Dewey's *Vida e Educação* was listed under five syllabi. Kilpatrick's *Educação para uma Civilização em Mudança* [Education for Changing Civilization] and Anísio Teixeira's *Educação Progressiva* [Progressive Education] were recommended in four. Maria Reis Campos's *Escola Moderna* appeared in three syllabi.[276]

If, in the 1920s and 1930s, IIE had become an important hub for Brazilian educators and a center for the international dissemination of pedagogical innovations linked to New Education, at the local level, the Teacher Training School/School of Education, in the Brazilian capital, also established itself as a center for pedagogical innovation, serving as a model teacher training school for the country. In addition to training teachers—mostly women—for the Rio de Janeiro school system, it offered advanced courses for principals, education supervisors, inspectors, and teachers from other Brazilian states such as Ceará, Maranhão, Espírito Santo, and Bahia.[277] The institution also played a role in promoting books and readings.

A defining feature of the library collection, which was incorporated into the Teacher Training School/School of Education in 1935, was the predominance of U.S. publications, a direct result of Lourenço Filho's travels: they accounted for 47% of all entries, surpassing even the number of books in Portuguese. Book purchases and journal signatures were made through Barnes & Noble and The National Education Association. The Mac Call Company also sent journals to the Institute of Education. In March 1935, Lourenço Filho

[275] Arquivos do Instituto de Educação 1, no. 3 (1937): 295-359.

[276] Vidal, *O Exercício Disciplinado do Olhar*, 193.

[277] Vidal, *O Exercício Disciplinado do Olhar*, 85.

spent US$ 1,111 on books from Barnes & Noble, and in September, he made further payments totaling US$ 2,189 to various publishing companies: Barnes & Nobles, Macmillan Company, Goldbergs Arts Shop, United States Government Printing Office, The National Education Association of United States, and The Baker & Taylor Company.[278]

In a letter to Anísio Teixeira, Lourenço Filho described his activities in New York as revolving around Columbia University, including lectures, technical discussions, observations, and annual elementary education meetings. He referred to meetings with Stephen Duggan and Isaac Kandel, as well as Dean Russell, Charles Bagley, and William Kilpatrick, among others.[279] He also noted frequent visits to bookstores, orders, and contacts to facilitate book imports.[280]

The impact of these investments on teacher training at the Teacher Training School/School of Education was evident, particularly in fostering students' ability to read in foreign languages. In 1929, 94.7% of works consulted were in Portuguese, while 4.5% were in French, 0.7% in English, and 0.1% in Spanish. By 1935, 89.4% of borrowed books were in Portuguese, 6.6% in Spanish, 2.3% in French, and 1.4% in English. Spanish had replaced French as the second most-read language among students. Notably, some works by American authors, such as Skinner and Dewey, arrived on the shelves translated into Spanish. In 1936 and 1937, French lost its position as the second most-read language to English. In 1936, 5.2% of consultations were in Spanish, 3.3% in English, and 2.3% in French. In 1937, Spanish accounted for 6.0% of readings, English for 3.4%, and French for 2.6%.

The new teacher-training model embraced by the Teacher Training School/School of Education fueled both national and international book markets. According to Juracy Silveira,

Answering the demand, bookstores prominently displayed the latest arrivals in their windows and on their main counters. Decroly, Ferrière, Claparède, Piaget, Pierón, Kerschensteiner, Kilpatrick, Dewey, and Gates reached the teachers, whether in the original language or in Portuguese or Spanish translations.[281]

Among works by Brazilian authors, Silveira mentions *Introdução à Escola Nova* and *Testes A B C* by Lourenço Filho; *Escola Progressiva* and *Em Marcha para a Democracia* [On the March to Democracy] by Anísio Teixeira; and *Para Novos Fins, Novos Meios* [To New Endings, New Means] by Fernando de Azevedo. She concludes: "these were the 'bestsellers' at the time. There was not a single teacher who did not own them, who did

[278] Lourenço Filho Archive, LF/Inst. Educ. II. Fot. 595, 596, 599, 603, 610 e 611.CPDOC/FGV.

[279] Warde, "O itinerário de formação," 128.

[280] Vidal, *O Exercício Disciplinado do Olhar*, 171-172.

[281] Juracy Silveira, "A Influência de Lourenço Filho no Distrito Federal," in *Um Educador Brasileiro: Lourenço Filho*, ed. Associação Brasileira de Educação, 75-82 (Melhoramentos, 1958), 76.

not turn to their pages for guidance, solutions to their doubts, and technical resources for their work."[282] *Escola Moderna* by Maria dos Reis Campos was also part of this book circuit, which pushed the introduction of pedagogical innovations in Brazilian schools.

4.3 Pedagogical Innovation and Hybridisms

As previously mentioned, the teaching programs of the Teacher Training School/School of Education referenced works by foreign authors—here, we focus on Dewey and Kilpatrick—as well as their commentators and translators, such as Anísio Teixeira, Lourenço Filho, and Reis Campos. On the one hand, these Brazilian educators helped disseminate internationally emerging ideas and proposals associated with the new school, particularly in connection with TC. On the other hand, they also signaled reinterpretations and adaptations. To further explore this discussion, specifically regarding the project method, we once again turn to the book *Escola Moderna* to examine how Maria dos Reis Campos articulated her observations in writing. In doing so, we revisit the photograph included at the beginning of the previous section, depicting a group of children engaged in a school project at the Lincoln School.

For Reis Campos, the project method was most aligned with the goals of modern schooling, as it allowed school activities to function as a simulation of real life, encouraging children to actively engage in learning. It provided the opportunity to establish a structured plan and execute it with a clear purpose, fostering social cooperation skills and stimulating intellectual growth through concrete actions. She reiterates the opinion previously published in *Boletim*.

Unlike the centers of interest—which the author referred to as the Decroly method, in which activities stemmed "from observations and associations"—the project method was based on a "structured plan in which all studies and observations had a clearly defined goal from the outset, an ultimate purpose which is the supreme justification for all the work that follows." Such a goal sparked interest and set the method apart as an innovation: "It generates needs, promotes initiative, and directs and motivates the efforts engaged in achieving it."[283]

Reis Campos identified two common objections to the project method: the first concerned the time required for project development, while the second related to the difficulty of aligning the curriculum with project activities. Regarding the first critique, she articulated her understanding of the New School. She said:

> As has already been said, the new school does not aim to *teach*; unlike the traditional school, it does not seek to enrich the students' minds with as many deep and numerous pieces of knowledge as possible. Its purpose is to *educate*, not merely *instruct*. It does instruct, but only as a means to educating. What it aims to

[282] Silveira, "A Influência de Lourenço Filho," 76.

[283] Campos, *Escola Moderna*, 200.

> do is shape the student's mindset, equipping them with qualities for immediate application in their childhood life and later use in adulthood. The point is not the quantity of knowledge acquired but the sharpening of the mind through that knowledge.[284]

This passage revealed a threefold association. The most immediate was between the project method and the New School, a connection already present in the 1930 article. This association relied on two others established in the book's preface: the identification of the New School with modern school and the linkage between modern schools and American institutions. This convergence guided the reader back to the photograph of Lincoln School students, encapsulating the book's vision of pedagogical innovation.

As for the second objection, Reis Campos asserted that the challenge of implementing the curriculum within the project framework could be resolved through organization. She emphasized the teacher's autonomy in leveraging project opportunities to realign teaching programs. This emphasis on the teacher's creativity and initiative surfaced at various points in her writing and became the final element she integrated into the book's conclusion.

Following this discussion, she presented practical examples of the method's application, drawing from a 1929 experiment conducted in Rio de Janeiro, predating her visit to the United States. She referenced four projects: "A estação da estrada de ferro" [The Railroad Station], "A viagem" [The Trip], "O trem" [The Train], and "A cidade do Rio de Janeiro" [Rio de Janeiro City]. Thus, while she described the project method as the "quintessential representative of American teaching systems"[285] and acknowledged John Dewey as the source of "the basic principles and general ideas that now govern new schools,"[286] she remained focused on illustrating its use in Brazil.

This approach, though seemingly contradictory, served three purposes. First, it engaged readers—likely practicing teachers and students in teacher training institutions—by connecting the method to their local reality and fostering an affinity between project-based learning and teaching practices in Rio de Janeiro. Secondly, it conferred legitimacy to the narrative by showcasing the author's expertise in educational matters beyond national borders, positioning her within the international network promoting New Education. Finally, it circumvented concerns about excessive freedom, which had been perceived as problematic in the *Boletim* article and were reiterated in the book, as we will see later.

The understanding that modern education was fundamentally Anglo-Saxon necessitated its adaptation to Brazilian conditions, which, in turn, required a preliminary understanding of the national child and citizen. To define Brazilian characteristics, Reis Campos turned to Gustave Le Bon's *Psychologia da Educação* [Psychology of Education], from which she

---

[284] Campos, *Escola Moderna*, 201-202.

[285] Campos, *Escola Moderna*, 201-202.

[286] Campos, *Escola Moderna*, 219.

adopted the notion that "Latinos have very little sense of solidarity." The statement made regarding France was also perceived as valid for Brazil. By intertwining Le Bon's ideas with those of Dewey in *Psychology and Social Practice*, she concluded that "the modern Brazilian school must, above all, be a school of character," oriented toward practical life.[287] Only under this condition could it prepare citizens to act as agents in a democratic government. The project method, she argued, would serve this purpose.

Let us revisit the argument presented in the book to illustrate how the method was understood. The first finding is that the four projects were structured as articulated proposals. The study of the railroad led to the train project, which, in turn, was linked to the journey and, finally, to the geography of Rio de Janeiro. Being the foundation for the others, the first project was the most detailed. It was structured around motivational lectures, excursions, and hands-on activities, which, for Reis Campos, constituted the core of the learning methodology. Students were invited to build a train station, from designing the blueprint to furnishing and implementing it on-site. The concepts taught included arithmetic, geometry, social education, and hygiene. The project encouraged reading books and magazines, studying construction materials, solving real-world problems, and developing manual skills.

Once the station was completed, the second project—building the train—would begin. This new phase required knowledge of physical and natural sciences as well as arithmetic and geometry, and primarily involved constructing a train. The third project introduced geography and domestic education alongside the previously covered subjects and involved organizing and carrying out a train excursion, either departing from or arriving in Rio de Janeiro. This, in turn, led to the final project: the city of Rio de Janeiro. National history was incorporated as an additional area of study. The activities included not only mapping the city's layout but also identifying historical monuments and figures, creating opportunities for dramatization exercises. Across all projects, the use of locally available materials, observation of the physical and social environment, and the enhancement of social skills such as solidarity and cooperation were encouraged.

Maria dos Reis Campos pointed out that, as recommendations from the 24th School District Inspectorate, these projects had not emerged spontaneously from student work but were initiated by teachers. They were intended to "integrate the curriculum into the project" and "guide and stimulate students' interest and, consequently, their spontaneity."[288] However, when implemented in schools, the projects underwent adaptations, which she considered desirable. Notably, as a former school inspector, Reis Campos was reflecting on her own experience.

The idea of adaptation was reiterated in other passages of the book. In Chapter 9, when discussing modern school in Brazil, Maria dos Reis Campos emphasized that this type of

[287] Campos, *Escola Moderna*, 310.
[288] Campos, *Escola Moderna*, 205.

school was widespread in the United States, while in Europe, it was implemented to varying degrees. She went on to argue that the modern school is not a "one size fits all" model. On the contrary, it adapted to national particularities, representing the process of tailoring basic principles to "local social, political, racial, and economic conditions."[289]

In this regard, the author asserted that the "New School is perfectly adaptable to the Brazilian context."[290] Beyond that, it was the model best suited to national interests. The key issue, then, was learning how to implement it, and for that, she identified three necessary conditions. The first was for teachers to internalize its principles, highlighting the need for reading and access to books on the subject; in short, teacher training. The second involved a gradual adaptation through a transitional phase, allowing for the identification of disadvantages and shortcomings and the necessary adjustments to teaching practices. The third concerned the curriculum, emphasizing the need to instill in Brazilians the values essential to democracy.

Within these general guidelines, the teacher's observational skills would progressively uncover the most suitable didactic strategies for their work, ultimately leading to the establishment of norms that fully embodied the desired adaptation. This would constitute more than a modern school but a distinctly Brazilian modern school.[291]

Maria dos Reis Campos concluded the book with this final paragraph, encapsulating her commitment to adaptation. However, it is important to recall the premise stated in the book's preface: while multiple models of modern schools existed, she was referring to a specific one—the New School. Yet, this New School, despite its foundational principles, manifested differently in each country, shaped by the interpretations and practical implementations aligned with each nation's unique characteristics.

4.4 Final Comments

By examining the travels of educators and the circulation of books, we aim to contribute to a transnational history—one that reinterprets the familiar as otherness and prompts reflections on the national in relation to the international. In other words, we seek to engage with different scales of analysis and navigate between geographic, social, and epistemological territories.

In the first section, we focus on the movement of individuals, analyzing visits, interactions, and readings of society, such as educators' assessments of women's roles in the United States. In the second, we explore the circulation of books and authors, centering on two key institutions: TC in New York and the Teacher Training School/School of Education in Rio de Janeiro. Finally, through an in-depth examination of *Escola Moderna* by Maria dos

[289] Campos, *Escola Moderna*, 290.
[290] Campos, *Escola Moderna*, 312.
[291] Campos, *Escola Moderna*, 313.

Reis Campos, we seek to explore how its ideas were appropriated. The project method remained central to the argument, just as it had in her 1930 article.

Through this process, we aim to highlight the networks and connections that shaped the international dissemination of the New Education. Our goal is to uncover the ties between Brazilian and American educators in the formation of transnational circuits of pedagogical innovation.

5. Anísio Teixeira and UNESCO: Fragments of a Long Collaboration[292]

In 1946, Anísio Teixeira was invited by Julian Huxley to join the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) as an Adviser to the Education Section,[293] which was part of the Preparatory Commission for the First General Assembly, held later that year in Paris. This episode is well known in Brazilian educational historiography and aligns with other references to Teixeira's travels abroad, such as his visit to Europe in 1925, his time in the United States in 1927, his stay at Teachers College, Columbia University between 1928 and 1929—where he earned a Master of Arts degree—and his tenure as a professor at American universities in the 1960s, previously mentioned in Chapters 3 and 4.

These experiences are key elements of his professional trajectory, shedding light on the formation of his educational thought and reinforcing his international prominence, which, in turn, underscores his significance for Brazilian education. Overall, Teixeira's international mobility does not appear within the framework of a transnational history of Education, in which network circuits provide clues to how the educational arena took shape, weaving together national and international initiatives in mutual enrichment.

Based on this perspective, we approach the relationship between Anísio Teixeira and UNESCO, filling a historiographical gap. To do so, we begin by analyzing the circumstances that led to the invitation. Why, among the many Brazilian educators, was Anísio chosen to join UNESCO? What paths brought Teixeira and Julian Huxley together? Next, we aim to detail, as much as possible, the activities he engaged in within the organization from his entry on July 15, 1946, to his departure on February 15, 1947. In the

---

[292] This chapter combines excerpts from two co-authored texts written by Diana Gonçalves Vidal. They are: Maria Rita de Almeida Toledo and Diana Gonçalves Vidal, "Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947)," *Educação em Revista* 40 (2024): e51238; Diana Gonçalves Vidal and Bruno Bontempi Júnior, *Faculdade de Educação: Uma História de Compromisso com a Formação Docente na USP* (Edusp, 2024). It was fomented by FAPESP, Brazil, Case No. 2018/26699-4.

[293] Cury, "Anísio Teixeira (1900-1971)."

third section, we explore the repercussions of his UNESCO connections for the initiatives he led upon his return to Brazil.

Biographical immersion is not our goal. Conversely, we propose taking Anísio as a hub, from which we aim to map the configuration of networks, connecting individuals and institutions. As we highlighted in the introduction of this book, in network theory, hubs are "attractive nodes" with the potential to disseminate trends and information, possessing numerous personal contacts and the ability to influence connections. Hubs can refer to individuals, groups, corporations, or any type of collective entity.[294] However, in network dynamics, that which is considered a hub may also appear merely as a node, depending on the shift in the analytical perspective. Thus, shifting between the roles of a node and a hub, Anísio Teixeira serves as a focal point in our exploration of interconnections within the educational field.

We draw on previously unpublished sources from the UNESCO Archives in Paris, specifically the Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com) files from 1945–1946, and Anisio Teixeira's Personal Dossier (DPAT). These are supplemented by documents from the Anisio Teixeira Collection (AT-CPDOC) at the Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas [Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil, Getúlio Vargas Foundation – CPDOC-FGV], and the Fernando de Azevedo Collection (FA-IEB) at the Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo [Institute of Brazilian Studies, University of São Paulo – IEB-USP], which holds a valuable collection of letters sent by Teixeira to Azevedo between 1929 and 1971.

5.1 The Invitation

The invitation to join UNESCO came in through a letter written by Julian Huxley in New York, dated June 12, 1946.[295] Although Anisio was also in the city that day, Huxley was leaving for London, requiring an in-person meeting to be postponed. Through this letter, we learn that, as executive secretary of UNESCO's Preparatory Commission, Huxley invited Teixeira to serve as an education advisor and assist the Education Section in drafting the report or agenda for UNESCO's First Conference. The contract was

[294] Barabási, *Linked*.

[295] Prep.Com, accessed February 18, 2025, at http://www.bvAnísioteixeira.ufba.br/Visita_Guiada/p5a212.htm. Both the UNESCO Archives' Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com) collection (1945–1946) and the Anísio Teixeira Personal Dossier remain unorganized. The Prep.Com archives take over nine linear meters of shelving, spanning 15 volumes and 17 boxes, whereas the documents in the Anísio Teixeira Personal Dossier are contained in a single folder. Neither collection follows a specific classification system or chronological order. Thus, references here will be cited as either Prep.Com or DPAT, depending on whether they pertain to the Preparatory Commission or the Anísio Teixeira's Personal Dossier. For more on the Prep.Com collection refer "Archive Group AG 03 – Preparatory Commission for UNESCO", UNESCO Archives AtoM Catalogue. Accessed February 18, 2025. https://atom.archives.unesco.org/ag-3-preparatory-commission-of-unesco-prep-com.

temporary, starting on July 1 and extending until the end of the year, with the first month serving as a probationary period. Anísio was to work under the supervision of Kuo Yu-Shou, with an annual salary of £1,500, plus a housing allowance of £1.10 per day.[296]

The following day, Anísio responded by telegram, expressing his astonishment, his readiness to serve UNESCO under Huxley's leadership, and the unexpected nature of the invitation. He requested a few days to consider the proposal, which he accepted in a letter dated June 19. Teixeira officially assumed his position at UNESCO on July 15. Difficulties in purchasing tickets, obtaining travel permits, and securing a visa delayed his arrival in London and his installation at his office on Belgrave Square, No. 46-47. To expedite the process, Howard Wilson, assistant executive secretary, contacted Brazil's ambassador in London, George Alvares Maciel, requesting the Passport Department in Rio de Janeiro to speed up the procedures.[297] On July 22, 1946, Anísio, using UNESCO letterhead and signing as an advisor to the Education Section, formally reiterated his acceptance to Huxley.[298]

What paths led Julian Huxley to consider Anísio Teixeira's name? In the invitation letter, he stated, "Everyone has assured me that you would be the best possible person we could obtain from Latin America for the Education Section."[299] To whom was he referring? A carbon copy of a possible telegram from Huxley to [Howard] Wilson read, "no foundation whatever for suggestion de Filho or Dantas. STOP Only Brazilian approached or desired is Teixeira. STOP Most anxious to obtain him."[300] The reference to Filho seems to point to M. B. Lourenço Filho. The mention of Dantas is even more uncertain. It might refer to Francisco Clementino San Tiago Dantas, who at the time was a visiting professor at the Faculty of Law of Paris.[301] The fact that Huxley dismissed two other names and stated that

[296] According to *Revista do Empresário* III, no. 14 (1947): 88 (1946), the exchange rate for the pound fluctuated between Cr$77.33 (on January 3) and Cr$74.555 (on December 31). During the same period, the dollar ranged Cr$19.60 to Cr$18.50. This means that the proposed compensation amounted to approximately Cr$55,000.00 for six months, plus a daily allowance of about Cr$83.00, totaling roughly Cr$11,700.00 per month. For comparison, under Decree-Law No. 5,977 of November 10, 1943, the minimum wage in Brazil was set at Cr$380.00 per month for a period of three years. In other words, the contract equated to a monthly income of approximately 30 minimum wages. UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier. (cf. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5977-10-novembro-1943-416056-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Altera%20a%20tabela%20do%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Accessed February 22, 2025.)

[297] On September 16, UNESCO's offices were relocated to Paris, with staff housed at the Hotel Majestic on Avenue Kléber, No. 19. UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier.

[298] UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier.

[299] UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier.

[300] UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier.

[301] For more on San Tiago Dantas's trajectory, see "Francisco Clementino de San Tiago Dantas", FGV CPDOC, accessed on February 18, 2025, at https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-clementino-de-san-tiago-dantas.

"the only Brazilian desired is Teixeira," adding that he was "most anxious to obtain him," suggests that the decision was carefully considered.

Five years earlier, in 1941, Huxley's book *Os Fenômenos da Vida* [Essays in Popular Science] was published by Companhia Editora Nacional as part of the *Biblioteca do Espírito Moderno* [Modern Spirit Library, BEM], with translation by Octávio Domingues.[302] At the time, Anísio Teixeira was overseeing the collection at the publishing house. However, the interest in Teixeira does not seem to have stemmed from business relations between the two but rather from an intellectual network in which both were, in some way, involved.

The first thread to pull in the attempt to map this network is Huxley himself. Born in London in 1887, he pursued a career in biology and earned a PhD in sciences from the University of Oxford. His professional path took him to Germany, the United States, the Belgian Congo, and the Soviet Union. He worked at the Rice Institute in Texas (1912–1916); the New College of Oxford (1919–1925); the King's College (1925–1927); and the Royal Institution (1927–1931). In 1927 and 1929, he stepped away from academia to co-author *The Science of Life* with G. P. and H. G. Wells, originally published in three volumes in 1931, 1934, and 1937 by the Waverley Publishing Company. From 1931 onward, he left the university setting to focus on writing books and was elected a fellow of the Royal Society in 1938. During World War II, he was part of the Brain Trust of the British Broadcasting Corporation.[303]

In the fall of 1941, he received an invitation from the Rockefeller Foundation to deliver lectures in the United States. In addition to visiting universities, the proposal included discussing how England did not stop conducting business during times of armed conflict. Initially planned for six weeks, the stay was extended until May 1942 due to the Japanese attack on Pearl Harbor and the subsequent entry of the U.S. into the war. As a result, Huxley remained in New York longer than expected.[304]

In 1944 Ellen Wilkinson, then parliamentary secretary and in 1945 Minister of Education, and John Maud of the newly formed Ministry of Reconstruction persuaded Huxley to become the secretary of CAME, the Conference of Allied Ministers of Education, which led to the creation of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).[305]

---

[302] For more on Companhia Editora Nacional and its collections, see Maria Rita de Almeida Toledo, "Coleções autoriais, tradução e circulação: ensaios sobre a geografia cultural da edição (1930-1980)" (Associate professorship thesis, Unifesp, 2013).

[303] Chloé Maurel. "Huxley, Sir Julian Sorell", in *Biographical Dictionary of Secretaries General of International Organizations Nijmegen,* edited by B. Reinalda; Kent Kille; Jaci Eisenberg (Radboud University, 2012). Accessed February 18, 2025; www.ru.nl/fm/iobio.

[304] Julian Huxley, *Memories* (Harper & Row Publishers, 1970), 256-261.

[305] Chloé Maurel. "Huxley, Sir Julian Sorell (Radboud University, 2012).

In this brief account, the most immediate connection between Teixeira and Huxley appears to be the British writer H. G. Wells. The BEM published no fewer than six of his works: *The Outline of History* (three volumes) (1939); *The Shape of Things to Come* (1939); *The Fate of Homo Sapiens* (1941); and *The Work, Wealth and Happiness of Mankind* (1943). *The Fate of Homo Sapiens* and *The Shape of Things to Come* were translated by Monteiro Lobato. However, it was Anísio who translated *The Outline of History* and *The Work, Wealth and Happiness of Mankind* into Portuguese. An indication of the connection between Wells, Huxley, and Teixeira emerges in a letter from Anísio to George Counts, in which he mentions being in London in 1946, around the time of Wells's passing on August 13. He recounts hearing from a mutual friend about the British writer's despair in his final months.[306] By that time, Teixeira was already working for UNESCO, but the reference to a mutual friend suggests an intertwining of the three figures in our narrative.

Another noteworthy aspect is that the 1941 trip to the U.S. was made at the invitation of the Rockefeller Foundation, and the stay in New York lasted longer than expected. Both circumstances facilitated contact with Columbia University. Even though Huxley did not mention any visits to the university in this excerpt from his memoirs, it is impossible to overlook the friendships he formed during his time at the Rice Institute between 1912 and 1916.[307] We must also not downplay the significance of the Rockefeller Foundation in supporting the International Institute of Education at Teachers College from 1923 to 1938, as well as its role in facilitating the exchange of foreign students at the institution.[308] Perhaps Huxley met Stephen Duggan, director of the IIE, during this time. In a letter dated April 29, 1946, congratulating Huxley on his appointment as secretary of the Preparatory Commission, Duggan recalled that he "had the privilege of meeting [him] some years prior."[309] Lastly, it is worth noting that Anísio was part of the select group of educators who attended Teachers College between 1928 and 1929 with support from IIE (Macy Student Fund). The connections become more fluid here but point to Huxley and Teixeira circulating within the same academic community over a span of 30 years.

Returning to BEM's published titles may provide further clues for identifying this international network. Two elements justify this approach. The first concerns the very purpose of the publishing endeavor. In a letter to Monteiro Lobato dated January 21, 1936, Anísio distinguished his curatorial work at BEM from that of his friend Fernando de Azevedo at the Companhia Editora Nacional, which he considered "very interesting, but somewhat domestic, lacking an international horizon."[310] The second, as noted by Silvia

---

[306] "Arquivo Anísio Texeira", Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&hf=www18.fgv.br&pagfis=9410.

[307] Huxley, *Memories*, 90-95.

[308] Cremin et al., A History of Teachers College.

[309] UNESCO Archives, Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.

[310] "Arquivo Anísio Texeira".

Fonseca,[311] refers to the importance of American literature in the collection, owing to Lobato and Teixeira's appreciation for the United States and their admiration for the country's democratic culture.

The issue takes shape when we analyze the nine titles published in the philosophy series in the first phase between 1939 and 1943. The first three works, *The Story of Philosophy* (1938), *The Mansions of Philosophy* (1938), and *Great Men of Literature* (1939), are written by American William James Durant. From the U.S., we also have James Harvey Robinson, author of *The Mind in the Making* (1940), and William James, *The Philosophy of William James* (1943). Also participating in the series are the Englishmen Bertrand Russell, author of *Education and the Good Life* (1941), and John Stuart Mill, *On Liberty* (1942). *Humanisme Intégral* [Integral Humanism] (1941) by Jacques Maritain from France and *Espanha – Uma Filosofia de Sua História* [Spain – A Philosophy of Its History] (1943) by Fidelino de Sousa de Figueiredo from Portugal complete the list. It is worth noting, aside from authors' nationalities, that three of these seven authors—Durant, Robinson, and Maritain—were professors at Columbia University. Russel was a professor at the University of California, and Fidelino Figueiredo at Berkley.

The prevalence of American and British authors in the series during this period, as in BEM's publications more broadly, was not merely a reflection of the founders' preferences, as one might assume. Rather, it was influenced by the geopolitical shifts in Europe after 1933 that ultimately led to the outbreak of World War II in 1939. The example of the NEF, discussed in Chapter 1, is particularly relevant. The transformation of the global geopolitical landscape coincided with—and was influenced by—the consolidation of Anglo-Saxon literature in academia, particularly in the field of education. This is closely linked to the role of Teachers College, Columbia University, as a model for teacher training to the Institute of Education in Rio de Janeiro, as explored in Chapter 4.

Both NEF and TC played a role in shaping UNESCO and the networks that emerged around it. According to Joseph Watras,[312] several groups participated in the organization's creation, with the author particularly highlighting NEF's involvement in UNESCO's fundamental education program by bringing into play figures associated with the TC and the Institute of Education at the University of London, among other institutions, expanding the network of actors in which Julian Huxley and Anísio Teixeira operated.

One final thread to pull is Paulo Carneiro. On March 31, 1947, when it became clear that Anísio would not be returning to UNESCO, Huxley wrote to Carneiro, requesting the recommendation of another "really good Brazilian candidate for a post in the

[311] Silvia Asam da Fonseca, "A Coleção Bibliotheca do Espírito Moderno: Um Projeto para Alimentar Espíritos da Companhia Editora Nacional (1938-1977)" (PhD dissertation, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010), 37-38.

[312] Watras, "The New Education Fellowship."

Organization."[313] The episode corroborates Vianna Filho's statement[314] that the invitation to collaborate with the organization came at Carneiro's suggestion. Trained in industrial chemistry at the Polytechnic School of Rio de Janeiro, Carneiro received a scholarship to pursue his doctorate at the Sorbonne, in Paris. He returned to Brazil in 1932, then went back to France in 1938, where he served as a technical assistant at the Brazilian Office of Propaganda and Commercial Expansion until 1944, later becoming its deputy director.[315] Following the liberation of France, he returned to Brazil but soon headed back to Paris in 1945 to resume his work. Shortly after, he was invited to join the Brazilian delegation to the United Nations Conference in London. "In 1946, he was chosen as the Brazilian delegate to the first United Nations General Assembly.[316] That same year, he was

Invited by the then Minister of Foreign Affairs of Brazil, João Neves Fontoura, to become a permanent delegate of Brazil with UNESCO, a position he held until 1958, later acting as Ambassador until 1965. A year after the coup that ousted João Goulart, Paulo Carneiro was removed from his position at UNESCO. Immediately, UNESCO appointed him to its Executive Board, a role he held for 28 years—the longest tenure of any member—allowing him to continue participating in subsequent General Conferences even after Brazil's official delegation had been disbanded.[317]

Both Julian Huxley and Paulo Carneiro participated in the early meetings that led to the establishment of UNESCO. According to Danielle Burigo,[318] it was Carneiro himself who, in conversations with Joseph Needham and Huxley, proposed including the sciences in the new organization's mandate. It is also worth noting that Paulo Carneiro was among the intellectuals linked to ABE in its early years.[319] He also stayed in Rio de Janeiro between 1932 and 1938, during the period when Anísio Teixeira led the city's public education reform (1931–1935) and was actively engaged in ABE's initiatives. Among the reforms implemented by Teixeira was the establishment of the University of the Federal District in 1935, discussed in Chapter 4. This may have been the catalyst for Anísio's invitation to take on the work related to higher education in UNESCO's Education Section.

Fluent in English, having attended TC for two years and spearheaded a significant educational reform in Brazil's capital, and having held the esteemed position of curator for the Biblioteca Espírito Moderno at Companhia Editora Nacional while promoting a network

---

[313] Luis Vianna Filho. *Aníso Teixeira. A polêmica da educação* (Editora Nova Fronteira, 1990).

[314] Luis Vianna Filho. *Aníso Teixeira*.

[315] Marcos Chor Maio, "Biobibliografia: Trajetória e Produção Intelectual de Paulo Carneiro," in *Ciência, Política e Relações Internacionais: Ensaios sobre Paulo Carneiro*, org. Marcos Chor Maio, 308-321 (Fiocruz, 2004), 312-313.

[316] Danielli Cristina Burigo, "Paulo Carneiro: Legados de um Brasileiro na UNESCO" (Specialization article, Universidade de Brasília, 2020), 14.

[317] Burigo, "Paulo Carneiro," 17.

[318] Burigo, "Paulo Carneiro," 17-18.

[319] "Breve histórico," Associação Brasileira de Educação. Accessed February 18, 2025. https://www.abe1924.org.br/quem-somos.

of translations from English into Portuguese, Anísio Teixeira accumulated numerous credentials that made him well known among the key figures of the new geopolitical axis that emerged following the end of the world war. The United States and its ally, the United Kingdom, were taking on the task of rebuilding the world, an agenda in which education was a cornerstone, addressed through the creation of UNESCO in 1946.

At the same time, the international recognition afforded by Huxley's invitation gave Teixeira the opportunity to return to the Brazilian education scene with great prestige, following his forced departure due to political persecution under Getúlio Vargas's New State dictatorship (1937–1945). A significant expression of support came from the University Council of the University of Brazil, which sent a letter to Huxley on July 12, 1946, in which Dean Ignácio Azevedo do Amaral expressed "the satisfaction and honor" with which the council welcomed the Brazilian's nomination for a position at UNESCO. A similar response came in the form of a telegram from Raul Jobim Bitencourt, president of ABE, congratulating the committee on its selection of Anísio.[320]

5.2 The Work

In a handwritten document—a possible draft of the invitation letter sent to Anísio—Huxley indicated that the educator would be responsible for the subject of higher education, joining the work of the Preparatory Commission. This commission included, in addition to Kuo Yu-Shou (China) as senior advisor, Ravnholt (Denmark) for adult education; Elena Torres (Mexico) for primary and mass education; Lawverys (England) as general consultant; and, possibly, Guiton (France) for secondary education.[321] Staff Circular No. 60, dated October 30, 1946, outlined the composition of the team: Kuo Yu-Shou, G. Cowan, X. E. Gabriel, M. J. Guiton, H. Holmes, Leonard Kenworthy, Henning Ravnholt, S. Soully, Anísio Teixeira, and Elena Torres.

The Preparatory Commission's primary tasks were as follows:

> [...] to convoke the first session of the General Conference; to prepare the provisional agenda for the first session and prepare documents and recommendations relating to the agenda; to make studies and prepare recommendations concerning the programme and budget; and to provide without delay for immediate action on urgent needs of educational, scientific and cultural reconstruction in devastated countries.[322]

The scope of the Education Section was outlined in a lengthy memorandum sent by Howard Wilson to Kuo Yu-Shou on April 1, 1946, detailing its specific objectives, work

[320] UNESCO Archives, Anisio Teixeira's Personal Dossier.

[321] UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier.

[322] "Preparatory Commission for UNESCO", UNESCO Archives AtoM Catalogue, accessed February 18, 2025, at https://atom.archives.unesco.org/preparatory-commission-of-unesco.

schedule, urgent tasks, and the team structure expected. In short, about the first element Wilson said:

> To summarize all this: the scope of your section is broad and long, and the programme to be envisioned for the future must be extremely flexible and comprehensive. We cannot afford to ignore any level or aspect or agency of education in conceiving the overall pattern for Unesco. At the same time, we must be highly practical and far-sighting in choosing a few aspects of this total area for immediate attack. These selected aspects should be (a) of immediate and obvious educational consequence, and (b) of importance as affording Unesco opportunity for successful growth in the right direction.[323]

The idea was to embrace education throughout life, or, as Wilson phrased it, "from the cradle to the grave," across all areas of knowledge. The section was expected to collaborate with other divisions, including: humanities and philosophy; arts; social sciences; natural sciences; museums and libraries; and mass communication media. Rather than establishing a universal minimum standard for education, the goal was to understand how education was practiced in different countries and to provide examples of the best educational practices. Wilson also suggested several action lines: reducing illiteracy and promoting mass education through visual and auditory resources; health and hygiene education; vocational education—not limited to professional training but aimed at bridging the gap between vocation and culture, fostering what he called "liberal education"; and civic education for "the world," which would include "education for international respect and understanding."

The document also outlined the section's specific objectives, which were: (1) drafting a 25- to 30-page outline of UNESCO's action program, detailing the initiatives to be launched immediately and their expected development over the next five years; and (2) preparing an in-depth discussion of a selected topic—such as illiteracy—for consideration at the First General Assembly. This issue was to be discussed at the Preparatory Commission meeting scheduled for July. The first item was expected to be ready for printing by September. Regarding the second, it was scheduled to be refined during a meeting in August or September and ready by October 1, so it could be released ahead of the First Assembly in November 1946.

Wilson proposed two courses of action to advance these objectives. First, summarize all the suggestions received to date from governments, organizations, and individuals, compiling the most comprehensive list possible. Second, initiating a process of gathering additional input by sending: (1) a questionnaire to the ministers of education; (2) inquiry letters to organizations and agencies; and (3) personal letters to experts from around the world.[324]

---

[323] UNESCO Archives, Fundo Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.

[324] All referenced information regarding the memorandum is available in Prep.Com.

Although Howard Wilson insisted on qualifying the terms of the memorandum as his own conception of what the Education Section's program should be—thus subject to modifications based on proposals from Kuo Yu-Shou—the inquiries were effectively carried out. On May 29, an official letter signed by Kuo and Wilson was sent to organizations, inquiring about their characteristics and asking how UNESCO could support their work. It also requested suggestions for the general program of the Education Section. The letter was accompanied by a long list of more than fifty organizations.[325]

The subject of literacy was reframed as basic education. On June 12, in a letter addressed to James Yen (China), Margaret Read (United Kingdom), Ismail el Kabbani (United States), R. M. Chetsingh (India), Frank Laubach (United States), B. H. Easter (Jamaica), Thomas Jesse Jones (United States), C. K. Ogden (United Kingdom), Margaret Mead (United States), I. A. Richards (United States), Labouret (France), Rheinallt Jones (South Africa), Lucas Ortiz (Mexico), and Nieto Caballero (Colombia), Kuo requested these specialists' participation in a survey that would serve as the basis for the report to be presented to the Preparatory Commission and, later, published in both English and French. Kuo requested that responses be submitted by July 26 at the latest and offered a compensation of "25 guineas" for the manuscript's copyright.[326] The Prep.Com archives contain the responses sent by the educators, showcasing the extensive circulation of ideas and exchanges among participants.

It was within this network that Anísio established himself, beginning on July 15, 1946, when he joined UNESCO's Education Section. In addition to engaging with institutions and individuals, Teixeira was part of the broad Preparatory Commission which, by October, included a team of 167 members, in addition to representatives from each of the forty-three countries that had signed the instrument adopted by the 1945 London Conference to establish UNESCO.[327]

During his six-month tenure at the organization, Teixeira had the opportunity to interact—both in person and through correspondence—with educators from all around the world. On the cover of the dossier tracking folder, Teixeira's name appears among those who handled the "Requests to Educationalists and Educational Organizations Reports" dossier. He was entrusted the folder on August 28, 1946, and kept it until October 10.[328] Another dossier, which he accessed on October 5, 1946, was titled "Education – Soviet Union – Handbook for Entrants to the Higher Educational Establishments of U.S.S.R (1944-45)," and was a publication on the topic.[329] While the latter reference is incidental, the former highlights Teixeira's involvement in the inquiries conducted by the Preparatory

[325] UNESCO Archives, Fundo Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.
[326] UNESCO Archives, Fundo Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.
[327] UNESCO Archives, Fundo Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.
[328] UNESCO Archives, Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.
[329] UNESCO Archives, Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.

Commission, which substantiated the proposals presented by the Education Section to the General Assembly.

Finally, between November 20 and December 10, 1946, the First General Conference Assembly took place in Paris. The Education Section submitted the following proposals for discussion:

1. Enquiry concerning education as a means of fostering international understandings;
2. International relations clubs;
3. Reconstruction fields in some devastated countries;
4. Conferences on adult education;
5. Conference on international relations and training for international careers;
6. International education summer courses;
7. Revision of school textbooks;
8. Basic education of the Programme;
9. Liaison committee on education for health;
10. Conference on the problems of selection and orientation;
11. Committee of educational statistics; and studies on disabled children.

He also listed five areas of permanent interest for which no project had yet been formulated, namely: the improvement of educational methods; vocational training and general education; teacher training; science education, and arts education. Regarding the second domain, he noted that collaboration with the International Labour Organization was planned.[330]

5.3 Return to Brazil and Continued Contacts

The mandate of the Preparatory Commission expired on December 6, upon the election of the Director-General. However, its staff continued to work as UNESCO's secretaries.[331] In this capacity, Anísio left France on January 25, 1947, to enjoy his vacations in Brazil. At the time, he was still reflecting on his future with the organization. His journey included a stop in New York, where he traveled with his wife, Emília Ferreira Teixeira. Anísio expressed his hesitation in a letter dated January 29, 1947, written aboard the *Queen Elizabeth* and addressed to Monteiro Lobato:

> UNESCO is both a belated and premature endeavor—this is its fundamental contradiction. It is belated because the world had long called for an intellectual

[330] UNESCO Archives, Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.

[331] UNESCO Archives, Preparatory Commission for UNESCO (Prep.Com), 1945-1946.

> center to unify its experience and guide its progress. [...] Instead of UNESCO, however, we had nationalistic science and intelligence, taken to the final apoplectic extremes of Hitlerism. [...] But with victory—what irony!—humanity fell back to its old divisions. Within those divisions, UNESCO itself became something highly premature.
>
> Governments took one path, and Huxley another. I am sending you Huxley's introduction to UNESCO's work. It is splendid. But it represents his personal thinking, and the government officials—the ones truly in charge—did not approve of it. They merely allowed its publication as Huxley's personal contribution, not as the official statement of UNESCO's Director-General. If Wells were still alive, I believe he would look down upon the small and feeble UNESCO we are building. [...] It is dreadful to think such thoughts, and even more dreadful to contribute to a doomed enterprise.[332]

Despite his skepticism, Anísio confessed to being inspired by Lobato's enthusiasm in a letter received before his departure from France and stated: "I am returning to UNESCO for a new experience." He had abandoned his plans to continue his journey. He would return to Paris from New York after concluding the SIMEL business that had brought him to the United States. However, he later reconsidered this decision for two reasons: family and financial matters. On February 13, 1947, Anísio wrote to Lobato:

> The letter I sent you was written on board. I was in a state of perfect impartiality and had reached those conclusions. In New York, I set foot on land. And I realized my steps were not as light as I had thought while at sea—five 'stone slabs' held me to the ground: my wife and four children. My decisions faltered. I telegraphed UNESCO, informing them that my return was impossible, and now I await their response.
>
> It's a pity. It's sad. But what can I do?[333]

His ventures in cement and plaster were thriving, and he had also embarked on new initiatives involving manganese and chromium research. "It was with these projects in mind that I decided to return to Brazil, resigning from UNESCO," Anísio recalled in a letter to his brother, Nelson Spíndola, dated November 3, 1947.[334] In the same letter, he stated: "Dr. Octávio Mangabeira met me in Belém. I could not resist the call to return to 'civic' life, and my business projects took the toll." Indeed, Teixeira joined the Bahian government as Secretary of Education and Health between 1947 and 1951, remaining only partially involved in SIMEL's business ventures.

---

[332] Anísio Teixeira para José Bento Monteiro Lobato, January 29, 1947. In the text, the name "Hugley" appears, with an "x" typed over the "g" to correct the spelling.

[333] Anísio Teixeira to José Bento Monteiro Lobato, February 13, 1947.

[334] Anísio Teixeira to Nelson Spínola Teixeira, November 3, 1947.

Anísio submitted his resignation to UNESCO on February 15. Upon receiving it, in a letter dated February 28, Huxley urged him to reconsider and remain in his position at least until the end of the year, but the educator ruled out any possibility of resuming his duties at UNESCO through a telegram sent on March 17. Huxley responded on April 3, expressing regret over Anísio's decision and stating his intention to maintain contact with him as a (voluntary) consultant, continuing their collaboration.[335] Further attempts were indeed made to formally reintegrate Teixeira into UNESCO.

On May 28, 1948, a telegram offered him the position of Head of the Education Section, with an annual pay of US$ 7,450, plus a US$ 2,000 annual housing allowance and full coverage of transportation expenses for both him and his dependents. The missive was sent after Julian Huxley had received a letter from Paulo Carneiro, in which the latter assured him that the Brazilian government welcomed Anísio's nomination for the position.

In a telegram dated June 24, 1948, addressed to Samuel Selsky, the acting head of personnel, Anísio informed that he had been unable to obtain permission from the Government of Bahia to dedicate himself to UNESCO, and requested that his apologies be conveyed to Huxley. That same day, in a letter to Huxley, Paulo Carneiro reported that Teixeira was unable to leave his position at the Bahia State Department of Education and Health, despite having previously announced that the educator would arrive in Paris on July 1 to begin his work with the organization. The exchange of letters and the conflicting information reveal Teixeira's hesitation in considering the new offer.

The proposed salary was significantly higher than that of a consultant. However, commitments to the Bahian government and family obligations weighed heavily on his decision. As he confided to Fernando de Azevedo in a letter dated July 22, 1948, written on official letterhead from the Bahia State Department of Education and Health, Anísio wrote:

> I did not return to UNESCO after all. A vague yet profound sense of duty kept me here, perhaps even for self-sacrifice, but I could not overcome it… We owe Brazil, at the very least, our presence [emphasis in the original].[336]

In 1953, Teixeira was once again invited to assume the position of Head of the Division of School Education Extension,[337] based in Paris. A month later, on September 21, Anísio wrote to express his gratitude for the invitation and to inform them that he was currently serving as Director of the National Institute of Pedagogical Studies (INEP). However, he requested that, should another opportunity arise, they contact him again in March or April 1954.[338] On July 22, 1954, another letter sent to Teixeira offered him the position of

[335] UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier.

[336] Diana Gonçalves Vidal, Na Batalha da Educação: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971) (Edusf, 2000), 37.

[337] B.W. Pringle, Office of Personnel and Administration, dated August 21, 1953, PEM/APS/IA/1222. DPAT.

[338] UNESCO Archives, Anísio Teixeira's Personal Dossier.

Associate Head of the Regional Office for the Western Hemisphere in Havana, with the responsibility of significantly expanding UNESCO's program in Latin America and the Caribbean.[339] Once again, the educator declined the offer. By late 1953, he had organized the Centro de Documentação Pedagógica [Pedagogical Documentation Center], which would later lead to the creation of the Centros Brasileiro e Regionais de Pesquisas Educacionais [Brazilian and Regional Educational Research Centers] in December 1955.[340]

Although Teixeira never again held an official position at UNESCO, he maintained a strong relationship with the organization. According to Marcos Cezar de Freitas,[341] UNESCO played a "fundamental role in the reformulation of social sciences and educational research in Brazil." He identified two key moments: the first in 1949, under Arthur Ramos, and the second beginning in 1952, when Teixeira—now leading INEP— strengthened ties with UNESCO specialists, particularly Charles Wagley, Jacques Lambert, Otto Klineberg, Andrew Pearse, and Bertram Hutchinson. It implied the continuation of collaborations already initiated during Teixeira's tenure at the Secretaria Geral da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência [General Department o for the Development of Science] in Bahia, as Teixeira stated in a letter to Fernando de Azevedo, dated May 18, 1951, that he had "an ongoing social research on communities under the direction of Prof. Charles Wagley of Columbia, [...] [as well as] an inquiry into interracial relations, in partnership with UNESCO."[342]

Indeed, William Beatty, director of UNESCO's Department of Education, visited Brazil in September 1952 to assess the feasibility of establishing a Latin American center for "training rural educators and specialists in basic education."[343] Finding no institution suited to host such an initiative, he accepted Anísio Teixeira's proposal to conduct a large-scale survey on the country's educational landscape, carried out in collaboration between Brazilian and UNESCO experts. Among the contributors were Paulo Carneiro, Charles Wagley, and Carlos Delgado de Carvalho.

According to Marcia Ferreira, by 1953, the proposal had evolved into "the creation of a permanent institution, provisionally named 'Centro de Altos Estudos Educacionais' [Center for Advanced Educational Studies]." In 1954, William Carter, head of UNESCO's Exchange of Persons Programme, traveled to Brazil "to coordinate the arrival of foreign

---

[339] B.W. Pringle, Office of Personnel and Administration, dated July 22, 1954, PEM/APS/IA/1818. DPAT.

[340] Marcia dos Santos Ferreira, "O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)" (Master's degree thesis, Universidade de São Paulo, 2001), 20.

[341] Marcos C. de Freitas. Da idéia de regional no projeto do Centro Regional de Pesquisas educacionais de São Paulo. Itinerários intelectuais e outros ensaios (Post-doctoral research report, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999), 24-24.

[342] Vidal, Na Batalha da Educação, 45.

[343] Marcia dos Santos Ferreira, "O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)" (Master's dissertation, Universidade de São Paulo, 2001), 20.

experts," at which point Teixeira "presented him with an initial formulation of the objectives and purposes of the future center, which would serve as the basis for recruiting the team members UNESCO would send to the country."[344] By 1955, it was time for Otto Klineberg to visit Rio de Janeiro. The report he drafted recommended renaming the institution "Centro de Pesquisas Educacionais" [Center for Educational Research] and proposed the development of both a "cultural" and an "educational map" of Brazil.[345] Shortly thereafter, Charles Wagley followed with a visit, and alongside João Roberto Moreira, initiated the establishment of the Brazilian Center for Educational Research, defining its "headquarters, initial research projects, and recruitment of the first scientists."[346]

The process was also advancing in São Paulo. In a letter to Fernando de Azevedo dated June 20, 1955, Anísio wrote:

> My dear Fernando,
>
> As I telegraphed to you and in view of your letter and our mutual understandings, I am sending you the draft agreement with the University. I have forwarded the original draft to our dean, Prof. Alípio Correia Neto. I ask that you, together with our director, Prof. Simões de Paula, discuss further amendments and details with him.
>
> Everything is outlined with sufficient breadth to accommodate the program that we shall later develop. In any case, this is only a draft. Feel free to make any changes necessary.
>
> This year we have a budget of 4 million, but I believe it can be increased to around 8 million next year.
>
> Prof. Charles Wagley is with us now, and I hope to develop the plans for the National Center with him. I am not sure if you already have a copy of the program that Prof. Otto Klineberg sketched out, so I am sending it with this letter. It is an outline of the objectives and organization of the local Center, with the São Paulo Center serving as its primary unit. Always yours, and looking forward to your prompt response,
>
> Anísio Teixeira[347]

The agreement was officially signed between the Ministry of Education (MEC), INEP, and the USP Rector's Office on July 19, with the transfer of the building that hosted their Instituto do Professor Primário [Primary Teacher Institute], located in the University City, to the Faculty of Philosophy and Human Sciences, where the Centro Regional de Aperfeiçoamento do Magistério [Regional Center for Teachers Development] would be

---

[344] Ferreira, "O Centro Regional de Pesquisas," 20.

[345] Ferreira, "O Centro Regional de Pesquisas," 21.

[346] Ferreira, "O Centro Regional de Pesquisas," 22.

[347] Vidal, Na Batalha da Educação, 51.

established. According to Niuventus Paoli, the choice of the name "Teachers Development" was most likely a political strategy—on the one hand, to make the center's other functions more palatable; on the other, because the funding source was listed under "Maintenance of a National Center and the Establishment of Regional Centers for the Improvement of Basic and Normal Teaching,"[348] which would facilitate the granting of funds. Thus, the Regional Center for Educational Research of São Paulo was established.

However, Anísio's decision to remain in Brazil in 1947—even after Huxley's insistence to return to UNESCO—has been probably influenced by another factor: that same year, the new Brazilian Constitution, promulgated on September 18, granted the federal government the authority to establish the guidelines and foundations of national education.[349] Clemente Mariani had taken office as Minister of Education, a development that Teixeira had been monitoring through correspondence exchanged between the two, even before leaving Paris headed to Brazil.[350]

In accordance with the constitutional provisions, Mariani convened a commission chaired by M. B. Lourenço Filho—then Director of the National Department of Education—with Antonio Almeida Jr.[351] serving as rapporteur, to draft the preliminary project to be submitted to the Chamber of Deputies. In 1948, the Bill was submitted to the Congress, initiating a process that lasted until 1961, when Law No. 4,024/1961[352] was finally enacted. The lengthy deliberation and the challenges encountered during this period have been extensively explored in the historiography of Education. The opposition of Gustavo Capanema, rapporteur of the Comissão Mista de Leis Complementares [Joint Commission on Complementary Laws]—who issued an unfavorable opinion on the project—led to the proposal being shelved, being only resumed and forwarded to the Education and Culture Commission of the Chamber of Deputies at late 1951. At the same time, Anísio Teixeira assumed the position of Secretary General of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

Thus, at the dawn of 1952, Teixeira was working simultaneously at CAPES and INEP and had been invited by the Chamber of Deputies, along with Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, and Almeida Jr., to discuss the guidelines and foundations of national education. The debate was framed around the opposition between the states' autonomy in organizing

---

[348] Niuvenius Junqueira Paoli, "As Relações Entre Ciências Sociais e Educação nos Anos 50/60 a Partir das Histórias e Produções Intelectuais de Quatro Personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes, and Oracy Nogueira" (PhD dissertation, Universidade de São Paulo, 1995), 53.

[349] "Constituição dos Estados Unidos do Brasil (September 18, 1946)," Diário Oficial da União, Article 5, item XV, letter d (September 18, 1946).

[350] Letter from Clemente Mariani Bittencourt to Anísio, dated November 16, 1946.

[351] The other members of the commission were Pedro Calmon, Cesário de Andrade, Mário de Brito, Leonel França, Levi Carneiro, A. Amoroso Lima, Arthur Filho, J. Farias Góis, Maria J. Schmidt, A. Carneiro Leão, M. A. Teixeira de Freitas, Agrícola Bethlem, and Celso Kelly.

[352] https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Accessed February 22, 2025.

their educational systems and the centralization of the federal government. The original draft favored autonomy, while Capanema's opinion supported centralization. The disputes between supporters of either centralizing or decentralizing principles continued until 1958, when Carlos Lacerda's replacement redirected the issue toward "freedom of education."

Deeply embedded in the conflicts surrounding the first *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* [Law of Lines of Direction and Bases of the Education], Anísio carried on with the routine tasks of administrative and teaching work and witnessed—with no small measure of apprehension—a rapid succession of names at the Ministry of Education. After Clemente Mariani stepped out, the following ministers assumed office: Eduardo Rios Filho (May 15, 1950–August 4, 1950); Pedro Calmon (August 4, 1950–January 31, 1951); Ernesto Simões Filho (January 31, 1951–May 25, 1953); Péricles Madureira de Pinho (May 26, 1953–June 24, 1953); Antonio Balbino (June 25, 1953–July 2, 1954); Edgar Santos (July 6, 1954–September 2, 1954); Candido Mota Filho (September 2, 1954–November 17, 1955), and Abgar Renault (November 24, 1955–January 31, 1956). In the subsequent government under Juscelino Kubitschek, there were no fewer than eight changes in the Ministry of Education.[353]

Meanwhile, Teixeira attended UNESCO meetings in Lima, Peru, in 1956.[354] In the following year, he began a new collaboration with the organization to establish a course for training educational specialists at the Regional Center for Educational Research in São Paulo.[355] The course, inaugurated in 1958, featured Malcolm Adiseshiah, UNESCO's Deputy Director-General,[356] among its participants. For nine consecutive years, the Regional Center was funded by UNESCO, which not only covered the costs of two foreign professors but also awarded around 30 scholarships to students, with 20 allocated to Brazilians and 10 to Latin Americans. Educators from Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Sergipe, and São Paulo attended the course. Foreign students came from Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Haiti, Honduras, Mexico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Peru, Uruguay, and Venezuela.[357]

Teixeira's contacts with UNESCO continued into the 1960s. Samira Chahin demonstrates how his stay at TC and his activities at UNESCO intertwined in the development of a city occupation plan by the school, which was initially tested in Bahia in 1950 and later

[353] "Galeria de Ministros", Ministry of Education. Accessed February 20, 2025. https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b_start:int=40.

[354] "Representações no exterior", Arquivo Anísio Teixeira. Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_DocPes&pesq=unesco&hf=docvirt.com&pagfis=88.

[355] Vidal, Na Batalha da Educação, 62.

[356] Vidal, Na Batalha da Educação, 73.

[357] Ferreira, "O Centro Regional de Pesquisas," 36.

extended to the construction of Brazil's new capital in Brasília in 1960.[368] These developments indicate that the networks established during his brief tenure as an advisor for Higher Education were solid enough to support new projects, whether initiated by UNESCO or by Brazilian entities.

5.4 Final Comments

Our intention in this chapter was to explore the extensive reach of the networks woven by Anísio Teixeira. While we gave greater prominence to the moment of his invitation to work at UNESCO and the subsequent years, we have not forgotten that it was the contacts established prior to that period which created the conditions for the educator to join the organization, as discussed in Chapter 3.

By considering Anísio Teixeira as a node, we intended to examine the connections he established by interweaving territories and cultures in the formation of initiatives and in fostering educational research that not only remained within Brazil but also expanded its scope to Latin America. After all, although in 1954 Anísio declined the position of Associate Head of the Regional Office for the Western Hemisphere in Havana, with the responsibility of developing UNESCO's program in Latin America and the Caribbean, he was still key to the creation of the specialist course at Regional Center for Educational Research of São Paulo, which brought together Latin American educators and members of the organization for nine consecutive years starting in 1958.

Along the way, we aimed to demonstrate that studying networks allows us to move beyond center–periphery analyses, encouraging a transnational approach by attracting participants from various parts of the world and generating effects that transcend national borders. Thus, it fosters a focus on the involvement of key actors, leading to interpretations that interweave micro- and macro-analyses and invite the exploration of trajectories, journeys, and exchanges.

[358] Samira Bueno Chahin, "Cidade Nova, Escolas Novas? Anísio Teixeira, Arquitetura e Educação em Brasília" (PhD dissertation, Universidade de São Paulo, 2018).

Part III

Printed Materials

6. The Circulation of Printed Materials from the New Education International Movement in the *Boletim de Educação Pública*[359]

In January 1927, Fernando de Azevedo assumed the position of General Director of Public Instruction in Rio de Janeiro, initiating an educational reform in the Brazilian capital that would last until October 1930. At that time, the educator was more refrained when referring to New Education, preferring instead to use the term "modern school", as we saw in Chapter 4, regarding the analyses of Maria dos Reis Campos's book, to articulate his proposals for educational change. While involved in the process of approving the preliminary reform project, which began in earnest in October 1927, Azevedo did not emphasize linking his ideas to New Education, but rather focused on the active school.

However, after the approval of the text, he changed his strategy. The arduous battle in the legislative branch and the press underscored the need to intensify the campaign in favor of educational reform to secure the implementation of its provisions. The initiatives were directed in various ways. Conferences, campaigns, and publications were mobilized, along with repeated actions in Rio de Janeiro's newspapers, aiming to influence teachers' and the public's opinion. Gradually, the association between the reform and the expression New School, rather than New Education, began to assume a key role in the educator's discourse, increasing the administration's investments.

On April 17, 1928, the newspaper *O Globo* announced that the General Board would hold a lecture series titled "A Escola Nova e a Reforma de Ensino" [The New School and Educational Reform]. The purpose of the activity was "to disseminate modern pedagogical models based on the "new school" among municipal teachers."[360] A cursory glance at the

[359] This work was carried out with support from FAPESP, Brazil, under grant numbers 2018/26699-4; 2016/07024-0, and 2015/06456-1.

[360] The event consisted of 14 sessions held on Tuesdays, Thursdays, and Saturdays at the Brazilian Geographical Society (Sociedade Brasileira de Geografia). Vicente Licínio Cardoso opened the event with the conference "Origem e evolução da escola moderna" (Origin and Evolution of the Modern School) He was followed by Everardo Backheuser, who was responsible for four sessions: "O tríplice fundamento da escola ativa" (The Triple Foundation of the Active School); "O mecanismo pedagógico e psicológico do ensino conjunto e da chamada prática da impressão e da expressão" (The Pedagogical and Psychological

conference titles reveals the wide range of meanings attributed to the new school: active school, work school, center of interest, and a counterpoint to object lessons. This choice for the label occurred alongside its international consolidation. The First International Convention of Teachers, held in Buenos Aires in January 1928, confirmed the adherence of primary school teachers from Latin America to the New Education platform as a horizon for educational reforms. It was through the assembly of distinct groups of educators that the formula evidenced its importance, as discussed in the introduction of this book.

In October 1928, Everardo Backheuser and his wife, Alcina Moreira de Souza Backheuser, launched the Cruzada Pedagógica pela Escola Nova [Pedagogical Crusade for the New School]. The movement aimed to study, implement, and promote the New School through conferences, the establishment of a library at Deodoro School, as well as visits to public schools. Founded and sustained by educators themselves, the Crusade served as a center for study and professional development, aiming to prepare teachers to embrace the new proposals of educational reform.

Under the auspices of public administration, the Crusade sought to organize the Brazilian Congress for the New School from September 21 to 28, 1930. Everardo Backheuser presided over the organizing committee, collaborating with Zélia Braune, Joaquina Daltro, Juracy Silveira, Orminda Marques, Edgard S. de Mendonça, and Alcina Backheuser. The competition aimed to feature an exhibition of both students' and teachers' works, being open to all public schools, "intended to showcase the practice of the new educational approach in Brazil," as stated in the announcement published in the issue of *O Jornal do Brasil* of July 22.[361] However, the Congress never took place, as it was halted by the 1930 Revolution.

The push for educational reform also involved the production of specialized pedagogical literature. Beginning in 1929, school inspector Paulo Maranhão sent the newly established *Coleção Pedagógica* [Pedagogical Collection] to Casa F. Briguiet & Cia, which published *A Escola Nova* [The New School], by Jonathas Serrano, and *Aritmética na Escola Nova* [Arithmetic in the New School], by Everardo Backheuser, among other works. This

---

Mechanism of Integrated Teaching and the So-Called Practice of Imprinting and Expression); "Os centros de interesse no seu tríplice aspecto" (Centers of Interest in Their Triple Aspect); and "O valor essencial do ensino de geografia racional no desenvolvimento da escola ativa" (The Essential Value of Rational Geography Education in the Development of the Active School). M. B. Lourenço Filho was responsible for two lectures: "A escola nova" (The New School) and "Testes mentais e sua aplicação na escola" (Mind tests and their application at school). Edgard S. de Mendonça led three sessions: "O desenho espontâneo" (Spontaneous Drawing); "Regionalismo como método e como finalidade" (Regionalism as both Method and Purpose); and "Lição de fatos e não lição de coisas" (Lessons on Facts, Instead of Object Lessons). Frota Pessoa and Álvaro Rodrigues each delivered a single lecture: Respectively, "A reforma de ensino: suas características fundamentais" (The Teaching Reform: Fundamental Characteristics); and "A escola do trabalho" (Work School). The cycle concluded with two presentations by Jonathas Serrano: "A Escola Normal, a formação do professor e as novas diretrizes" (The normal school, Teacher Education, and New Guidelines); and "A Escola Normal, centro de pesquisas pedagógicas e de irradiação educativa" (Normal School as a Center for Pedagogical Research and Educational Outreach).

[361] "Edital". *O Jornal do Brasil,* 22 de julho de 1930.

initiative was not unprecedented. In São Paulo, starting in 1927, Lourenço Filho published translations of authors associated with the New Education International Movement through the *Bibliotheca de Educação* collection, which he directed at the publishing house Melhoramentos, as previously mentioned. In 1930, Lourenço Filho himself published *Introdução aos Estudos da Nova Escola* [Introduction to the New School Studies], in which he covered the principles, authors, and methods associated with the approach.

As part of these editorial strategies and to strengthen a new professional teaching culture, *Boletim de Educação Pública* (BEP), the official publication of the General Board of Public Instruction, was created in Rio de Janeiro. By analyzing BEP, it is possible to identify the international circuit of printed materials available to Brazilian educators, shaping an intellectual map of the diffusion of New Education in Brazil's capital. Of particular interest are the sections "Across Journals" and "Bibliography," which review articles and publications, introducing international literature on the subject. BEP is the subject we will explore in the following sections, beginning with an overview of its life cycle.

6.1 The Life Cycle of the *Boletim de Educação Pública*

The BEP circulated in Rio de Janeiro in 1930 and again from 1932 to 1935, aligning with the tenures of Fernando de Azevedo (1927–1930) and Anísio Teixeira (1931–1935) in the General Board of Public Instruction of Rio de Janeiro. A total of eighteen issues were published: four quarterly editions in 1930, followed by fourteen issues distributed across seven semiannual volumes in the subsequent years. The hiatus in 1931, slight modifications in content and section arrangement, and the resumption of issue numbering in 1932 led to the identification of two distinct publishing phases: the first under Azevedo's administration and the second under Teixeira's. However, the fundamental nature of BEP remained unchanged, staying true to the principles that had driven its creation. This is affirmed in the "Explanatory Note" that introduces the first issue of what is now referred to as its second phase:

It reemerges with unwavering fidelity to the purposes that necessitated its creation, even maintaining its original material format, to serve as the foremost voice of the guiding thought behind the Federal District of Rio de Janeiro's vast school system. It seeks to report on its plans and accomplishments while disseminating, to the benefit of Brazil and Brazilians alike, global developments in education—whether in the realm of ideas and doctrine or the field of action, achievements, new experiments, methods, processes, and techniques.[362]

BEP's volumes did not include editorials, except for the first issues of each distinct phase, which opened with an "Introduction" and an "Explanatory Note," respectively. These unsigned texts served to broadly define BEP, outlining its target audience, objectives, and

[362] "Nota explicativa" II, no. 1-2 (1932).

guiding principles. Thus, these "prefaces" provide insight into the reformers' intentions in composing and editing the journal.

According to its "Introduction," BEP aimed to: "Disseminate original technical works, research, guidance, and cultural articles, as well as full or summarized versions of lectures from the summer course, along with any other original and valuable scholarly contributions." It was not intended as an official bulletin for governmental acts or a repository of themes and exercises for classroom use. Instead, it sought to analyze the major issues brought to the forefront by the education reform.[363]

BEP was assigned a formative role, aligned with the discourse of progressive educators who saw themselves as leading the renewal of a national education system they regarded as steeped in what they called traditional thinking. While this mission could be framed as a purely technical endeavor, the journal also functioned as a tool for disseminating the ideas and initiatives of public administration. This effort, particularly led by Fernando de Azevedo, was fundamentally political, aiming to enlist teachers in the cause of educational reform.

Thus, BEP was tasked with conveying reformist thought and, most importantly, persuading educators of the necessity of the educational reform and the suitability of the means employed to implement it. However, assuming that the circulation of the BEP was limited to Rio de Janeiro is disregarding the intentions expressed in its "Prefaces." A closer reading of the "Introduction" reveals that its intended audience extended beyond the teaching staff of the Federal District. BEP sought to reach a national and international readership, including the United States and Europe, pledging itself as an offer in exchange for similar publications from both domestic and foreign institutions. This aspiration for national and international exchange was reaffirmed through its "Explanatory Note."

Such a vision aligned with one of the defining traits of the New School Movement—and with "cosmopolitanism," the very historical moment in which it was inserted. In the aftermath of World War I, conflicts that had once been local took a global scale. The rise of radio broadcasting further reinforced this perception of a shrinking world, enabling news to spread rapidly and fostering interest in events across different countries. An analysis of BEP reveals that national and international correspondence exchanges[364] were actively encouraged, that teachers frequently traveled to the United States for professional development courses,[365] and that foreign periodicals arrived in Brazil contemporaneously with their publication—topics that will be explored in the following sections.

Driven by this cosmopolitan ideal and aware of the journal's value for the intellectual development of teachers and the dissemination of educational reform efforts, Anísio

[363] Boletim de Educação Pública I, no. 1 (1930): 5.

[364] It contains numerous reports on academic exchanges and various proposals for the establishment of interschool correspondence networks.

[365] As discussed in Chapter 4, Maria dos Reis Campos published an account of her trip to the United States in the Boletim de Educação Pública.

Teixeira resumed BEP publication. However, during its second phase, BEP did not achieve the same level of interest for the administration. The consistency in page count, number of articles, and section formatting—hallmarks of the earlier phase—was no longer evident in issues published from 1932 to 1935.

In its first phase, BEP had been meticulously structured, with all four volumes planned in advance. The first volume, published in 1930, included a list of ten upcoming articles on its final page. Of these, only one never made it to publication, while the rest were distributed across Issues 2 (five out of six articles) and 3 (four out of six articles). The fourth issue ended with a summary of all texts published that year and the contents of each section.

In the second phase, publication became irregular, fact preemptively justified in an "Explanatory Note," which stated that the journal would become a biannual publication to better meet deadlines. Despite changes, it remained the official voice of the General Board. The publication took on a more informational than formative character.

In both its phases, BEP was composed of four sections: "Artigos" [Articles], "Factos e iniciativas" [Facts and Initiatives], "Através das Revistas" [Across Journals], and "Bibliographia" [Bibliography].[366] Its first section featured diverse works, often related to school or educational experiences, written by teachers, school inspectors, school principals, administrators of the General Board, medical inspectors, and other professionals involved in public education in Rio de Janeiro. The second section consisted of a report on the events of the reform: school inaugurations, conferences, exhibitions, and everything else supported by the Board.[367] "Across journals" reviewed articles featured in both national and foreign journals. "Bibliography" focused on informing about books recently published either in Portuguese or other languages.[368] All sections were represented in the table of contents, which listed the title of each text. However, only the first section would also include the authors' names.

To identify the international circuit of publications in which BEP sought to be inserted and disseminated, we will now examine the sections "Across Journals" and "Bibliography." Our analysis will be restricted to the four volumes published in 1930, during Fernando de Azevedo's administration. This approach is necessary to maintain a certain level of consistency in the documentary corpus, focusing on the first phase of the journal's

[366] Only here the titles of the sections are listed using their original spelling. Citations and titles have had their spelling updated for use in this work.

[367] During Anísio Teixeira's administration, this section became merely a compilation of decrees signed during the period, as well as speeches, and reports. Issues no. 5 and 6, Year III, were particularly significant when the section Facts and Initiatives became so prominent that it replaced all other sections, except for the articles, which was nevertheless reduced to 35 pages.

[368] During Anísio Teixeira's administration, these two sections were published in reverse order within the *Boletim*, with *Bibliography* preceding *Across Journals*.

circulation.[369] We will begin with "Bibliography" and then proceed to analyze "Across Journals."

6.2 Bibliography

Briefer than "Across Journals," the "Bibliography" section focused on disseminating Brazilian and foreign works, either translated into Portuguese or in their original language. The authors of the reviews were identified by their initials: They were Francisco Venâncio Filho (F. V. F.), Everardo Backheuser (E. B.), Edgard Sussekind de Mendonça (E. S. M.), Raja Gabaglia (R. G.), and Rocha Pombo (R. P.). The names of collaborators were repeated in "Across Journals," except for Raja Gabaglia and Rocha Pombo, showcasing the intertwining of the two sections. The frequency of contributions revealed the reviewers' areas of expertise and their networks of academic solidarity.

The most frequent collaborator was Francisco Venâncio Filho, who participated in all four volumes of the first phase. His contributions encompassed three groups of texts: one related to educational cinema, another focused on publications from the *Bibliotheca de Educação* collection, curated by M. B. Lourenço Filho for Editora Melhoramentos publishing company, and a third dedicated to works by teachers from the Normal School of Rio de Janeiro, where he taught physics and natural sciences. He was responsible for ten of the sixteen reviews published in the section.

The three foreign language works he reviewed reflected his reading interests. *Comment Construire soi-même ses appareils scietifiques à l'école primaire* [How to Build Your Own Scientific Instruments in Primary School], by G. Eisenmenger and A. Rire (Ferd. Nathan, 1929), and *Les coulisses du cinéma* [Backstage of Cinema], by G. Michel Coussac (Les éditions Pittoresque, 1929) were sent from Paris. The first work was linked to his teaching practice, while the second referred to his initiative, alongside Jonathas Serrano, to organize the First Educational Cinematography Exhibition in Rio de Janeiro in 1929. At the event, the L'Unione Cinematografica Educativa [LUCE Institute] participated by screening one of its films. A report, structured as a review, on LUCE's work over the previous five years—compiled by Alexandro Sardi in a volume covering the period from 1924 to 1929—completed the set of foreign works referenced.

Among foreign works, yet translated into and published in Portuguese, were three of the five books released in the *Bibliotheca da Educação* collection by Melhoramentos. They were *Testes para Medida da Inteligência* [Binet–Simon Intelligence Test], by Alfred Binet and Théodore Simon; *Tecnho-Psychologia do Trabalho Industrial* [Techno-Psychology of Industrial Work], by Léon Walter; and *Vida e Educação* [Life and Education], by John Dewey. Besides curating the collection, Lourenço Filho translated the first two titles, while the third was translated by Anísio Teixeira. The two remaining books of the collection were

[369] For more information about BEP and its sections, see Diana Gonçalves Vidal and Marilena Camargo, "A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 73, no. 175 (1992): 407-430.

authored by Brazilian writers: *A Escola Activa e os Trabalhos Manuais* [Active School and Manual Works], by Corynthо da Fonseca; and *Introdução aos Estudos da Escola Nova* [Introduction to New School Studies], by Lourenço Filho.

It is noteworthy that only Francisco Venâncio Filho reviewed titles from the collection, highlighting his close ties with the curator of *Bibliotheca da Educação*. Indeed, he published *Cinema e Educação* [Cinema and Education] in collaboration with Jonathas Serrano within the collection in 1930. Venâncio Filho's reviews also focused on authors he had known from his educational institution. Euclides Roxo's *Curso de Mathemática Elementar* [Course in Elementary Mathematics] and Raja Gabaglia's *Práticas de Geografia* [Geography Practices] were both featured in the section.

Raja Gabaglia was the second most frequent reviewer in BEP. He contributed with two works in a foreign language (*Notions elementaires sur la mer, la navigation et la peche*, by A. Aignan and V. Guillard, Paris, ed. Gedalge; and *La Escuela Activa*, by J. Dantin Cereceda, Madrid, 1929), as well as one in Portuguese (*História Geral da Civilização*, III *parte – Tempos modernos*, by Gastão Ruch, ed. Briguiet, 1929). It was not only Raja Gabaglia who wrote reviews and had one of his works featured in the section. Francisco Venâncio Filho himself received recognition for his book *Problemas Elementares de Física e Química* [Elementary Problems on Physics and Chemistry], written in collaboration with Pedro Pinto (Livraria Francisco Alves, 1930), as reviewed by Edgar Sussekind de Mendonça, indicating the section's importance as a means of editorial promotion for Brazilian educators, authors, and publishers.

Two additional works were presented in the section: *Noções de Biologia Geral* [Notions on General Biology] by Mello Leitão (Rio de Janeiro, 1930), reviewed by Rocha Pombo; and *Da Classe de Aprendizagem à Livre e Activa Communidade de Trabalho* by Martin Spielhagen (Breslau, Ferdinand Hirt), reviewed by Everardo Backheuser. The second work, despite its title in Portuguese, was actually printed in the original German version, untranslated, titled *Von der Lernschulklasse zur Freitaetigen Arbeitsgemeinschaft*. As we will see in the next section, Backheuser was responsible for disseminating German texts to the teaching community in Rio de Janeiro.

Among the foreign works reviewed, the only records found in the collection of the Library of Normal School of Rio de Janeiro between 1928 and 1935 were the translations published by Melhoramentos. There were two copies of *Testes para Medida da Inteligência* and *Vida e Educação*.[370] This does not imply, however, that foreign works were not well received in teacher training. However, as presented in Chapter 4, it was more precisely from the educational reform of Anísio Teixeira onwards that international literature was regularly acquired by the Normal School, at that time transformed into the Institute of Education, and recommended in the discipline program. It can thus be hypothesized that part of the bibliography reviewed in 1930 for this section belonged to

[370] Vidal, *O Exercício Disciplinado do Olhar*, 295-296.

the personal libraries of the educators, as was likely the case with the publications mentioned in "Across Journals," which we will now examine.

6.3 Across Journals

The number of notes included in the "Across Journals" section is much higher than that which is found in the "Bibliography". BEP No. 1 (January/March 1930) had sixteen reviews, No. 2 (April/June 1930) had eighteen, No. 3 (July/September 1930) had eleven, and No. 4 (October/December 1930) listed eleven, totaling fifty-six entries produced by only three reviewers. Francisco Venâncio Filho wrote forty-three notes, while Everardo Backheuser contributed with twelve, and Edgard Sussekind de Mendonça signed only one—in the first issue of BEP. In total, thirty-one different educational journals from twelve countries (Brazil, the USSR, Germany, Austria, the United States, Mexico, Spain, France, Switzerland, Argentina, England, and Italy) were referenced, in six languages (Portuguese, English, French, German, Spanish, and Esperanto).

The diversity of titles and languages calls the reader's attention, as does the contemporaneity of the publications concerning the reviews, similar to what is observed in the "Bibliography" section. The oldest publication dates from March 1929, and its review was featured in BEP No. 1, published in March 1930; the most recent corresponded to September 1930, with its review featured in issue No. 4, released in December 1930. This collection highlights the broad and rapid access that Brazilian educators had to content circulating in the global educational arena, as well as the drive to disseminate new developments to a wider audience of both pre-service and in-service teachers, complementing the efforts of other propaganda initiatives mentioned earlier.

In this context, the review written by Francisco Venâncio Filho of the article "O movimento mundial pela escola nova" [The World Movement of New School]—attributed to E. A. (or perhaps E. B., i.e., Everardo Backheuser?) and published in the journal *A Escola Nova* in December 1929—was enlightening. It began by highlighting the periodical, presented as the official body of the Pedagogical Crusade for the New School. The review then mentioned the existence of journals on the "innovative ideas of popular education"[371] in nearly every "educated country," naming *La Nouvelle Education* in France; *Progressive Education* in the United States; *The New Era* in England; *Revista de Pedagogia* in Spain; *Pour l'Ere Nouvelle* in Switzerland; *L'Educazione Nazionale* in Italy; and *Das Werdende Zeitalter* in Germany. After a brief mention of the beginning of the global pedagogical movement in England, the review recalled that only in Russia was the initiative governmental in nature and concluded by highlighting the ongoing educational reform in Rio de Janeiro, led by Fernando de Azevedo.

There are correspondences between the E.A.'s text and the section's focus. Among the most cited journals in "Across Journals" we found: *Progressive Education*, Washington

[371] Francisco Venâncio Filho, "O movimento mundial pela escola nova," *Boletim de Educação Pública* I, no. 2 (1930): 276.

D.C., November 1929–March 1930 (nine articles); *La Nouvelle Education*, November 1929–July 1930 (five articles); *Revista de Pedagogia*, Madrid, January–July 1930 (five articles), *Bulletin de Information*, Moscow, March–December 1929 (four articles), *Die Neue Deutsche Schule*, April–October 1929 (four articles), and *Teachers College Record*, November 1929–April 1930 (four articles).

Articles from *L'Educazione Nazionale* and *Das Werdende Zeitalter* were not reviewed in BEP, even though neither the Italian nor German languages posed linguistic barriers. In fact, when it comes to the German language, besides *Die Neue Deutsche Schule*, journals such as *Die Quelle (Monatshefte fuer paedagogische reform)*, and *Paedagogisches Zentrablatt* were also reviewed. Concerning *The New Era* and *Pour l'Ere Nouvelle*, each journal was mentioned only once within the section. Thus, the founding group behind the journals associated with the New Education Fellowship (NEF)—*The New Era*, *Pour l'Ère Nouvelle*, and *Das Werdende Zeitalter*—while well-documented, received little attention in reviews. In fact, among the periodicals later associated with NEF, only *Revista de Pedagogia* seems to have garnered significant interest. The journal was edited by Lorenzo Luzuriaga, a Spanish educator who spent some time in Brazil, and was known through the book *Las Escuelas Nuevas Allemanas*, published by *Revista de Pedagogia* in 1929 and referenced in Lourenço Filho's *Introdução aos Estudos da Escola Nova*.

However, it would be incorrect to assume that Brazilian educators were disengaged from NEF's initiatives. Titled "The Geneva Education Congress, by Franz Helker; The World Education Congress in Helsingør, by Fretz Karsen," Everardo Backheuser reviewed two articles published in *Paedagogisches Zentralblatt* addressing the congresses of the World Federation of Education Associations (WFEA), along with two other events, referred to only as the Elsinore Congress and a meeting of German teachers. Regarding the latter, he provided little commentary. On the former, he placed it within a series of congresses organized by the American Education Association, which, for the first time, hosted an event with representatives from countries other than the Anglo-Saxon sphere. Regarding the Elsinore Congress, its origins were traced back to Heidelberg (1925) and Locarno (1927), highlighting the chain of events organized by NEF since its establishment in Calais (1921). The fact that the term New Education Fellowship or Ligue internationale pour l'éducation nouvelle was not used to refer to the succession of congresses may suggest the limited dissemination of the organization in Brazil, as discussed in Chapter 1.

This becomes evident when reading the article "A 'escola nova'" [The New School] by Lourenço Filho, published in the journal *Educação* in 1929. The educator stated that the Ligue internationale pour l'éducation nouvelle owed its existence to the "apostolic figure of Adolphe Ferrière," was headquartered in Geneva, and was affiliated with Bureau International d'Éducation (BIE), which, in turn, was linked to the League of Nations. He also noted that during a meeting in Calais in 1919, the Ligue had codified the 30 "essential points that schools wishing to affiliate must adhere to."[372] In 1930, in *Introdução aos*

[372] Lourenço Filho, Manuel Bergström. "A 'escola nova'," *Educação* 7, no. 3 (1929): 297.

Estudos da Escola Nova, Lourenço Filho further clarified that NEF and the Ligue were two distinct entities, as previously mentioned. He regarded NEF as an extension of PEA, founded in 1919, while seeing the establishment of the Ligue in 1921 as an expansion of Bureau International d'Éducation Nouvelle (BIEN).[373]

More important than clarifying that the Calais Congress took place in 1921, or recalling that Ferrière formulated the 30 points in 1909—definitively codified in 1915 with the publication of *Une École Nouvelle en Belgique*—is demonstrating that, while Brazilian educators kept up with global developments related to the New Education International Movement, their understanding of the sequence of events, as well as the origins and scope of the organizations involved, remained fragmented.

Even the article "Adolphe Ferrière," featured in the 1930 issue of the journal *Educação*,[374]which sought to clarify the relationships between NEF and the Ligue, BIE and BIEN, and retrace the history of the institution and Ferrière's role, failed to dispel the misconceptions spread by the mainstream press. An article published in the newspaper *Diário de S. Paulo* and replicated in the same issue of the journal *Educação* stated:

> The International Education League, created in December 1925 under the auspices of the Jean-Jacques Rousseau Institute [...] has as its primary objective to establish close contact among pedagogical organizations around the world. Under the leadership of Pierre Bovet, a professor at the University of Geneva, and with the direct support of Dr. Elisabeth Rotten and Adolpho Ferrière, the League does not advocate one method over another. Its concern is to champion active schooling and the new school by providing examples rather than imitations of pre-established models.[375]

Perhaps if Adolphe Ferrière's stay in Brazil had not been thwarted by the 1930 Revolution, these threads could have been unraveled. As discussed in Chapter 2, Ferrière was on a *tounée* across South America, aiming to establish NEF sections in Ecuador, Peru, Chile, Argentina, Paraguay, Uruguay, and Brazil. He had scheduled to visit São Paulo and Rio de Janeiro. However, according to Raquel Pires,[376] he received a telegram from Lourenço Filho on October 10 with recommendations that he should not travel to São Paulo. He disembarked in Rio de Janeiro for only one day, on October 23, where he met with Celina Padilha, Fernando Rodrigues da Silveira, Laura Lacombe, Honorina Senna, and Marina Magno. On that occasion, he had access to some educational journals distributed across the Brazilian capital.

---

[373] Lourenço Filho, *Introducção aos Estudos*, 25.

[374] Paulo Meyhoffer and W. Gunnig, "Adolpho Ferrière," *Educação* 12, no. 1 (ano): 34-47.

[375] "A visita de Ferrière a S. Paulo," *Educação* 12, no. 1 (ano): 149.

[376] Pires, "Escritas Itinerantes," 135.

From these interactions would emerge the 1931 publication of the articles "L'École Nouvelle et la Réforme" by Fernando de Azevedo[377] and "L'École active brésilienne d'Espirito Santo" by Deodato de Moraes[378] in the journal *Pour l'Ère Nouvelle* (No. 67, April-May). In the same issue the article "L'Éducation nouvelle au Brésil" was published, in which Ferrière stated that he was surprised to

> rencontrer au Brésil une des formes plus complètes de l'Éducation Nouvelle! Hier encore, c'était au point du vue pédagogique un des pays les plus arrière du monde. Aujourd'hui – précison: depuis la loi scolaire du Districte fédéral de Rio de Janeiro de 1928 – il rivalise avec le Chili et le Méxique, en Amérique, avec Vienne, en Europe, avec la Turquie, en Asie.[379]

Besides emphasizing Fernando de Azevedo as the man behind this achievement, Ferrière also mentioned the existence of the Pedagogical Crusade for the New School. He also honored the efforts of the previous administration in the Brazilian capital, led by Antonio Carneiro Leão.[380] At the end of the article, it was also noted that after the 1930 Revolution, Lourenço Filho, "le puls ancien et le plus compétent des défenseur de l'Éducation Nouvelle au Brésil, a été nommé directeur de l'Instruction publique de Sao-Paulo. Cette nomination marque l'orientation franche et sans réticence du Brésil vers l'éducation moderne."[381]

From the set of notes published in the "Across Journals" section, references to French (eighteen mentions) and English (sixteen mentions) publications dominated the content. The prominent presence of *Progressive Education* and the *Teachers College Record* underscored the relevance of Teachers College, Columbia University, as well as that of American educators in fomenting the Brazilian educational debate. All contributions were signed by Francisco Venâncio Filho. The reviews of articles featured in *Progressive Education* predominantly addressed issues concerning the practical exercise of teaching, reporting on experiences from American schools in New Rochelle, Kensigton, Los Angeles, Bronxville, West Hartford, Germantown, and Florida (Rollins College). The reviews of texts published in the *Teachers College Record* had a more theoretical scope, engaging in debates about the advantages and disadvantages of hiring specialist teachers, offering suggestions on how to select educational units and classroom work, and discussing assessment techniques.

One of the articles written in English, however, was authored by the Brazilian educator Maria dos Reis Campos—discussed in Chapter 4—and specifically concerned her 1930 trip to the United States, which was supported by ABE and the Carnegie Endowment. This was the text of the conference on the educational reform of the Brazilian capital, delivered

---

[377] Fernando Azevedo, "L'Ecole Nouvelle et la Réforme," *Pour l'Ère Nouvelle*, no. 67 (1930): 90-95.

[378] Deodato Moraes, "L'Ecole active brésilienne d'Espirito Santo," *Pour l'Ère Nouvelle*, no. 67, (1930): 96-98.

[379] Adolphe Ferrière, "L'Education Nouvelle au Brésil," *Pour l'Ère Nouvelle*, no. 67 (1931): 85.

[380] Mignot and Pires, "Entre 'verdadeiros apóstolos'."

[381] Ferrière, "L'Education Nouvelle," 90.

during Reis Campos' visit to Washington, D.C. Interestingly, Maria dos Reis Campos was the only author whose two articles were reviewed. In both cases, however, the theme of pedagogical missions emerged as the central focus. Despite the second text—published in *Schola* (the official publication of ABE) and discussing project-based methods—Francisco Venâncio Filho, in his note, revisited the Maria dos Reis's trip to the U.S. and her description of the "American pedagogical progress."[382]

As expected from a journal designed to disseminate the principles and practices of New Education to teachers in Rio de Janeiro and across Brazil, the main topics highlighted in its section included active learning, school practices, project-based methods, supplementary teaching resources (libraries, radio, and educational cinema), ongoing educational reforms, theoretical discussions, and surveys. To explore them, we propose revisiting the journals and the authors of the reviews to highlight the personal choices made regarding both publications and subjects.

The single review signed by Edgard Susseking de Mendonça was published in the first issue of BEP and titled "Falando a Lunatcharski" [Conversing with Lunatcharski]. It was published in *Boletim de la 1. M.A.*, body of the International American Teaching Association, September 1929. It was an interview conducted by the Spanish educator Rodolfo Lopez with Lunatcharski, who had recently left his position as People's Commissioner for Public Instruction in Russia. It explored his twelve years of Soviet pedagogical experience following the 1917 Revolution, with emphasis on the coeducation of the sexes, the revolutionary content of curricula, the integration between education and life, the development of a sense of responsibility in children, and the relationship between teachers and students. According to Lunatcharski, after overcoming its military phase and the economic phase, the Russian revolution entered its third front—the pedagogical phase—which would ensure the transition from the reign of need to that of freedom.

We can understand the relevance of publishing this review in BEP through at least three interpretative keys. The first concerns the interest in the educational reforms taking place in various countries. Specifically on this theme, other reviews were published, addressing reforms both in Brazil and abroad. Regarding the Brazilian reforms, there were publications on Rio de Janeiro and Bahia; as for other countries, there were issues on Austria, Germany, and the United States, as well as the Soviet Union. The second interpretive key relates to the aforementioned article "The Global Movement for New Schools," which pointed out that, in the USSR, New Education was a state investment rather than a private school initiative, which aligned with the direction public education was taking in Brazil's capital, by Fernando de Azevedo. The third and final key reveals Sussekind de Mendonça's interests.

Between 1927 and 1930, Edgar assumed the directorship of Escola Profissional Masculina de Mecânica e Trabalhos Manuais Souza Aguiar [Men's Technical School of Mechanics

[382] Venâncio Filho, "Méthodo de projectos."

and Manual Labor] and Escola Profissional Masculina de Artes Gráficas Álvaro Baptista [Men's Technical School of Graphic Arts]. He advocated for self-supporting initiatives as a means to secure the positions of teachers and teaching assistants, provide remuneration for students, and maintain and improve school equipment. His connection to the socialist movement became more explicit years later when, in 1935, he was invited to deliver a lecture at the preparatory session for the First Youth Congress, which was to be held at the headquarters of the Socialist Party of Brazil.[383]

The cancelling of the Congress and the beating of students—an event witnessed by Edgar himself—led him to sign a manifesto on August 16 in defense of the youth's right to assemble and discuss matters related to youth and democracy. Also in 1935, he collaborated with Paschoal Lemme to organize evening courses offered by Rio de Janeiro City Hall for workers affiliated with União Trabalhista [Laborer's Union]. He held reading meetings at his home with a group of friends, including Ciro and Ilvo Meirelles and Capt. Costa Leite, companions of Luiz Carlos Prestes and other members of the Communist Party.[384] Accused of being one of the heads behind the communist movement, he was confined to various prisons, including the Central Police, the Detention House, the ship *Pedro I*, and the hospitals of the Military Police and *Gaffrée-Guinle Foundation* in Rio de Janeiro from December 4, 1935 to December 22, 1936.

Everardo Backheurser, in turn, signed twelve reviews, all concerning to journals in either German or Esperanto. They were: *Paedagogisches Zentrablatt*, *Die neue deutsche schule*, *Schönere Zukunft*, *Die quelle* (*Monatshefte fuer paedagogische reform*), *Pedagogia Esperantista Revuo*, *Pedagogia Revuo*, and *Internacia Pedagogia Revuo* (*orgao oficial de Tutmonda Asocio de Geinstruistoj Esperantista*). To these, the *Bulletin d'Information*, published in Moscow, was added. This reflected a specific linguistic competence and a concern with translating educational news from languages that were not widely spoken in Brazil. The topics ranged from the promotion of congresses and publishing houses to school cooperativism, nationalism, science education, arithmetic, manual work, and history. They demonstrated an interest in advocating for the principles of the New Education Movement and in didactic issues related to his field of expertise.

As previously mentioned, Backheuser was responsible for both the creation of the Pedagogical Crusade for the New School and the organization of the Brazilian Congress for the "New School," with the collaboration of Edgard Sussekind de Mendonça. He was a geographer and civil engineer, with a bachelor's in physics and mathematics, and also held a PhD in physics and natural sciences. Backheuser taught at Colégio Pedro II and at the Normal School of Niterói and, between 1929 and 1930, served as director of the Museu Pedagógico Central [Central Pedagogical Museum]. His familiarity with the German language likely stemmed from living with his father, Joahannes Backheuser, who was of

[383] Diana Gonçalves Vidal, "Edgar Sussekind de Mendonça," in *Dicionário de Educadores Brasileiros*, org. Maria de Lourdes Favero and Jader Britto, 285-290 (Editora da UFRJ, 2002), 288.

[384] Paschoal Lemme. *Memórias 2* (Cortez Editora/INEP, 1988) 218.

German descent and educated in Germany. He participated in the founding of ABE in 1924 and of the Associação Fluminense de Professores Católicos [Catholic Teachers Association] in 1928. He was a corresponding member of the Berlin Geographic Society and an honorary member of the Frankfurt Society of Geography and Statistics. He also served on the Esperanto Linguistic Committee, based in Paris.[385]

All reviews of articles written in French were signed by Francisco Venâncio Filho. Originally featured in the journals: *La nouvelle éducacion, Magazine scietifique illustré de l'instituteur, Journal des instituteurs et institutrices, Pour l'ère nouvelle, Revue de l'enseigment secondaire des jeaunes filles, Renovation scolaire, Revue international du cinema educateur*, and *Vers santé*. They addressed educational cinema, children's books, surveys, sex education, school practices, early childhood education, homeschooling, educational radio, and active school—covering a wide range of topics. These subjects revealed his interests in educational cinema, as previously discussed in the Bibliography notes. They also underscored his role in disseminating the initiatives and principles of New Education in Brazil. He did the same to the English periodicals, which were all reviewed by Venâncio Filho

In addition to teaching natural sciences at the Normal School of Rio de Janeiro and Colégio Pedro II—as did Everardo Backheuser and Edgar Sussekind de Mendonça—Francisco Venâncio Filho was a founding member of ABE. According to his account, the three educators, along with Heitor Lyra, created ABE at a meeting held at the Sul-America restaurant on August 29, 1924.[386] For Marta Carvalho,[387] the ABE emerged from the failure to establish a political party—Ação Nacional [National Action]—, and redirected its efforts toward the "educational cause," gaining prominence in 1927 when the campaign for national education gained public visibility. The rise of ABE coincided with the beginning of Fernando de Azevedo's educational reform in Rio de Janeiro, the city where the association was headquartered.

This explains the strong presence of educators linked to ABE in promoting the Azevedo reform and their participation in BEP. It also accounts for the double agency observed in the pages of *Boletim*. While the sections "Bibliography" and "Across Journals" showcased a dialogue with international production on the new school, the "Articles" and the "Facts and Initiatives" sections were completely rooted in advertising educational reform achievements. Certainly, such orientation was aligned with the objective of "Facts and Initiatives." However, it is striking that the BEP did not include articles by foreign educators translated into Portuguese.

---

[385] Luis Carlos Barreira, "Everardo Adolpho Backheuser," in *Dicionário de Educadores Brasileiros*, ed. by Maria de Lourdes Favero and Jader Britto (Editora da UFRJ, 2002), 332.

[386] Newton Sucupira, "Francisco Venâncio Filho," in *Dicionário de Educadores Brasileiros*, org. Maria de Lourdes Favero and Jader Britto, 399-407 (Editora da UFRJ, 2002), 403.

[387] Marta Maria Chagas de Carvalho. Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931) (Edusf, 1998).

In *Escola Nova*, a journal published in São Paulo as the official publication of the General Board of Public Instruction, which held a similar institutional position to the BEP in Rio de Janeiro, translations of works by John Dewey, "A Criança e o Progresso Escolar" [The Child and the Schooling Progress] [388] translated by Anísio Teixeira, and "Programas Escolares e Planos de Ensino da Allemanha e Austria" [School Programs and Teaching Plans from Germany and Austria][389] by Lorenzo Luzuriaga, were published in 1930—an example of contemporary educational discourse. Articles by Fernando de Azevedo and Deododato de Moraes were featured in the March/April 1931 issue of *Pour l'Ère Nouvelle* a few months later.

Thus, although it was undeniable that there was an international circulation of pedagogical publications and that Brazilian educators participated in this circuit—whether by acquiring periodicals, publishing abroad, as was the case with Maria dos Reis Campos, Fernando de Azevedo, and Deododato de Moraes, or by translating texts, as did Anísio Teixeira—an organically constituted network was not truly formed. These connections were personal, stemming from travels, such as Teixeira's time at TC between 1928 and 1929; Laura Lacombe's participation in the Locarno Congress in 1929; Claparède's visit to Brazil in 1930, as discussed in Chapter 1; Kandel's stay in 1925–1926, referenced in Chapter 3; or Ferrière's brief visit to Rio de Janeiro, also in 1930.

The limited consolidation of Brazilian educators' associations contributed to the dispersion of these networks. However, as Carvalho[390] notes, internal disputes and shifts in leadership led to ABE's isolation from the broader educational movement in the country, as early as 1928. Simultaneously, the proposal to create a National Federation of Education Societies was gaining momentum, emerging as a unifying element in the ongoing educational reform in Brazil. As the 1930 Revolution approached and "facing growing disrepute and significant decline, ABE struggled to survive, engaging in efforts to reclaim ground the lost to the Federation."[391]

However, internal conflicts over the leadership of the educational movement and its institutionalization took a new direction with the creation of the Ministry of Education and Public Health on November 14, 1930. FNSE lost support with the death of its main articulator, Vicente Licínio Cardoso. ABE eventually regained prominence, but at the cost of a split with Catholic educators such as Everardo Backheuser, who went on to establish the Brazilian Catholic Action in 1935.

---

[388] John Dewey, "A criança e o progresso escolar," *Escola Nova*, no. 1 (1930), 27-46.

[389] Lorenzo Luzuriaga; "Programas escolares e planos de ensino da Allemanha e Austria," *Escola Nova*, no. 2-3 (1930): 96-103.

[390] Marta Maria Chagas de Carvalho. Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931) (Edusf, 1998).

[391] Marta Maria Chagas de Carvalho. Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931) (Edusf, 1998).

Other entities, however, functioned as organizers of international networks, broadening and consolidating personal contacts. We refer especially to publishers and their pedagogical collections. In 1931, Fernando de Azevedo founded the Biblioteca Pedagógica Brasileira [Brazilian Pedagogical Library, BPB] at Companhia Editora Nacional.[392] He was another addition to the initiative led by Lourenço Filho at Melhoramentos, which had been underway since 1927.

6.4 Final Comments

Upon examining the publications reviewed in the four BEP volumes issued in 1930, our intention was to scrutinize the international printed materials that arrived in Rio de Janeiro and the themes selected by the reviewers. Certainly, this sample represents only a very small fraction of what circulated among Brazilian educators. But it provides evidence that books and journals reached the nation almost simultaneously with their publication abroad.

It further demonstrates that diverse linguistic competencies were mobilized to keep pace with educational innovations and their translation. It indicates a network that, although not institutional, mobilized and interconnected educational agents across the globe, broadening perspectives beyond conventional pedagogical travels. Finally, it offers insights into how printed materials were used to promote the New Education and serve as a means of defending the educational reform advanced in Rio de Janeiro by Fernando de Azevedo.

This study, along with the other chapters in this book, connects the network that brought together both Brazilian and foreign educators within the New Education International Movement. However, this does not exhaust the possibilities for analyzing the exchanges that were established. The editorial decisions regarding translation and the curation of pedagogical collections, which became more pronounced in the 1930s, can expand the circuit outlined here, revealing other nuances and configurations, including those resulting from the geopolitical reorganization witnessed during that decade.

[392] Maria Rita de Almeida Toledo, Coleção Atualidades Pedagógicas: do Projeto Político ao Projeto Editorial (1931-1981) (Edusp, 2020).

7. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* as a Conductive Link to Explore the Creation and Maintenance of Networks[393]

In 1930, the Ministry of Education and Public Health was established during the first year of President Getúlio Vargas's government. In 1937, Gustavo Capanema assumed the Ministry and passed Law No. 378, dated January 13, 1937,[394] which renamed it the Ministry of Education and Health (MEH) and created the Instituto Nacional de Pedagogia [National Institute of Pedagogy]. However, it was only with Decree-Law No. 580 of July 30, 1938,[395] that the new body linked to the MEH was officially implemented under the name National Institute of Pedagogical Studies (INEP).[396] Lourenço Filho was the first president of the Institute, heading it until 1945. Anísio Teixeira, another prominent figure extensively cited in the previous chapters, held the position from 1951 to 1964.

Our interest in INEP and its official journal is justified by the fact that the first Brazilian section of the NEF was established in 1942 under the Institute's supervision, as discussed in Chapter 2. Since *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* [Brazilian Journal of Pedagogical Studies] (RBEP) was an official INEP publication, first circulated in 1944, shortly after the creation of the Brazilian section of the NEF. It is presumed that the journal would reference the activities of the section. While no direct references to the Brazilian

[393] This work was carried out with the support of FAPESP, Brazil, under grant numbers 2018/26699-4, 2016/07024-0, and 2015/06456-1.

[394] https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html. Accessed February 22, 2025.

[395] https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html. Accessed February 22, 2025.

[396] Through Decree No. 71,407 of November 20, 1972, the National Institute of Pedagogical Studies (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) was renamed the National Institute for Educational Studies and Research (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, INEP), a name it retains to this day.

section were found, traces of networks involving Brazilian educators, as previously mentioned, can be identified.

RBEP serves as both a starting and an endpoint to our discussion. As a starting point, it allows us to identify who published what and when, enabling us to trace the connections of interest. As an endpoint, analyzing the context and the networks involved clarifies the moment leading to publication in RBEP. In this process of back-and-forth movement—departing from and returning to RBEP—we aim to highlight the multiple directions that characterize these networks and the circulation of individuals and artifacts within them. To this end, we adopt methodological approaches that combine the use of printed materials (journals and newspapers) as research sources in the history of Education[397] with the concept of networks,[398] while also following the thread of names.[399]

Bearing in mind the discussions presented in the previous chapters and a preliminary mapping of the first two decades of RBEP, we chose to focus on three case studies that illustrate the dynamics emerging from the formation of networks and contribute to the ongoing discussions. The first case is that of the American educator Carleton Washburne, and the second, the Ecuadorian educator Julio Larrea. Both Washburne and Larrea had ties to NEF and connections with Brazilian educators, as discussed in Chapters 1 and 2. While Washburne facilitated the establishment of the Brazilian section of the NEF in 1942, Larrea exemplifies the expansion of these networks across Latin America, as well as their centric nature. Finally, we examine a group of educators from Columbia University, especially those affiliated with Teachers College, considering the flow of Brazilians who studied at TC from the 1920s onward as a result of the creation of the International Institute, whose implications for network formation are explored in Chapters 1 and 3. We begin with a general characterization of RBEP.

7.1 RBEP and the New Education Movement

The first issue of RBEP was published in July 1944. During its first three decades, the publication served as the voice of the INEP/Ministry of Education, heavily influenced by the leadership of Lourenço Filho[400] and, later, Anísio Teixeira, ensuring the "hegemony of

[397] Vidal and Camargo, "A imprensa periódica."

[398] Eugenia Roldán Vera and Eckhardt Fuchs, "Introduction: The Transnational in the History of Education." In *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*, ed. by Eugenia Roldán Vera and Eckhardt Fuchs, 1-47. Palgrave Macmillan, 2019.

[399] Carlo Ginzburg and Carlo Poni, "O Nome e o Como. Troca Desigual and Mercado Historiográfico," in *A Microhistória e Outros Ensaios*, org. Carlo Ginzburg et al., 169-178. Difel, 1989.

[400] Although Lourenço Filho presided over INEP until 1945, his influence persisted under the subsequent administration of Murilo Braga de Carvalho. According to José Carlos Rothen ("O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 86, no. 212 (2005): 193, "Murilo Braga, a career official at INEP, had strong ties to Lourenço Filho and continued his work in research on psychology, documentation, and the dissemination of educational knowledge."

renewing thought."[401] From 1944 to 1946, RBEP was issued monthly; from 1946 to 1947, bimonthly; from 1948 to 1976, quarterly; from 1977 to 1980, every four months; between April 1980 and April 1983, the publication was suspended; from May 1983 onward, it resumed a four-month publication cycle.[402] Since 2023, the journal has adopted a continuous publication format.

A review of the issues of RBEP reveals multiple elements linking the publication to the New Education Movement, whether through direct references to New Education or through articles and bibliographies citing authors associated with the movement.

References to the movement can be observed in the first issue, in the introductory text written by Minister of Education Gustavo Capanema. Capanema mentions international experiences in New Education and cites schools and educators from Europe and the United States, emphasizing that Brazil already had significant experiences in this field.

The Ministry of Education cannot be merely a bureaucratic agency, a mechanism for enumerating or recording the institutions and activities of national education. On the other hand, it would no longer be acceptable for our theoretical concerns to remain confined to the dissemination of general pedagogical ideas, which have become commonplace in the current phase of the history of New Education worldwide. We are far removed from the earliest attempts to reform pedagogical practices—such as Reddie's experiments in England, Lietz's in Germany, and Demolins' in France—and beyond the stage of debating the general principles of philosophy and the science of education, as explored by Kerschensteiner, Dewey, Binet, Durkheim, Ferrière, Claparède, and others. Likewise, the foundational principles of active methods, including Montessori's, the Dalton Plan, Decroly's, and the Winnetka system, have already been established.

It is imperative that we examine our own directions and practices at the very heart of Brazilian school life, carefully gather the results of our own experience, and endeavor to establish, in the light of today's generally undisputed principles and considering the most significant experiences of other countries, the specific concepts and standards that should govern our work in the various fields of education.[403]

Although emphasizing Brazilian experiences, from its first issue, the journal did not overlook the international landscape, whether through the "Informações do Estrangeiro" [Foreign Information] section or by publishing articles by educators from different countries. We are particularly interested in references to internationally renowned educators, especially those affiliated with NEF or part of the networks of Brazilian educators associated with the New Education International Movement and mentioned in previous chapters.

---

[401] Dermeval Saviani, "O INEP, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 93, no. 234 (2012): 317.

[402] Saviani, "O INEP."

[403] Gustavo Capanema, "Apresentação," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 1, no. 1 (1944): 3.

The "Foreign Information" section is featured regularly until 1966. It frequently mentions foreign educators and institutions or initiatives by federal governments abroad. We can also observe the flow of Brazilian educators on missions abroad and the presence of foreign educators in Brazil.

Traces of the circulation of educators linked to New Education, some of whom were NEF members, also emerge in sections dedicated to various publications, appearing in the form of lists, excerpts from short texts published in journals, or reviews. These sections include "Bibliografia" [Bibliography], "Através de Revistas e Jornais" [Across Journals and Newspapers],[404] and "Documentos" [Files].

In the first five issues published in 1944, the "Files" section included the item "Bibliografia Pedagógica Brasileira" (Brazilian Pedagogical Bibliography) which provided a survey of Brazilian publications from 1812 to 1943, including translations. Among the titles translated from 1901 to 1930 (RBEP, issue 2), the following works stand out: Edouard Claparède, *A escola e a psicologia experimental* [The School and Experimental Psychology], 1928, translation by Lourenço Filho, Melhoramentos); Decroly and Monchamp, *Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos educativos* [Initiation to Intellectual and Motor Activity by Educative Play], 1929, trans. Nair Pires Ferreira, F. Briguet & Cia.); Ferrière, *A lei biogenética e a escola ativa* [Biogenetic Law and the Active School], 1929, trans. Noemi Silveira, Melhoramentos); Amelie Hamaide, *O método Decroly* [The Decroly Method] (i, 1929, trans. Alcina Tavares Guerra, Briguet & Cia.); John Dewey, *Vida e Educação* [Life and Education], 1930, trans. Anísio Teixeira, Melhoramentos). From 1931 to 1940 (RBEP, issue 3), the following works are listed: Decroly and Buyse, *Prática dos testes mentais* [The Practice of Mental Tests] (1931, trans. Nair Pires Ferreira, Briguiet & Cia.); Claparède, *A educação funcional* [Functional Education], 1933, trans. Jaime Grabois, Editora Nacional); Dewey, *Como pensamos* [How We Think], 1933, trans. Godofredo Rangel, Editora Nacional); William Kilpatrick, *Educação para uma civilização em mudança* [Education for a Changing Civilization], 1932, trans. Noemi Silveira, Melhoramentos); Claparède, *Psicologia da criança* [Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child], 1934, trans. Turiano Pereira and Aires da Mata Machado Filho, Imprensa Oficial, Belo Horizonte); Luzuriaga, *A escola única* [The Unified School], 1934, trans. J. B. Damasco Penna, Melhoramentos).

Next, we focus on the three cases selected to explore the international networks in which Brazilian educators participated.

7.2 Carleton Washburne

[404] "Bibliografia" (Bibliography) is a section featured regularly until 1946. "Através de Revistas e Jornais" (Across Journals and Newspapers) was published under this title until 1960, when it was divided into three sections: "Livros" (Books), "Revistas" (Journals), and "Jornais" (Newspapers). In 1962, the journal starts using "Através de Revistas e Jornais", as well as "Livros."

The decision to focus on references to Washburne is justified by his role in establishing the Brazilian section of the NEF. As discussed in Chapter 2, Washburne presided over the Progressive Education Association, the U.S. section of the NEF, when he traveled across South America on a study mission commissioned by the U.S. Department of State in 1942. It was through his efforts that the Brazilian section was established, with Lourenço Filho and Carneiro Leão serving as president and vice president, respectively.

Although there is a lack of direct references to the Brazilian section of the NEF, Washburne's presence in RBEP is noteworthy. The first significant reference to the American educator appears in the journal's first year, issue No. 3, within the "Foreign Information" section.[405] The note mentions Washburne's presence in Italy, working as Director of Education and states that he had previously served as president of NEF.[406] The inclusion of this information suggests that the editors of RBEP—perhaps through the president of INEP—were closely following the Washburne's activities, likely due to his visit to Brazil in 1942 and his continued connections with Brazilian educators, such as Carneiro Leão.

Also in 1944, issue No. 4 featured an article by Washburne titled "A pesquisa na educação." [Research in Education][407] No other articles by him were subsequently published in RBEP. A new review, again listed under the "Foreign Information" section,[408] was featured the following year, once more reporting on Washburne's work in Italy, where he led a commission aimed at eliminating Nazi propaganda from textbooks. No further notes were located. The absence of new articles and notes may indicate the discontinuation of the Brazilian section of the NEF and the severance of contact with Washburne.

Aside from "A pesquisa em educação" Washburne published other articles in Brazilian periodicals. During his visit to Brazil in 1942, the article "Que é Educação Nova?" ["What is new education?"] was featured in the journal *Formação*[409] under the same title as the lectures he delivered, which were reported in Brazilian newspapers, giving us an idea of the content of his presentations in the various South American countries he visited.

ABE was also one of the venues where Washburne delivered a lecture, an event covered by newspapers and recorded in the association's meeting minutes. Since its inception, ABE has welcomed foreign educators and thus expanded its networks. Years later, it was time for Julio Larrea, an Ecuadorian educator, to be welcomed at ABE.

---

[405] "Informação do estrangeiro," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 1, no. 3 (1944): 464.

[406] This reflects a clear conflation between PEA and NEF, as Washburne was president of the PEA from 1939 to 1943 and only assumed the presidency of NEF in the late 1940s.

[407] Carleton Washburne, "A pesquisa na educação," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 2, no. 4 9 (1944): 65-69.

[408] "Informação do estrangeiro," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 3, no. 7 (1945): 114.

[409] Carleton Washburne, "Que é Educação Nova?," *Formação: Revista Brasileira de Educação* 5, no. 49 (1942): 21-29.

7.3 Julio Larrea

Two articles by Julio Larrea were identified in RBEP. The first, published in 1945 under the title "A educação equatoriana e seus problemas" [Ecuadorian Education and its Problems], and the second, "Espírito, tendências e problemas da educação latino-americana" [Spirit, Trends and Problems of Latin-American Education], was featured in 1947. The publication of the first article coincides with Larrea's visit to Brazil.

It is difficult to affirm with certainty when Larrea's interactions with Brazilian educators began. However, one possibility is that the NEF congress in Ann Arbor in 1941 played a significant role in either establishing or strengthening existing networks.

Following the NEF congress, Larrea was invited by the U.S. government and various universities to teach in higher education in 1941, 1943, 1948, and 1965. In 1948, he was invited by Julian Huxley, the first Director-General of UNESCO, to join the General Council of the International Seminar on Education and Teacher Training, held that same year in England. He was also appointed an honorary member of the United Nations Human Rights Council.[410]

One of Larrea's great achievements was the creation and publication of the journal *Nueva Era*. He founded the periodical in 1933 while serving as Director of Education in the province of León—now Cotopaxi—in Ecuador. He edited the journal on his own and published special issues during his tenures in Mexico, Chile, and Brazil. In 1945, he published a bilingual version under the auspices of the Ministry of Education and the Ministry of Foreign Affairs of Brazil. Several volumes were published in a bilingual Spanish-English format. Throughout its existence, the journal was primarily characterized for featuring contributions from educators from many countries. Articles by Washburne and other educators affiliated with PEA and/or NEF had already been featured in *Nueva Era*. Internationally renowned educators, including those deemed "traditionalists," such as Isaac Kandel, also contributed.

In 1945, while traveling through South America delivering lectures, Larrea spent two months in Brazil and maintained contact with Lourenço Filho. Reported by the Brazilian press, Larrea's trip was the result of an invitation from the Divisão de Cooperação Intelectual [Intellectual Cooperation Division] of Itamaraty [Brazilian Ministry of Foreign Affairs].[411] Larrea arrived in August 1945. He delivered a lecture at ABE during his visit to Rio de Janeiro, participated as a speaker at the Normalist Congress on Rural Education in Campinas, São Paulo, and at the Faculty of Philosophy, where he presented the conference Espírito, tendências e problemas da educação latino-americana [Spirit,

[410] Elba A. Martinez de Larrea, "Julio Larrea (1904-1987)," *Prospects* 40, (2010): 559-564.

[411] "Professor Julio Larrea", Correio Paulistano (August 17, 1945): 5. Accessed February 23, 2025. http://memoria.bn.gov.br/docreader/090972_09/24723

Trends, and Problems of Latin American Education].[412] The identical title suggests that his second article published in RBEP resulted from his presentation at the Faculty of Philosophy. It is noteworthy that RBEP does not mention Larrea's visit to Brazil (or other countries) in its "Foreign Information" section, yet the visit was reported in the journal *The New Era* in July 1946.

His stay in Brazil resulted in a special issue of *Nueva Era*, edited and published by Larrea in 1945. The publication features articles by Lourenço Filho, "A educação brasileira e seus problemas" [Brazilian Education and its Problems]; Carneiro Leão, "Pensamento e ação" [Thought and Action]; Celso Kelly, "A educação e o após-guerra" [Education and the Post-War Period]; Raul Bittencourt, "Perspectiva histórica dos ideais de educação no Brasil" [Historical Perspectives of Brazilian Educational Ideals]; Francisco Venâncio Filho, "Fontes para a história da educação brasileira" [Sources to the Brazilian History of Education]; Armando Hildebrand, "Administração da educação no Brasil" [Educational Administration in Brazil]; Ineizl Penna Marinho, "A verdadeira significação do I Congresso Argentino de Educação Física" (The Real Meaning of the First Argentine Conference of Physical Education]; and Menezes de Oliveira, "Associação Brasileira de Educação: os estudos objetivos da educação no Brasil" [ABE: Objective Studies of Brazilian Education]. The same texts by Kelly and Venâncio Filho were also published in RBEP that same year, and it is possible that other articles in the *Nueva Era* edition dedicated to Brazil also reproduced texts published in other Brazilian journals. Following the section containing the aforementioned articles, there is one featuring a series of short biographies of the following Brazilian figures: Antônio Carneiro Leão, Antônio de Almeida Júnior, Anísio Spínola Teixeira, Carlos Delgado de Carvalho, Celso Kelly, Everardo Backheuser, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Helena Antipoff, J. P. Coelho de Souza, Lourenço Filho, Mario Augusto Teixeira de Freitas, Maria dos Reis Campos, Noemy Silveira Rudolfer, Sud Mennucci, and Venâncio Filho. In the same volume, the section "La Educación en America," features another text by Lourenço Filho, described in the table of contents as "Discurso del Dr. Lourenço Filho, Director del I.N.E.P. del Brasil, al presentar al professor Larrea ante la Asociación Brasileña de Educación."

Texts by Brazilian authors such as Carneiro Leão and Lourenço Filho were already circulating in earlier issues of *Nueva Era*. In fact, at least one article by Lourenço Filho could be found in each volume of issues 13–16 of *Nueva Era*, published from 1943 to 1947.[413] In addition to the special issue edited in Brazil, the volumes we analyzed[414]

[412] "Problemas da educação latino-americana", Correio Paulistano (November 2, 1945): 6 http://memoria.bn.gov.br/docreader/090972_09/25925; "Conferências", Jornal do Commercio (September 5, 1945): 5 http://memoria.bn.gov.br/docreader/364568_13/27036. Accessed February 23, 2025.

[413] Rafaela Silva Rabelo, "From Brazil to the United States. From Teachers College, Columbia University to the World: Appropriation, Production, and Circulation of Ideas in the Field of Education." In *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education: Exchanges among Brazil, USA, and Europe*, ed. by Diana Gonçalves Vidal and Vivian Batista, 70-88. Routledge, 2024.

[414] We did not have access to the *Nueva Era* issues published in the 1930s, which prevented us from tracking when the first Brazilian contributions first appeared in the magazine. In total, volumes 10 (1944),

revealed the following contributions by Brazilian educators: Volume 10 (1941) – Caneiro Leão, "La evolución de la educación en el Brasil y las tendencias de su civilización" [The Evolution of Education in Brazil and Its Civilization Tendencies], Silvio Rabelo; "Psicologia de la Infancia" [Psychology of Infancy], and Hollanda Loyola, "Educación deportiva" [Sports Education]; Volume 13 (1944) – Lourenço Filho, "Estadística y Educación: La educación es un fenómeno de masa" [Statistics and Education: Education Is a Mass Phenomenon]; Volume 14 (1945) – Lourenço Filho, "La Psicología al Servicio de la Organización" [Psychology at the Service of the Organization]; Volume 16 (1947) – Lourenço Filho, "La práctica de la enseñanza" [The Practice of Teaching] and Altamir de Moura, "Literatura" [Literature],

In this context, it is worth highlighting how Julio Larrea connected and created a network of international educators through *Nueva Era*, especially by gathering and circulating the work of neighboring Latin American countries. In the same vein, it is worth noting that *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, affiliated with INEP under the directorship of Lourenço Filho, also published works by international authors, including Latin American educators, some of whom were also featured in *Nueva Era*, such as Juan Mantovani and Ernesto Nelson, from Argentina.

7.4 Educators Affiliated with Teachers College, Columbia University

References to the U.S. are frequent in the early years of RBEP. In its first numbers, the references are listed under either the "Foreign Information" section or in the "Bibliographies." Yet articles by American educators have been featured since the first year. We will focus specifically on a few names linked to Teachers College (TC), Columbia University, given their international prominence and the connections Brazilian educators had with that institution.

Mapping the articles by authors affiliated with Columbia University and published from 1944 to 1949 reveals the following scenario: 1944 – John L. Childs, "Democracia e método educacional" [Democracy and Educational Method]; 1945 – Frank W. Cyr, "A educação rural nos Estados Unidos" [Rural Education in the U.S.]; Gertrude Driscoll, "A conduta da criança na escola e como observá-la" [Child Conduct in School and How to Observe It]; Charles Wagley, "Estudos regionais e problemas sociais" [Regional Studies and Social Problems]; 1947 – William Bagley, "A formação dos professores nos Estados Unidos" [Teacher Training in the U.S.]; Willard S. Elsbree, "A educação primária nos Estados Unidos" [Primary Education in the U.S.]. Although the frequency of articles was irregular, it is noteworthy that in 1945 three contributions by educators affiliated with Columbia University were published, all linked to TC except for Wagley.

---

13 (1944, edited in Mexico), 14 (1945, edited in Chile), 15 (1945, edited in Brazil), and 16 (1947) were analyzed.

Cyr's article includes the following footnote, likely added by the RBEP editor, explaining its origin:

> The American Council of Education, an organization that brings together education associations and related interest groups in the United States, entrusted several specialists, under the overall direction of Prof. I. L. Kandel, with the drafting of various studies describing the most important aspects of education in this great country. Duly authorized, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publishes here one of these valuable studies.[415]

The articles by Bagley[416] and Elsbree[417] include the same footnote, noting that the texts were published "in the series of pamphlets issued by the American Council on Education about Education in the United States." Regarding Driscoll's[418] article, the footnote states: "Summary prepared by Francisco S. Céspedes of the Department of Intellectual Cooperation of the Pan American Union, and published by that organization in its series of pamphlets on education." Thus, considering the origins of the articles by Cyr, Bagley, Elsbree, and Driscoll, two organizations—the American Council on Education and the Pan American Union—and one individual—Kandel—emerge as key connections to RBEP articles.

There are no explanatory footnotes for the articles by Childs and Wagley. In Wagley's case, Brazilian press reports indicate that he delivered a lecture at the Instituto Brasil-Estados Unidos in 1945 under the same title as the article.[419]

Bagley's and Wagley's connections with Brazilian educators have already been explored in historiography to varying extents. For instance, Bagley's courses at the TC were attended by Brazilian students such as Anísio Teixeira, while Lourenço Filho met him during his 1935 visit to the United States in the company of Carneiro Leão.[420]

Although not affiliated with TC—he was a professor in the Department of Anthropology at Columbia University—Wagley exemplifies the expansion of networks and the circulation and consolidation of sociological studies. He was in Brazil on a field study trip between 1939 and 1940, conducting research for his doctorate, completed in 1941. During World War II, he worked at the Serviço Especial de Saúde Pública [Special Service of Public

---

[415] Frank W. Cyr, "A educação rural nos Estados Unidos," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 4, no. 10 (1945): 5.

[416] William C. Bagley, "A formação dos professores nos Estados Unidos," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 10, no. 28 (1947): 426-454.

[417] Willard S. Elsbree, "A educação primária nos Estados Unidos," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 11, no. 30 (1947): 249.

[418] Gertrude Driscoll, "A conduta da criança na escola e como observá-la," *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 6, no. 16 (1945): 25.

[419] "Conferências", O Jornal (December 6, 1945): 3, Accessed Feburary 23, 2025. http://memoria.bn.gov.br/docreader/110523_04/30676

[420] Rocha, "Experiências Norte-Americanas;" Warde, "O itinerário de formação."

Health – SESP], a bilateral agency established in 1942 through collaboration between the Brazilian government and the U.S. Office of the Coordinator of Inter-American Affairs. After the war, he returned to Columbia University but continued his studies and maintained contacts in Brazil.[421] Anísio Teixeira's personal collection, housed at CPDOC/FGV, reveal the correspondences exchanged with Wagley during the 1950s and 1960s. According to Kottak,[422] Wagley collaborated with "two distinguished scholars from Bahia, the educator Anísio Teixeira and, especially, the anthropologist Thales de Azevedo" while "[directing] the Bahia State-Columbia University Community Study Project in 1951-1952."

Authors affiliated with the TC continued to appear in RBEP issues throughout the 1950s. We wish to highlight some of their names: Edmund de S. Brunner, William Kilpatrick, George Counts, and Isaac Kandel. In the case of Kilpatrick, Counts, and Kandel, it calls our attention that their articles only appeared in RBEP during the 1950s, despite being cited by other authors in earlier issues. Brunner, Kandel, and Counts were the most frequently published Teachers College-affiliated authors in RBEP during the 1940s and 1950s. Notably, Kilpatrick, Kandel, and Counts taught Brazilian educators mentioned in previous chapters during the early waves of exchange in the 1920s and 1930s. Next, we will analyze the situation of each of the aforementioned authors.

The two articles by Edmund de S. Brunner were published in 1950 in the first two issues of Volume 14: "Educação e migração rural nos Estados Unidos" [Education and Rural Migration in the U.S.] and "A educação de adultos através do Serviço de Extensão dos Estados Unidos" [Adult Education Through the United States Extension Service]. The first article was published in an RBEP issue focused on rural education. A footnote states that the article was translated by Célia Neves, but no information is provided regarding its original publication in a different journal, as was the case with other articles in that issue. The following issue, in which Brunner's article is featured, resumes the discussion on rural education. Once again, only the translator's name is mentioned.

We located a mimeographed copy of an article by Brunner in Anísio Teixeira's personal archive, titled "Implications of Recent Rural Surveys for the Rural School with Special Reference to the High School Curriculum." No date is provided. No further information was identified indicating possible interactions between Brunner and Brazilian educators.

Kilpatrick's article, "A filosofia da educação de Dewey" [Dewey's Philosophy of Education] was published in 1953. A footnote states that the article was "transcribed, in translation by Célia Neves, from Vol. XVII, No. 2 (January 1953) of 'The Educational Forum,' United States." Dewey's passing in 1952 and the fact that Anísio Teixeira—one of his main

[421] Conrad Phillip Kottak, "Charles Wagley: his career, his work, his legacy," *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Ciências Humanas 9, no. 3 (2014): 623-630; Richard Pace, "O legado de Charles Wagley: uma introdução," *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas* 9, no. 3 (2014): 597-602.

[422] Kottak, "Charles Wagley."

advocates in Brazil—had assumed the leadership of INEP in 1951 must be taken into account.

In the case of Counts, two articles were identified, with the second one published in a series of two parts within the same year in consecutive issues of RBEP: "A educação dos Estados Unidos através do espelho soviético" [American Education Through the Soviet Looking Glass"] (1953) and "Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica" [Education for a Society of Free Men in the Technological Age] (1957).[423] Kandel accounted for the highest frequency of contributions, totaling four articles throughout the 1950s. "A educação do adolescente" [Adolescent Education] (1951);[424] "O estudo da educação comparada" [The Study of Comparative Education] (1956);[425] "A igualdade de oportunidades educacionais e seus problemas" [Equality of Educational Opportunities and its Problems] (1957);[426] "Fim de uma controvérsia" [End of a Controversy] (1959).[427] Kandel's higher frequency of articles, as well as the diversity of the journals from which they were sourced, highlight RBEP's interest in showcasing his work.

Considering that Counts and Kandel had been teaching Brazilian students at TC since the 1920s, what led to their articles appearing specifically in the 1950s, rather than in the RBEP's early years? One hypothesis is that Anísio Teixeira's tenure at INEP from 1951 to 1964 contributed to maintaining the networks established with TC educators in the 1920s. In 1959, Anísio Teixeira wrote the foreword to the Brazilian edition of Kandel's book *A New Era in Education*.[428] Although Teixeira did not contribute to the issue of the *Educational Yearbook* edited by Kandel, someone within his networks did write about Brazil during the publication's existence—Carneiro Leão. Carneiro Leão was frequently featured in the RBEP during its early years of publication.

As discussed in Chapter 3, Kandel had previously visited Brazil during his study tour between 1925 and 1926. Counts visited Brazil in 1957 upon invitation of the Brazilian Center for Pedagogical Studies [Centro Brasileiro de Estudos Pedagógicos], which was affiliated with INEP, and the Instituto Brasil-Estados Unidos,[429] delivering lectures whose titles matched his articles published in RBEP that same year. Counts' opening remarks

---

[423] This article was published in two parts, in issues 67 and 68 of the RBEP. In the first part, there is an extensive footnote explaining that the texts are the result of four lectures given by Counts during his visit to Brazil.

[424] According to a footnote, the article had been "Transcribed from Vol. XIX, year 1950, of "Nueva Era," Ecuador."

[425] Another footnote states that the article had been "Transcribed from no. 1, volume XX, related to the month of November 1955, by The Educational Forum, with translation by Celia Neves Lazzarotto."

[426] According to a footnote, "Transcribed from the International Review of Education, with translation by Education Assistant Evandro de Oliveira Bastos."

[427] According to a footnote, "Transcribed from The Educational Forum, vol. XXII, nº 2, with translation by teaching assistant Maria Helena Rapp."

[428] Kanel, Uma Nova Era em Educação.

[429] "Mestre americano dará curso para homens livres na era tecnológica", Correio da Manhã (1957, 24 setembro): 15, Accessed February 23, 2025. http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_06/82027

prior to commencing the lecture are included in a footnote published in the first part of his article, in addition to explaining that the articles are reproductions of four lectures given at the headquarters of ABE.

> First of all, I wish to express my deep gratitude to all of you for the honor you have bestowed upon me by inviting me to visit the great Republic of Brazil and see your remarkable country. I am sure that my people would want me to bring you their warmest greetings and best wishes. The relations between our two nations have always been marked by mutual respect and friendship. May it always be so. One more word belongs in this introductory statement. I have not come to tell you how to organize your education or for what purposes. I clarified this point to Dr. Anísio Teixeira when he visited me a year ago in New York last winter. Attempting to advise you would go against my entire educational philosophy, as I will emphasize in my lectures. I have come only to share my own perspectives, which are deeply rooted in the experience of my people.[430]

This excerpt from Counts' introduction highlights the persistence of the networks linking Anísio Teixeira to the TC through his connections with professors such as Counts and Kandel. These same networks would later facilitate his appointment as a visiting professor at Columbia University in 1963, where he was awarded a medal for his "Distinguished Service."

7.5 Final Comments

The analysis of RBEP's early years reveals evidence of both preexisting networks and the emergence of new connections. The presence of articles by authors such as William Bagley, George Counts, and Isaac Kandel highlights the continued influence of scholars linked to TC as key references in Brazilian education Meanwhile, figures like Charles Wagley exemplify the expansion and transformation of these networks, reflecting the emergence and consolidation of new fields of study.

If, as Saviani[431] states, RBEP's early years reflect the influence of Lourenço Filho and, from 1951 onward, that of Anísio Teixeira, then the presence of articles or references to the authors highlighted in this chapter can, at least in part, be understood as a result of the networks of which these educators were part. In this context, the presence of a Washburne article, along with notes on his role in Italian education during the war, as well as articles by Larrea, aligns with Lourenço Filho's involvement with NEF, particularly after the establishment of the Brazilian section in 1942. The presence of Counts and Kandel in RBEP during the 1950s aligns with Anísio Teixeira's leadership at INEP, showcasing the persistence and continuity of the connections forged in the 1920s, as discussed in Chapter 5.

---

[430] Counts, "Educação para uma sociedade," 64.

[431] Saviani, "O INEP."

132

8. Final Considerations

Throughout the chapters of this book, one can trace movements in multiple directions that connected Brazilian educators and organizations to the New Education International Movement. Through the cases examined, connections unfold, involving individuals, organizations, and publications both synchronically and diachronically.

Using the concept of networks as a unifying category across this book's chapters, it becomes evident that these educational networks took shape primarily from the 1920s onward, largely driven by study and work missions. In this context, combining the notion of networks with the concept of hub helps illustrate that these exchanges and travels occurred in multiple directions, challenging the traditional center-periphery model. We highlight the movement of Brazilian educators on missions to Europe and the U.S., as well as the presence of European and American educators in Brazil. Exploring these journeys through a transnational perspective further reveals exchanges between Brazilian educators and other Latin American countries.

Although the evidence points to polycentric networks, it is also essential to consider the varying intensity and duration of such connections. The relationships of Brazilian—and Latin American—educators with NEF were marked by its ephemeral nature at the formal level, despite discussions continuing to circulate through printed materials or personal connections between Brazilian educators and NEF members, even in the absence of official ties. In contrast to Teachers College, a steady and growing flow of Brazilian educators can be observed from the 1920s onward. Interestingly, the most intense and lasting connections were anchored at the individual rather than the institutional level, as evidenced by the ongoing dialogues between Kandel, Anísio Teixeira, and Carneiro Leão.

Several Brazilian organizations established in the first half of the 20th century were still in the process of consolidation, such as INEP, which remains active to this day. Others were short-lived despite having a significant national impact and international resonance at the time, such as FNSE. Others yet, like ABE, held prestige in the 1920s and 1930s but gradually declined in the following decades, regardless of being still active. Thus, the dispersal and eventual dissolution of certain networks, such as those linking Brazilian educators to NEF, can also be attributed to fluctuations in the life cycle of educational

associations that could have anchored these networks and served as hubs—a pattern that would also affect the NEF in the 1940s.

While the cases examined in these chapters shed light on the formation of networks and the actors involved in the New Education International Movement, further research is needed to explore "whole networks," compiling data on the connections between all individuals within a given network. Such an approach would provide a deeper understanding of each actor's role, as well as the overall structure and functioning of the network.[432] This approach would be particularly valuable in uncovering key figures who played important roles within these networks but have remained largely unknown.

[432] Bonnie H. Erickson, "Social networks and history: a review essay," *Historical Methods* 30, no. 3 (1997): 149-157.

Bibliography

"A bordo do 'Southern Cross'." *O Jornal* (1926, 24 de junho): 8. Acessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/26263.

"A educação no Brasil e nos países americanos de língua castelhana." *A Manhã* (1945, 10 de agosto): 9.

"A inauguração da Escola Estados Unidos." *O Brasil*, no. 1526 (1926, 16 de julho): 4. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/docreader/028002/10244.

"A inauguração da Escola 'Estados Unidos." *O Jornal*, no. 2330 (1926, 17 de julho): 2. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/26543.

Aldrich, Richard. "The training of teachers and educational studies: the London Day Training College, 1902-1932." *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 617-631.

Alves, Isaías. *Da Educação nos Estados Unidos*. Imprensa Nacional, 1933.

Alves, Isaías. *Estudos Objetivos de Educação*. Companhia Editora Nacional, 1941.

Araújo, Maria Cristina de Albuquerque. "Antônio de Arruda Carneiro Leão." In *Dicionário de Educadores no Brasil: Da Colônia aos Dias Atuais*, 2a ed, organizado por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jáder de Medeiros Britto, 114-122. Editora da UFRJ, 2002.

Arquivos do Instituto de Educação 1, no. 3 (1937): 295-359.

Associação Brasileira de Educação. "Breve histórico." Accessed February 18, 2025. https://www.abe1924.org.br/quem-somos.

———. "Ata da 11ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." November 18, 1926.

———. "Ata da 50ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." November 1927.

———. "Ata da 54ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." December 5, 1927.

———. "Ata da 66ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." April 23, 1928.

———. "Ata da 67ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." April 30, 1928.

———. "Ata da 75ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." June 25, 1928.

———. "Ata da 78ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." July 16, 1928.

———. "Ata da 83ª Sessão do Conselho Diretor da ABE." August 20, 1928.

———. "Ata da 221ª Sessão Ordinária do Conselho Diretor da ABE." April 4, 1932.

———. "Ata da 231ª Sessão Ordinária do Conselho Diretor da ABE." June 13, 1932.

"A visita de Ferrière a S. Paulo." *Educação* 12, no. 1 (1930): 149.

Azevedo, Fernando. "L'Ecole Nouvelle et la Réforme." *Pour l'Ère Nouvelle*, no. 67 (1930): 90-95.

Bagley, William C. "A formação dos professores nos Estados Unidos." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 10, no. 28 (1947): 426-454.

Barabási, Albert-László. *Linked: How Everything is Connected to Everything Else and What it Means for Business, Science, and Everyday Life*. Plume, 2003.

Barreira, Luis Carlos. "Everardo Adolpho Backheuser." In *Dicionário de Educadores Brasileiros*, organizado por Maria de Lourdes Favero e Jader Britto, 332-338. Editora da UFRJ, 2002.

Bittencourt, Clemente Mariani. Clemente Mariani Bittencourt para Anísio Teixeira, 16 de novembro, 1946. Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&hf=www18.fgv.br&pagfis=6302.

Boletim de Educação Pública I, no. 1 (1930): 5.

Boyd, William, e Wyatt Rawson. *The Story of the New Education*. Heinemann, 1965.

Braster, Sjaak, e María del Mar del Pozo Andrés. "La escuela nueva en imágenes: fotografía y propaganda en The New Era (1920-1939)". *Historia y Memoria de la Educación*, no. 8 (2018): 97-145.

Brehony, Kevin J. "A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education, 1921–1938." *Paedagogica Historica* 40, no. 5–6 (2004): 733–755.

Burke, Peter. *Hibridismo Cultural*. Unisinos, 2003.

Burke, Peter. *História Social do Conhecimento*. Zahar, 2003.

Burigo, Danielli Cristina. "Paulo Carneiro: Legados de um Brasileiro na Unesco." Artigo de especialização, Universidade de Brasília, 2020.

Campos, Maria Reis. "A educação primária nos Estados Unidos." *Boletim de Educação Pública* 1, no. 3 (1930): 381-393.

Campos, Maria Reis. *Escola Moderna: Conceitos e Práticas*. Francisco Alves, 1931.

Capanema, Gustavo. "Apresentação." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 1, no. 1 (1944).

Caputo, Melissa. "Eunice Caldas, uma Voz Feminina no Silêncio da História." Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Santos, 2008.

Cardoso, Silmara de Fátima. "Narrativas e representações de um percurso educacional e de um ideário educativo estrangeiro nas cartas de uma educadora." *Revista HISTEDBR* 60 (2014): 246-259.

Cardoso, Silmara de Fátima. "Viajar é Ser Autor de Muitas Histórias: Experiências de Formação e Narrativas Educacionais de Professores Brasileiros em Viagem aos Estados Unidos (1929–1935)." PhD diss., Universidade de São Paulo, 2015.

Carneiro Leão, Antônio. *O Ensino na Capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1926.

Carneiro Leão, Antônio. *A Educação nos Estados Unidos: Da Chegada do Mayflower aos Dias Presentes*. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1940.

Carneiro Leão, Sylvia. *Sylvia Carneiro Leão para Anísio Teixeira*, Rio de Janeiro, 3 de agosto, 1927. Accessed February 19, 2025. https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&pasta=AT%20c%201927.08.03

Carvalho, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo: Edusf, 1998.

Carvalho, Marta Maria Chagas de. "O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova." In *Manifesto dos Pioneiros da Educação: Um Legado Educacional em Debate*, organizado por Maria do Carmo Xavier, 147-182. Editora FGV, 2004.

Carvalho, Marta Maria Chagas de. "A Bordo do Navio, Lendo Notícias do Brasil: O Relato de Viagem de Adolphe Ferrière." In *Viagens Pedagógicas*, edited by Ana Chrystina Mignot and José Gondra, 289. São Paulo: Cortez, 2007.

Cavanagh, Sheila L. "Female-Teacher Gender and Sexuality in Twentieth-Century Ontario, Canada." *History of Education Quarterly* 45 no. 2 (2005): 247-273.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. "Arquivo Anísio Teixeira." Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_Corresp&hf=www18.fgv.br&pagfis=9410.

Chaguri, Jonathas De Paula, and Maria Cristina Machado. *Guia de Fontes da Bibliografia de e sobre Carneiro Leão*. São Paulo: Navegando Publicações, 2017.

Chahin, Samira Bueno. "Cidade Nova, Escolas Novas? Anísio Teixeira, Arquitetura e Educação em Brasília." Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2018.

Chamon, Carla Simone, e Luciano Mendes de Faria Filho. "A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina." In *Viagens Pedagógicas*, editado por Ana Christina Mignot e José Gondra, 39-64. Cortez, 2007.

Chartier, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações. Memória e sociedade*. São Paulo: Difel, 1990.

Chartier, Roger. *A História ou a Leitura do Tempo*. Autêntica, 2009.

Chartier, Roger. *A Mão do Autor e a Mente do Editor*. Editora Unesp, 2014.

"Conferência de Educação Nova." *Diário de Notícias* (1941, 4 de maio): 8.

Columbia University. *Catalogue: 1925-1926*. Columbia University in the City of New York, 1926. Accessed February 18, 2025. https://archive.org/details/catalogue1925colu.

Columbia University. *Students from Latin American Countries Registered in Teachers College, Columbia University, 1920–1940*. New York: Columbia University, ca. 1941.

"Conferências." *O Jornal* (1945, 6 dezembro): 3. Accessed February 23, 2025. http://memoria.bn.gov.br/docreader/110523_04/30676

"Conferências." *Jornal do Commercio* (1945, 05 setembro): 5, Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.gov.br/docreader/364568_13/27036

Connell, William Fraser. *The Australian Council for Educational Research, 1930-80*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1980.

Conner, Caroline J., e Chara H. Bohan. "The Second World War's Impact on the Progressive Educational Movement: Assessing Its Role." *The Journal of Social Studies Research* 38, no. 2 (2014): 91-102.

"Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)." *Diário Oficial da União*, artigo 5, inciso XV, letra d (1946, 18 de setembro).

Coquoz, Joseph. "Le Home 'Chez Nous' comme modèle d'attention à l'enfance." *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, no. 20 (2012): 27-46.

Correia, Luis Grosso. "'The Right Kind of Education for the Right Individual:' Comparative Education Studies According to the Educational Yearbook of the Teachers College (1924-1944)." *History of Education* 40, no. 5 (2011): 577-598.

Correio da Manhã (1941, 30 de julho): 11.

Correio Paulistano (1941, 17 de junho): 13

Counts, George S. "Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 28, no. 67 (1957): 64-86.

Cremin, Lawrence, David A. Shannon and Mary Evelyn Townsend. *A History of Teachers College, Columbia University*. Columbia University Press, 1954.

Cremin, Lawrence. *The Transformation of the School*. Vintage Books, 1964.

Cury, Carlos Roberto. "Anísio Teixeira (1900-1971)." *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education* 30, no. 4 (2000): 509-520.

Cyr, Frank W. "A educação rural nos Estados Unidos." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 4, no. 10 (1945): 5-43.

Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html

Decreto-lei 5977, de 10 de novembro de 1943, https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5977-10-novembro-1943-416056-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Altera%20a%20tabela%20do%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias

Decroly, Ovide. "Une école nouvelle en Amerique du Sud. Le Gymnase moderne Bogota (Colombie)." *Pour l'Ere Nouvelle* 5, no. 19 (1926): 25-28.

Decroly, Ovide. "Une école nouvelle en Amerique du Sud. Le Gymnase moderne de Bogota (Colombie)." *Pour l'Ere Nouvelle* 5, no. 20 (1926): 48-52.

Depaepe, Marc, Frank Simon e Angelo Van Gorp. *Ovide Decroly (1871-1932): Une Approche Atypique?* Theory and History of Education International Research Group, 2022.

Dewey, John. "A criança e o progresso escolar." *Escola Nova*, no. 1 (1930), 27-46.

Diário Carioca (1942, 13 de agosto): 2.

Diário de Notícias (1941, 22 de agosto): 9.

"Document XV – To Members of Consultative Committee of the New Education Fellowship." *World Education Fellowship Collection* (1932).

"Document 17. To Members of the Consultative Committee of the New Education Fellowship. Proposal for the Re-organization of the New Education Fellowship." *World Education Fellowship Papers* (1932, março).

"Document 33. A meeting of the members of the Committee at Headquarters was held on 3rd dec. 1936." *World Education Fellowship Papers* (1936, dezembro).

"Document 68. To Members of the Executive Board. A brief review of Headquarters activities since the war." *World Education Fellowship Papers* (1943, agosto).

Driscoll, Gertrude. "A conduta da criança na escola e como observá-la." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 6, no. 16 (1945): 25-43.

"Edital." *O Jornal do Brasil* (1930, 22 de julho).

Elsbree, Willard S. "A educação primária nos Estados Unidos." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 11, no. 30 (1947): 249-283.

Ensor, Beatrice. Beatrice Ensor para educadores na América do Sul, [1932]. The Newsam Library and Archive, University College London.

"Entrevista com Julieta Arruda." *Correio da Manhã* 29, no. 10804 (1930, 16 de março)

Erickson, Bonnie H. "Social Networks and History: A Review Essay." *Historical Methods* 30, no. 3 (1997): 149-157.

"Escola Estados Unidos da América do Norte." *O Paiz*, no. 15244 (1926, 16 de julho): 4. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/26030.

"Está no porto o 'Pan America'." *O Jornal* (1925, 25 de setembro): 8. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/22587.

Family Search. Accessed February 18, 2025. https://www.familysearch.org/pt/.

Family Search. "New York Passenger and Crew Lists, 1909, 1925-1957. James Jarvis Doster." 1926. Accessed February 18, 2025. https://www.familysearch.org/ark:/61903/1:1:KXMD-MVH.

"Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. O que as delegações brasileiras Maria dos Reis Campos e Celina Padilha dizem dos Estados Unidos e do Uruguay." *Correio da Manhã* 29, no. 10804, (1930, 16 de março).

Ferreira, Marcia dos Santos. "O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)." Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2001.

Ferrière, Adolphe. Adolphe Ferrière para Carneiro Leão, Genebra, 28 de março, 1924. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Manuscritos, I-5,26,26.

Ferrière, Adolphe. "Progrès actuels du Mouvement en faveur de l'Education nouvelle." *Pour l'Ere Nouvelle* 3, no. 10 (1924): 23.

Ferrière, Adolphe. "Écoles experimentales en Europe et en Amérique." *Pour l'Ere Nouvelle* 4, no. 16 (1925): 9.

Ferrière, Adolphe. "Ecoles experimentales." *Pour l'Ere Nouvelle* 5, no. 18 (1926): 6.

Ferrière, Adolphe. Adolphe Ferrière para Carneiro Leão, Genebra, 24 de agosto, 1927. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Manuscritos, 1-05,26,028.

Ferrière, Adolphe. Adolphe Ferrière para Lourenço Filho, Genebra, 5 de fevereiro, 1929. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, LF c 29-02-05.

Ferrière, Adolphe. "L'Education nouvelle au Brésil." *Pour l'Ère Nouvelle*, no. 67 (1931): 85-90.

FGV CPDOC. "Francisco Clementino de San Tiago Dantas." Accessed February 18, 2025. https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-clementino-de-san-tiago-dantas.

Fonseca, Nelma Marçal. "Alda Lodi, entre Belo Horizonte e Nova York: Um Estudo sobre Formação e Atuação Docentes 1912-1932." Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

Fonseca, Silvia Asam da. "A Coleção Bibliotheca do Espírito Moderno: Um Projeto para Alimentar Espíritos da Companhia Editora Nacional (1938-1977)." Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Freitas, Marcos C. de. "Da idéia de regional no projeto do Centro Regional de Pesquisas educacionais de São Paulo. Itinerários intelectuais e outros ensaios". Relatório de Pós-doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.

Freitas Campos, Regina Helena de. "Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação." *Estudos Avançados* 17, no. 49 (2003): 209-231.

Fuchs, Eckhardt. "Networks and the History of Education." *Paedagogica Historica* 43, no. 2 (2007): 185-197.

Gazeta de Noticias, 55 (1930, 7 de março).

Ginzburg, Carlo, e Carlo Poni. "O Nome e o Como. Troca Desigual e Mercado Historiográfico." In *A Microhistória e Outros Ensaios*, organizado por Carlo Ginzburg, Enrico Castelnuovo e Carlo Poni, 169-178. Difel, 1989.

Graham, Patricia Albjerg. *Progressive Education: From Arcady to Academe: A History of the Progressive Education Association, 1919-1955*. Teachers College Press, 1967.

Graham, Patricia Albjerg. "Carleton Wolsey Washburne: A Biographical Essay." *Teachers College Record* 72, no. 6 (1971): 487-494.

Gruzinski, Serge. *O Pensamento Mestiço*. Companhia das Letras, 2001.

Gruzinski, Sege. "Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*." *Topoi* 2, no. 2 (2001): 175-196.

Guimarães, Inácia. Inácia Guimarães para Anísio Teixeira, 25 de novembro, 1932. Accessed February 20, 2025. https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&pasta=AT%20c%201932.11.25&pagfis=4593.

Hameline, Daniel, Arielle Jornod e Malika Lemdani Belkaïd. *L´Ecole Active: Textes Fondateurs*. PUF, 1995.

Hameline, Daniel. "Aux Origins de la Maison des Petitis." In *Une École où Les Enfants Veulent ce qu'ils Font: La Maison des Petits Hier et Aujourd'hui*, organizado por Christiane Perregaux, Laurence Rieben e Charles Magnin, 17-62. Société Coopérative des Editions des Sentiers, 1996.

Hameline, Daniel. *L'Éducation dans le Miroir du Temps*. Société Coopérative des Editions des Sentiers, 2002.

Hofstetter, Rita. "The Construction of a New Science by Means of an Institute and its Communication Media: The Institute of Educational Sciences In Geneva (1912–1948)." *Paedagogica Historica* 40, no. 5-6 (2004): 657-683.

Hofstetter, Rita, Bernard Schneuwly, Valérie Lussi e Béatrice Haenggeli. "Genève dans le Contexte International." In *Passion, Fusion, Tension: New Education and Educational Sciences*, editado por Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly, 107-142. Peter Lang, 2006.

Hofstetter, Rita, e Bernard Schneuwly. "Contrasted Views of New Education on Knowledge and its Transformation. Anticipation of a New Mode or Ambivalence?" *Paedagogica Historica* 45, no. 4-5 (2009): 453-467.

"Hospedes Illustres." *Correio Paulistano* (1926, 17 de julho): 6. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.gov.br/DocReader/090972_07/22030.

Huxley, Julian. *Memories*. Harper & Row Publishers, 1970.

"Informação do estrangeiro." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 1, no. 3 (1944): 461-464.

"Informação do estrangeiro." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 3, no. 7 (1945): 113-114.

James J. and Mabel Cowart Doster Papers. University of Alabama Libraries Special Collections, 2017. Accessed February 18, 2025. https://archives.lib.ua.edu /repositories/3/resources/4295.

Jenkins, Celia M. "The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism: A Case Study of the New Education Fellowship, 1920-1950." PhD dissertation, University of London, 1989.

Jornal do Commercio (1941, 8 de maio): 5.

Jornal do Commercio (1942, 7 de junho): 8.

Kandel, Isaac, and James Doster. *Education in South America: Argentine, Brazil, Chile and Uruguay*. Gottesman Libraries, 1926.

Kandel, Isaac. *Isaac Kandel para Heloise Brainerd*. Nova York, 19 de maio, 1927. Accessed February 19, 2025. https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Corresp /1973.

Kandel, Isaac. *Essays in Comparative Education*. Columbia University, 1930.

Kandel, Isaac. *Uma nova era em educação: estudo comparativo*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960.

Kottak, Conrad Phillip. "Charles Wagley: His Career, His Work, His Legacy." *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas* 9, no. 3 (2014): 623-630.

Labaree, David F. "Progressivism, Schools and Schools of Education: An American Romance." *Paedagogica Historica* 41, no. 1-2, (2005): 2005.

Labaree, David F. "How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education." In *Pragmatism and Modernities*, edited by Daniel Trohler, Thomas Schlag and Fritz Osterwalder, 163-188. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

Lacombe, Laura. "L'enseignement public a Rio de Janeiro." *Pour L'Ere Nouvelle* 6, no. 31 (1927): 218-219.

Lacombe, Laura. "Cinco semanas nos Estados Unidos." *Revista Schola* 1, no. 3 (1930): 90-96.

"Lanza RMHE convocatoria para Dossier sobre la Escuela Nueva en América Latina". *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (2024, 2 de outubro). Accessed February 18, 2025. https://somehide.org/lanza-rmhe-convocatoria-para-dossier-sobre-la-escuela-nueva-en-america-latina/.

Larrea, Elba A. Martinez de. "Julio Larrea (1904-1987)." *Prospects* 40, (2010): 559-564.

Lawn, Martin. "Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças." *Revista Brasileira de História da Educação* 14, no. 1 (2014): 127-144.

Lawson, Maxwell D. "The New Education Fellowship: The Formative Years." *Journal of Educational Administration and History* 13, no. 2 (1981): 24-28.

Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html.

Lemme, Paschoal. *Memórias 2* (Cortez Editora/INEP, 1988) 218.

Lourenço Filho, Manuel Bergström. *Há uma Ciência da Educação?* CPDOC/FGV, s/d.

Lourenço Filho, Manuel Bergström. "A 'escola nova'." *Educação* 7, no. 3 (1929): 297.

Lourenço Filho, Manuel Bergström. *Introducção aos Estudos da Escola Nova*. Melhoramentos, 1930.

Lourenço Filho, Manuel Bergström. *Manoel Bergström Lourenço Filho para Anísio Teixeira*, Nova York, 30 de janeiro, 1935. Accessed February 19, 2025. https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Corresp/13529.

Lourenço Filho, Manuel Bergström. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 7a ed. Melhoramentos, 1971.

Luzuriaga, Lorenzo. "Programas escolares e planos de ensino da Allemanha e Austria." *Escola Nova*, no. 2-3 (1930): 96-103.

Maciel, Francisca. "Lucia Casasanta e o método global de contos: uma contribuição à história da educação em Minas Gerais." Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

Maio, Marcos Chor. "Biobibliografia: Trajetória e Produção Intelectual de Paulo Carneiro." In *Ciência, Política e Relações Internacionais: Ensaios sobre Paulo Carneiro*, organizado por Marcos Chor Maio, 308-321. Fiocruz, 2004.

Magalhães, Belfort Saraiva. Belfort Saraiva Magalhães para Anísio Teixeira, Nova York, 6 de janeiro, 1927. Accessed February 20, 2025. https://www.docvirt.com/docreader.net/at_tematica/1305

Magnin, Charles, e Rita Hofstetter. "Education nouvelle et changements éducatifs: éléments de définition et pesées d'une influence." *Paedagogica Historica* 42, no. 1-2 (2006): 1-14.

Mata, Joan Soler i. "Entre Europa i América Llatina: Adolphe Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona." *Temps d'Educació* 35 (2008): 229-248.

Maurel, Chloé. "Huxley, Sir Julian Sorell." In *IO BIO: Biographical Dictionary of Secretaries General of International Organizations*, edited by Bob Reinalda, Kent J. Kille, and Jaci Eisenberg. Radboud University, 2011. https://www.ru.nl/fm/iobio.

Mccolley, Walter S. "The Vestal Virgins of Education." *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 11, no. 4 (1936): 195-200.

McCullock, Gary. "Fred Clarke and the Internationalisation of Studies and Research in Education." *Paedagogica Historica* 50, no. 1-2 (2014): 123-137.

Melo Araújo, Roberta Maira de. "Benedicta Valladares Ribeiro (1905-1989): Formação e Atuação." Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2010.

Meyhoffer, Paulo, e W. Gunnig. "Adolpho Ferrière." *Educação* 12, no. 1 (1930): 34-47.

"Mestre americano dará curso para homens livres na era tecnológica". *Correio da Manhã* (1957, 24 setembro): 15, Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.gov.br/DocReader/089842_06/82027

Middleton, Sue C. "Clare Soper's Hat: New Education Fellowship Correspondence Between Bloomsbury and New Zealand, 1938-1946." *History of Education* 42, no. 1 (2013): 92-114.

Middleton, Sue C. "New Zealand Theosophists in 'New Education' Networks, 1880s-1938." *History of Education Review* 46, no. 1 (2017): 42-57.

Mignot, Ana Christina, e José Gondra. *Viagens Pedagógicas*. Cortez, 2007.

Mignot, Ana Chrystina. "Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias." *Revista Interinstitucional Artes de Educar* 2, no. especial (2016): 263.

Mignot, Ana Chrystina. "Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem." *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* 2, no. 5 (2017): 330-342.

Mignot, Ana Chrystina, e Raquel Lopes Pires. "Entre 'verdadeiros apóstolos': uma educadora brasileira no congrès international d'éducation nouvelle (Locarno – 1927)." *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade* 28, no. 54 (2019).

Ministério da Educação. "Galeria de Ministros." Accessed February 20, 2025. https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b_start:int=40.

Monarcha, Carlos. *Lourenço Filho*. Massangana, 2010.

Moraes, Deodato. "L'Ecole active brésilienne d'Espirito Santo." *Pour l'Ère Nouvelle*, no. 67, (1930): 96-98.

Nery, Ana Clara Bortoleto. *A Sociedade de Educação de São Paulo: Embates no Campo Educacional (1922-1931)*. Editora Unesp, 2009.

New Education Fellowship. "At a Meeting of the Members of the Consultative Committee of the New Education Fellowship." *World Education Fellowship Papers*. August 2, 1932.

———. "At a Meeting of the Members of the International Council of the New Education Fellowship." *World Education Fellowship Papers*. August 5, 1932.

———. "At a Meeting of the Members of the Executive Board of the New Education Fellowship and Representatives of the Progressive Education Association and of the American Committee on International Education." *World Education Fellowship Papers*. August 7, 1932.

———. "At a Meeting of the Members of the Executive Board of the New Education Fellowship, Held at the Lycée du Parc Imperial, Nice, on Monday, August 8, 1932." The Newsam Library and Archives, University College London.

———. *Changing Ideas and Relationships in Education. Diary of the New Education Fellowship, 1920-1952*. The Newsam Library and Archives, University College London.

———. *Sixth World Conference, Nice, 1932, Full Report*. The Newsam Library and Archives, University College London.

"Nota explicativa". *Boletim de Educação Pública,* II, no. 1-2 (1932).

"Nouvelles du Congrès de Nice." *Pour l'Ere Nouvelle* 2, no. 78 (1932): 131.

Nueva Era, no. 4-7 (1926).

Null, J. Wesley. *Peerless Educator: The Life and Work of Isaac Leon Kandel*. Peter Lang, 2007.

Nunes, Clarice. *Anísio Teixeira: A Poesia da Ação*. Edusf, 2000.

Nunes, Clarice. "Anísio Teixeira na América (1927-1929): democracia, diversidade cultural e políticas públicas de educação." In *Viagens Pedagógicas*, editado por Ana Christina Mignot e José Gondra, 143-162. Cortez, 2007.

O Estado de S. Paulo (1942, 28 de agosto): 2.

O Jornal (1932, 28 de julho): 14.

"O 'Pan Americano' em viagem ao Prata. O regresso da delegação da Associação Brasileira de Educação – O que disseram ao 'Diário Carioca' e seu chefe e a professora Maria Campos." *Diário Carioca* 3, no. 497 (1930, 7 de março).

"O problema educacional e os cursos de férias nos Estados Unidos. Entregue à Associação Brasileira de Educação o relatório da professora d. Julieta Arruda." *Correio da Manhã* 29, no. 10826 (1930, 11 de abril).

Orico, Oswaldo. "O celibato pedagógico feminino – Os debates travados na Conferência Nacional de Educação em torno de tão interessante assumpto." *O Globo*, 2 de fevereiro, 1927.

"Os novos métodos de ensino americano no Brasil. Fixando impressões das professoras Laura Lacombe e Julieta Arruda." *Diário Carioca* 3, no. 501 (1930, 12 de março).

"O 'Southern Cross' de passagem pela Guanabara." *O Paiz* (1926, 24 de junho): 2. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.gov.br/DocReader/178691_05/25762.

Pace, Richard. "O legado de Charles Wagley: uma introdução." *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas* 9, no. 3 (2014): 597-602.

Paoli, Niuvenius Junqueira. "As Relações Entre Ciências Sociais e Educação nos Anos 50/60 a Partir das Histórias e Produções Intelectuais de Quatro Personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira." Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 1995.

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)." Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Portugal, Silvia. "Contributos para uma discussão do conceito de rede na teoria sociológica." *Oficina do CES*, no. 271 (2007).

Pour l'Ere Nouvelle 4, no. 15 (1925).

Pour l'Ere Nouvelle 5, no. 19 (1926).

Pour l'Ere Nouvelle 8, no. 48 (1929).

Pozo Andrés, María del Mar del. "The Transnational and National Dimensions of Pedagogical Ideas: The Case of the Project Method, 1918-1939." *Paedagogica Historica* 45, no. 4-5 (2009): 561-584.

Pozo Andrés, María del Mar del. "O Método de Projetos na Espanha: Recepção e Apropriação (1918-1936)." In *Movimento Internacional da Educação Nova*, organizado por Diana Gonçalves Vidal e Rafaela Silva Rabelo, 189-208. Fino Traço, 2020.

Pringle, B.W. *B.W. Pringle, Escritório de Pessoal e Administração, para Anísio Teixeira*. 21 de agosto, 1953. PEM/APS/IA/1222. DPAT.

Pringle, B.W. *B.W. Pringle, Escritório de Pessoal e Administração, para Anísio Teixeira.* 22 de julho, 1954. PEM/APS/IA/1818. DPAT.

"Problemas da educação latino-americana". *Correio Paulistano* (1945, 02 de novembro): 6, Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.gov.br/docreader/090972_09/25925

"Professor Julio Larrea." *Correio Paulistano* (1945, 17 agosto): 5, Accessed February 23, 2025. http://memoria.bn.gov.br/docreader/090972_09/24723.

Rabelo, Rafaela Silva. "Destinos e Trajetos: Edward Lee Thorndike e John Dewey na Formação Matemática do Professor Primário no Brasil (1920-1960)." Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2016.

Rabelo, Rafaela Silva. "Isaac Kandel e a constituição de redes entre Brasil e Estados Unidos." *Revista de Ciências da Educação* 21, no. 43 (2019): 67-96.

Rabelo, Rafaela Silva. "O ensino de matemática em um número especial da revista The New Era, 1934." *Bolema: Boletim de Educação Matemática* 33, no. 65 (2019): 1109-1132.

Rabelo, Rafaela Silva, e Diana Gonçalves Vidal. "A Seção Brasileira da New Education Fellowship: (Des)encontros e (Des)conexões." In *Movimento Internacional da Educação Nova*, editado por Rafaela Silva Rabelo e Diana Gonçalves Vidal, 25-48. Fino Traço, 2020.

Rabelo, Rafaela Silva. "The New Education Fellowship, the Progressive Education Association, and the American Department of State: South America as Part of an Awkward Entanglement." *Paedagogica Historica* 57, no. 1-2 (2021): 183-199.

Rabelo, Rafaela Silva. "A Transnational History of Intellectual Exchanges with the United States in the Shaping of Latin American Education." *Oxford Research Encyclopedia of Education* (2023).

Rabelo, Rafaela Silva. "From Brazil to the United States. From Teachers College, Columbia University to the World: Appropriation, Production, and Circulation of Ideas in the Field of Education." In *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education: Exchanges among Brazil, USA, and Europe*, edited by Diana Gonçalves Vidal and Vivian Batista, 70-88. Routledge, 2024.

Revista do Empresário III, no. 14 (1947): 88.

"Representações no Exterior." Arquivo Anísio Teixeira. Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=AT_DocPes&pesq=unesco&hf=docvirt.com&pagfis=88.

O Radical (1932, 2 de agosto): 16.

"Que é Nova Educação." *O Estado de S. Paulo* (1942, 20 de agosto): 6.

Ribeiro, Benevenuta. "A ideia do celibato obrigatório para as professoras." *A Pátria*, 15 de fevereiro, 1928.

Rocha, Ana Cristina Matos. "Experiências Norte-Americanas e Projetos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935): Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho." Tese de doutorado, Fundação Oswaldo Cruz, 2016.

Roldán Vera, Eugenia, e Eckhardt Fuchs. "Introduction: The Transnational in the History of Education." In *The Transnational in the History of Education: Concepts and*

Perspectives, edited by Eugenia Roldán Vera and Eckhardt Fuchs, 1-47. Palgrave Macmillan, 2019.

Rothen, José Carlos. "O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 86, no. 212 (2005): 189-224.

Rousmaniere, Kate. "Losing Patience and Staying Professional: Women Teachers and the Problem of Classroom Discipline In New York City Schools In The 1920s." *History of Education Quarterly* 34, no. 1 (1994):49-68.

Rudolfer, Noemy da Silveira. Noemy da Silveira Rudolfer para Arthur Ramos, São Paulo, 6 de junho, 1941. Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Manuscritos, -1-36,03,2359.

Sá, Carlos. "Minas no Collegio de Professores da Universidade de Columbia", *O Jornal* (1929, 2 de março): 1. Accessed February 18, 2025. http://memoria.bn.br/DocReader/110523_02/41979

Saviani, Dermeval. "O INEP, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 93, no. 234 (2012): 291-322.

Secretário Internacional da NEF. *Secretário Internacional da NEF para S. M. Giqueaux*, 17 de fevereiro, 1950. The Newsam Library and Archives, University College London.

Silveira, Juracy. "A Influência de Lourenço Filho no Distrito Federal." In *Um Educador Brasileiro: Lourenço Filho*, organizado pela Associação Brasileira de Educação, 73-82. Melhoramentos, 1958.

Sobe, Noah. "Entanglement and Transnationalism in the History of American Education." In *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*, edited by Thomas Popkewitz, 93-107. Palgrave Macmillan, 2013.

[Soper, Clare]. Fragmento de carta sem assinatura (provavelmente de Clare Soper) para Carleton Washburne, 1943 (data estimada). The Newsam Library and Archive, University College London.

Subrahmanyam, Sanjay. *Comércio e conflito: a presença portuguesa no Golfo de Bengala, 1500–1700*. Lisboa: Edições 70, 1994.

Sucupira, Newton. "Francisco Venâncio Filho." In *Dicionário de Educadores Brasileiros*, organizado por Maria de Lourdes Favero e Jader Britto, 399-407. Editora da UFRJ, 2002.

Teachers College. *Report on the International Institute of Teachers College to the Rockefeller Foundation*. Gottesman Libraries, Teachers College, Columbia University, 1939.

Teachers College. *Announcement of the School of Education*. Teachers College, 1889-1994.

Teixeira, Anísio. Anísio Teixeira para Sylvia Carneiro Leão. Nova York, 28 de outubro, 1927. Accessed February 19, 2025. https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=AT_Corresp&pasta=AT%20c%201927.10.28/14

Teixeira, Anísio. Anísio Teixeira para Isaac Kandel, Bahia, 18 de agosto, 1928. Accessed February 19, 2025. https://www.docvirt.com/docreader.net/AT_Tematica/1332.

Teixeira, Anísio. *Aspectos Americanos de Educação*. Tip. de São Francisco, 1928.

Teixeira, Anísio. "A Pedagogia de John Dewey (Esboço da Teoria de Educação de John Dewey)." In *Vida e Educação*, organizado por John Dewey, 7-30. Melhoramentos, 1930.

Teixeira, Anísio. Anísio Teixeira para José Bento Monteiro Lobato, 29 de janeiro, 1947. Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader .aspx?bib=AT_Corresp&pesq=monteiro%20lobato&hf=docvirt.com&pagfis=2391.

Teixeira, Anísio. Anísio Teixeira para José Bento Monteiro Lobato, 13 de fevereiro, 1947. Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader .aspx?bib=AT_Corresp&pesq=monteiro%20lobato&hf=docvirt.com&pagfis=2394. Acessado em 28/03/2023.

Teixeira, Anísio. Anísio Teixeira para Nelson Spínola Teixeira, 3 de novembro, 1947. Accessed February 20, 2025. https://docvirt.com/docreader.net/DocReader .aspx?bib=AT_Corresp&pesq=unesco&hf=docvirt.com&pagfis=565.

The New Era 8, no. 32 (1927).

The New Era 13, no. 6 (1932).

The New Era 27, no. 7 (1946).

The New Era 28, no. 8 (1947).

The New Era 39, no. 7 (1958).

"The Sixth World Conference of the New Education Fellowship, Nice. Programme." The Newsam Library and Archives, University College London.

Toledo, Maria Rita de Almeida. "Coleções autoriais, tradução e circulação: ensaios sobre a geografia cultural da edição (1930-1980)." Tese de livre-docência, Unifesp, 2013.

Toledo, Maria Rita de Almeida e Marta Carvalho. "A tradução de John Dewey na coleção autoral biblioteca da educação." *Educação & Sociedade* 38, no. 141 (2017): 999-1015.

Toledo, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do Projeto Político ao Projeto Editorial (1931-1981)*. Edusp, 2020.

Toledo, Maria Rita de Almeida, e Diana Gonçalves Vidal. "Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947)." *Educação em Revista* 40 (2024): e51238.

UNESCO Archives AtoM Catalogue. "Archive Group AG 03 – Preparatory Commission of UNESCO." 1945-1947. Accessed February 18, 2025. https://atom.archives.unesco .org/ag-3-preparatory-commission-of-unesco-prep-com.

UNESCO Archives AtoM Catalogue. "Preparatory Commission of UNESCO." Accessed February 18, 2025. em https://atom.archives.unesco.org/preparatory-commission-of-unesco.

Venâncio Filho, Francisco. "A educação no Brasil, por Maria dos Reis Campos, em *School and Society*, maio, 1930." *Boletim de Educação Pública* 1, no. 3 (1930): 468.

Venâncio Filho, Francisco. "Méthodo de projectos, pela prof. Maria dos Reis Campos (resumo do relatório) em *Schola* (órgão da ABE), julho de 1930." *Boletim de Educação Pública* 1, no. 4 (1930): 593.

Venâncio Filho, Francisco. "O movimento mundial pela escola nova." *Boletim de Educação Pública* I, no. 2 (1930): 276.

Vianna Filho, Luis. *Aníso Teixeira. A polêmica da educação* (Ediotora Nova Fronteira, 1990)

Vidal, Diana Gonçalves, e Marilena Camargo. "A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 73, no. 175 (1992): 407-430.

Vidal, Diana Gonçalves. *Na Batalha da Educação: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)*. Edusf, 2000.

Vidal, Diana Gonçalves. "A biblioteca da Escola de Professores: movimento do acervo." In *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932–1937)*, organizado por Diana Gonçalves Vidal, 157–200. São Paulo: Edusf, 2001.

Vidal, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932–1937)*. São Paulo: Edusf, 2001.

Vidal, Diana Gonçalves. "Edgar Sussekind de Mendonça." In *Dicionário de Educadores Brasileiros*, organizado por Maria de Lourdes Favero e Jader Britto, 285-290. Editora da UFRJ, 2002.

Vidal, Diana Gonçalves, e Rafaela Silva Rabelo. "A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores." *Cadernos de História da Educação* 18, no. 1 (2019): 208-220.

Vidal, Diana Gonçalves, Rafaela Silva Rabelo, Ariadne Ecar e Fernanda Franchini. "Democracia, Escola e Infância: Legado e Utopia Escolanovista." In *Democracia, Escola e Infância*, organizado por Carloto Boto e Julio Groppa Aquino, 107-122. Feusp, 2019.

Vidal, Diana Gonçalves. "Em viagem: educadoras brasileiras partem aos Estados Unidos da América em 1930." In *Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação*, organizado por Diana Vidal, 75–104. Porto Alegre: Fino Traço, 2020.

Vidal, Diana Gonçalves e Rafaela Silva Rabelo. "Fórmula e Utopia: o movimento internacional da educação nova." *Sarmiento* 25, (2021): 23-50.

Vidal Diana Gonçalves, Vinicius de Moraes Monção e Franciele Ferreira França. "Educação nova e socialismo: um debate para além das fronteiras nacionais." In *Histórias da Educação na Ibéria e América: Fontes, Experiências e Circulação de Saberes*, organizado por Amarílio Ferreira Neto, José Cláudio Sooma Silva e Juliana Martins Cassani, 47.64. Appris, 2022.

Vidal, Diana Gonçalves, Rafaela Silva Rabelo e Vinicius de Moraes Monção. "A New Education Fellowship e a América do Sul: um panorama da constituição de redes." *Cadernos de História da Educação* 22 (2023): 1-19.

Vidal, Diana Gonçalves, e Bruno Bontempi Júnior. *Faculdade de Educação: Uma História de Compromisso com a Formação Docente na USP*. Edusp, 2025, no prelo.

Vidal, Fernando. "L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève." *Equinoxe*, no. 17 (1997): 98.

Warde, Miriam Jorge. "O itinerário de formação de Lourenço Filho por descomparação." *Revista Brasileira de História da Educação* 3, no. 5 (2003): 125-167.

Warde, Miriam Jorge. "O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional." *Cadernos de História da Educação* 15, no. 1 (2016): 190-221. Accessed February 18, 2025. http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34632/18367.

Washburne, Carleton. *Carleton Washburne para amigos e familiares, Brasil, 26 de julho, 1942.* Winnetka District Schools Archive.

Washburne, Carleton. "Que é Educação Nova?" *Formação: Revista Brasileira de Educação* 5, no. 49 (1942): 21-29.

Washburne, Carleton. *Carleton Washburne para Carneiro Leão, 13 de janeiro, 1943.* Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Manuscritos -1-05,28,082.

Washburne, Carleton. "A pesquisa na educação." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 2, no. 4 9 (1944): 65-69.

Warde, Miriam Jorge, "Noemy da Silveira Rudolfer" in *Dicionário de Educadores no Brasil*, ed. Maria de Lurdes Fávero e Jader Britto, 860-866 (EdUFRJ/MEC/INEP, 2002).

Watras, Joseph. "The New Education Fellowship and Unesco's Programme of Fundamental Education." *Paedagogica Historica* 47, no. 1-2 (2011): 191-205.

World Education Fellowship Collection, "WEF/A/I/34; WEF/A/II/43; WEF/A/II/44." The Newsam Library and Archive, University College London.

About the Authors

Diana Gonçalves Vidal is senior professor and former vice dean at the School of Education, Universidade de São Paulo. She is leader of the thematic project Knowledges and Practices at Borders, supported by FAPESP and CNPq Research Productivity Fellow A. She coordinates the NIEPHE-USP (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação) and is a member of THEIR Group. She served the Executive Committee of ISCHE. Her research interests include transnational history of education, the new education movement, international circulation of pedagogical subjects and artifacts, and the economic history of schools.

Rafaela Silva Rabelo is professor at the School of Education, Universidade Federal de Uberlândia (State of Minas Gerais, Brazil). She holds a Ph.D. in history of education from the University of São Paulo with a period as a visiting student at Teachers College, Columbia University. She co-edited the books *Movimento Internacional da Educação Nova* (Brazil: Fino Traço, 2020) and *Escola Nova em Circuito Internacional: cem anos da New Education Fellowship* (Brazil: Fino Traço, 2021). Her research interests include transnational history of education, historical networks, progressive education, Pan-Americanism, and the Good Neighbor policy.

11. APÊNDICE D: DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS

1. COLOMBO, Maria Alzira da Cruz. A educação católica feminina diante dos desafios da Modernidade: o caso do Colégio Nossa Senhora de Sion de São Paulo na segunda metade do século XX. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
2. FERRERO, Tiziana. A constituição da criança republicana: as representações da infância nos livros didáticos da escola primária paulista (1890-1920). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
3. GOIS, Marina Ribeiro de. O projeto educacional iluminista de Mary Wolsttonecraft na obra 'Reivindicação dos direitos da mulher' (1792). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
4. LEME, Andressa Caroline Francisco. As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
5. POLIZEL, Rebeca Silva Costa. Comenius, La Salle e Jesuítas: um estudo comparado entre textos de formação. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
6. REZENDE, Flávia. Educar o corpo e a alma: a formação da criança nas lições dos livros de leitura de João Köpke e Felisberto de Carvalho. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2025.
7. RODRIGUES, Bruno dos Santos. A Congregação Marista e a educação em Santos: o Gymnásio Santista (1904-1943). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Orientador: Bruno Bontempi Jr.
8. SIERRA, Lígia Mayra Amaral Lima. Uma análise das representações das rotinas escolares e do catolicismo em O Ateneu, de Raul Pompeia. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2025. Orientadora: Angelica Pall Oriani.
9. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França nas décadas de 1830 a 1850. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.
10. SILVA, Tarcisio dos Santos. O Serviço de Recursos Audiovisuais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e a renovação do (1959-1973). 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2025. Orientadora: Rosa Fatima de Souza-Chaloba.
11. SILVA, Thays Fernandes Flor da. Desigualdades sociais, diversidade na aprendizagem e capital cultural: o ensino diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-2024). 2025. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

12. APÊNDICE E: BOLSAS E ORIENTAÇÕES

11.1 Bolsas FAPESP implementadas (BCO)

- Iniciação Científica

- Treinamento técnico

Bolsista: Ariadne Ecar. Supervisão: Profª Drª Diana Vidal. Projeto: *Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos: inventariar e disponibilizar, contribuindo com a pesquisa em história da educação e com o acesso público* (Processo n. 2024/21396-4. Início: 01/01/2025).

Bolsista: Miriam Fernandes Muramoto. Supervisão: Profª Drª Diana Vidal. Projeto: *Catalogação e Digitalização de Documentos Históricos do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CREMC) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP).* (Processo n. 2024/20444-5. Início: 01/12/2024)

Bolsista: Patrícia Raffaini. Supervisão: Profª Drª Diana Vidal. Projeto: *Acervo Histórico da Companhia Editora Nacional: inventariar e disponibilizar, contribuindo com a pesquisa em história da educação, em História e com o acesso público de uma rara coleção* (Processo n. 2024/17943-0. Início: 01/11/2024).

11.2 Bolsas FAPESP (fluxo contínuo)

- Mestrado

Bolsista: Tiziana Ferrero. Orientação: Prof. Dra. Carlota Boto. Projeto: *A representação da infância nos livros de leitura da escola primária paulista (1893-1930)*. (Processo n. 22/01135-6. Início: 01/05/2023).

Bolsista: Samira Martins. Orientação: Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. Projeto: *A formação racial do homem novo: apropriações das teorias raciais pelos militantes anarquistas de São Paulo, na Primeira República* (Processo n. 2023/13950-9. Início: 01/04/2024).

- Doutorado

Bolsista: Alexandre Ribeiro e Silva: Prof. Dra. Carlota Boto. Projeto: *Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França na década de 1850.* (Processo: 2022/11928-8. Início: 01/03/2021).

- Pós-doutorado

Bolsista: Bruna Soares Polachini. Supervisão: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *Fronteiras políticas e epistemológicas: as obras gramaticais e o ensino da língua portuguesa na Escola Normal de São Paulo entre 1880 e 1900* (Processo n. 20/06753-4. Início: 01/03/2021).

Bolsista: Renata Brião de Castro. Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *Os livros didáticos italianos e a circulação do fascismo nas cidades de São Paulo e de Buenos Aires - 1922 a 1943* (Processo n. 2022/15183-2. Início: 01/0/09/2023. Obs. Processo atualmente interrompido para o período de BEPE conforme os dados do projeto a seguir).

Bolsista: Jonatas Roque Ribeiro. Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *Forjando redes afro-atlânticas: experiências negras, racismo e a escola no circuito transnacional do pós-abolição* (Processo n. 2022/15052-5. Início: 01/08/2023).

- Bolsas no exterior

Bolsista: Heloísa Helena Pimenta Rocha (Bolsa de Pesquisa no Exterior). Supervisão: Prof. Dr. Jerry Dávila (University of Illinois at Urbana-Champaign). Projeto: *Conexões entre o Brasil e os Estados Unidos: mapeando a circulação de propostas e impressos de educação sanitária* (Processo n. 2023/17882. Início: 03/03/2025 a 02/05/2025.

Bolsista: Renata Brião de Castro. Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal; Università degli Studi di Macerata, supervisor: Prof. Dr. Roberto Sani. Projeto BEPE – Pós-doutorado: *A produção dos livros didáticos italianos para a circulação nas cidades de São Paulo e de Buenos Aires durante os anos do fascismo italiano (1922-1943)*. (Processo n. 2023/16884-7. Início: 01/09/2024).

Bolsista: Rosa Fátima de Souza-Chaloba. Supervisão: Prof. Dr. Noah Sobe (Loyola University – Chicago – EUA). Projeto: *A Circulação dos Recursos Audiovisuais na Educação na América Latina: contribuições do Programa Ponto IV*. (Processo n. 2023/08330-1. Início: 5/12/2024 a 4/03/2025.

11.3 Bolsas de outras agências de fomento em vigência - (Bolsista: nome; Supervisão/Orientação; Projeto: título; agência ; Data/ano de início)

- Ensino Médio

Bolsista: Amanda Rodrigues dos Santos. Orientação: Profa. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto*: Fontes para o estudo da história das escolas rurais de um município do interior paulista*, da Escola Estadual Professor Antonio de Baptista, em Marília-SP. Agência: PIBIC Jr/CNPq. Vigência: 01/09/2024-31/08/2025.

Bolsista: Larissa Huss Sevilha. Orientação: Profa. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto: *Fontes para o estudo do transporte escolar rural em um município do interior paulista: desafios e*

perspectivas, da Escola Estadual Coronel Eduardo de Souza Porto, em Fernão-SP. Agência: PIBIC Jr/CNPq. Vigência: 01/09/2024-31/08/2025.

Bolsista: Maria Clara Manzzon Preciso. Orientação: Profa. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto: *Fontes para o estudo histórico das escolas rurais: um panorama da produção acadêmica nacional*, da Escola Estadual Coronel Eduardo de Souza Porto, em Fernão-SP. Agência: PIBIC Jr/CNPq. Vigência: 01/09/2024-31/08/2025.

- Iniciação Científica

Bolsista: Alice Luciano Cury. Orientação: Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima. Projeto: *A Psicologia e a Educação nos textos de Mira y López publicados em Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (1949-1964)*. Agência: Programa Unificado de Bolsas USP, modalidade: Pesquisa. Vigência: set/2024 – ago/2025.

Bolsista: Débora de Camargo Feitosa. Orientação: Prof. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto: *Fontes para o estudo histórico do trabalho da supervisão educacional no estado de São Paulo: organização e tratamento de acervo documental.* Agência: CNPq. Vigência: 01/09/2024-31/08/2025.

Bolsista: Giovana dos Santos Filenga. Orientação: Prof. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto: *Coordenação pedagógica em municípios paulistas: analisando experiências.* Agência: CNPq. Vigência: 01/09/2023-31/08/2025.

Bolsista: Maria Fernanda Avila Cândido. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo. Projeto: *Epidemias de poliomielite na América Latina e impactos na educação*. Agência: UFU. Início: 2024.

Bolsista: Maria Laura Vieira de Castro. Orientação: Bruna Soares Polachini; Projeto: *Intelectualidade e docência negra na imprensa carioca: Cacilda Francioni de Souza e Hemetério José dos Santos em meio à circulação de teorias raciais*. Agência: PIBIC/CNPq. Ano de início: 2024.

Bolsista: Mariana Santos de Andrade. Orientação: Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha. Projeto: *Propostas e impressos de educação sanitária em circulação entre o Brasil e os Estados Unidos*. Agência: PIBIC/CNPq. Ano de início: 2024.

Bolsista: Rafaela Montes Renosto Polito. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo. Projeto: *A pandemia de Covid-19 em canais de jornalismo no YouTube*. Agência: CNPq. Início: 2024.

- Treinamento técnico

- Mestrado

Bolsista: Camila Fernandes da Silva. Orientadora: Prof. Dra. Renata Marcílio Cândido. Projeto: *História da profissão docente nas escolas de Educação Infantil do município de Guarulhos (1958 - dias atuais)*. Agência: CAPES. Vigência: maio/2024 a fevereiro/2026.

Bolsista: Karina Silva Alves. Orientação: Prof. Dr. Kazumi Munakata. Projeto: *Percepção da branquitude e educação: O que se muda em sala de aula quando uma professora percebe que é branca?*. Agência: CAPES. Ano de início: 2023.

Bolsista: Tiago José Fuoco Martins da Silva. Orientação: Prof. Dr. Kazumi Munakata. Projeto: *O ENEM e o currículo de Geografia para o Ensino Médio*. Agência: CAPES. Ano de início: 2023.

- Doutorado

Bolsista: Jocemir Moura dos Reis. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *Imprensa feminina e o dever de memória: Josephina Álvares de Azevedo e colaboradoras do jornal A Família (1888-1898)*. Agência: CAPES. Vigência: 18/8/2021 a 18/8/2025.

Bolsista: Giovane Silva Balbino. Orientação: Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. Projeto: *As ações conservadoras da Diocese e do Estado na Educação em Pouso Alegre-MG (1916-1937)*. Agência: CAPES. Início: agosto 2021.

Bolsista: Lara Chaud Palacios Marin. Orientação: Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima. Projeto: *Uma história dos futuros imaginados da profissão docente.: análise do discurso pedagógico. (1930-1965)*. Agência: CNPq. Início: agosto 2022.

Bolsista: Marcela Araujo de Mello Basdadjian. Orientação: Prof. Dr. Kazumi Munakata. Projeto: *História e uso dos livros didáticos e objetos de ensino na geografia*. Agência: CAPES. Ano de início: 2023.

Bolsista: Matheus Henrique da Silveira. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *A educação entre a psicologia e a antropologia cultural: atuação docente no serviço de ortofrenia e higiene mental do Distrito Federal (1934-1939)*. Agência: CNPq. Ano de início: 2021.

Bolsista: Ravy de San Juan Abreu Turoni. Orientação: Prof. Dr. Kazumi Minakata. Projeto: *A implantação da Lei 5.692/71*. Agência: CAPES. Ano de início: 2023.

Bolsista: Vanessa Souza Batista. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *Perfil do alunado de instrução primária: uma abordagem regionalizada de Minas Gerais na década de 1830*. Agência: CAPES e bolsa também da CAPES no âmbito do PDSE Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior. Vigência: 01/09/2024 a 28/02/2025.

Bolsista: Wagner Scopel. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *Discursos sobre as reformas do ensino médio/secundário no Brasil e em Portugal na década em 2010: um estudo comparativo da cultura normativa*. Agência: CAPES. Ano de início: 2023.

- Pós-doutorado

Bolsista: Marco Antônio de Santana. Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal. Agência: CAPES. Ano de Início: 2024.

- Produtividade de Pesquisa

Beneficiária: Ana Laura Godinho Lima. Projeto: *História da psicologia educacional em perspectiva transnacional: discursos, intelectuais e reformas.* Modalidade PQ2. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2024.

Beneficiário: Bruno Bontempi Júnior. Projeto: *Quatro professoras na França: trajetos da Nova História Cultural da educação no Brasil*. Modalidade 1D. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2024.

11.4 Projetos sem bolsas vinculadas ou em avaliação - (nome; Supervisão/Orientação; Projeto: título; Data/ano de início)

- Iniciação Científica

Aluna: Aline Silva de Oliveira. Orientação: Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha. Projeto: *Circulação de propostas e impressos de educação sanitária entre o Brasil e os Estados Unidos*. Ano de início: 2024.

Aluno: Vitor Grasso Queiroz; Orientação: Profa. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha. Projeto: *Circulação de propostas e impressos de educação sanitária entre o Brasil e os Estados Unidos*. Ano de início: 2024.

Aluna: Giovanna Lopes da Silva. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo. Projeto: *Impactos da pandemia de Influenza na educação noticiados na imprensa brasileira*. Ano de início: 2024.

Aluno: Leonardo Fernandes Holanda. Orientação: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *Corpo no Brasil e o Coração no Porto: a comemoração do sesquicentenário da independência e o imaginário político brasileiro.* Ano de Início: 2024.

Aluna: Ana Beatriz Zogobi Nogueira. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego. Projeto: *Organização dos espaços e tempos de ensinar e aprender em uma aldeia Guarani*. Ano de início: 2024.

- Treinamento técnico

- Mestrado

Mestranda: Bruna M. V. de Sousa. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego. Projeto: *Espaços escolares e as potencialidades pedagógicas: um estudo dos projetos diferenciados da Escola de Aplicação da FEUSP*. Ano de início: 2024.

Mestranda: Eliana Maria Silva. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo Projeto: *O protagonismo de Anália Franco e as transformações na educação brasileira no século XIX* (título provisório). Ano de início: 2025

Mestrando: Fausto Neto Reis de Lira. Orientadora: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *Formação continuada do coordenador pedagógico: estudo sobre as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1996-2022)*. Ano de início: 2023.

Mestranda: Flavia Odenheimer Trevisan. Orientadora: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *Estratégias de acolhimento e o impacto da comunidade: a integração de estudantes da Síria nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de São Paulo*. Ano de início: 2023.

Mestranda: Graziela Alves Pereira Cebotarov. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego. Projeto: *O conceito de autoestima e sua presença nos currículos da Educação Básica brasileira: da teoria à prática*. Ano de início: 2022.

Mestranda: Juliana Caixeta. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *'Não dá pra não ler': Um estudo das opiniões sobre educação publicadas na Folha de S. Paulo durante a pandemia*. Período: jul/2022 a jan/2026.

Mestranda: Leydejane Carvalho Filisbino. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo. Projeto: *Novas demandas tecnológicas nas normativas oficiais durante a pandemia* (título provisório). Ano de início: 2024.

Mestranda: Liana Zélia Ramos Holanda. Orientadora: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *Programa Diadema de Dandara e Piatã: a construção de uma educação antirracista no município de Diadema na consolidação da lei 10.639/03 e 11.656/08*. Ano de início: 2024.

Mestrando: Pedro Tomazoli Scabim. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego. Projeto: *A transição entre os anos iniciais e finais ensino fundamental: um estudo das práticas da Escola de Aplicação da FEUSP*. Ano de início: 2024.

Mestranda: Rayssa Ávila do Valle. Orientação: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *A transição para o Ensino Médio de juventudes rurais e urbanas de Pontes e Lacerda ? MT: um estudo prosopográfico comparativo*. Ano de início: 2023.

Mestranda: Regiane Carina da Silva. Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego. Projeto: *Letramento racial crítico: possibilidade de desenvolvimento de uma educação antirracista a partir da formação continuada dos professores coordenadores*. Ano de início: 2024.

Mestranda: Sarah Londe Pessoa. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo. Projeto: *O Ensino Supletivo no Brasil: História e Memória do Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia* (título provisório). Ano de início: 2025.

Mestranda: Tatiane Hermaneck. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *Viver e ensinar: os sentidos das experiências de vida na formação de professoras-formadoras de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*. Período: jul/2023 a jul/2026.

Mestranda: Thais Cristina Vitale. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Título: *Programa de recuperação e aprofundamento Aprender Sempre do estado de São Paulo: análise dos materiais*. Período: jul/2024 a jul/2027.

- Doutorado

Doutoranda: Evelly Carla Dias Matias. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *A construção dos conceitos de paisagem e lugar em livros didáticos de Geografia.* Período: jan/2025 a jan/2029.

Doutoranda: Francielly de Oliveira. Orientação: Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *Imagens de gênero em livros didáticos da Educação Infantil*. Período: ago/2021 a ago/2026.

Doutoranda: Giovanna de Souza Corbucci. Orientação: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *Viver o diverso: cultura escolar e brasilidade na escola sesc de ensino médio (2008-2018)*. Ano de início: 2024.

Doutoranda: Natália Bortolaci. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *A construção de práticas pedagógicas diferenciadas na EA: um estudo da documentação pedagógica*. Período: jan/2024 a jan/2028.

Doutoranda: Rafaela Bechizza. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *A construção dos projetos como proposta pedagógica*. Período: jan/2024 a jan/2028.

Doutoranda: Raquel Lopes Pires. Orientação: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *Europa como destino: travessia de Vicente Licínio Cardoso como estratégia de legitimação da Federação Nacional das Sociedades de Educação (1924-1931)*. Ano de início: 2022.

Doutorando: Thiago Casemiro. Orientação: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *Reformas na instrução pública do estado do rio de janeiro: apontamentos sobre a carreira do magistério primário na década de 1920*. Ano de início: 2021.

Doutoranda: Vera Lúcia Souza. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *Experiências do sistema Decroly em Poços de Caldas*. Período: jul/2022 a jul/2026.

Doutoranda: Taís Pereira Flôres. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *História da remuneração docente: um estudo sobre a remuneração recebida pelo magistério primário paulista e a percepção social da remuneração (1933-1961)*. Ano de início: 2019.

Doutorando: Ricardo Felipe Santos da Costa. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *A educação na cidade de São Paulo e os seus usos no Orphanato Christovam Colombo: controvérsias sobre o Padre Faustino Consoni nas suas representações pelos católicos, laicos e anticlericais (1895-1919)*. Ano de início: 2019.

Doutoranda: Neusa Regiane Mendes. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *Os estudos sobre a infância no Pavilhão-Escola Pacheco e Silva do Hospital de Juquery (1921-1931)*. Ano de início: 2020.

Doutorando: Munir Abboud Pompêo de Camargo. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *Campinas dos livros: a história da educação através da biblioteca de João Falchi Trinca*. Ano de início: 2020.

Doutorando: Leandro Piazzon Corrêa. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *O professor de professores: o arquivo Malba Tahan, vestígios de um discurso pedagógico e de uma concepção de docência*. Ano de início: 2022.

Doutoranda: Patrícia Peixoto Zapletal. Orientação: Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima. Projeto: *Educação integral e escolas públicas de tempo integral no Brasil (1944-2019): uma perspectiva foucaultiana*. Ano de início: 2020.

Doutoranda: Juliana Santos Albach. Orientação: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *Mapeamento dos usos que a escola faz da internet para ensinar.* Ano de início: 2024

Doutorando: Francisco Souza da Silva. Orientação: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *A constituição da identidade profissional do professor-artista em teatro: dilemas, disputas e percursos em campo*. Ano de início: 2023.

Doutoranda: Cláudia de Souza Rosenburg. Orientação: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *Diferentes formas de escrita e produção de mudanças no trabalho docente.* Ano de início: 2022

Doutoranda: Clarissa Santos Silva. Orientação: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *Narrativas (auto)biográficas e a formação-atuação de professoras de Artes no Ensino Superio*r. Ano de início: 2022.

Doutoranda: Suéller O. da Costa. Orientação: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego. Projeto: *Redes de aprendizagem colaborativa em Educomunicação? Contribuições à formação docente inicial e continuada em mídias e tecnologias para a implementação do ensino híbrido na Educação Básica*. Ano de início: 2024.

Doutoranda: Sílvia Elaine Almeida Lima. Orientação: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego. *Raça, gênero, classe e sexualidade na educação profissional e tecnológica: decolonizando o currículo e práticas educativas do ensino médio integrado à luz da interseccionalidade em um instituto federal*. Ano de início: 2023.

Doutoranda: Gabriela Souza Oliveira. Orientação: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego. *Avaliações bimestrais em rede no contexto pandêmico: entre currículos e a aula online o que narram as professoras e professores.* Ano de início: 2023.

11.5 Bolsas Fapesp concluídas

- Jornalismo Científico

Bolsista: Camila Penna de Lima. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *Conectando práticas e saberes*. Processo n. 2024/000697-6. Início: 31/05/2025. Fim: 31/10/2024).

Bolsista: Fernanda Cavalcante Ramos. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *Conectando práticas e saberes.* Processo n. 2024/000698-2. Início: 31/05/2025. Fim: 31/10/2024).

- Mestrado

Bolsista: Tiziana Ferrero. Orientação: Dra. Carlota Boto. Projeto: *A representação da infância nos livros de leitura da escola primária paulista (1893-1930).* Processo: 22/01135-6. Vigência: 1/5/23 a 30/4/24.

- Doutorado

Bolsista: Alexandre Ribeiro e Silva. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França nas décadas de 1830 a 1850*. Processo: 2020/11928-8. Vigência: 01/03/2021 a 26/12/2024.

- Pós-doutorado

Bolsista: Franciele Ferreira França. Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *A NEF no circuito Sul-americano*. Processo n. 2020/12621-3. Início: 01/01/2021.

11.6 Outras bolsas concluídas - (Bolsista: nome; Supervisão/Orientação; Projeto: título; Agência; Data/ano de início)

- Ensino Médio

Bolsista: Danielle Conceição de Almeida. Orientação: Profa. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto: *Fontes para o estudo histórico das escolas rurais: um panorama da produção*

acadêmica nacional, da Escola Estadual Coronel Eduardo de Souza Porto, em Fernão-SP. Agência: PIBIC Jr/CNPq. Vigência: 01/09/2023-31/08/2024.

Bolsista: Gabrielle Vitória Americo de Souza. Orientação: Profa. Dra. Angelica Pall Oriani Projeto*: Fontes para o estudo da história das escolas rurais de um município do interior paulista*, que vem sendo desenvolvido pela estudante, da Escola Estadual Professor Antonio de Baptista, em Marília-SP. Agência: PIBIC Jr/CNPq. Vigência: 01/09/2023-31/08/2024.

Bolsista: Larissa Huss Sevilha. Orientação: Profa. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto: *Fontes para o estudo do transporte escolar rural em um município do interior paulista: desafios e perspectivas*, da Escola Estadual Coronel Eduardo de Souza Porto, em Fernão-SP. Agência: PIBIC Jr/CNPq. Vigência: 01/09/2023-31/08/2024.

- Iniciação Científica

Bolsista: Gligor Matheus do Santos Silva. Orientação: Profa. Dra. Angelica Pall Oriani. Projeto: *Fontes para o estudo histórico do trabalho do coordenador pedagógico no estado de São Paulo*. Agência: CNPq. Vigência: 01/09/2023-31/08/2024.

- Mestrado

Bolsista: Cesar Guerra Scarpelli. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *As representações de J.J. Rousseau na obra de Pestalozzi.* Agência: CAPES. Vigência: 1/3/24 a 28/2/25.

Bolsista: Paulo Henrique Pimentel. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *Instrução pública e a participação popular em Campinas (1894-1920)*. Agência: CNPq. Ano de início: 2022.

Bolsista: Pedro Henrique Gonçalves Amorim. Orientação: Profa. Dra. Renata Marcílio Cândido. Projeto: *O Ministério Da Educação E Saúde Em Vitrine: A Exposição Nacional Do Estado Novo (1938-1939)*. Agência: CAPES. Vigência: 01/09/2023 a 28/02/2025.

Bolsista: Sophia Calil Breymaier. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *Ética, política e pedagogia no Emílio de Rousseau*. Agência: CAPES. Vigência: 1/3/24 a 28/2/25.

Bolsista: Tamyres Gabriela Oliveira Silva. Orientação: Prof. Dr. André Luiz Paulilo. Projeto: *Os códices coloniais e a educação na Mesoamérica: análise de representação da mulher no século XVI*. Agência: CNPq. Ano de início: 2022.

Bolsista: Thays Fernandes Flor da Silva. Orientação: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini. Projeto: *Desigualdades sociais, diversidade na aprendizagem e capital cultural: o ensino diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP (2011-2024)*. Agência: CAPES; finalizada em fevereiro de 2025.

- Doutorado

Bolsista: Anderson Manoel Caleffi. Orientador: Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. Projeto: *Elites e educação de trabalhadores: os Congregados Marianos e a Escola Noturna Santo Inácio*. Início: março 2021.

Bolsista: Andressa Caroline Francisco Leme. Orientação: Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima. Projeto: *As (in)certezas sobre a idade mais indicada para a alfabetização: análise dos discursos especializados destinados à formação de professores*. Agência: CAPES. Ano de início: 2020.

Bolsista: Camilla Cristina Zanqueta Cardozo. Orientação: Prof. Dr. Bruno Bontempi Jr. Projeto: *Atuação das mulheres no Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação. Análise a partir das Conferências Nacionais de Educação (1927-1967)*. (Doutorado direto). Início: agosto 2021.

Bolsista: Daniel Aparecido da Costa. Orientador: Bruno Bontempi Jr. Projeto: *O processo de escolarização em Pouso Alegre, Minas Gerais (1889-1927)*. Início: março 2021.

Bolsista: Luiz Felipe Garcia Senna. Orientação: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa. Projeto: *Avaliação Educacional nos cursos de pedagogia da Unesp*. Agência: CAPES. Finalizada em dezembro 2024.

Bolsista: Mariana Montanhini da Silva. Orientação: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa. Projeto: *Quando os saberes são viajantes: a circulação do conhecimento brasileiro para a formação docente em Angola.* Agência: Unesp. Finalizada em 29/04/2025.

- Pós-doutorado

Bolsista: Rosianny Berto. Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *circulação do movimento escolanovista no Estado do Espírito Santo e a reforma Vivacqua (1920-1930)* Agência: CNPq-PD Sênior. Ano de início: 2023.

11.7 Projetos sem bolsas concluídos

- Iniciação Científica

Aluna: Maria Fernanda Avila Candido; Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo. Projeto: *Pan-americanismo e latino-americanismo em impressos pedagógicos da primeira metade do século XX*. Ano de início: 2023. Conclusão: 2024.

Aluna: Francinny Lima. Orientação: Projeto: *Os desafios da heterogeneidade no processo de alfabetização: um estudo sobre como o projeto Atendimentos contribui no processo de alfabetização de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I da Escola de Aplicação da FEUSP*. Conclusão: 2024.

Aluna: Pâmela Ellen Chagas Gama. Orientação: Profa. Dra. Rafaela Silva Rabelo. Projeto: *Análise da abordagem midiática do retorno às aulas pós-pandemia pela CNN Brasil*. Ano de início: 2023. Conclusão: 2024.

- Mestrado

Mestranda: Keila da Silva Vieira. Orientação: Profa. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *A viagem de Cecília Meireles ao Uruguai (1944): circulação de saberes e conexões com a América Latina*. Ano de início: 2021. Término: 2024.

Mestranda: Marina Ribeiro de Gois. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *O projeto educacional iluminista de Mary Wolsttonecraft na obra 'Reivindicação dos direitos da mulher' (1792)*. Data de início: 23/01/2020. Término: 14/03/2024.

Mestranda: Rebeca Silva Costa Polizel. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto. Projeto: *Comenius, La Salle e Jesuítas: um estudo comparado entre textos de formação*. Ano de início: 2021. Término: 26/07/2024.

- Doutorado

Doutoranda: Maria Alzira da Cruz Colombo. Orientação: Profa. Dra. Carlota Boto Projeto: *A educação católica feminina diante dos desafios da Modernidade: o caso do Colégio Nossa Senhora de Sion de São Paulo na segunda metade do século XX*. Data de início: 23/01/2020. Término: 06/02/2025.

- Pós-doutorado

Giana Lange do Amaral. Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal. Projeto: *Conexões entre o sul do Rio Grande do Sul, Argentina e Uruguai em perspectiva transnacional: a Maçonaria, o ensino secundário e a imprensa (décadas de 1890 a 1920)*. Ano de início: 2024.

Carolina Ribeiro Cardoso. Supervisão: Prof. Dra. Vivian Batista da Silva. Projeto: *A construção identitária da Didática em manuais pedagógicos entre definições e prescrições* (1940-1970). Ano de início: 2024

13. APÊNDICE F - DISCIPLINAS DECORRENTES/RELACIONADAS DO PROJETO TEMÁTICO

- Disciplina de Pós-Graduação *oferecidas* entre o 2º semestre/2024 e 1º semestre de 2025

IEB5065 – *História Transnacional da Educação: Agências, Métodos e Artefatos no Processo de Escolarização do Social (séculos XIX-XX)*. Docentes: Diana Vidal, Renata Castro e Jonatas Ribeiro e participações de Patricia Raffaini, Vinicius Monção e Marcia Razzini.

Objetivos:

Decorrente das investigações efetuadas no âmbito do Projeto Temático Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional a educação (1810-...), a disciplina tem como objetivo geral apresentar e discutir aportes teóricos do campo da História da educação, da História e da Educação Comparada, bem como debater questões metodológicas para análise de temas relativos ao processo de escolarização entre os séculos XIX e XX, sob uma perspectiva da História Transnacional.

Justificativa:

A história transnacional pode ser, grosso modo, caracterizada como uma “história que cruza fronteiras”. No processo, ela redefine territórios e regimes territoriais, colocando as histórias nacionais no interior de contextos internacionais e apresentando relações transnacionais, conexões e dependências. Permite recolocar em cena atores e suas agências. Possibilita a análise da multiplicidade espacial das vidas dos sujeitos e suas experiências alternando de uma microescala para um macronível, o que inclui dimensões nacionais e globais, revelando uma variedade de escalas policêntricas em interação. Por fim, favorece os deslocamentos entre as questões de grande e larga escala e os estudos de caso individuais ou de pequenos grupos em procedimentos de vai-e-vem, realçando o exercício do historiador junto às fontes primárias. Majoritariamente desenvolvida nos Estados Unidos da América, Reino Unido, Alemanha e França, envolve iniciativas distintas como a comparação histórica, transferência cultural, circulação, conexões, sendo ao mesmo tempo uma forma moderna de história internacional.

A perspectiva transnacional é uma dimensão fundamental para a compreensão da configuração da escola moderna, em diversas partes do mundo, e de modelos de ensino que, desde o século XIX e sob a ação do Estado ou a partir de iniciativas particulares diversas, vêm constituindo saberes e práticas específicas. As múltiplas relações, que se estabelecem e se estabeleceram entre os países localizados na Europa e nos Estados Unidos e entre os que compõem o sul do continente americano, não se cingem a interpretações que tomam as experiências europeias e estadunidenses como "lições a serem aprendidas" por nações tidas como mais atrasadas, como é o caso do Brasil e de outros latino-americanos. Ao contrário, constituem tramas que enlaçam os países em um circuito internacional composto pela circularidade das trocas, do embaralhamento de pontos de partida e chegada, das mútuas influências que não se cingem ao paradigma da transferência. Este panorama teórico alarga o

espectro da pesquisa para as diversas apropriações, entendidas como reinvenções criativas de modelos e práticas, atentas às realidades nacionais e às características particulares dos sistemas educativos, ainda que em seus momentos mais embrionários, e permite rever paradigmas no estudo sobre o passado (e o presente) da escola.

Conteúdo:

A disciplina está organizada em dois módulos. O primeiro explora aportes teóricos a partir de uma historiografia nacional e internacional, tangenciando os seguintes tópicos:

História transnacional: diferentes perspectivas e abordagens;

História transnacional da escola e da escolarização;

Comparação histórica, transferência cultural, apropriação, circulação e conexões;

História da escola para além e entre fronteiras;

Escola moderna e circularidade das trocas: escalas micro e macro.

Forma de Avaliação:

A avaliação do curso será realizada com base na participação dos alunos ao longo do curso, bem como na apresentação de um ensaio, de no máximo 15 páginas (com bibliografia), em que se estabeleça a relação entre as discussões do curso e as pesquisas em andamento por parte dos discentes. Os conceitos finais serão atribuídos, na seguinte proporção até 40% para a participação em aulas e até 60% para o ensaio entregue com o trabalho final da disciplina

Observação:

100% das aulas serão em modo remoto, síncronas e fazendo uso da plataforma Meeting. Fora do horário da aula, as interações serão realizadas por email. Em adicional, um canal do YouTube (https://www.youtube.com/@educacaoemfronteiras3426) foi criado para disponibilizar vídeos preparatórios às aulas. A frequência será apurada em cada aula, posto que todas são síncronas. Não há obrigatoriedade de abertura de câmeras por parte dos discentes

Bibliografia:

ALTENBERND, Erik e YOUNG, Alex. The significance of the frontier in an age of transnational history, In: Settler Colonial Studies, vol 4, nr. 2, p. 127-150, 2014.

CARVALHO, M. M. C. O Manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova. In: XAVIER, M. C. (org.). Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

FUCHS, Eckhardt, “History of education beyond the Nation? Trends in Historical and Educational Scholarship”, In: BAGCHI, Barnita, FUCHS, Eckhardt and ROUSMANIERE, Kate (ed), Connecting histories of education. Transnational and cross-cultural exchances in (post) colonial education. New York/Oxford, Berghahn Books, 2014.

HEIZER, Alda. A Exposição Nacional de 1908 : entre comemorações. Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, n°2, 2008, p. 14-24.

JENKINS, Celia M. The professional middle class and the social origins of progressivism: a case study of the New Education Fellowship, 1920-1950. 439 f. Tese (Doutorado) –Institute of Education, University of London, 1989.

LARSSON, Yvonne. The world Education Fellowship: it's origins and development with particular emphasis on New South Wales, the first Australian Section. Working Paper, no. 16. Australian Studies Centre. Institute of Commonwealth Studies, University of London, 1987.

NÓVOA, António Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

NÓVOA, A. Texts, images and memories : writing 'new' histories of education. In POPKEWITZ, T.S. ; FRANKLIN, B. ; PEREIRA, M. Cultural history and education: critical essays on knowledge and schooling. New York/London ; Routledge Falmer, 2001.

POPKEWITZ, T.S. Transnational as comparative history: (un)thinking differences in the self and the others. In FUCHS, E. ; VERA, E. R. The concept os the transnational in the history of education. Palgrave/Macmillan, 2017.

SOBE, Noah, Entanglement and transnationalism in the history of American education, In: POPKWEITZ, Thomas (ed.), Rethinking the history of education, Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge. New York: Palgrave Macmillan, 2013, p.93-107.

SCHRIEWER, Jürgen. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. In: NOVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (ed.) A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000, p. 103-120.

SILVA, Vivian Batista da. A Didática e os textos para formar professores: o trabalho docente nos manuais pedagógicos (1870-1991). São Paulo: FEUSP, tese de Livre-Docência, 2017.

_____. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora UNESP, 2018.

STEINER-KHAMSI, G. Reterritorializing educational import: explorations into the polices of educational borrowing. In: NÓVOA, A.; LAWN, M. (ed.) Fabricating Europe: the formation of an education space. USA: Klumer Academic Publishers, 2002, p. 69-86.

STRUCK, Bernhard, FERRIS, Kate & REVEL, Jacques, Introduction: Space and Scale. In: Transnational History, The International History Review, 33:4, 573-584, 2011.

VIDAL, Diana. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: Cláudia Engler Cury, Serioja Cordeiro Mariano. (Org.). Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, v. , p. 39-58.

VIDAL, Diana & RABELO, Rafaela. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores, no prelo.

WATRAS, Joseph. The New Education Fellowship and UNESCO's programme of fundamental education. Paedagogica historica,v. 47, n. 1-2, p. 191-205, February-April 2011.

Tipo de oferecimento da disciplina:

Não-Presencial

EDM 5107-1 – Produção e circulação de saberes para professores e alunos: livros e manuais escolares. Docente responsável: Prof. Dra. Vivian Batista da Silva. (Nota importante: A disciplina já vinha sendo oferecida pela docente desde 2010. Com o desenvolvimento do Projeto Temático, foi possível ampliar a bibliografia do curso e as perspectivas de estudo propostas nas aulas.)

Objetivos:

Discutir questões relativas à produção e circulação do conhecimento pedagógico e das formas pelas quais esses processos se configuram em livros e manuais escolares, escritos para professores e alunos.

- Desenvolver uma reflexão teórica e conceitual sobre os livros e manuais escolares como objeto e fonte de pesquisa, identificando questões e referenciais que mobilizam trabalhos já elaborados sobre esse tipo de texto.

- Refletir sobre o lugar dos livros e manuais na cultura escolar, examinando como esses textos constróem saberes que estruturam o currículo e direcionam o trabalho de professores e alunos.

- Evidenciar a multiplicidade de pesquisas que podem ser realizadas sobre os livros e manuais escolares, destacando a produção e circulação de saberes entre professores e alunos como uma dimensão fértil de estudo sobre os esses livros.

- Identificar questões ligadas à produção e circulação de livros e manuais escolares, a partir das quais seja possível pensar sobre possibilidades teóricas e metodológicas de pesquisa para a compreensão dos saberes que orientam as práticas pedagógicas, das orientações para implementação e desenvolvimento curricular e de tecnologias usadas em situações de ensino.

Justificativa:

A disciplina trata do problema da produção e circulação do conhecimento pedagógico e justifica-se pelas possibilidades de compreensão dos saberes que orientam as práticas de professores e alunos, assinalando os livros e manuais escolares como fontes e objetos férteis de análise. Nesse sentido, ela permite situar as pesquisas sobre o material num campo de estudos que vem se consolidando a partir de múltiplas perspectivas e áreas de saber, dentre as quais pode-se citar a didática, a sociologia, a história e a filosofia. Por outro lado, a disciplina

também possibilita a invenção de novos olhares para os livros e manuais escolares, a partir de questões, referências e formas de análise sobre as quais se quer refletir.

Conteúdo:

A presente disciplina trata da produção e circulação do conhecimento pedagógico e visa a colaborar com o desenvolvimento de pesquisas sobre os saberes que orientam as práticas de ensino. Para tanto, atenta para os livros e manuais escolares, destacando-os como fontes e objetos férteis para a compreensão da cultura escolar. Trata-se de desenvolver uma reflexão teórica e conceitual sobre esse tipo de texto, identificando questões e referenciais que mobilizam trabalhos já elaborados na área. Um esforço como esse permite evidenciar a multiplicidade de pesquisas que podem ser realizadas sobre os manuais escolares, destacando uma entre outras dimensões de estudo sobre os livros, referente à produção e circulação de saberes entre professores e alunos. Nesse sentido, os conteúdos organizam-se da seguinte maneira:

I. O problema da produção e circulação do conhecimento pedagógico

A amplitude das questões metodológicas

Prática de ensino

Os modelos das lições escolares

II. Sobre a definição de livros e manuais escolares: a ambigüidade terminológica

Multiplicidade de usos: formação de alunos e professores, diferentes níveis de ensino, diferentes disciplinas

Multiplicidade de formas: manuais, livros, apostilas, textos on-line

Multiplicidade de olhares: as questões que mobilizam as pesquisas

III. Redes e possibilidades de investigação sobre os livros e manuais escolares

A produção nacional

A produção internacional

Referências e instrumentos de análise sobre os manuais escolares

IV. Livros e manuais escolares e cultura da escola: produção e circulação de saberes

Livros e manuais escolares: a construção de práticas de ensino

Entre referências e traduções

Saberes escolares como saberes viajantes

Forma de Avaliação:

Bibliografia:

APPLE, Michael. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.67-78.

BARTHES, Roland. O rumor da língua. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). Leitura, história e história da leitura. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p.529-575.

BENÍTEZ, Manuel de Puelles. Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. Historia de la educación – Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca, nº19, 2000, p.5-11.

BENITO, Agustín Escolano (dir.). Historia ilustrada del libro escolar em España de la posguerra a la reforma educative. Madrid: Fundación Germán Sáchez Ruipérez, 1998, p.439-468.

_____. The historical codification of the manualistics in Spain. Paedagogica historica – International Journal of the History of Education, Bélgica, Universitaire Stichting van België,, XXXVIII, 1, 2002, p.51-72.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo, FEUSP, 1993, tese de doutorado.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena. Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz Editora, 1985, p.320-341.

BOOM, Martínez. Del plan de escuela al manual de enseñanza: saber pedagógico en Colombia en el siglo XVIII. In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, p.67-82 (Serie “Proyecto Manes”).

BORGES, Jorge Luis. A biblioteca de Babel. In: Ficções. São Paulo: Globo, 2001, p.91-100.

BOTO, Carlota Josefina Malta Cardoso dos Reis. Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910). São Paulo, FFLCH- USP, 1997, tese de doutorado.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

_____. A força da representação. In: A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996a, p.107-116.

_____. Leitura, leitores, letrados, literatura. In: Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. As regras da arte. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas da leitura. SP: Estação Liberdade, 1996, p.231-253.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CATANI, Denice Barbara. Ensaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos. São Paulo, FEUSP, 1994, tese de livre-docência.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean (org.). Discursos sobre a leitura – 1880-1990. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Estudos avançados, nº 11, v. 5, 1991, p.173-191.

_____. A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2a. ed., Brasília: Editora UnB, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, nº6, 1990, p.117-229.

CHOPIN, Alain. L´histoire du livre et de l´édition scolaires: vers un état des lieux. Paedagogica Historica – International Journal of the History of Education, Bélgica, Universitaire Stichting van België, XXXVII, 1, p. 21-50, fev/2002.

_____. Le livre scolaire. In: MARTIN, Henri-Jean; CHARTIER, Roger; VIVET, Jean-Pierre (dir.). Histoire de l´édition française. Paris: Promodis, 1986, tome IV, p.281-305.

_____. Los manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia. Historia de la educación – Revista Interuniversitaria, Universidade de Salamanca, nº19, 2000, p.13-36.

_____. A alquimia curricular: um campo de pesquisa histórico e sociológico. Lisboa: Educa, 2000a (Série Cadernos Prestige).

_____. Aprendizes de alquimista: aproximações à alquimia curricular enquanto objecto de pesquisa sociológica e histórica. Comunicação.ao Seminário de Estudos, São Paulo, FEUSP, 2001.

CORREIA, António Carlos; SILVA, Vivian Batista. Manuais pedagógicos: Portugal e Brasil 1930 a 1971 – produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. Lisboa: Educa, 2002 (Série Cadernos Prestige).

FERNÁNDEZ, Narciso de Gabriel; SALVADO, José Luis Iglesias. Los libros y guías para el maestro. In: BENITO, Agustín Escolano (dir.). Historia ilustrada del libro escolar en España de la posguerra a la reforma educativa. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, p.439-468.

FERRER, Alejandro Tiana; SAUTER, Gabriela Ossenbach. El proyeto Manes y la investigación histórica sobre los manuales escolares (siglos XIX y XX). Historia de la educación – Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca, nº19, 2000, p.179-194.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. S.l.: Passagens, 1992.

GATTI JR, Décio. A escrita escolar da história - livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.) Leitura, história e história da leitura. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999, p.577-594.

NARODOWSKI, Mariano. Libros de texto de pedagogía en la formación de docentes de Buenos Aires (1810-1830). In: OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel (eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001, p.83-94 (Serie Proyecto Manes).

NAVARRO, Isabel Martinez. La gramática en los manuales escolares de bachillerato. Historia de la educación – Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca, nº19, 2000, p.95-119.

NÓVOA, António (dir.). As metáforas que habitam o discurso educacional: recordar ou imaginar?. Palestra proferida na Faculdade de Educação da USP em junho de 1998.

_____. Professionnalisation des enseignants et sciences de l´education. Paedagogica Historica – International journal of the history of education - History of educational studies – geschichte der erziehungswissenschaft – histoire des sciences de l´éducation. Supplementary series, volume III. Gent C.S.H.P., 1998, p.403-430.

OSSENBACH, Gabriela. La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribuición del proyeto Manes. Historia de la educación – Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca, nº19, 2000, p.195-203.

OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, M. Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en America Latina. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia, 2001.

OTTONI, Paulo (org.). Tradução: a prática da diferença. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, FAPESP, 1998.

PINTADO, A. M.. Los manuales de historia de la educación y la formación de los maestros (1900-1930). Historia de la educación – Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca, nº19, p.121-139, 2000.

ROULLET, Michèle. Les manueles de pédagogie (1880-1920): apprendre à enseigner dans les livres? Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

_____. Manuels de pédagogie et de psychologie dês écoles normales en France entre 1880 et 1920. Genève, Université de Genève, 1998, These de Docteur.

SAID, Edward. On originality. In: The world, the text and the critic. Cambridge: Harvard University Press, 1983, p.126-139.

_____. Reflections on exile and other essays. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

_____. The world, the text and the critic. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

_____. Travelling theory. In: The world, the text and the critic. Cambridge: Harvard University Press, 1983, p. 226-247.

SCHNEIDER, Michel. Ladrões de palavras – ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

SILVA, Vivian Batista da. História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados no "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971). São Paulo: FEUSP, 2001, dissertação de mestrado.

_____. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: FEUSP, 2005, tese de doutorado.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, António Carlos. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol.34, nº123, 2004, p.613-622.

SOARES, Magda. Um olhar sobre o livro didático. Presença pedagógica, n.12, vol.2, Belo Horizonte: Dimensão, nov/dez, 1996, p.52-63.

UNIVERSIDADE DE SALAMANCA. Historia de la educación – Revista Interuniversitaria, nº19, 2000.

WAIZBORT, Leopoldo. Pequena sociologia da nota de rodapé. Novos estudos CEBRAP, nº 48, jul/1997, p.183-186.

Tipo de oferecimento da disciplina:

Presencial

EDF5856 – O Desenvolvimento da Criança e o Progresso Social: reflexões sobre os temas da tradição e da inovação pedagógicas nos discursos educacionais do século XX. criada em 2019 e ministrada três vezes, inclusive em 2024. Professora Responsável: Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima.

PROGRAMA/ÁREA: Programa de Pós-Graduação em Educação; área: Cultura, Filosofia e História da Educação

Nº DA ÁREA:

VALIDADE INICIAL (Ano/Semestre): 02/2020

Nº. DE CRÉDITOS: 08

Aulas Teóricas: 03 Aulas Práticas, Seminários e Outros: 01 Horas de Estudo: 06

DURAÇÃO EM SEMANAS: 12

DOCENTE RESPONSÁVEL: Ana Laura Godinho Lima. Docente USP n.º 420392

PROGRAMA

OBJETIVOS:

A disciplina pretende examinar discursos especializados sobre a "criança em desenvolvimento" a partir da perspectiva histórica, tendo em vista identificar como comparecem nos textos as referências à tradição e à inovação. Recorre para isso às contribuições de Michel Foucault para a análise do discurso, de historiadores contemporâneos e pesquisadores do campo da educação. Pretende-se evidenciar como os discursos sobre a educação da criança no decorrer do século XX foram, como continuam a ser, associados ao progresso social e a esperanças de um futuro melhor. Além disso, busca-se favorecer a reflexão sobre os modos como se articularam nesses mesmos discursos certas ideias relativas à tradição e à inovação. A tradição foi associada, por um lado, a produções culturais e conhecimentos consagrados como relevantes e valiosos, por outro lado foi relacionada ao conservadorismo e a costumes enrijecidos e ultrapassados. A ideia de inovação foi muitas vezes relacionada à modernidade, ao progresso e à criatividade, mas também foi objeto de desconfiança, ao representar potencial ameaça à cultura e aos valores estimados socialmente.

OBJECTIVES:

The course intends to examine specialized discourses about the “developing child” from the historical perspective, in order to identify how references to tradition and innovation appear in the texts. It draws on the contributions of Michel Foucault to the analysis of discourse, contemporary historians and researchers in the field of education. It is intended to show how the discourses on children’s education during the 20th century were, as they continue to be, associated with social progress and hopes for a better future. In addition, it seeks to encourage reflection on the ways in which certain ideas related to tradition and innovation were articulated in these same speeches. Tradition was associated, on the one hand, with cultural productions and knowledge consecrated as relevant and valuable, on the other hand, it was related to conservatism and stiffened and outdated customs. The idea of innovation was often related to modernity, progress and creativity, but it was also an object of distrust, as it represented a potential threat to culture and socially estimated values.

JUSTIFICATIVA:

No decorrer do século XX, designado como “O Século da Criança” pela escritora sueca Ellen Key (1909), os investimentos feitos pelo Estado e pelas famílias na educação das crianças foram considerados como investimentos no futuro. A criança foi considerada como o futuro da humanidade, a esperança em um futuro melhor por vir, mas também foi associada no discurso da psicologia evolutiva ao homem considerado primitivo, o selvagem incivilizado. Os professores, por sua vez, ao mesmo tempo em que foram reconhecidos como representantes dos valores da cultura e da civilização, por outro lado, na condição de adultos em posição de exercer autoridade sobre as novas gerações, também foram vistos como sujeitos apegados ao passado do saber e das interações sociais. A partir dos anos 1930, com a difusão dos princípios da Escola Nova, defendeu-se uma profunda transformação no ensino, ao postular que a criança deveria tornar-se o centro da atividade escolar e não mais o professor. Em vez de instituição destinada a transmitir aos mais novos a cultura elaborada pelas gerações precedentes, entendia-se que era preciso transformar a escola em uma espécie de laboratório do futuro. Firmou-se a convicção de que favorecer o desenvolvimento das crianças era medida que se impunha para assegurar o progresso das sociedades.

Justifica-se o estudo das questões precedentes em função da centralidade que assumiram no discurso educacional no decorrer do século XX, bem como de seus efeitos evidentes nos debates educacionais contemporâneos, em que a indeterminação do futuro e a velocidade em que se multiplicam e se transformam as novas tecnologias amplia a complexidade das relações possíveis entre a educação da criança, a tradição e a inovação.

JUSTIFICATION:

During the twentieth century, designated as “The Century of the Child” by the Swedish writer Ellen Key (1909), investments made by the State and families in the education of children were considered as investments in the future. The child was considered the future of humanity, the hope of a better world to come, but it was also associated in the discourses of

evolutionary psychology to the man considered primitive, the uncivilized savage. Teachers, in turn, while being recognized as representatives of the values of culture and civilization, on the other hand, as adults in a position to exercise authority over new generations, were also seen as subjects attached to the past of knowledge and social interactions. From the 1930s, with the dissemination of the principles of the New School, a profound transformation in teaching was advocated, in which the child should become the center of school activity and no longer the teacher. Instead of an institution designed to transmit the culture developed by previous generations to the youngest, it seemed necessary to transform the school into a kind of laboratory for the future. The conviction was disseminated that promoting the development of children was a necessary measure to ensure the progress of societies. The study of the preceding questions is justified due to the centrality that they assumed in the educational discourse throughout the 20th century, as well as their evident effects in contemporary educational debates, in which the indeterminacy of the future and the speed at which they multiply and transforms the new technologies expands the complexity of the possible relationships between children's education, tradition and innovation.

CONTEÚDO:

1. Os saberes na escola: conservação, transmissão, renovação.
2. A criança em desenvolvimento: do homem “primitivo” ao futuro da humanidade.
3. Proteger e ensinar a criança em desenvolvimento: entre a esperança no progresso e o medo da degeneração.
4. A história e a psicologia na formação docente: a experiência e a ciência.
5. Efeitos contemporâneos: educação do sujeito flexível para um futuro em aberto.

CONTENT:

1. Knowledge at school: conservation, transmission, renewal.

2. The developing child: from the “primitive” man to the future of humanity.

3. Protect and teach the developing child: between the hope of progress and the fear of degeneration.

4. History and psychology in teacher education: experience and science.

5. Contemporary effects: educating flexible souls for an open future.

BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAPHY:

AQUINO, J. G. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

ARIÈS, P. **O Tempo da História.** São Paulo: UNESP, 2013.

BLOCH, M.; KENNEDY, D.; LGHTFOOT, T.; WEYENBERG, D. **The Child in the World/ The World in the Child:** education and the configuration of a universal, modern, and globalized childhood. New York: Palgrave MacMillan, 2006.

BLOCH, M.; HOLMLUND, K; MOQVIST, I.; POPKEWITZ, T. **Governing Children, Families and Education:** restructuring the Welfare State. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

BOTO, C. **A Liturgia Escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

BOTO, C. **A Escola do Homem Novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição:** o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA, J.F. **Ordem Médica e Norma Familiar.** 5a. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2005.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias.** 3ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** 20ª. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7ª. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 16ª. ed., Petrópolis, Vozes, 1997.

GOUVÊA, M.C.S.; GERKEN,C.H.S. **Desenvolvimento humano***:* história, conceitos e polêmicas.

HULTQVIST, K; DAHLBERG, G. **Governing the Child in the New Millennium.** New York: Routledge, 2001.

KOSELLECK, R. **Estados do tempo:** estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LIMA, A.L.G. **A vontade de psicologia na formação de professores.** Tese (Livre-Docência em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

LIMA, A.L.G. The Development Of The Child And The Progress Of The Nation: Behaviorism And Cultural Deprivation In Brazilian Educational Psychology In POPKEWITZ, T.; PETTERSSON, D.; KSIAO, K.J. **The Post-World War Two**

International Educational Sciences: quantification, visualization and making kinds of people. New York: Routledge, 2020.

POPKEWITZ, T. Cosmopolitanism and the Age of School Reform: science, education and making society by making the child. New York/London: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B.M.; PEREYRA, M. **Cultural History of Education:** critical essays on knowledge and schooling. New York: London: Routledge Falmer, 2001.

PRIORE, Mary del. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

SANDIN, Bengt. Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo , v. 19, n. 37, p. 16-34, Sept. 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 18 May 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100002.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Apresentação de seminários/debates. Elaboração de trabalho escrito final.

RATING CRITERIA:

Presentation of seminars/debates. Elaboration of a final paper.

Disciplina*: Saberes e práticas em fronteiras: memórias, sujeitos, formação e diversidade* - Disciplina oferecida no programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP. Ministrada pelas docentes/ pesquisadoras do Eixo 4: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini (USP); Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa (UNESP/Assis); Profa. Dra. Renata Marcílio Cândido (UNIFESP); Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego (USP) e Profa. Dra. Rosario Silvana Genta Lugli (UNIFESP).

Objetivos:

A proposta desta disciplina visa a:

- analisar as implicações dos processos de (des)profissionalização dos professores e a dimensão

coletiva do trabalho docente para se pensar alternativas para lidar com a diversidade em sala de aula;

- compreender as transformações no tempo e espaço escolar tendo em vistas as especificidades das

culturas institucionais;

- relacionar o ofício docente diante das demandas relativas a um projeto de escola inclusiva;

- analisar investigações voltadas à prática docente frente aos diferentes ritmos de aprendizagem,

considerando o ensino diferenciado e o manejo pedagógico;

- analisar a formação do leitor no espaço escolar, tendo em vista as transformações culturais, os

diferentes ritmos e os desafios impostos pela nova realidade;

- discutir a memória e a formação docente na intersecção com processos pessoais e institucionais.

Justificativa:

A disciplina constitui um desdobramento do Projeto Temático Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...) (processo n. 2018/26699-4), e tem por objetivo discutir tanto os referenciais teóricos que foram utilizados como base para a concepção das pesquisas a ele relacionadas quanto os resultados até então obtidos pelas as pesquisadoras responsáveis das três universidades que fazem parte da investigação. Nesse sentido, busca-se apresentar um panorama amplo das discussões sobre a formação e o profissão docente na atualidade, debatendo os processos de (des)profissionalização dos professores e a dimensão coletiva do seu trabalho, bem como as relações entre memória, formação docente e cultura escolar. Tal discussão será articulada à análise da influência das transformações do tempo e espaço escolar na prática docente e na relação que os professores constroem com o próprio trabalho, assim como na maneira pela qual vão se configurando diferentes formas de gestão dos ritmos de aprendizagem. Dessa forma, procura-se mostrar como o trabalho docente, a partir de seus condicionantes históricos e sociais, vê os desafios atuais postos à escola para a formação do leitor, o acolhimento da diversidade e as iniciativas com relação à escola inclusiva, valendo-se do conhecimento pedagógico e de estratégias de articulação coletiva.

Conteúdo:

O conteúdo da disciplina organiza-se em 5 eixos:

Processos de (des)profissionalização dos professores e a dimensão coletiva do trabalho docente;

Transformações no tempo e espaço escolar: os princípios da homogeneização e a diversidade em sala de aula;

Prática docente e ritmos de aprendizado: os desafios da escola inclusiva;

Formação do leitor no espaço escolar;

Memória, docência e cultura escolar.

Forma de Avaliação:

As atividades avaliativas serão compostas de produção de atividade individual final (peso 6) e em grupo (peso 4), envolvendo leituras, registros e participação em debates realizados no decorrer das aulas. Tais atividades têm por objetivo avaliar a capacidade dos estudantes de mobilizar os conteúdos desenvolvidos nas aulas e nas leituras propostas. Para tanto, serão considerados os seguintes critérios: rigor e coerência da análise desenvolvida; adequação e apropriação dos conceitos apresentados; articulação entre as temáticas abordadas na disciplina.

Bibliografia:

ALVAREZ-URIA, Fernando, VARELA, Julia. A maquinaria escolar. Teoria & Educação. n. 6, p. 68-96, 1992.

AQUINO, Julio Groppa; BOTO, Carlota. Inovação pedagógica: Um novo-antigo imperativo. Educação, Sociedade e Culturas, [S. l.], n. 55, p. 13–20, 2019.

AMBROGI, Ingrid Hötte. A arquitetura escolar moderna na cidade de São Paulo e sua proposta para pensar o cotidiano escolar de 1949-1959. Revista Mackenzie de Educação, Arte e História da Cultura. Ano 3/4, n. 3/4, jan./dez. 2003/2004. São Paulo: Editora Mackenzie.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: Educação: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p.67-78.

BARBOSA Raquel Lazzari Leite; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (org.). Percursos e Práticas pedagógicas Pibid e RP Unesp (org). São Paulo: Oficina Universitária, 2023.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; FERREIRA, Ana Estela. A leitura como prática cultural, sob o olhar dos multiletramentos e metodologias ativas. In: GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; ALEXANDRE FILHO, Paulo; SANT'ANNA, Daniel Vieira (org.). Tecnologias e metodologias ativas: (res)significando percursos educacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica e Oficina Universitária, 2022.

BENCOSTA, Marcus Levy (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas – itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

BOTO, Carlota. Histórias, Idéias e Trajetórias da Cultura Escolar – um desafio metodológico. In:_____, VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). A Cultura Escolar em Debate. Questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 59-79.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. A vida e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras, 1998.

CACCIA, Marie-Françoise, SUE, Roger. Autres temps, autre école: impacts et enjeux des rythmes scolaires. Paris: Retz, 2005.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890-1930). Dissertação (Mestrado). São Paulo, 2007, 154 p + anexos.

CÂNDIDO, R. M., GALLEGO, Rita de Cassia. “Tempos de comemorar: dos modos de festejar nas escolas primárias paulistas e a questão da identidade dos professores (1890-1930)”. In: Atas do VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindóia: UNESP, p. 1-10.

CATANI, Denice Barbara. Educadores à Meia-Luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). São Paulo: EDUSF - Editora Universitária São Francisco; Universidade São Francisco, 2003.

CATANI, Denice Barbara; SILVA, Vivian Batista da; CANDIDO, Renata Marcilio. (Organizadoras) Dossiê Vida Escolar. Revista USP, n. 137, abril/maio/junho 2023.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 28, p. 77-96, jan./abr. 2005. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. A História Cultural: entre práticas e representações. Lisboa/Rio de Janeiro, DIFEL/Bertrand Brasil, 1990.

CHERVEL, André. La culture scolaraire: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, Yves. Sur la formation historique du temps didactique. Marseille: Publications de l’IREM d’Aix, 1987.

COMPÈRE, Marie-Madaleine. Histoire du temps scolaire em Europe. Paris: INRP/Économica, 1997.

CORREIA, António Carlos da Luz. Os sentidos dos ponteiros do relógio: representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950). Dissertação (Mestrado), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 1996.

_____, GALLEGO, Rita de Cassia. Escolas públicas primárias em Portugal e em São Paulo: olhares sobre a organização do tempo escolar (1880-1929). Lisboa, Portugal: Educa, 2004.

DORA LICE. O Calvário de uma Professora. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

Educação e Pesquisa. Em foco: o tempo escolar. São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, Agustín. Tiempo y educación. Notas para uma genealogía del almanaque escolar.

Revista de Educación. Tiempo y espacio. Madrid, n. 298, Mayo-Agosto/1992, p. 55-70.

ESCOLANO, Agustin. Os professores na história. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999, p. 15-28.

FARIA FILHO, L.M, LOPES, E.M.T, VEIGA, C.G. (orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Dos Pardieiros aos Palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). São Paulo, Tese, FEUSP, 1996.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M. de, LOPES, E. M. T., VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana Gonçalves, HILSDORF, Maria Lúcia S. (orgs.). Brasil 500 anos: Tópicas em História da Educação. 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2001, v. 1, p. 117-136.

_____. Scolarisation, cultures et pratiques scolaires au Brésil: éléments théoriques et méthodologiques d'un programme de recherche. Paedagogica Historica – International journal of the history of education. GENT, CSHP, Vol. XXXIX, n. VI, December 2003, p. 781-789.

_____. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 193-211.

FERNANDES, R., MIGNOT, A. C. V. (orgs.). O tempo na escola. Porto: Profedições, 2008.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 41-60, 1991.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad: Raquel Ramlhete. Petrópolis: Vozes, 1987 [1975].

FRAGO, A. V., ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAGO, Antônio Viñao Tiempo, historia y educación. Revista Complutense de Educación. Vol. 5, N° 2 , 1994, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense .

_____. Historia de la educación e historia cultural. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n. 0, p. 63-82, Set-Dez/1995.

_____. Espacio y Tiempo, Educación e Historia. Morelia/México: IMCED, 1996.

_____. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio. VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia: Compobell, 1996b.

_____. La distribución del tiempo y del trabajo en la ensiñanza primaria en España (1900-1936). Historia Educacional, 16, 1997, p. 113-131.

_____. La distribution hebdomadaire et journalière du temps et du travail en Espagne (1838-1936). In:

Histoire du temps scolaire em Europe. Paris: INRP/Économica, 1997b, p. 67-108.

FRANÇA, F. Um inventário de saberes, um repertório de fazeres: Modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do século XIX (1856-1892). Curitiba: UFPR, 2019, tese de doutorado.

GALLEGO, Rita de Cassia. Uso(s) do tempo: a organização do trabalho de professores e alunos nas escolas públicas primárias paulistas (1890-1929). Dissertação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

_____ Os quadros horários e a fragmentação do saber: o modo ideal dos professores organizarem o tempo no contexto da escola graduada (1890-1929). IN: ALMEIDA, Jane Soares (org.). Profissão Docente e Cultura Escolar. São Paulo: Intersubjetiva, 2004.

_____, CÂNDIDO, R. M. "A integração dos feriados, festas e comemorações cívicas no calendário das escolas primárias paulistas - uma discussão sobre seus sentidos". In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, 2006. v. 1. p. 1-10.

_____. Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo – heranças e negociações. Tese. Faculdade de Educação da USP: São Paulo, 2008.

_____, SILVA, V. B . Saberes em viagem e a constituição de um tempo propriamente escolar: os desafios de se construir a cultura das escolas primárias em São Paulo no processo de difusão do modelo da escola de massas (1860-1930). In: IX CIHELA - IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana, 2009, Rio de Janeiro. Anais do IX CIHELA - IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana. Rio de Janeiro : Editora da UERJ, 2009. v. 1. p. 1-13.

GALLEGO, R. C. . Tempo escolar e sua dinâmica de construção: tramas, tensões e negociações. In: Carvalho, A. B.; Brocanelli, C. R.; Santos, G. de S.. (Org.). Pensamento latino-americano e educação: por uma ética situada. 1ed.Marília, São Paulo: Oficina Universitária, Cultura Acadêmica, 2020, v. 1, p. 107-134.

GALLEGO, R. C. . Deolinda de Paula Machado Fagundes: transgressões de identidades e inovação no ensino primário (Campinas e São Paulo, anos de 1870 a 1890). In: VIDAL, Diana Gonçalves; VICENTINI, Paula Perin.. (Org.). Mulheres inovadoras no ensino (São Paulo, séculos XIX e XX). 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019, p. 97-118.

GALLEGO, R. C. . Ninguém fica para trás em práticas de leitura e escrita. In: BOTO, Carlota. (Org.). Escola, pesquisa e mundo digital pós-pandemia: desafios e perspectivas. 1ed.São Paulo: FE, 2023, v. 1, p. 40-60.

HARGREAVES, Andy. O tempo e o espaço no trabalho do professor. Revista de Educação. n. 298, p. 31-53, 1995.

_____. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa, Rio de Janeiro, Bogotá: Mac Graw – Hill, 1997.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de História da Educação. Sociedade Brasileira de História de Educação/ Autores Associados: Campinas. Janeiro/junho, 2001, n. 1, p. 9-43.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António, SCHRIEWER,

Jurgen (org.) A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cassia. Diversidade e políticas da diferença na escola: notas sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020). In: RIBEIRO, Cintya Regina; BONTEMPI JUNIOR, Bruno; NASCIMENTO, Maria Letícia; POLACHINI, Bruna Soares; DURÃES, Fabíola Alice dos Anjos; YAMAMOTO, Fernanda Aparecida (org.). Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 222-237. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1064 . Acesso em: 14/10/2024.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; VICENTINI, Paula; GALLEGO, Rita de Cassia; SANTOS, Clarissa; TOLEDO, Gabriel. Gênero e sexualidade em tela: o projeto da escola de aplicação da feusp e a experiência de produção de vídeos. Revista Diversidade e Educação, v. 12, n. 1, jan./jun. 2024.

MEIRIEU, Philippe. Aprender .... sim, mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÓVOA, António. La professionnalisation enseignante en Europe: analyse historique et sociologique. In: NÓVOA, António. Histoire & comparaison: essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998. p. 147-185.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623684910

_____ (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António &; SCHRIEWER, Jürgen. A difusão mundial da escola: alunos, professores,currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

ST-JARRE, Carole, DUPUY-WALKER, Louise. Le temps en education: regards multiples. Québec, Canadá: Presses de l'Université du Québec, 2001.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). Tese, Faculdade da Educação da USP, São Paulo, 2006.

SOUSA, Cynthia (org.). Práticas Educativas, Culturas Escolares, profissão docente. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. Cadernos CEDES, ano XX, n. 51, novembro/2000, p. 9- 28.

SOUZA, Maria Cecília Cortez. C., VIDAL, Diana Gonçalves (orgs.). A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências com relação à formação do magistério. Revista Brasileira de Educação, jan-mar/2000, nº 13, p. 5-24.

_____, LESSARD, C., LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez.2000.

TENÓRIO, Jeferson. O Avesso da pele. São Paulo: Cia. das Letras, 2020.

TOMLINSON, Carol Ann. La differenziazione didattica in classe – Par rispondere ai bisogni di tutti glialunni. Brescia/Itália : Morcelliana, 2022.VAINFAS, Ronaldo (org.). Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889). Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

VIANNA, Claudia; CARVALHO, Marília (org.). Gênero e educação: 20 anos construindo conhecimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VICENTINI, Paula Perin, GALLEGO, Rita de Cassia Gallego. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890-1945). In: Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. p. 1-10.

_____. Um, dois ou três turnos? Os embates acerca da redução do tempo diário de aula e a configuração do ensino primário paulista (1908-1932). In: VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Uberlândia : EDUFU, 2006. p. 3421-3431.

_____; LUGLI, Rosario Genta. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1933-1993). 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____; SILVA, Thays Fernandes Flor da; GALLEGO, Rita de Cassia. O ensino diferenciado nos anos iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: espaço, sujeitos e práticas. Primus

Vitam, v. 2, n. 17, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_17/paula.pdf. Acesso em: 30

abr. 2024.

VICENTINI, Paula Perin ; GALLEGO, R. C. ; LUGLI, R. S. G.; SILVA, V. B. Vivências iniciais no magistério e formação para sensibilidade em sala de aula. PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE), v. 17, p. 1-29, 2021.

_____; GALLEGO, R. C. . Magistério em cena: histórias de vida, tramas socioculturais e cotidiano escolar no cinema. REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, v. 5, p. 324-344, 2020.

_____ ; GALLEGO, R. C. ; SILVA, Vivian Batista da . Trajetórias de professoras e histórias improváveis de sucesso na escola sob o olhar da memória (1870-1985). REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, v. 3, p. 462-485, 2018.

VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____ (org.). Grupos escolares – cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos. In: Cláudia Engler Cury, Serioja Cordeiro Mariano. (Org.). Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p. 39-58.

_____ (org.). Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020.

VINCENT, Guy. L'école primaire française. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de L'Homme, 1980.

_____. L'éducation prisonnière de la forme scolaire?. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Univesitaires de Lyon, 1994, p. 11-48.

_____, LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun/2001.

Tipo de oferecimento da disciplina:

Presencial

- Cursos de Extensão Universitária decorrentes do projeto

1. Curso on-line de Difusão intitulado *Ainda a escola*, organizado pelo GEFHIPE (Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas), durante o período compreendido entre março e julho de 2025, sob coordenação de Carlota Boto e Bruna Polachini.
    1. SILVA, Alexandre Ribeiro e. Aula: Ecos internacionais nas políticas de instrução pública do Brasil Império. Curso de Extensão "Ainda a escola?". 30/04/2025. Online.
    2. SILVA, Carolina Mostaro. Aula: Entre o desejo da memória e o interesse pela história: investigação sobre a Creche Baroneza de Limeira. Curso de Extensão "Ainda a escola?". 25/6/2025. Online.
    3. POLACHINI, Bruna Aula: A formação das escolas normais no Brasil no século XIX. Curso de Extensão "Ainda a escola?". 28/05/2025. Online.

2. Vivian Batista da Silva; Claudemir Belintane; Rita de Cassia Gallego e Paula Perin Vicentini (professores responsáveis). *Tempos e lugares da oralidade, da alfabetização e da leitura na contemporaneidade estratégias para formar bons leitores na escola contemporânea.* 2025. Curso de extensão aberto a um amplo público, de professores e estudantes da área educacional, com a participação de professoras da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma das escolas integrantes do Projeto Temático. As aulas tiveram início em 22 de abril e seguirão até 1 de julho de 2025, no formato híbrido, com a participação de 100 pessoas

- Grupos de Estudos

1. Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas, com reuniões semanais entre os anos de 2024 e 2025.
2. Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação – NIEPHE-FEUSP

14. APÊNDICE G - VISITAS TÉCNICAS

André Paulilo. Missão de Pesquisa no Museu Manuel Bartolomé Cossio da Faculdade de Educação da Universidade Complutense de Madri entre 16 e 23 de outubro de 2024.

Bruno Bontempi Jr. Missão de Pesquisa na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação e na Biblioteca Central da Universidade de Coimbra-PT, entre 13 e 19 de outubro de 2024.

Rita de Cassia Gallego e Vivian Batista da Silva: realização de atividades acadêmicas desenvolvidas em Barcelona, a convite do Prof. Jordi Garcia Farrero, realizadas entre os dias 27 e 31 de janeiro de 2025. A visita técnica em Barcelona foi realizada na Escola Del Mar, uma importante instituição para a História da Educação Catalã e para a atualidade, dadas as

suas práticas consideradas inovadoras; participação na cerimônia sobre o Compromís docente amb la cultura lectora, a qual integra o projeto e grupo de pesquisa do professor Jordi; reuniões de trabalho com o grupo de pesquisa do referido docente, assim como com aqueles/as da Escola Del Mar. Durante essa semana em Barcelona, foi possível, ainda, realizar levantamento bibliográfico na Biblioteca de Educação da Universidade de Barcelona, em outros acervos e livrarias especializadas.

15. APÊNDICE H - ATIVIDADES INTER-EIXOS

EIXO 1

1. Capítulo de livro escrito com Vivian Batista da Silva:
   ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; DA SILVA, Vivian Batista. Indícios da circulação internacional dos saberes pedagógicos: as Lições de Faria de Vasconcellos lidas pelos educadores paulistas. In: BRUNO-JOFRÉ, Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves (ed.). *Teacher Education at the Crossroads of Multiple Modernities and Internationalities (XIX-XX Centuries)*. Kingston: Queen's University Library, 2025.

2. Comunicação em evento internacional com Vivian Batista da Silva:
   ROCHA, Heloísa Helena Pimenta; DA SILVA, Vivian Batista. Between Brazil and Portugal: writings and readings from specialists and primary school teachers. Comunicação aprovada para apresentação na ISCHE 46. Lille, 2025.

3. Livro com artigos de doutorandos e pós-doutorandos dos 4 eixos:
   POLACHINI, Bruna Soares; SILVA, Carolina Mostaro Neves; MACEDO, Renata Guedes Mourão. *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542 . Acesso em 16 maio. 2025.

EIXO 2

Participação em bancas que articulam eixos 1 e 2

4. GONDRA, J. G.; BOTO, C.; CASTRO, C. A.; VIDAL, Diana; PAULILO, A. L. Participação em banca de Alexandre Ribeiro e Silva. Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França nas décadas de 1830 a 1850, 2025. (Educação) Faculdade de Educação da USP.

5. VIDAL, Diana; BOTO, C.; CUNHA, M. T. S.; ROCHA, H. H. P.; VASCONCELOS, M. C. C.. Participação em banca de Miriam Fernandes Muramoto. "Entre paredes: a Casa da Divina Providência em São Paulo e a educação de meninas pobres no início do século XX", 2024. (Educação) Universidade de São Paulo.

6. BOTO, C.; RAZZINI, M.; VIDAL, Diana. Participação em banca de Júlia Souza Santos Giardino. A disciplina Comunicação em Língua Portuguesa: o ensino da língua

e os livros didáticos nos anos finais do 1o grau (1971-1996), 2024. (Educação) Faculdade de Educação da USP.

7. VIDAL, Diana; ROCHA, H. H. P.; FERREIRA, N. S. A.. Participação em banca de Daniele Torres Loureiro. "Racionalizando a aprendizagem profissional feminina: os manuais de Corte, Costura e Bordado produzidos pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial na década de 1950", 2024. (Educação) Universidade Estadual de Campinas.

Livro que articula eixos 1 e 2

8. BRUNO-JOFRÉ, Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves. *Teacher education at the crossroads of multiple modernities and internationalities (XIX-XX centuries)*. São Paulo: FEUSP, 2025.

Disciplina que articula eixos 1 e 2.

9. IEB5065 – História Transnacional da Educação: Agências, Métodos e Artefatos no Processo de Escolarização do Social (séculos XIX-XX). Docentes Diana Vidal, Renata Castro e Jonatas Ribeiro e participações de Patricia Raffaini, Vinicius Monção e Márcia Razzini.

Capítulo que articula o eixo 2 e o eixo 1.

10. ROCHA, Heloisa P.; SILVA, Vivian B. Indícios da circulação internacional dos saberes pedagógicos: as *Lições* de Faria de Vasconcellos lidas pelos educadores paulistas. IN; BRUNO-JOFRÉ, Rosa; VIDAL, Diana Gonçalves. *Teacher education at the crossroads of multiple modernities and internationalities (XIX-XX centuries)*. São Paulo: FEUSP, 2025.

Artigos que articulam eixo 2 e eixo 3.

11. LIMA, Ana Laura Godinho; SILVA, Vivian B. Experiências e sentidos da aula na universidade: alguns apontamentos. *Cadernos de pesquisa* (São Luís), v.31, p.1-22, 2024. Disponível em: Vista do Experiências e sentidos da aula na universidade: alguns apontamentos.

12. SILVA, Vivian B.; VIDAL, Diana G.; GODINHO LIMA, Ana Laura ; BONTEMPI JR, Bruno. Rethinking readings about the past of school and education between worlds. *Encounters in theory and history of education* (Queen´s University), v. 15, p. 351-361, 2024. Disponível em: Rethinking Readings About the Past of School and Education Between Worlds.

13. SILVA, Vivian Batista da; GODINHO LIMA, Ana Laura. A psicologia nos manuais de didática, a didática dos manuais de psicologia: inovações pedagógicas na fronteira

entre as disciplinas (Brasil, 1900-1960). *História da Educação* (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), v. 28, p. 1-21, 2024. Disponível em: A psicologia nos manuais de didática, a didática dos manuais de psicologia: inovações pedagógicas na fronteira entre as disciplinas (Brasil, 1900-1960) | Revista História da Educação.

Artigo que articula o eixo 2 e o eixo 4.

14. GALLEGO, Rita de Cassia; VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Vivian Batista da.Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: proyecto club de lectura y escritura de la Escuela de Aplicación de la FEUSP. *Historia de la Educación* (Universidad de Salamanca), v. 43, p. 175-191, 2024. Disponível em: Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: proyecto club de lectura y escritura de la escuela de aplicación de la FEUSP | Historia de la Educación.

Artigo que articula eixos 1 e 2.

15. TOLEDO, Maria Rita de Almeida; VIDAL, Diana. Plantar, traduzir, minerar: Anísio Teixeira (1935-1947). *Educação em revista (online*). V.40, p.1 - 26, 2024. https://www.scielo.br/j/edur/a/NVd5cMm8cMLLn7FzwzhBNCK/abstract/?lang=pt.

Curso de extensão que articula o eixo 2 e o eixo 4.

16. SILVA, Vivian Batista da; BELINTANE, Claudemir; GALLEGO, Rita de Cássia; VICENTINI, Paula Perin (professores responsáveis). *Tempos e lugares da oralidade, da alfabetização e da leitura na contemporaneidade estratégias para formar bons leitores na escola contemporânea*. 2025. Curso de extensão aberto a um amplo público, de professores e estudantes da área educacional, com a participação de professoras da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma das escolas integrantes do Projeto Temático. As aulas tiveram início em 22 de abril e seguirão até 1 de julho de 2025, no formato híbrido, com a participação de 100 pessoas.

Missão de trabalho que articula o eixo 2 e o eixo 4.

17. A missão de trabalho em Barcelona, entre os dias 27 e 31 de janeiro de 2025, foi composta pelas seguintes atividades: conferência no Departamento de História da Educação da Universidade de Barcelona; visita à Escola Del Mar, uma importante instituição para a História da Educação catalã e para a atualidade, dadas as suas práticas consideradas inovadoras; participação na cerimônia sobre o *Compromisso docente com a cultura leitora,* a qual integra o seu projeto e grupo de pesquisa; reuniões de trabalho com o grupo de pesquisa do referido docente, assim como com aqueles/as da Escola Del Mar. Durante essa primeira semana da missão, foi possível

ainda realizar levantamento bibliográfico na Biblioteca de Educação da Universidade de Barcelona, em outros acervos e livrarias especializadas. A realização da conferência aos docentes e discentes da Universidade de Barcelona possibilitou a publicização de resultados inéditos concernentes à pesquisa em desenvolvimento vinculada ao Projeto Temático já mencionado acima, de modo particular de seu Eixo 4: *Material didático para o ensino público e formação docente*, cujas pesquisas estão voltadas aos projetos relacionados à diversidade presentes na Escola de Aplicação da USP (EAFEUSP), sendo os resultados referentes aos estudos dos projetos de leitura e escrita privilegiados nesta ocasião, uma vez que esses consistem objeto de estudo do Prof. Jordi e seu grupo de pesquisa.

Organização do Seminário Internacional Saberes e Práticas em (trans) fronteiras, articulando os 4 eixos.

18. **Título**: Seminário Internacional Saberes e práticas em (trans) fronteiras. **Período**: de 21 a 23 de maio de 2025. **Local**: Auditório da Faculdade de Educação (USP). **Apoio**: Projeto Temático FAPESP Saberes e práticas em fronteiras: por uma história (trans) nacional da educação (1910-...)

Programação:

Dia	Horário	Atividade	Convidados
21 de maio	19h30-21h	Conferência de abertura: A educação no futuro transfronteiriço	Rui Cunha Martins (Universidade de Coimbra -DHEEAA) Mediadora – Diana Vidal
22 de maio	14h-17h	Mesa-redonda 1: Fronteiras culturais, processos educativos e práticas de resistência: diálogos entre o presente e o passado	Rita Gallego (FEUSP) - mediadora Circe Bittencourt (FEUSP) - debatedora Jerá Guarani (educadora e líder indígena do povo guarani mbya, habitante da Terra

			Indígena Tenondé Porã) Carlos Escalante (Colégio Mexiquense) online
	17h-17h30	Lançamento de livros	
	19h30-22h 30	Mesa-redonda 2: Fronteiras geográficas: a escola entre semelhanças, apropriações e especificidades	Vivian Batista da Silva (FEUSP) - debatedora Paula Vicentini (FEUSP) - mediadora Karina Graziela Lins (Supervisora escolar rede municipal de ensino) Jordi Garcia Farrero (Universidade de Barcelona)
23 de maio	14h-17h	Mesa-redonda 3: Fronteiras epistemológicas: por uma educação (trans)fronteiriça	Diana Vidal (FEUSP)- debatedora Carlota Boto (FEUSP) - mediadora Rosa Bruno-Jofre (Queen's University)

			Leticia Carolina Pereira do Nascimento (UFPI)
	17h-17h30	Lançamento de livros	
	19h30-22h 30	Mesa-redonda 4: Fronteiras temporais na educação: um exame de discursos e práticas da escola moderna	Ana Laura Godinho (FEUSP) - mediadora Bruno Bontempi Jr. (FEUSP) – debatedor Uilson Viana de Souza Ines Dussel (CINVESTAV) (online)

EIXO 3

Atividades que articulam os eixos X e X (COMPLETAR)

19. 45th International Standing Conference for the History of Education, 2024. BONTEMPI JR, Bruno; SILVA, Carolina Mostaro Neves da. Apresentação presencial de trabalho em Comunicação Individual. Título: We, the Greeks: Ethnocentric Foundations of Teaching History of Education.

20. BONTEMPI JR., Bruno; VIDAL, Diana . Escola e Universidade: história e trajetórias, em setembro de 2024, on-line. Bruno Bontempi Jr. Palestrante na mesa-redonda “Formação de professores na Universidade de São Paulo”, no dia 11 de setembro de 2024.

21. LIMA, Ana Laura Godinho; BOTO, Carlota. Comissão Organizadora. Seminário Internacional Desafios e Reinvenções da Escola Pública. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 18 a 23 de setembro de 2024.

Anexo 1: Programa da disciplina EDF5856.

CÂMARA CURRICULAR DO CoPGr

FORMULÁRIO PARA APRESENTAÇÃO DE DISCIPLINAS

SIGLA DA DISCIPLINA: EDF5856-1

NOME DA DISCIPLINA: O desenvolvimento da criança e o progresso social: reflexões sobre os temas da tradição e da inovação pedagógica nos discursos educacionais do século XX.

DISCIPLINE NAME: Child development and social progress: reflections on the themes of pedagogical tradition and innovation in educational discourses of the 20th century.

PROGRAMA/ÁREA: Programa de Pós-Graduação em Educação; área: Cultura, Filosofia e História da Educação

Nº DA ÁREA:

VALIDADE INICIAL (Ano/Semestre): 02/2020

Nº. DE CRÉDITOS: 08

Aulas Teóricas: 03 Aulas Práticas, Seminários e Outros: 01 Horas de Estudo: 06

DURAÇÃO EM SEMANAS: 12

DOCENTE RESPONSÁVEL: Ana Laura Godinho Lima. Docente USP n.º 420392

PROGRAMA

OBJETIVOS:

A disciplina pretende examinar discursos especializados sobre a "criança em desenvolvimento" a partir da perspectiva histórica, tendo em vista identificar como aparecem nos textos as referências à tradição e à inovação. Recorre para isso às contribuições de Michel Foucault para a análise do discurso, de historiadores contemporâneos e pesquisadores do campo da educação. Pretende-se evidenciar como os discursos sobre a educação da criança no decorrer do século XX foram, como continuam a ser, associados ao progresso social e a esperanças de um futuro melhor. Além disso, busca-se favorecer a reflexão sobre os modos como se articularam nesses mesmos discursos certas ideias relativas à tradição e à inovação. A tradição foi associada, por um lado, a produções culturais e conhecimentos consagrados como relevantes e valiosos, por outro lado foi relacionada ao conservadorismo e a costumes enrijecidos e ultrapassados. A ideia de inovação foi muitas vezes relacionada à modernidade,

ao progresso e à criatividade, mas também foi objeto de desconfiança, ao representar potencial ameaça à cultura e aos valores estimados socialmente.

OBJECTIVES:

The course intends to examine specialized discourses about the "developing child" from the historical perspective, in order to identify how references to tradition and innovation appear in the texts. It draws on the contributions of Michel Foucault to the analysis of discourse, contemporary historians and researchers in the field of education. It is intended to show how the discourses on children's education during the 20th century were, as they continue to be, associated with social progress and hopes for a better future. In addition, it seeks to encourage reflection on the ways in which certain ideas related to tradition and innovation were articulated in these same speeches. Tradition was associated, on the one hand, with cultural productions and knowledge consecrated as relevant and valuable, on the other hand, it was related to conservatism and stiffened and outdated customs. The idea of innovation was often related to modernity, progress and creativity, but it was also an object of distrust, as it represented a potential threat to culture and socially estimated values.

JUSTIFICATIVA:

No decorrer do século XX, designado como "O Século da Criança" pela escritora sueca Ellen Key (1909), os investimentos feitos pelo Estado e pelas famílias na educação das crianças foram considerados como investimentos no futuro. A criança foi considerada como o futuro da humanidade, a esperança em um futuro melhor por vir, mas também foi associada no discurso da psicologia evolutiva ao homem considerado primitivo, o selvagem incivilizado. Os professores, por sua vez, ao mesmo tempo em que foram reconhecidos como representantes dos valores da cultura e da civilização, por outro lado, na condição de adultos em posição de exercer autoridade sobre as novas gerações, também foram vistos como sujeitos apegados ao passado do saber e das interações sociais. A partir dos anos 1930, com a difusão dos princípios da Escola Nova, defendeu-se uma profunda transformação no ensino, ao postular que a criança deveria tornar-se o centro da atividade escolar e não mais o professor. Em vez de uma instituição destinada a transmitir aos mais novos a cultura elaborada pelas gerações precedentes, entendia-se que era preciso transformar a escola em uma espécie de laboratório do futuro. Firmou-se a convicção de que favorecer o desenvolvimento das crianças era medida que se impunha para assegurar o progresso das sociedades. Justifica-se o estudo das questões precedentes em função da centralidade que assumiram no discurso educacional no decorrer do século XX, bem como de seus efeitos evidentes nos debates educacionais contemporâneos, em que a indeterminação do futuro e a velocidade em que se multiplicam e se transformam as novas tecnologias amplia a complexidade das relações possíveis entre a educação da criança, a tradição e a inovação.

JUSTIFICATION:

During the twentieth century, designated as “The Century of the Child” by the Swedish writer Ellen Key (1909), investments made by the State and families in the education of children were considered as investments in the future. The child was considered the future of humanity, the hope of a better world to come, but it was also associated in the discourses of evolutionary psychology to the man considered primitive, the uncivilized savage. Teachers, in turn, while being recognized as representatives of the values of culture and civilization, on the other hand, as adults in a position to exercise authority over new generations, were also seen as subjects attached to the past of knowledge and social interactions. From the 1930s, with the dissemination of the principles of the New School, a profound transformation in teaching was advocated, in which the child should become the center of school activity and no longer the teacher. Instead of an institution designed to transmit the culture developed by previous generations to the youngest, it seemed necessary to transform the school into a kind of laboratory for the future. The conviction was disseminated that promoting the development of children was a necessary measure to ensure the progress of societies. The study of the preceding questions is justified due to the centrality that they assumed in the educational discourse throughout the 20th century, as well as their evident effects in contemporary educational debates, in which the indeterminacy of the future and the speed at which they multiply and transforms the new technologies expands the complexity of the possible relationships between children's education, tradition and innovation.

CONTEÚDO:

1. Os saberes na escola: conservação, transmissão e renovação.

2. A criança em desenvolvimento: do homem “primitivo” ao futuro da humanidade.

3. Proteger e ensinar a criança em desenvolvimento: entre a esperança no progresso e o medo da degeneração.

4. A história e a psicologia na formação docente: a experiência e a ciência.

5. Efeitos contemporâneos: educação do sujeito flexível para um futuro em aberto.

CONTENT:

1. Knowledge at school: conservation, transmission, renewal.

2. The developing child: from the “primitive” man to the future of humanity.

3. Protect and teach the developing child: between the hope of progress and the fear of degeneration.

4. History and psychology in teacher education: experience and science.

5. Contemporary effects: educating flexible souls for an open future.

BIBLIOGRAFIA/BIBLIOGRAPHY:

AQUINO, J. G. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

ARIÈS, P. **O Tempo da História.** São Paulo: UNESP, 2013.

BLOCH, M.; KENNEDY, D.; LIGHTFOOT, T.; WEYENBERG, D. **The Child in the World/ The World in the Child:** education and the configuration of a universal, modern, and globalized childhood. New York: Palgrave MacMillan, 2006.

BLOCH, M.; HOLMLUND, K; MOQVIST, I.; POPKEWITZ, T. **Governing Children, Families and Education:** restructuring the Welfare State. New York: Palgrave MacMillan, 2003.

BOTO, C. **A Liturgia Escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

BOTO, C. **A Escola do Homem Novo:** entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

CORDEIRO, J. F. P. **Falas do novo, figuras da tradição:** o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA, J.F. **Ordem Médica e Norma Familiar.** 5a. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2005.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias.** 3ª. ed., Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** 20ª. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7ª. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 16ª. ed., Petrópolis, Vozes, 1997.

GOUVÊA, M.C.S.; GERKEN,C.H.S. **Desenvolvimento humano***:* história, conceitos e polêmicas.

HULTQVIST, K; DAHLBERG, G. **Governing the Child in the New Millennium.** New York: Routledge, 2001.

KOSELLECK, R. **Estados do tempo:** estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LIMA, A.L.G. **A vontade de psicologia na formação de professores.** Tese (Livre-Docência em Educação) São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

LIMA, A.L.G. The Development Of The Child And The Progress Of The Nation: Behaviorism And Cultural Deprivation In Brazilian Educational Psychology In POPKEWITZ, T.; PETTERSSON, D.; KSIAO, K.J. **The Post-World War Two International Educational Sciences:** quantification, visualization and making kinds of people. New York: Routledge, 2020.

POPKEWITZ, T. Cosmopolitanism and the Age of School Reform: science, education and making society by making the child. New York/London: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B.M.; PEREYRA, M. **Cultural History of Education:** critical essays on knowledge and schooling. New York: London: Routledge Falmer, 2001.

PRIORE, Mary del. **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

SANDIN, Bengt. Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. **Rev. bras. Hist.**, São Paulo , v. 19, n. 37, p. 16-34, Sept. 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 18 May 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100002.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

Apresentação de seminários/debates. Elaboração de trabalho escrito final.

RATING CRITERIA:

Presentation of seminars/debates. Elaboration of a final paper.

EIXO 4

Atividades em conjunto com pesquisadoras do Eixo 2.

Vivian Batista da Silva

22. GALLEGO, Rita. C. ; SILVA, Vivian. B. ; VICENTINI, Paula. P. ; LUGLI, Rosario. G. Comunicação realizada no XXXI COLÓQUIO AFIRSE PORTUGAL: Aprendizagem, Diversidade e Equidade: A Investigação em Educação Sobre os efeitos dos estágios de docência na Licenciatura: formação para a sensibilidade e a inclusão na sala de aula. 2024. Universidade de Lisboa.

23. GALLEGO, Rita. C. ; SILVA, Vivian. B. ; VICENTINI, Paula. P; BORTOLACI, Natalia. Comunicação realizada no XXXI COLÓQUIO AFIRSE PORTUGAL: Educação, Participação e democracia - contributos da investigação. Saberes docentes, manejo pedagógico e heterogeneidade em sala de aula: uma análise das experiências da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2010-?). 2025. Universidade de Lisboa.

24. VICENTINI, Paula P; FARRERO, Jordi G; LINS, Karina G; SILVA, Vivian B. Mesa-redonda: Fronteiras geográficas: a escola entre semelhanças, apropriações e

especificidades. Seminário Internacional Saberes e práticas em (trans) fronteiras. São Paulo, 2025. Seminário online.

25. SILVA, Vivian. B. ; VICENTINI, Paula. P. ; GALLEGO, Rita. C.. Espaços de iniciação no magistério: narrativas sobre os efeitos dos estágios na licenciatura. 2024. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).Referências adicionais: Brasil/Português; Local: UNEB; Cidade: Salvador; Evento: X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica; Inst. promotora/financiadora: Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

26. GALLEGO, Rita. C. ; VICENTINI, Paula. P. ; SILVA, Vivian. B. Reimaginar prácticas, tiempos y espacios de la escuela: Proyecto Club de Lectura y Escrita de la Escuela de Aplicación de la Feusp. *Revista Historia de la Educación*, v. 43, p. 175-191, 2024.

27. GALLEGO, Rita; SILVA, Vivian. Palestra "Todas as tentativas mais uma" nas práticas de leitura e escrita: os sentidos da heterogeneidade na EAFEUSP (Brasil), Universidade de Barcelona, 27 de janeiro de 2025.

28. VICENTINI, Paula; SILVA, Vivian; MARQUES, Rosebelly. Participação em Banca de Qualificação do estudante Fausto Neto Reis de Lira, responsável pelo trabalho intitulado "Formação continuada do coordenador pedagógico: estudo sobre as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1996-2022)". São Paulo: FEUSP, Março, 2025.

Visita técnica

GALLEGO, Rita de C.; SILVA, Vivian Batista da. **Participação da cerimônia** *Compromís docente amb la cultura lectora*, realizada no dia 30 de janeiro de 2025, no auditório da Biblioteca Jaume Fuster de Barcelona, documento do qual ambas as docentes foram signatárias.

29. GALLEGO, Rita de Cássia; SILVA, Vivian Batista da; FERRERO, Jordi. **Realização de visita na Escola del Mar,** Barcelona, em 29 de janeiro de 2025.

30. GALLEGO, Rita de C.; SILVA, Vivian Batista da. **Participação da cerimônia** *Compromís docente amb la cultura lectora*, realizada no dia 30 de janeiro de 2025, no auditório da Biblioteca Jaume Fuster de Barcelona, documento do qual ambas as docentes foram signatárias.

Curso de Extensão.

31. BELINTANE, Claudemir; SILVA, Vivian Batista da; VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cássia; BORTOLACCI, Natalia. Tempos e lugares da oralidade, da alfabetização e da leitura contemporânea: Estratégias para formar bons leitores na escola contemporânea. **Curso ministrado pelos professores/pesquisadores da FEUSP**.

Conclusão da Bolsa de Jornalismo Científico / Comunicar Ciência.

32. LIMA, Camila Penna de. Projeto Conectando Práticas e Saberes (Processo FAPESP Nº 2024/00697-6). LINHAS DE FOMENTO: Acordos de Cooperação / FRM - Fundação Roberto Marinho / FRM - VIGÊNCIA: 01/05/2024 a 31/10/2024. Responsável Profª Drª Vivian Batista da Silva, com orientação das docentes Paula Vicentini e Rita Gallego.

33. RAMOS, Fernanda. Projeto Conectando Práticas e Saberes (Processo FAPESP Nº 2024/00698-2). LINHAS DE FOMENTO: Acordos de Cooperação / FRM - Fundação Roberto Marinho / FRM - VIGÊNCIA: 01/05/2024 a 31/10/2024. Responsável Profª Drª Vivian Batista da Silva, com orientação das docentes Paula Vicentini e Rita Gallego.

Diana Vidal

Diana Vidal e Rita de Cassia Gallego: Organização da vinda dos docentes Brian Tweed e Pania Te Maro (Massey University, Auckland, Nova Zelândia) a São Paulo para a realização das seguintes atividades, entre os dias 7 e 10 de outubro de 2024:

34. 7/10: Evento área Matemática - Mesa: Currículos escolares e etnomatemática: diálogos Brasil - Nova Zelândia - Brian Tweed, Pania Te Maro e Cristiane Coppe. Mediação Raquel Milani, Tradução Daniel Freitas;

    8/10: Visita à Escola Indígena Jaraguá (CECI) - com a participação das duas docentes;

    10/10: Visita à reserva indígena Parelheiros - Aldeia Indígena Kalipety - com a participação das duas docentes;

    19:30 Mesa Redonda - Mudanças nas políticas públicas em Aotearoa/Nova Zelândia e os impactos no currículo, na formação docente e na cultura indígena Maori- Brian Tweed e Pania Te Maro. Mediação Rita Gallego. Tradução Diana Vidal, Auditório Feusp.

Circe Bittencourt (Eixo 1)

35. GALLEGO, Rita de; BITTENCOURT, Circe. GUARANI, Jerá; ESCALANTE, Carlos. Mesa redonda: Mesa-redonda 1: Fronteiras culturais, processos educativos e práticas de resistência: diálogos entre o presente e o passado. Seminário Internacional Saberes e práticas em (trans) fronteiras. São Paulo, 2025. Seminário online.

16. APÊNDICE I: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD BRUNA SOARES POLACHINI

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO

RELATÓRIO FINAL

FRONTEIRAS POLÍTICAS E EPISTEMOLÓGICAS: AS OBRAS GRAMATICAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO ENTRE 1880 E 1900

Número do Processo FAPESP: 2020/06753-4

Pesquisador responsável: Carlota Boto

Beneficiário: Bruna Soares Polachini

Vigência: 01/03/2021 a 28/05/2025

Período coberto pelo relatório: 01/03/2022 a 24/05/2025

Relatório científico número 5

São Paulo

2025

Projeto de pós-doutorado: “Fronteiras políticas e epistemológicas: as obras gramaticais e o ensino de língua portuguesa na Escola Normal de São Paulo entre 1880 e 1900”

Pesquisador responsável: Carlota Boto (FE-USP)

Beneficiário: Bruna Soares Polachini

Número do Processo FAPESP: 2020/06753-4

Vinculado ao Projeto Temático: “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”

Pesquisador Responsável: Diana Gonçalves Vidal (FEUSP e IEB-USP)

Número do Processo FAPESP: 2018/26699-4

Instituição Sede do projeto: Faculdade de Educação e Instituto de Estudos Brasileiros,

Universidade de São Paulo (FEUSP/IEB-USP)

1 RESUMO DO PROJETO

Tendo já estudado em pesquisas anteriores a produção gramatical de língua portuguesa no Brasil oitocentista, tanto no que diz respeito à dinâmica de suas sucessivas reedições quanto ao arcabouço conceitual escolhido para a descrição linguística (POLACHINI, 2018), propus, neste projeto de pós-doutorado, vinculado ao Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)* no eixo 1 *Arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura* (VIDAL, BOTO, 2018), investigar, por um lado, um acervo mais específico, a coleção de gramáticas (AUROUX, 2009) e de livros para o ensino de língua portuguesa oitocentistas existente nos acervos das bibliotecas das escolas normais de São Paulo, Rio de Janeiro e Lisboa, e, por outro, as redes de sociabilidade que os professores de português desses locais formavam entre si para a construção desses saberes.

Investigo, assim, a constituição desses acervos: a seleção de certas obras em detrimento de outras, as características das obras selecionadas e os vestígios a respeito de sua aquisição, seja por meio de documentos acerca da biblioteca ou por elementos presentes no próprio livro, como carimbos. Observo também o currículo da cadeira de língua portuguesa dessas escolas, explorando, sobretudo, a adoção de livros de ensino de língua portuguesa do acervo de suas bibliotecas pelos diversos professores que ministraram essa disciplina nas instituições estudadas. E, por fim, analiso possíveis redes de sociabilidade formadas entre esses professores de língua portuguesa.

Vale destacar que, para além das fronteiras de província ou estado e de nação, a segunda metade do século XIX – período estudado – tem fronteiras políticas e epistemológicas, como menciona o título deste projeto. As escolas brasileiras refletem a crise e a transição por que passava a política brasileira, do Império à República (MONARCHA, 1999; ACCÁCIO, 2018). Do ponto de vista dos estudos gramaticais, ocorre nesse período, mais especificamente na década de 1880, a transição de uma gramática mais abstrata, voltada à linguagem como expressão do pensamento, para uma gramática empírica, que via qualquer expressão linguística como passível de história e comparação (POLACHINI, 2018; CAVALIERE, 2022). Essa passagem é evidente nos currículos de língua portuguesa das escolas e se retrata nos acervos das bibliotecas.

Esta pesquisa tem contribuições para duas áreas: a História da Linguística e a História da Educação. Isso se dá porque este estudo dedica-se a textos de descrição linguística de importantes bibliotecas escolares oitocentistas, além de auxiliar no esclarecimento da circulação desses textos no meio escolar e da organização do ensino de língua portuguesa nessas escolas normais.

2 REALIZAÇÕES

Nos 51 meses[1], considerando 48 da Bolsa no País e 3 da BEPE, desta pesquisa de pós-doutoramento, foi possível cumprir com o cronograma do projeto e divulgar resultados por meio de 2 cursos de extensão, 16 comunicações em congressos nacionais e internacionais e 9 textos publicados, entre artigos e capítulos. Além disso, fui convidada para dar palestras, conferências e aulas em diferentes instituições, participei da organização de livros, de volumes temáticos de periódicos e de eventos acadêmicos, e me reuni regularmente com cinco grupos de pesquisa. Atuei também como assessora FAPESP, parecerista de projetos e relatórios de IC da Comissão de Pesquisa da FEUSP e de periódicos diversos e como parecerista e debatedora em eventos acadêmicos, além de estar presente em bancas de qualificação e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado e de Doutorado.

2.1 Pesquisa

Os dois primeiros anos desta pesquisa, cujo tema inicialmente se restringia ao ensino de língua portuguesa na Escola Normal de São Paulo no século XIX e o acervo de sua biblioteca, foram atravessados pela pandemia de Covid-19. Inicialmente, a pesquisa foi feita por recursos on-line, como documentação digitalizada, jornais – na Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional – e livros, teses e artigos. Posteriormente, com a reabertura dos arquivos e bibliotecas, pude coletar documentos no Arquivo Público do Estado de São Paulo

[1] Neste relatório estão todas as realizações da pesquisa, mas procurei, no detalhamento dos itens, separar o que foi realizado no último ano de pesquisa, a partir de junho de 2024.

e no Centro de Referência em Educação Mario Covas, além de poder consultar presencialmente o Acervo Paulo Bourroul, na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O foco da investigação, naquele momento, era o ensino de português na Escola Normal de São Paulo, no último quartel do século XIX e a formação da biblioteca no que diz respeito aos livros relacionados a essa disciplina (ver 4.1, 4.3, 4.5, 4.7, 4.8, 5.2, 5.3, 5.4). Em coautoria com Carolina Mostaro Silva, tratei das apropriações da pedagogia moderna feitas por dois professores da Escola Normal, Silva Jardim, de português, e Passalacqua, de pedagogia (ver 4.4, 4.9, 5.2). Ademais, investiguei a viagem da gramática portuguesa de Caldas Aulete ao Brasil pelo engenho empresarial do livreiro-editor Nicolau Alves, observando as mudanças por que passou a obra durante as décadas de 1860 e 70, período em que teve enorme sucesso e difusão, inclusive fazendo parte dos programas da escola normal paulista e do Colégio Pedro II na década de 1870 (4.2, 5.1). Tal interesse me levou a, posteriormente, apresentar uma comunicação e escrever um texto sobre o mercado livreiro carioca, com ênfase na especialização de Nicolau Alves como livreiro-editor de didáticos (ver 4.6 e 5.6). Fiz também um estudo historiográfico a respeito de publicações que tratassem do século XIX em coautoria com Alexandre Ribeiro e Silva (ver 4.5).

Os frutos resultantes desses primeiros vinte e quatro meses me levaram, no terceiro ano de pesquisa financiado pela FAPESP, a ampliar o objeto da investigação. Se antes estava preocupada apenas com o ensino gramatical do português, ao observar a riqueza dessa biblioteca, passei a observar também outros livros presentes nela, como os de linguística. Essa investigação, cujos resultados ainda não foram esgotados, levou a uma publicação de capítulo de livro (ver 5.8) e a uma comunicação realizada em coautoria com Carolina Mostaro (ver 4.15).

Em paralelo com a pesquisa sobre o ensino de português na Escola Normal de São Paulo, passei a estudar em 2023, a convite de Cristina Altman (USP) e Júlia Lourenço (UNESP), coordenadoras do Projeto 31 “Gênero e Ciências da Linguagem: Américas” da ALFAL, as primeiras mulheres a escreverem gramáticas no Brasil. Essa investigação resultou em um capítulo de livro (ver 5.5), em coautoria com José Bento Cardoso Neto, e em três apresentações em congressos (ver 4.10, 4.13, 4.16). Como ambas as autoras, Adélia Ennes Bandeira e Zillah do Paço Mattoso Maia, haviam estudado e/ou lecionado em escolas normais do Rio de Janeiro, passei a me interessar pelas escolas cariocas e começar a conjecturar uma

história comparada da escola paulista com a carioca. Seguindo a perspectiva transnacional, passei a comparar essas duas escolas brasileiras com a lisbonense.

A Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE, Processo FAPESP n. 2023/07303-0) vinculada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa sob supervisão do Prof. Dr. António Nóvoa, me permitiu coletar e analisar muito material sobre as escolas normais, feminina e masculina, lisbonenses e a produção gramatical portuguesa. Fiz frequentes visitas ao arquivo e à biblioteca de livro reservados da Escola Superior de Educação de Lisboa, ao Arquivo Nacional da Torre do Tombo, à Secretaria Geral de Educação e Ciência e à Biblioteca Nacional de Portugal. Além disso, nessa viagem, pude me reunir com diferentes pesquisadores da Universidade de Lisboa, Universidade de Évora e Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro. Fiz também, com a reserva técnica da Bolsa no País, viagens de campo ao Rio de Janeiro em agosto de 2023, abril de 2024 e março de 2025, que me permitiram a coleta de importantes documentos (ver Anexo 1, centrado na última viagem de 2025[2]) e, então, que fosse realizada uma história comparada. O artigo resultante dessa pesquisa foi submetido a uma revista de História da Educação Qualis A1 e aguarda avaliação (ver 6.2).

Além disso, apresentei comunicações e escrevi diversos artigos acerca da gramaticografia brasileira oitocentista nesse período, muitas vezes relacionando-os com o contexto pedagógico ou intelectual da época (ver 4.8, 4.12, 5.7, 5.9 e 6.1). Por fim, me propus neste último ano de pesquisa a realizar um desdobramento das pesquisas já realizadas, investigando a trajetória profissional e a formação de grupos e redes de sociabilidade de professores de língua portuguesa das escolas normais de São Paulo e do Rio de Janeiro nas últimas décadas do século XIX. Tal proposta junto com a pesquisa em arquivos diversos do Rio de Janeiro e nos jornais me levou a preparar um texto sobre Fausto Barreto (1852-1915) – professor no Colégio Pedro II e na Escola Normal do Rio de Janeiro, ele era bem relacionado com outros estudiosos da língua que trabalhavam na cidade carioca, além disso, foi autor do programa de estudos de língua portuguesa do Pedro II de 1887, que institucionalizou um novo modo de descrição da língua em gramáticas do fim da década de 1880, e foi autor de um dos livros didáticos de maior longevidade editorial, a *Antologia Nacional* (1895-1969). Esse texto, em preparação, será submetido a um periódico ainda neste ano (ver 6.4). Evidentemente, todas as fontes recolhidas durante esse período de pesquisa

[2] O relato dos documentos encontrados nas outras viagens consta em relatórios anteriores.

ainda possibilitam a escrita de diversos outros textos, os quais devem vir à luz nos próximos anos.

2.2 Cursos de extensão

Ministrei aulas em dois cursos de extensão e fui coordenadora de um deles:

1. Curso de Extensão *Leitura e escrita sob a clivagem da história: cenários e perspectivas*, coordenado por Carlota Boto, FEUSP. No segundo semestre de 2021, o curso teve 16 aulas, das quais ministrei duas, a saber: *A leitura do manual didático e a alfabetização*, ministrada com Nathália Guirao; e *Leitura e/ou escrita na gramática escolar e no ensino de literatura*, ministrada com Júlia Giardino.

Especificamente após junho de 2024, coordenei o seguinte curso, do qual ministrei uma aula:

2. Curso de Extensão *Ainda a escola?*, coordenado por mim e por Carlota Boto, na FEUSP. No primeiro semestre de 2025, o curso tem 8 aulas, das quais ministrei uma *A formação das escolas normais no Brasil no século XIX: causas e consequências*, a qual está disponível on-line: https://www.youtube.com/live/VrU1IA6kRWI

2.3 Comunicações realizadas e programadas:

Foram realizadas 16 comunicações em eventos nacionais e internacionais e há ainda a coordenação de um GT e uma comunicação a ser realizada em 2025. Para lista detalhada, ver item 4.

2.4 Artigos publicados, no prelo, submetidos e em preparação:

Foram publicados 4 artigos em periódicos, 5 como capítulos de livro, organizei 1 dossiê em um periódico e escrevi sua apresentação com as co-organizadoras. Além disso,

tenho 1 artigo em periódico no prelo, submeti recentemente 1 artigo para revista Qualis A1 de História de Educação, estou organizando 1 volume temático em periódico com dois colegas e tenho 1 artigo em preparação. Para mais detalhes, ver itens 5 e 6.

2.5 Conferências, palestras, cursos abertos e aulas

1. Palestra "Por que conhecer a Historiografia Linguística?" no dia 27 de junho de 2023, promovida pelo programa Letras Debate na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://www.youtube.com/live/_cMFEB9oDfc?si=H-LJclvOSvR10TcH
2. Conferência "A história da gramática brasileira pelo acervo da Fundação Biblioteca Nacional", no dia 15 de abril de 2024 na Fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.youtube.com/live/F3FvG3YVTw0?si=DN5CtUh5iPg3HsTp
3. Conferência "A metodologia da historiografia linguística aplicada à história da gramática brasileira oitocentista" no dia 15 de maio de 2024, na disciplina *História das Ciências da Linguagem*, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, ministrada por Fernando Adão de Sá Freitas (UFJF) e Alessandro Beccari (UNESP).

Especificamente após junho de 2024:

4. Aula "O *gênero* e a *educação* como categorias nos estudos da Historiografia Linguística" oferecida em 4 de junho de 2024 na disciplina *Historiografia Linguística e História Transatlântica*, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da Universidade de São Paulo, ministrada por Olga Ferreira Coelho Sansone (USP) e Wellington Santos da Silva (UFRJ).
5. Palestra: "História da Educação e Historiografia Linguística: a produção de André Chervel" no *XVI Encontro de Historiografia Linguística*, na FFLCH/USP em 7 de novembro de 2024 – disponível on-line: https://www.youtube.com/live/QToz6FtL-vs?si=TYMWwDW_lQxDV5uh

6. Conferência de encerramento: “A gramática escolar brasileira no século XIX: definições e dados” no I Encontro de Gramaticografia Ibero-Americana, na Universidade Federal de Uberlândia, em 16 de abril de 2025.
7. Curso “Historiografia Linguística” oferecido pela ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), ministrado por Bruna Polachini, Leonardo Gueiros e Viviane Lourenço Teixeira, o curso será realizado online nos dias 5, 12, 19 e 26 de setembro de 2025, das 14h às 18h.

2.6 Organização de livros

1. RIBEIRO, Cintya et al. (Orgs.) *Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047515 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1064 Acesso em 20 março. 2024.

Especificamente após junho de 2024:

2. POLACHINI, B.; MOSTARO, C.; MOURÃO, R. (Orgs.) *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047850 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542 Acesso em 31 maio. 2025.

2.7 Organização de eventos acadêmicos

1. **XIII MiniEnapol de Historiografia Linguística**, na FFLCH, USP. Evento completamente on-line, devido à pandemia de Covid-19. Foram realizadas comunicações e palestras acerca da história da linguística em 7 dias de evento em outubro de 2021.

2. **XI Simpósio de Pós-doutorandos** da Faculdade de Educação da USP - Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar. Evento em que todos os pós-doutorandos da FE-USP apresentaram suas pesquisas.

3. **Seminário Escola, pesquisa e mundo digital pós-pandemia: desafios e perspectivas**, ocorrido entre 19 e 23 de setembro de 2022 na FEUSP. Evento de conferências e mesas redondas com grandes pesquisadores, como António Nóvoa, Roger Chartier, Anne-Marie Chartier, Maria Lúcia Pallares-Burke, Elie Ghanem, entre outros.

4. **XIV MiniEnapol de Historiografia Linguística**, na FFLCH, USP. Evento completamente on-line. Foram realizadas comunicações e palestras acerca da história da linguística com participantes de diversas partes do Brasil e de diferentes países em 5 dias de evento entre 25 de outubro e 16 de novembro de 2022.

5. **Seminário Internacional Desafios e Reinvenções da Escola Pública** ocorrido entre 18 e 22 de setembro de 2023 na FEUSP. Evento de conferências e mesas redondas com grandes pesquisadores acerca da escola pública.

Especificamente após junho de 2024:

6. **Lives do GEFHIPE** evento on-line, organizado pelo GEFHIPE, entre 4 e 25 de setembro de 2024, sempre às quartas-feiras à noite. Mesas redondas com pesquisadores renomados sobre os temas os 90 anos da USP, os 100 anos da ABE, a formação de professores na USP e a Escola Nova.

7. **Encontro Internacional de Historiografia Linguística: Revendo o cânone - Contrastes de gênero, raça e produções à margem (séc. XIX-XX),** entre 22 e 25 de abril de 2025, na FFLCH/USP.

8. **Minicurso A prática gramatical latino-americana**, ministrado por Alfonso Zamorano Aguilar (Universidade de Córdoba, Espanha), entre 22 e 25 de abril de 2025, na FFLCH/USP.

2.8 Reuniões de pesquisa

1. **GEFHIPE (FE-USP)**

   Do início de 2021 até hoje, participei das reuniões quinzenais do GEFHIPE (Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas da FE-USP). As reuniões são discussões sobre textos da história e filosofia da educação, discussão sobre as pesquisas de seus integrantes e organização de eventos acadêmicos. Com esse grupo,

ministrei cursos de extensão (ver 2.2.1 e 2.2.2) e organizei diversos eventos (2.7.3, 2.7.5, 2.7.6).

2. **CEDOCH (FFLCH-USP)**

Do início de 2021 até hoje, participei das reuniões mensais do CEDOCH (Centro de Documentação em Historiografia Linguística da FFLCH-USP). As reuniões são discussões sobre textos de filosofia, história da ciência e historiografia linguística, discussão sobre as pesquisas de seus integrantes e organização de eventos acadêmicos. Organizei com o grupo diversos eventos (ver 2.7.1, 2.7.4), dois em 2025 (2.7.7, 2.7.8), realizei uma palestra no evento do grupo em 2024 (ver 2.5.5) e tenho feito diversas comunicações nos eventos dos últimos anos (ver 2.3.2, 2.3.7, 2.3.12).

3. **Projeto Temático FAPESP (FE-USP e IEB-USP)**

Participei de cinco reuniões anuais (2021, 2022, 2023, 2024 e 2025) do Projeto Temático FAPESP *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, ao qual este projeto é vinculado e que também será finalizado em 2025. Nessas reuniões foram expostas as realizações dos quatro eixos do projeto e debatido o planejamento para o ano seguinte. Na reunião de 2023, apresentei parte de minha pesquisa (ver 2.3.8).

4. **A gramatização no Brasil: língua e construção da nacionalidade: 1820 a 1930 (Fundação Biblioteca Nacional)**

Este grupo discute a coleção lexicográfica e gramatical presente no acervo da Fundação Biblioteca Nacional com objetivo de preservar esses materiais, gerar discussões em eventos públicos e divulgar os dados em um dossiê da FBN, cuja versão preliminar já pode ser acessada: https://bndigital.bn.gov.br/dossies/gramaticas-e-dicionarios-do-portugues/ Em abril de 2024, apresentei uma conferência no evento público sobre este projeto (ver 2.5.2).

5. **Projeto 31: Gênero e Historiografia das Ciências da Linguagem: Américas (Associação de Linguística e Filologia da América Latina, ALFAL)**

Este grupo de pesquisa – que conta com pesquisadores brasileiros, argentinos,

chilenos, espanhóis e portugueses – teve sua primeira reunião científica em janeiro de 2024 na Universidade de Concepción, no Chile. No fim dessa reunião, tornei-me coordenadora do Projeto junto com Cristina Altman (USP) e Julia Lourenço (USP). Em 2025, tivemos uma reunião na USP, da qual participei como organizadora (ver 2.7.7, 2.7.8)

2.9 Orientação de Iniciação Científica

Aluna: Maria Laura Vieira de Castro

Título do Projeto: Intelectualidade e docência negra na imprensa carioca: Cacilda Francioni de Souza e Hemetério José dos Santos em meio à circulação de teorias raciais

Bolsa PIBIC-USP (FEUSP)

Em setembro de 2024, iniciei a orientação de Iniciação Científica da aluna Maria Laura Vieira de Castro, do curso de Letras (FFLCH/USP), habilitação em Português e Francês. Seu trabalho, da área de História da Educação e orientado no âmbito da FEUSP, versou sobre a representação de dois professores negros de língua portuguesa nos jornais cariocas na virada do século XIX para o XX, a saber Hemetério dos Santos e Cacilda Francioni de Souza. Estamos formulando um novo projeto para a aluna continuar sua iniciação científica no próximo ano. Agora ela pretende explorar os compêndios de literatura de Cacilda Francioni de Souza, uma das primeiras mulheres autoras de livros didáticos no Brasil.

2.10 Participação em bancas

1. Titular em banca de qualificação do doutorado *História da Fonética e da Fonologia no Brasil (1949-2000): conservação e mudança no conhecimento em circulação em teses e*

dissertações de Karina Gonçalves de Souza de Oliveira, orientado pela Profa. Dra. Olga Ferreira Coelho Sansone (FFLCH-USP), ocorrida em no dia 26 de março de 2019.

2. Titular em banca de Trabalho de Conclusão de Curso *Os livros didáticos e a leitura nas aulas de Português do secundário brasileiro (1940-1986)* de Júlia Giardino (FEUSP), orientado por Profa. Dra. Carlota Boto (FEUSP), ocorrida em 8 de agosto de 2022.
3. Suplente em banca de defesa de tese de doutorado *O tratamento da (im)polidez em gramáticas da língua japonesa escritas por estrangeiros entre os séculos XVI e XIX* de Olivia Yumi Nakaema (FFLCH-USP), orientada pela Profa. Dra. Olga Coelho (FFLCH-USP), ocorrida em 3 de outubro de 2022.
4. Titular em banca de defesa de tese de doutorado *Conservação e mudança na descrição das partes do discurso da língua japonesa por Portugueses, Espanhóis e Franceses (1543-1856)* de Rodrygo Yoshiyuki Tanaka, orientada pela Profa. Dra. Olga Coelho (FFLCH-USP), ocorrida em 12 de dezembro de 2022.
5. Membro da Banca Examinadora da Prova Prática de Português do Concurso Público para Professor de Ensino Fundamental e Médio - PROFEM 2022 - da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Concurso organizado pela FUVEST entre 19 e 21 de dezembro de 2022.
6. Titular em banca de qualificação de tese de doutorado *Os registros de identidade nos dicionários de língua portuguesa: proposta de uma história conceitual para o tempo presente* de Renato de Araújo Monteiro, orientado pelo Prof. Dr. Rodrigo Bonaldo (UFSC), ocorrida em 21 de junho de 2023.
7. Titular em banca de defesa da tese de doutorado *Os registros de identidade nos dicionários de língua portuguesa: proposta de uma história conceitual para o tempo presente* de Renato de Araújo Monteiro, orientado pelo Prof. Dr. Rodrigo Bonaldo (UFSC), ocorrida em 27 de maio de 2024.
8. Suplente em banca de qualificação do mestrado *Estudo dos manuais de linguística mais utilizados no Brasil entre 1990 e 2010* de Pedro Henrique Camargo Freire, orientado pela Profa. Dra. Olga Ferreira Coelho Sansone (FFLCH-USP), ocorrida em maio de 2024.

Especificamente após junho de 2024:

9. Titular em banca de qualificação do mestrado *A pesquisa em ensino de morfossintaxe no Brasil: uma historiografia a partir de teses e dissertações publicadas entre 1970 e 2020* de Camila Carneiro dos Santos da Silva, orientado pela Profa. Dra. Olga Ferreira Coelho Sansone (FFLCH-USP), ocorrida no dia 19 de junho de 2024.
10. Titular em banca de qualificação de mestrado *As formas de tratamento na gramática pedagógica da Argentina e do Chile no fim do século XIX*, de Fernanda Silva Freitas orientada pelo Prof. Dr. Leandro de Araújo Silveira (UFU), ocorrida no dia 16 de agosto de 2024.
11. Titular em banca de defesa de mestrado *As formas de tratamento na gramática pedagógica da Argentina e do Chile no fim do século XIX*, de Fernanda Silva Freitas orientada pelo Prof. Dr. Leandro de Araújo Silveira (UFU), ocorrida no dia 26 de março de 2025.
12. Titular em banca de qualificação de mestrado *Estudo historiográfico do sistema verbal na* Gramática Histórica da Língua Portuguesa *(1964[1931]) e na* Gramática Secundária da Língua Portuguesa (1965[1925]) *de Manuel Said Ali*, de Natalí Da Mascena de Souza, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Renato Rosário de Jesus (UEA) ocorrida em 7 de abril de 2025.

2.11 Participação como comitê científica, debatedora, mediadora e avaliadora em eventos

1. Mediadora da mesa redonda intitulada "Do códice ao monitor: desafios e possibilidades da formação do leitor" realizada no âmbito do Curso de Extensão Leituras e Desafios do Mundo Contemporâneo: do giz às margens, promovido pelo Grupo de Estudos de Filosofia e História das Ideias Pedagógicas da Faculdade de Educação da USP, em 2021.
2. Parecerista / Comitê Científico no XI MiniEnapol de Historiografia Linguística, realizado pelo Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH) da USP, em 2021.

3. Parecerista / Comitê Científico na área de Historiografia Linguística do XXIV ENAPOL - Encontro de Alunos de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP, em 2021.
4. Debatedora na área de Historiografia Linguística do XXIV ENAPOL - Encontro de Alunos de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP, em 2021.
5. Mediadora da mesa de apresentação de trabalho intitulada “Arte, gênero e infância” no evento XI Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP - Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar, em 2021.
6. Mediadora da mesa de apresentação de trabalho intitulada “Educação infantil, Psicanálise e Psicologia” no evento XI Simpósio de Pós-Doutorado da FEUSP - Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar, em 2021.
7. Parecerista / Comitê Científico no XIII MiniEnapol de Historiografia Linguística, realizado pelo Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH) da USP, em 2021.
8. Avaliadora no 29° Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP - SIICUSP, 2021.
9. Parecerista / Comitê Científico na área de Historiografia Linguística do XXV ENAPOL - Encontro de Alunos de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP, em 2022.
10. Debatedora na área de Historiografia Linguística do XXV ENAPOL - Encontro de Alunos de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP, em 2022.
11. Coordenadora no 30° Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP - SIICUSP, 2022.
12. Parecerista / Comitê Científico na área de Historiografia Linguística do XXV ENAPOL - Encontro de Alunos de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP, em 2023.
13. Debatedora na área de Historiografia Linguística do XXV ENAPOL - Encontro de Alunos de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP, em 2023.
14. Parecerista / Comitê Científico na área de Historiografia Linguística do XXV ENAPOL - Encontro de Alunos de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral da USP, em 2024.

Especificamente após junho de 2024:

15. Parecerista / Comitê Científico no Encontro Historiografia Linguística, realizado pelo Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH) da USP, em novembro de 2024.
16. Debatedora dos trabalhos apresentados na modalidade painel "A gramaticografia de língua francesa no Brasil: da descrição ao ensino" e "Língua dos escravizados na paisagem linguística brasileira: discursos e saberes" no 70° Seminário do Grupo de Estudos Linguístico do Estado de São Paulo, na Unicamp, em julho de 2024.
17. Avaliadora de painéis no 32° SIICUSP - Etapa Internacional, em março de 2025.
18. Mediadora da mesa "A pesquisa em gramaticografia no contexto ibero-americano: teoria, métodos e resultados", com Cristina Altman (USP) e Guillermo Toscano y García (UBA) no I Encontro de Gramaticografia Ibero-Americana, na Universidade Federal de Uberlândia, em 14 de abril de 2025.
19. Comissão Científica no 2° Congresso Internacional e Multidisciplinar sobre Educação: Educação e Cidadania na Era da Desinformação, de 10 a 12 de junho de 2025.

2.12 Assessora na FAPESP e parecerista em periódicos

Realizei pareceres *ad hoc* para FAPESP e seis periódicos: *Educação e Pesquisa* (FEUSP), *Revista da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística)*, *Diacrítica* (Universidade do Minho, Portugal), *Relin* (UFMG), *Revista do GEL* (São Paulo), *Veredas* (UFJF).

3 PLANO DE GESTÃO DE DADOS

Os artigos publicados durante essa pesquisa são disponibilizados digitalmente tanto no site dos periódicos ou e-books em que forem publicados como no site do Projeto Temático ao qual ele é vinculado (a saber: https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/).

Algumas gramáticas oitocentistas do acervo Paulo Bourroul foram digitalizadas e, por estarem em domínio público, poderão ser disponibilizadas em site acadêmico. Também foram digitalizadas diversas gramáticas do acervo da Biblioteca Nacional, as quais devem ir para bancos de dados on-line em sites como do CEDOCH-USP (https://cedoch.fflch.usp.br/)

4 PARTICIPAÇÃO EM EVENTO CIENTÍFICO

1. *A coleção de obras gramaticais da biblioteca da Escola Normal de São Paulo (1875-1900)*, apresentação de comunicação oral no 31° Simpósio Nacional da ANPUH (Associação Nacional de História), em julho de 2021.

2. *A sala de aula no texto gramatical: análise de duas edições da* Grammatica Nacional*, de Caldas Aulete (1864, 1885)*, apresentação de comunicação oral no XIII MiniEnapol de Historiografia Linguística, em outubro de 2021.

3. *Estratégias didáticas em gramáticas portuguesas oitocentistas do acervo biblioteca da Escola Normal de São Paulo*, apresentação de comunicação oral no XI Simpósio de pós-doutorado da FE-USP - Pesquisas Caleidoscópicas: modos de ver e criar, em novembro de 2021.

4. *Pedagogias em disputa: Silva Jardim e Camillo Passalacqua na Escola Normal de São Paulo (1884/1887)*, em co-autoria com Carolina Mostaro, apresentação de comunicação oral no XI CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação), em julho de 2022.

5. *O século XIX na Revista Brasileira de História de Educação: balanço historiográfico (2001-2021)*, em co-autoria com Alexandre Ribeiro e Silva, apresentação de comunicação oral no XI CBHE (Congresso Brasileiro de História da Educação), em julho de 2022.

6. *The construction of the image of a bookstore in 19th century Rio de Janeiro: circulation of textbooks*, apresentação de comunicação oral no ISCHE 43 (International Standing Conference for the History of Education), em setembro de 2022.

7. *O caderno de Norberto (1902): o ensino de história da língua portuguesa na Escola Normal de São Paulo na virada do século*, apresentação de comunicação oral no XIV MiniEnapol de Historiografia Linguística, em outubro de 2022.

8. *As gramáticas oitocentistas da Biblioteca da Escola Normal de São Paulo.* Apresentação de comunicação oral na Mesa 3 - Arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura. Congresso do Projeto Temático Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...), em março de 2023.

9. *Apropriações da pedagogia moderna na Escola Normal de São Paulo: Silva Jardim e Camillo Passalacqua (1884 a 1887)* em coautoria com Carolina Mostaro. Apresentação de comunicação oral no Grupo de Trabalho 06: Formação De Professores e Práticas Docentes no 1º Congresso Internacional Multidisciplinar sobre Educação, em abril de 2023.

10. *As duas primeiras gramáticas de autoria feminina no Brasil: Bandeira (1897) e Maia (1899).* Apresentação de comunicação oral no 69° Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, em julho de 2023.

11. *A didatização da gramática de língua portuguesa no século XIX: alguns exemplos*. Apresentação de comunicação oral no Simpósio 'Historiografia linguística: o papel explicativo do contexto na criação, desenvolvimento e difusão de conceitos linguísticos'. 69° Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, em julho de 2023

12. *Uma nova história serial da gramaticografia brasileira de língua portuguesa*. Apresentação de comunicação oral no Encontro de pós-graduandos em Historiografia Linguística promovido pelo CEDOCH-USP. Evento on-line em novembro de 2023.

13. *Duas gramáticas de autoria feminina no Brasil oitocentista: Bandeira (1897) e Maia (1899)*. Apresentação de comunicação oral no Projeto 31 – Gênero e Ciências da Linguagem: Américas. XX Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), em janeiro de 2024.

Especificamente após junho de 2024:

14. *Uma reflexão sobre a gramaticografia brasileira da virada do século sob o ponto de vista do gênero da autoria.* Apresentação de comunicação oral no Simpósio "O feminino em Historiografia Linguística" coordenado por mim no 70° Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, em julho de 2024.

15. *Coleção Paulo Bourroul (FEUSP): estudos sobre uma biblioteca escolar oitocentista*, em coautoria com Carolina Mostaro (USP), apresentação de comunicação oral no CBHE, na UFRN, em agosto de 2024.

16. *A palavra e o verbo sob o olhar de mulheres e homens na gramaticografia brasileira entre os séculos XIX e XX*, apresentação de comunicação oral no Encontro

Internacional de Historiografia Linguística: Revendo o cânone Contrastes de gênero, raça e produções à margem (séc. XIX-XX), na FFLCH-USP, em abril de 2025.

17. Coordenação, junto com Thiago Correa (UNESP), do *Grupo de Trabalho 12 - Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Educação Básica*, no 2° Congresso Internacional e Multidisciplinar sobre Educação: Educação e Cidadania na Era da Desinformação, em junho de 2025.

18. *Uma história comparada do ensino de língua portuguesa em escolas normais oitocentistas: São Paulo, Rio de Janeiro e Lisboa.* Apresentação de comunicação oral ou pôster (a ser decidido conforme as vagas do evento). II Congresso de Pós-doutorandos da USP, a ocorrer de 15 a 17 de setembro.

5 PUBLICAÇÕES

1. POLACHINI, B. A trajetória da Gramática (trans)Nacional de Caldas Aulete: livros em viagem. *Cadernos do Arquivo Municipal*, Lisboa, 2.ª Série N.º 18 (jul./dez. 2022), p. 1-16.

2. SILVA, C. M.; POLACHINI, B. Apropriações da pedagogia moderna na Escola Normal de São Paulo: convergências e divergências em Silva Jardim e Camillo Passalacqua (1884 a 1887). *Cadernos de História da Educação*, v. 22, p.1-18, e189, 2023. – Artigo Bilíngue: Português e Inglês.

3. POLACHINI, B. A coleção de gramáticas oitocentistas da biblioteca da Escola Normal de São Paulo. *Confluência*: revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português (Rio de Janeiro), 2023: Número em homenagem a Leonor Lopes Fávero.

4. POLACHINI, B.; BOTO, C. "Estratégias didáticas em gramáticas portuguesas oitocentistas do acervo biblioteca da Escola Normal de São Paulo." In: RIBEIRO, Cintya et al. (Orgs.) *Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2023. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047515 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1064 Acesso em 20 março 2024.

5. POLACHINI, B.; VIDAL NETO, J. B. C. "As mulheres nos estudos linguísticos brasileiros (1890-1960): uma primeira aproximação." In: ALTMAN, C.; LOURENÇO, J. (Orgs.) *O feminino e a historiografia linguística: Américas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. pp. 171-227.

Especificamente após junho de 2024:

6. POLACHINI, B. “A Circulação transnacional de livros didáticos: o livreiro Nicolau Alves (1854-1879)”. In: POLACHINI, B.; MOSTARO, C.; MOURÃO, R. (Orgs.) *Saberes em circulação: histórias transnacionais da educação*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047850 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1542 Acesso em 31 maio. 2025.

7. POLACHINI, B. “Uma classe de palavra mutável: sobre o verbo na gramaticografia brasileira oitocentista.” In: ANJOS, M. (Org.) *Estudos interinstitucionais em historiografia linguística*. São Paulo: Pontes, 2025.

8. POLACHINI, B. “Os mais modernos livros da linguística oitocentista na biblioteca da Escola Normal de São Paulo” In: BOTO, C. (Org.). *Biblioteca, livros e leituras sob clivagem transnacional.* Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047911 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1598 Acesso em 31 maio. 2025.

9. POLACHINI, B. O engenho didático na gramática brasileira oitocentista. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 52, n. 3, p. 819–838, 2024. DOI: 10.21165/el.v52i3.3672 Disponível em: https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3672. Acesso em: 31 maio. 2025.

10. COELHO, O.; POLACHINI, B.; LOURENÇO, J. (Orgs.) Apresentação. *Revista Linguasagem* - Número Temático - Historiografia Linguística. v. 45 n. 1 (2024). Disponível em: https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/issue/view/91

11. COELHO, O.; POLACHINI, B.; LOURENÇO, J. (Orgs.) *Revista Linguasagem* - Número Temático - Historiografia Linguística. v. 45 n. 1 (2024). Disponível em: https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/issue/view/91

6 LISTA DE TRABALHOS NO PRELO, SUBMETIDOS E EM PREPARAÇÃO

1. POLACHINI, B. A oração na gramática brasileira oitocentista: estudo panorâmico. *Revista do GEL*. No prelo.

2. POLACHINI, B. Uma história comparada do ensino de língua portuguesa em escolas normais oitocentistas: São Paulo, Rio de Janeiro e Lisboa. Artigo submetido para Revista A1 de História da Educação.

3. ARAÚJO, L.; POLACHINI, B.; MONTORO, E. Organização do Volume Temático sobre Gramaticografia da Revista Letras & Letras (UFU). Em fase de recebimento de artigos.

4. POLACHINI, B. A trajetória de Fausto Barreto entre os intelectuais da língua portuguesa no Rio de Janeiro no final do século XIX. Em preparação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E AGRADECIMENTOS

Insiro esta seção extra no relatório porque não poderia deixar de agradecer à FAPESP pelo suporte financeiro e valorização do trabalho como pesquisadora que tive o privilégio de ter nos últimos quatro anos e três meses, e também aos assessores que passaram pelo meu trabalho, sempre trazendo contribuições importantes em seus pareceres. Além disso, agradeço imensamente à minha supervisora de pós-doutorado, Carlota Boto, por todo seu apoio e pela formação de excelência que ela me proporcionou nesse período. Igualmente, agradeço a António Nóvoa por me receber e orientar na Universidade de Lisboa durante a BEPE. Sou muito grata também pelos muitos colegas, de diversos grupos, que atravessaram, no melhor dos sentidos, essa pesquisa, que foi, num caminho sinuoso, tomando proporções instigantes a partir principalmente da exogenia. Considero que esse pós-doutorado me tornou uma outra pesquisadora (e quiçá outra pessoa), muito mais capaz de refletir sobre a história das gramáticas, como já vinha fazendo desde o mestrado, e, sobretudo, tornei-me apta a investigar outros objetos, como a história da cultura escolar, de bibliotecas, do mercado livreiro e de redes de sociabilidade no Brasil e Portugal oitocentistas. Por isso, mais uma vez, agradeço pela oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. “A Escola Normal que virou Instituto de Educação” In: ARAÚJO, José Carlos et. al. *As Escolas Normais no Brasil – do Império à República*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018.

AUROUX, Sylvain. *Revolução Tecnológica da Grammatização.* 2. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Editora Unicamp, 2009.

BITTENCOURT, Circe e SILVA, Carolina Mostaro Neves da e BOTO, Carlota. A Faculdade de Educação pela clivagem dos livros: Biblioteca do Livro Didático e Biblioteca Paulo Bourroul. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, v. 7, p. 1-15, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.20888/ridpher.v7i00.16060. Acesso em: 08 fev. 2024.

BOTO, Carlota. Ler, Escrever, Contar e se Comportar: a Escola Primária como Rito do Século XIX Português (1820-1910). 1997. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

CARVALHO, M. Uma biblioteca pedagógica francesa para a Escola Normal de São Paulo (1882). In: BENCOSTTA, Marcus L. (org.). *Culturas Escolares, saberes e práticas educativas*: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

CAVALIERE, Ricardo. *História da Gramática no Brasil*: séculos XVI a XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. Edição digital (Google Books).

HONORATO, T.; NERY A. Constituição, agentes e usos de uma biblioteca de formação de professores (1897-1923). *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 17, n.2[45], pp.175-207. 2017.

JARDIM, Antonio da. *Reforma do ensino da lingua materna*: resumo da conferencia publica realizada na Escola Normal. São Paulo: Typographia a vapor de Jorge Seckler & C.a, 1884.

KOCKA, Jürgen. Comparison and Beyond. *History and Theory*, n. 42, February, 2003, p. 39-34. February, 2003.

MONARCHA, C. *Escola normal da praça*: o lado noturno das luzes. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999

NERY, Ana Clara Bortoleto. Bibliotecas escolares nas Escolas Normais no Brasil: constituição do lugar e dos sujeitos / School libraries in the Normal Schools in Brazil: constitucion of the place and subjects. *Educação em Foco*, v. 19, n. 29, p. 235–258, 2017. DOI: 10.24934/eef.v19i29.1886. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1886. Acesso em: 23 maio. 2023.

NUNES, Clarice. "História da educação e comparação: algumas interrogações" In: SBHE (Org.) *Educação no Brasil* (Coleção História da Educação). Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

PEREIRA, B. *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo:* circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889). 2013, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília, 2013.

PESTANA, M. G. Colecionando livros, formando mestres: a Biblioteca Pedagógica da Escola Normal de São Paulo (1883). 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

POLACHINI, Bruna S. *Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa*. 2017. (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 2018.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

RIBEIRO, Julio. *Grammatica Portugueza*. Segunda edição, refundida e muito augmentada. São Paulo: Teixeira & Irmão Editores, 1885.

SILVA, C. A biblioteca da Escola Normal de São Paulo: organização do acervo e do espaço. *Revista História da Educação*. v. 26, p.1-31, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113976 Acesso em 8 set. 2022.

SILVA, C. Professores e seus estudos: biblioteca, livros e leituras na Escola Normal de São Paulo (século XIX). *No prelo*.

VALDEMARIN, V. Uma biblioteca para os professores. A pedagogia prática e científica de origem norte-americana na Escola Normal de São Paulo, na década de 1880. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, 2022. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.83321

VIDAL, Diana G.; BOTO, Carlota. *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*. Projeto Temático FAPESP, 2018. Processo n.2018/26699-4.

ANEXO 1 - Fontes coletadas no Rio de Janeiro

Arquivo Nacional do Rio de Janeiro

Diversos maços foram consultados e fotografados a fim de coletar informações sobre os professores de língua portuguesa e biblioteca da Escola Normal da Corte ou do Distrito Federal e do Colégio Pedro II e sobre o ensino de português em escolas primárias e secundárias da corte. Os seguintes maços tiveram páginas fotografadas:

IE4 69, IE4 70, IE4 72, IE4 73, IE4 76, IE4 77, IE4 78, IE4 79, IE4 80, IE4 82, IE4 83, IE4 91, IE4 92, IE4 96, IE4 97, IE4 98, IE4 99, IE4 100, IE4 101, IE4 103, IE4 104, IE4 108, IE4 109, IE4 110, IE4 111, IE4 112, IE4 114, IE4 118, IE4 155, IE4 295 e IE4 869.

NUDOM (Núcleo de Documentação e Memória) do Colégio Pedro II

Atas da Congregação (1881-1883)

Atas da Congregação (1891-1899)

Atas da Congregação (1899-1902)

Fichas de livros de ensino de português e de linguística da biblioteca histórica

Colégio Militar do Rio de Janeiro

Revista Aspiração (com artigos de alunos e professores) das seguintes datas: maio/1897, junho/1897, julho/1897, agosto/1897, novembro, 1897, agosto/1910, agosto e setembro/1911, agosto/1912, setembro, outubro e novembro/1913, julho/1919.

17. APÊNDICE J: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD FRANCIELE FERREIRA FRANÇA

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO

A NEF NO CIRCUITO SUL-AMERICANO

Relatório Científico Final

Processo FAPESP: 2020/12621-3
Pós-Doutoranda: Dra. Franciele Ferreira França
Supervisora: Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal
Período de Vigência do Projeto: 01/01/2021 a 31/12/2023

São Paulo

Julho/2024

RESUMO DO PROJETO

Este projeto tem por objetivo investigar as vinculações entre a New Education Fellowship (NEF) e o Brasil. Para tanto, orienta-se pela perspectiva de uma história transnacional da educação, dando vistas ao intercâmbio que fora realizado com o contexto anglófono, pouco explorado, em detrimento da ênfase dada ao contexto francófono (VIDAL; RABELO, 2017; 2018). Esta investigação, portanto, tem por intuito contribuir para o movimento já iniciado de dar visibilidade à documentação inédita, que se vincula às viagens pedagógicas de Carleton Washburne a países da América do Sul, incluindo o Brasil e dessa forma compreender os discursos veiculados, nas trocas e formações favorecidas por meio dessas viagens. Aliado a isso, também é feita a busca por periódicos educacionais vinculados às Seções da NEF criadas em diferentes países sul-americanos, entre as décadas de 1920 a 1940: Argentina, Equador, Peru, Paraguai, Uruguai, Bolívia e o Brasil (VIDAL; RABELO, 2017; 2018). A pesquisa visa ainda investigar documentos sobre as viagens de Adolphe Ferrière e Carleton Washburne à América do Sul; periódicos educacionais criados ou associados pelos países sul-americanos à NEF; viagens educacionais efetuadas por educadores sul-americanos no âmbito das relações estabelecidas pela NEF entre os países da América do Sul, reconstruindo por meio da metodologia das redes (networks) as teias constituídas e os produtos e iniciativas pedagógicas dela decorrentes ou com ela em relação.

1. Atividades realizadas no período.

Vinculada ao Projeto Temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*[3], a pesquisa de pós-doutorado[4] teve início em janeiro de 2021, com o propósito dar continuidade ao investimento investigativo iniciado no interior do grupo que compõe o eixo 2[5], que se volta para a circulação de sujeitos, saberes e objetos. Mais especificamente, em contribuir com a abordagem que procura evidenciar uma documentação inédita, que se vincula à *New Education Fellowship* (NEF) e às viagens pedagógicas de Carleton Washburne e Adolphe Ferrière a países da América do Sul, incluindo o Brasil e, dessa forma compreender os discursos veiculados, nas trocas e formações favorecidas por meio dessas viagens.

Por objetivo inicial, pretendia-se investigar possíveis vinculações entre a NEF e o Brasil, tendo por finalidade a identificação e compreensão das relações estabelecidas para a criação da seção brasileira da NEF. Para tanto, a pesquisa teve como intento: o levantamento e análise de documentos sobre as viagens de Adolphe Ferrière e Carleton Washburne à América do Sul entre as décadas de 1920 e 1940; a localização de periódicos educacionais criados pelos países Sul-americanos e/ou associados à NEF; além da tentativa de mapear viagens educacionais efetuadas por educadores sul-americanos no âmbito das relações estabelecidas pela NEF entre os países da América do Sul. No entanto, no decorrer da pesquisa, diante do material encontrado e das análises realizadas, optou-se por reavaliar os objetivos e delinear demais encaminhamentos, portanto, redesenhou-se o escopo inicial acrescentando outros objetivos específicos: identificar e compreender os meandros do funcionamento das seções nacionais nos países da América do Sul e das redes de circulação que conectam educadores, objetos e ideias em um cenário nacional e internacional; investir no mapeamento e análise de como as ideias da NEF foram propagadas e apropriadas nos/pelos discursos dos educadores sul-americanos.

O movimento educacional conhecido na historiografia educacional como Nova Educação (Escola Nova, Educação Nova), idealizado em fins do século XIX e início do século XX, constituiu-se com o objetivo de promover uma reforma da sociedade por

[3] Processo FAPESP n. 2018/26699-4.
[4] Processo FAPESP, n. 2020/12627-3.
[5] Sujeitos e artefatos: movimentos e vestígios.

meio de uma transformação na educação (Fuchs, 2007)[6]. Foi no contexto de internacionalização desse movimento (Fuchs, 2007) que a *New Education Fellowship* (NEF) foi fundada no ano de 1921, durante congresso realizado em Calais, França. Com sede estabelecida em Londres, teve como fundadores Baillie-Weaver, que assumiu o cargo como presidente, Beatrice Ensor, como diretora organizadora, além de Elizabeth Rotten e Adolphe Ferrière, como diretores (Brehony, 2004[7]; Vidal; Rabelo, 2019[8]). Também conhecida como *Ligue Internationale Pour L' Education Nouvelle* (LIEN)[9], a instituição, evidenciada como um dos principais eixos de propagação do movimento escolanovista (Carvalho, 2007)[10], emergiu como uma organização internacional que buscava reunir educadores, profissionais da educação e leigos de diferentes países em prol da renovação da educação e da escola (Rabelo; Vidal, 2018, p. 03)[11].

Os princípios defendidos pela NEF foram materializados a partir do incentivo à cooperação internacional e a irradiação das ideias e práticas da nova educação, por meio dos congressos educacionais e da publicação de revistas internacionais. Um número considerável de conferências bianuais foram realizadas em diferentes países ao longo dos anos, com público variante entre 150 e 2000 pessoas[12], além da edição de três revistas educacionais: a *The New Era (TNE)*, editada por Beatrice Ensor; a *Pour L'Ère Nouvelle (PEN)*, por Adolphe Ferrière; e *Das Werdende Zeitalter (DWZ)*, por Elizabeth Rotten; com o intuito de propagar e promover discussões referentes aos diferentes aspectos da educação nova (Vidal; Rabelo, 2019).

---

[6] FUCHS, Eckhardt. The Creation of New International Networks in Education: The League of Nations and Educational Organizations in the 1920s. *Paedagogica Historica*, 43(2), p. 199–209, 2007.

[7] BREHONY, Kevin J. "A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938". *Paedagogica Historica*, 40, n. 5-6, p. 733-55, 2004.

[8] VIDAL, Diana G.; RABELO, Rafaela S. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *Cadernos de História da Educação* (*online*), v. 18, p. 208-220, 2019.

[9] Rabelo e Vidal (2021), discutem, em artigo publicado na revista Sarmiento, a problemática do nome da instituição e suas traduções para outros idiomas.

[10] CARVALHO, Marta M. C. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolpho Ferrière. In: Mignot, Ana Chrystina Venancio; Gondra, José Gonçalves. (org.). *Viagens pedagógicas*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 277-293.

[11] RABELO, Rafaela S.; VIDAL, Diana G. A seção brasileira da *New Education Fellowship*: explorando o cenário de sua criação. XIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 28 de febrero al 3 de marzo, (*ANAIS*...), Montevideo, Uruguay, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333824754.

[12] 1921 – Calais/França, 150 participantes; 1923 – Montreux/Suiça, 300 participantes; 1925 – Heidelberg/Alemanha, 450 participantes; 1927 – Locarno/Suiça, 1200 participantes; 1929 – Elsinore/Dinamarca, 2000 participantes; 1932 – Nice/França, 1800 participantes; 1936 – Cheltenham/Inglaterra, 1400 participantes. (Brehony, 2004, p. 734).

De forma a expandir conexões de cooperação internacional e a disseminação das ideias e práticas da educação nova, a NEF investiu, ao longo dos anos, na criação de seções em outros países, configurando sua estrutura com base em "células nacionais", as quais eram responsáveis por organizar congressos, manter periódicos educacionais locais e divulgar informações sobre o estado da educação em cada país (Rabelo; Vidal, 2020, p. 27). Com relação à América do Sul, os estudos já realizados sobre a temática (Vidal; Rabelo, 2019[13]; 2021[14]; Rabelo, 2021[15]), evidenciam que a maioria das seções da NEF presentes no continente sul-americano foram criadas entre os anos de 1928 e 1931. Segundo Vidal e Rabelo (2020), esse período, entre os anos 1920 e início dos 1930, pode ser classificado como uma primeira fase das interlocuções entre a NEF e a América do Sul, caracterizada principalmente por conexões com o ramo francófono da instituição (Suíça, Bélgica e França), tendo Adolphe Ferrière como o principal interlocutor.

Foi para essa ramificação da NEF nos países da América do Sul que a pesquisa de pós-doutorado se voltou, com o intuito de identificar e compreender em que bases as seções sul-americanas foram estabelecidas, mapeando conexões que promoveram sua instalação ou que resultaram dela, explorando a circulação de sujeitos, objetos e concepções pedagógicas.

Diante disso, em um primeiro momento, foi necessário me dedicar a um aprofundamento teórico-metodológico acerca da temática a ser pesquisada. Deste modo, foram realizados levantamentos, leituras e análises de textos que discutiam, principalmente, a história transnacional da educação, metodologia de redes, história da educação nova e viagens pedagógicas, resultando em uma significativa sistematização teórica de suporte para a pesquisa, com o intuito de refinar as análises a serem empreendidas.

Neste processo, objetivando uma aproximação e entendimento com o contexto a ser estudado, também foi preciso efetuar um extenso levantamento bibliográfico sobre a história da educação na América do Sul, com foco nos países elencados no projeto

[13] VIDAL, Diana G.; RABELO, Rafaela S. A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *Cadernos de História da Educação* (*online*), v. 18, p. 208-220, 2019.

[14] VIDAL, Diana G.; RABELO, Rafaela S. Fórmula e utopia: o movimento internacional da educação nova. *Sarmiento*, n. 25, p. 23-50, 2021. Disponível em: https://revistas.udc.es/index.php/sarmiento/article/view/srgphe.2021.25.0.8600.

[15] RABELO, Rafaela S.; As redes a partir dos rastros: entrelaçamentos entre Brasil, Estados Unidos e a New Education Fellowship. *In*: RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Escola nova em circuito internacional*: cem anos da New Education Fellowship. 1. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021, p. 19-44.

(Argentina, Equador, Peru, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Colômbia e Chile), e sobre o movimento da escola nova nos países sul-americanos no período delimitado entre 1920 e 1940; além de textos que versavam sobre as viagens realizadas por Adolphe Ferrière e Carleton Washburne.

Por tratar-se de um trabalho em diálogo com o que já foi produzido sobre a NEF, no interior do eixo 2 do projeto temático, e com o propósito de melhor delimitação da pesquisa, a investigação se valeu principalmente das informações levantadas sobre a circulação e/ou presença da NEF nos países sul-americanos, como os trabalhos produzidos por Rafaela Rabelo e Diana G. Vidal.

Além disso, no primeiro semestre de 2021, junto à supervisora Profa. Dra. Diana G. Vidal e demais colegas, participei da organização e como docente colaboradora na disciplina "IEB5051 – Movimento Internacional da Educação Nova: uma História Transnacional", oferecida pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Culturas e Identidades Brasileiras do Instituto de Estudos Brasileiros, na qual fui responsável por ministrar uma aula com o tema pesquisado no pós-doutorado. Vale evidenciar que a participação nesta disciplina foi de extrema relevância no percurso da pesquisa, pois a seleção bibliográfica, com produções nacionais e internacionais, assim como as discussões, proposições e reflexões durante os encontros, auxiliaram na compreensão do objeto em investigação, possibilitando reflexões sobre a abordagem adotada e uma nova dimensão analítica. De mesmo modo, atuar como docente na disciplina também resultou em uma primeira sistematização de dados inventariados diante das primeiras leituras e análises realizadas.

Paralelamente, ao conjunto de textos e obras consultados, foi somada uma bibliografia produzida por Ad. Ferrière a respeito da sua passagem pela América do Sul (quadro n. 1), catalogada e adquirida no decorrer da pesquisa, que também possibilitou direcionamentos ao trabalho empírico.

QUADRO 1: DOCUMENTOS DO EDUCADOR ADOLPHE FERRIÈRE SOBRE OS PAÍSES SUL-AMERICANOS.

Fonte	Arquivo	Observações
Conferencias de Adolfo Ferrière durante su visita a Montevideo	Museo Pedagógico José Pedro Varela (Montevideo/UY)	Publicadas na Revista Enciclopedia de Educación. Tomo VIII, sept/1930, Uruguai.
Conferencias dictadas por el doctor Adolfo Ferrière al profesorado de Santiago	Biblioteca do Congresso Nacional do Chile	Traducción de Oscar Bustos A.; Publicaciones de la Sección Pedagógica y de Perfeccionamiento del Personal; Folleto N. 25; Jul/Ago 1:1930

Fonte	Arquivo	Observações
La Escuela Activa en America Latina. Adolfo Ferrière, 1936.	Museo Pedagógico José Pedro Varela (Montevideo/UY)	Versão em espanhol do seu relato sobre as visitas realizadas nos países da América do Sul; inclui informações sobre Equador, Peru, Argentina, Uruguai, Paraguai, Brasil, Colômbia, Bolívia, Guatemala, Venezuela, Costa Rica e México.
L'Amérique Latine adopte l'école active. Adolphe Ferrière. Neuchatel, 1931.	Cópia arquivada no acervo do Centro de Memória e Pesquisa Hisales (Pelotas/RS-BR)	Versão em francês do seu relato sobre as visitas realizadas nos países da América do Sul; inclui informações sobre Argentina, Peru, Equador, Paraguai, Uruguai, Chile, Brasil, Colômbia e México.
La Educación Nueva en Chile (1928-1930). Adolfo Ferrière, Madrid, s./a.	Biblioteca Nacional do Chile	Sobre a educação nova no Chile.
Revista *Pour L'Ère Nouvelle* entre os anos de 1922 e 1940.	Disponíveis *online*[16]	Artigos diversos sobre a educação nova nos países da América do Sul.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Esses dados, mais o estudo do conjunto bibliográfico mencionado anteriormente, foram ponto de partida para a pesquisa desenvolvida durante os anos de 2021 e 2022, resultando na sistematização inicial de indícios para o trabalho empírico, na qual foi possível inventariar nomes, datas, locais e produções que materializam a presença da NEF na América do Sul. Uma parte dessa sistematização pode ser observada no quadro n. 2.

QUADRO 2: A NEF NO CIRCUITO SUL-AMERICANO

País	Sessões da NEF	Sujeitos	Revista vinculada
Argentina	1927	- José Rezzano - Clotilde Gillén de Rezzano - Juan Cassani - Olga Cossettini	- La Obra (Teve entre seus editores José Rezzano) - Nueva Era
Bolívia	1933	- J. Sixto Vaca Guzmán - Carmela Velazco	- Nueva Era (em 1936)
Chile	1927	- Irma Salas - Alfonso Aguirre - Armando Hamel - Oscar Bustos	- La Nueva Era (1926), (Ed. Armando Hamel)
Colômbia	1929	- Daniel Samper Ortega - Ana Restrepo - Agustín Nieto Caballero	
Equador	1930	- Julio C. Larrea - Lucia Baquero	- Nueva Era (Ed. Julio C. Larrea)
Paraguai	1930	- Ramon Indalecio Cardozo - Adolfo Avalos - Felicidad Gonzales	- Nueva Enseñanza
Peru	1931	-	-
Uruguai	1931	- Santín C. Rossi - Blas S. Genovese	- Escuela Activa (1931)
Brasil	1942	- M. B. Lourenço Filho - Nina Celina	-

[16] https://archive.org/search?query=subject%3A%22pour+l%27ere+nouvelle%22

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no cotejamento entre os textos lidos, fontes consultadas e dados que foram levantados pelos pesquisadores do eixo 2.

A perspectiva que se tomou para esse estudo, ancorou-se em uma abordagem da história transnacional da educação (Vera; Fuchs, 2021)[17] no trato com as fontes. A história transnacional é um campo de estudo que busca entender as interações e trocas que ocorrem para além das fronteiras nacionais. Segundo Struck, Ferris e Revel (2011)[18], a história transnacional pode vir a ser uma mudança metodológica expressiva na historiografia, assim como foi com outras perspectivas, como por exemplo a micro-história. Diante disso, pode-se pontuar que uma das principais contribuições da abordagem transnacional para a história da educação é a sua ênfase na interconexão e na interdependência de diferentes contextos educacionais. Mais especificamente, esta abordagem, auxilia na compreensão de que os processos de reformas educacionais não ocorrem apenas em um nível nacional, mas também em um nível global, o que significa que as políticas e práticas educacionais de um país podem ter implicações significativas em outros países e regiões.

Para conduzir o estudo nesta abordagem transnacional, pautou-se ainda nas considerações de Eckhardt Fuchs (2007)[19] sobre a noção de redes. Fuchs (2007, p. 185) ao discutir essa perspectiva, afirma que sua operacionalização pode permitir a reinterpretação de "pressupostos de uma historiografia centrada na nação", pois concilia uma análise que abrange espaços além do estado-nação e a que se volta para os agentes e suas interações. O autor também evidencia que "as redes são comunicativas e, na maioria das vezes, elos horizontais entre agentes interdependentes – atores individuais, corporativos ou coletivos – que são relativamente iguais, confiam um no outro e compartilham interesses ou valores semelhantes" (Fuchs, 2007, p. 187).

A teoria de redes tem se mostrado um enfoque valioso para analisar as redes complexas de conexões transnacionais entre atores sociais, instituições e elementos culturais, políticos e econômicos, identificando os atores-chave envolvidos, os fluxos de informação, os padrões e as dinâmicas de poder que permeiam as relações entre

[17] VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. Tradução de Alexandre Ribeiro e Silva, Ana Carolina de Carvalho Guimarães e Diana Gonçalves Vidal. *Educação e Pesquisa* [online], v. 47, e470100301trad. Mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301tra.

[18] STRUCK, Bernhard; FERRIS, Kate; REVEL, Jacques. Introduction: Space and Scale in Transnational History. *The International History Review*, v. 33, n. 4, p. 573-584, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241727426_Space_and_Scale_in_Transnational_History.

[19] FUCHS, Eckhardt. Networks and the History of Education, *Paedagogica Historica*, v. 43, n. 2, p. 185-197, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00309230701248271.

diferentes nações e regiões. Nesse contexto, a ideia de hubs, ou centros, desempenha um papel importante na compreensão dessas dinâmicas transnacionais, destacando os nós centrais que facilitam essas conexões. Em termos de redes, um hub refere-se a um nó central em uma rede que é altamente conectado a outros nós. A NEF, neste caso, pode ser caracterizada como um hub educacional, servindo como um centro de propagação das ideias e práticas atinentes ao movimento pela nova educação. De mesmo modo, os sujeitos envolvidos na difusão das ideias da NEF na América Latina, como educadores, intelectuais, políticos e ativistas, podem ter atuado como hubs de conexões transnacionais, facilitando a disseminação das ideias da instituição em suas redes de contatos e influenciando a adoção de políticas e práticas educacionais mais progressistas na região. Nesse sentido, esse estudo, considera a NEF como um ponto de convergência, de conexão de redes (Rabelo; Vidal, 2021), em um contexto mais abrangente que envolve movimentos de renovação pedagógica.

Durante o primeiro ano de desenvolvimento do projeto (2021), a pesquisa empírica seguiu exclusivamente de forma remota, feita em bases de dados e arquivos disponíveis de forma *online* devido à pandemia do COVID-19, a qual impedia a realização da consulta aos arquivos físicos e das atividades presenciais. Deste modo, foram realizadas pesquisas nos catálogos *online* da Biblioteca Nacional Argentina, da Biblioteca Nacional do Chile, da Biblioteca Nacional do Paraguai e da Biblioteca Nacional do Uruguai; vale evidenciar, que as buscas foram feitas tanto nos catálogos gerais dessas bibliotecas, como em suas hemerotecas digitais e nas coleções e fundos especiais, na busca por material que correspondesse aos objetivos da pesquisa. A procura foi feita por termos decorrentes da sistematização realizada, como os apresentados no quadro n. 2, com a finalidade de localizar a disponibilidade dos periódicos vinculados à NEF, demais evidências da criação das seções da *Fellowship* nesses países, registros dos sujeitos envolvidos nessas criações ou mesmo com os movimentos de renovação pedagógica. O investimento realizado nessa busca foi extenso; profícuo na medida em que foram encontrados documentos que poderiam auxiliar no entendimento das vinculações da NEF com a América do Sul, mas também foi limitado devido à condição de acesso a esses documentos que só poderiam ser consultados fisicamente. Poucos foram os documentos em formato digital encontrados nesses catálogos relevantes à investigação.

Diante disso, no decorrer da pesquisa foi necessário delinear uma procura por documentos em outras bases *online* de dados, na tentativa de ampliar o campo de possibilidades de investigação, a qual acabou por direcionar o olhar para determinados acervos, como da Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras (Argentina), Biblioteca do Parlamento do Uruguai, Biblioteca do Congresso Nacional do Chile, Biblioteca da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade de La Plata (Argentina), o catálogo digital da Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires e do Centro Virtual de Memória em Educación e Pedagogía (Colômbia). Com esse levantamento empírico efetuado, foi possível encontrar outros documentos disponíveis em formato digital, além de permitir uma nova sistematização de dados, com uma listagem de documentos a serem consultados em sua forma física *in loco* em seus respectivos acervos.

A consulta em alguns acervos físicos foi possível no segundo semestre de 2022, quando foram realizadas viagens de pesquisa para Buenos Aires (Argentina), Montevidéu (Uruguai) e Santiago (Chile).

Em Buenos Aires, a consulta se concentrou na Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, a qual possui uma numerosa coleção de pedagogia e ciências da educação. Em seu acervo foram encontrados documentos relacionados diretamente à seção da NEF na Argentina, como a *Revista La Obra* e a *Nueva Era*, ambas vinculadas à Fellowship, assim como outras revistas educacionais que se configuram como fontes importantes, não só para o entendimento do contexto educacional argentino, como para a análise de uma dimensão transnacional da circulação de sujeitos, objetos e ideias pedagógicas, além de uma bibliografia educacional publicada no período concernente à pesquisa. Todos os documentos encontrados foram fotografados para posterior organização e análise, no entanto, devido à grande quantidade de volumes encontrados da *Revista La Obra* referente à delimitação temporal em estudo, neste momento, foram consultados apenas os volumes de 1926 a 1934 e desses foram fotografados por completo os primeiros números de cada ano mais os índices de cada volume para uma consulta e estudo posterior. Já sobre os volumes correspondentes aos anos de 1935 a 1945, foi disponibilizada a digitalização dos seus índices pela pessoa responsável por essa parte do arquivo na biblioteca.

Em Montevideu, a investigação se deu no Centro de Documentação do Museo Pedagógico José Pedro Varela. O Museu possui um rico acervo de documentos e objetos pedagógicos significativos para a história da educação uruguaia, e neste foram

encontrados documentos inéditos atinentes à pesquisa sobre a presença da NEF em território uruguaio, como o primeiro número da revista *Escuela Activa*, periódico publicado pela seção da Fellowship criada no país, e a nota que informava o estabelecimento dessa seção no Uruguai, com destaque para os sujeitos presentes, publicada no n. 6 da revista. Entre os "achados" da pesquisa no acervo do Museu, ressaltam-se três periódicos publicados pela Dirección de Enseñanza Primaria e Normal do Uruguay: *Annales de Instrucción Primaria, Enciclopedia de Educación e Educación: revista de enseñanza primaria e normal*; os quais foram consultados de forma pontual, mas que valem uma investigação mais acurada e de forma seriada do seu conteúdo, pois são fontes ricas quanto aos registros de viagens realizadas por professores uruguaios em missões de estudo, como de educadores que visitaram o país com o mesmo objetivo.

Já em Santiago, a pesquisa foi efetuada na Biblioteca Nacional do Chile e no Museo de la Educación Gabriela Mistral. Ainda que pouco substantiva com relação a uma documentação sobre ou relativa à NEF, nos acervos dessas duas instituições foram encontradas fontes significativas que versam sobre o movimento de renovação pedagógica no Chile, possibilitando a construção de um painel analítico dessa mobilização no contexto de criação da seção da Fellowship em território chileno. De forma mais específica, referente ao objeto desta pesquisa, obteve-se acesso ao volume correspondente aos anos de 1927 a 1929 da revista *La Nueva Era*, outro periódico vinculado a NEF por meio da seção local da instituição, e ao volume do ano de 1945 da revista *Nueva Era,* de publicação da seção equatoriana.

Ainda que os dados sistematizados anteriormente dessem uma proporção e base de busca dos documentos disponíveis, a pesquisa nos acervos físicos se mostrou muito mais significativa, pois apresentou uma dimensão maior de documentos a serem consultados e analisados, como pode ser visualizado no que se apresenta no quadro n. 3 em relação ao quantitativo de revistas vinculadas as seções da NEF nos países sul-americanos, encontradas nos acervos pesquisados.

QUADRO 3: REVISTAS VINCULADAS A NEF LOCALIZADAS DURANTE A PESQUISA.

Revista	Arquivo	Ano/N.	Descrição
La Obra (Argentina)	Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras	1921-1945 (n.1 ao n.575)	Revista quinzenal publicada nos dias 20 e 05 de cada mês, o primeiro número data de 20/02/1921.
Nueva Era (Argentina)	Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras	1926-1927 (n.1 ao n.18)	Suplemento publicado em anexo a Revista La Obra; primeiro número de jul/1926.

La Nueva Era (Chile)	Biblioteca Nacional do Chile	1926-1929 (n.1 ao n.12)	Revista trimestral, editada por Armando Hamel, primeiro número publicado em dez/1926
Nueva Era (Ecuador)	Biblioteca Nacional do Chile	1945 (volume XIV)	Editada por Julio C. Larrea; publicada no Chile devido a viagem de Larrea ao país em missão pedagógica.
Escuela Activa (Uruguay)	Museo Pedagógico José Pedro Varela	1931 (n.1 e n.5/6)	Revista mensal, dirigida por Blas S. Genovese, primeiro número data de mar/1931.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Devido à dimensão quantitativa dos impressos inventariados, esses foram analisados a partir de recortes, primeiramente com a identificação dos sujeitos envolvidos com as publicações, natureza dos artigos que compunham as edições, assim como os autores dos artigos. Como supunha-se, há a predominância de artigos sobre a escola nova, seja sobre seus preceitos, métodos ou experiências educativas locais ou estrangeiras, assim como traduções de artigos de educadores vinculados a NEF, uma vez que o intuito desses periódicos era o de difundir o movimento da educação nova, aspectos esses que corroboram a hipótese de que esses impressos foram veículos de circulação de ideias pedagógicas.

Mas também há artigos ou notas que contam sobre missões pedagógicas, tanto de educadores locais que partem em viagens para outros países, como de educadores estrangeiros que visitam esses países com o mesmo objetivo. Pode-se citar como exemplo, o professor Julio C. Larrea, do Equador e diretor da revista Nueva Era, que, em 1945, foi convidado pela Universidade do Chile a ministrar cursos sobre a educação na América, com o argumento de que, além de autor de diversos livros, empreendia viagens pelo continente para conhecer experiências educativas e, portanto, possuía conhecimento sobre o tema[20]. Julio C. Larrea faz parte de uma rede de educadores sul-americanos, que a pesquisa intentou identificar e analisar com o objetivo de reconstruir por meio da metodologia das redes (networks) as teias constituídas e os produtos e iniciativas pedagógicas dela decorrentes ou com ela em relação, no âmbito das relações estabelecidas pela NEF entre os países da América do Sul.

Outras fontes foram encontradas para além dos periódicos vinculados a NEF, como revistas educacionais publicadas no período, relatórios de viagens pedagógicas, artigos e notas sobre ações em prol ou decorrentes dos movimentos de renovação

[20] "Dialogo con el profesor Don Julio C. Larrea". Revista de Educación. Ministerio de Educación Publica de Chile, 1945, p. 26-28.

pedagógica, livros de educadores associados a NEF, materiais sobre o movimento da escola nova.

De posse desse material inventariado e diante dos dados encontrados, foi traçado um novo caminho para a pesquisa, com foco específico para localização de indícios particulares sobre algumas das seções da NEF criadas na América do Sul. Para atingir esse objetivo foi solicitada, em fins do ano de 2022, junto a FAPESP, prorrogação do projeto para mais um ano de execução (2023), com o intuito de dar continuidade à busca por indícios de circulação da NEF nos países sul-americanos, assim como efetuar uma incursão mais imersiva nos documentos coletados.

A prorrogação foi aprovada e, deste modo, foi dada continuidade à análise das fontes encontradas, ocasionando no detalhamento de dados anteriormente inventariados e na elaboração de um panorama mais abrangente da relação da associação com os países sul-americanos. Alguns desses dados foram sistematizados no quadro n. 4, a seguir:

QUADRO 4: DADOS SOBRE AS FILIAÇÕES NA AMÉRICA LATINA À NEW EDUCATION FELLOWSHIP

PAÍS	**REGISTROS ENCONTRADOS**	
Argentina	"LA OBRA, que desde hace tiempo se ha incorporado al movimiento de la nueva educación mediante la difusión de sus principios y orientaciones, se adhiere ahora formalmente a la Liga Internacional para la Nueva Educación y a la Oficinal Internacional de Educación". (La Obra, n. 09, 20/06/1926).	Em Julho de 1926, publica-se o primeiro número do suplemento Nueva Era, aderida a liga: "con el único propósito de hacer conocer el estado actual del mundo en materia escolar, analizando en especial lo que se refiere al movimiento que unifica la "liga internacional para la educación nueva" (Nueva Era, Julho/1926, n. 01).
Bolívia	Em fins de 1933 constituiu-se uma seção da Liga em La Paz. Iniciador: Sixto Vaca Guzmán, membro do conselho nacional de educação. (La escuela activa em AL – Adolphe Ferrière, 1936).	Em 1936, Sr. J. S. Vaca Guzmán como diretor e Carmela Velazco como gerente. Publica o 1º número da revista Nueva Era. (La escuela activa em AL – Adolphe Ferrière, 1936).
Brasil	-	-
Chile	Tomamos nota de que la asociación general de profesores de Chile ha acordado adherir a la Liga Internacional de la Educación Nueva. (Revista La Nueva Era, 1926, n. 01, p. 30).	Estatutos de la asociación de la nueva educación – Criação da associação no Chile (Revista La Nueva Era, 1927, n. 4, p. 142).
Colômbia		
Equador		

PAÍS	REGISTROS ENCONTRADOS	
Paraguai	"Liga Internacional para la Educación Sección Paraguaya". “Reunidos en la Asunción, el veinte y tres de octubre de mil novecientos treinta (23/10/1930) en el despacho de la Dirección General de Escuelas, los que suscriben la presente y en atención a la necesidad de colaborar más intensamente en la práctica de la educación nueva y respondiendo a una Invitación hecha por el señor Ramón I. Cardozo”. (La Pluma, 01/09/1931, Montevideo).	
Peru	Carlos Velasquez aceitou ser correspondente da oficina de Instituto de Educação e quem deu o impulso para a criação da seção peruana e comprometendo-se a fundar a revista (La escuela activa em AL – Adolphe Ferrière, 1936).	
Uruguai	Criação da seção no Uruguai – 12/08/1931. Presidente Santín C. Rossi; secretário Blas S. Genovese. (La escuela activa em AL – Adolphe Ferrière, 1936).	Sección Uruguaya de La Liga Internacional de La Nueva Educación: El día 12 de agosto quedó constituída la Sección Uruguaya de la Liga Internacional de la Nueva Educación. (La Escuela Activa, Ano I, n. 5-6, jul./ago. 1931).

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Ampliando a investigação para os outros países elencados na pesquisa, foram realizadas pesquisas nos catálogos e coleções disponíveis online das bibliotecas nacionais da Bolívia, da Colômbia, do Equador, do Paraguai e do Peru, do Arquivo Nacional de Assunção (Paraguai), do Museu Pedagógico Colombiano (da Universidade Pedagógica Nacional – Colômbia), entre outros. No entanto, evidencia-se que foram poucos ou nenhum indício encontrado de uma documentação acerca da temática investigada, deste modo, não foi possível, até o final da pesquisa realizada, sistematizar ou analisar informações sobre qualquer relação da NEF com esses países e seus educadores.

No segundo semestre de 2023, foi realizada outra viagem de pesquisa para Buenos Aires (Argentina), com retorno à Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras. Esta nova incursão teve o objetivo de adensar uma documentação relativa ou vinculada a *New Education Fellowship*, com vistas a possibilitar não só uma perspectiva sobre o investimento da NEF nos países sul-americanos, tendo a Argentina como exemplo, como também uma aproximação e entendimento com/de um cenário local sobre o movimento de renovação educacional argentino, a partir de publicações que circularam no período. Nesse sentido, nesta visita ao Centro de Documentação Educativa da biblioteca foi retomada a consulta às edições da revista *La Obra*, além de outras

publicações de autores identificados como adeptos do movimento de renovação da educação nova. O trabalho na biblioteca se concentrou em consultar os tomos da *La Obra* relativos a um período pertinente à investigação, deste modo foram examinados os tomos dos anos de 1926 a 1931, momento evidenciado como o de maior movimentação da NEF em relação aos países da América do Sul. Estes volumes foram fotografados para digitalização de forma integral, os quais auxiliarão em análises futuras propostas no interior do projeto ao qual essa pesquisa se vinculou, portanto o intuito é deixar esse material disponível para os demais integrantes do projeto, assim como publicizá-lo em forma de artigos e demais produções, mesmo com a finalização do projeto.

Como mencionado anteriormente, o trabalho com as fontes permitiu um redirecionamento do olhar, o qual buscou compreender, principalmente, em que bases as seções criadas na América do Sul foram estabelecidas, além da tentativa de mapeamento de como as ideias da NEF foram propagadas e apropriadas nos/pelos discursos dos educadores sul-americanos. Diante disso, foi possível perceber que, dentre os três países por ora analisados (Argentina, Chile e Uruguai), o êxito da interação com a *Fellowship* em âmbito local teve níveis distintos, resultando em ações para além da publicação de revistas. No entanto, ainda há que se estender essa análise para uma documentação proveniente dos outros países elencados na pesquisa, para afirmações e conclusões mais assertivas.

Faz-se aqui destaque para os educadores vinculados à seção argentina que, com o propósito de difundir as concepções da escola nova, publicaram artigos em outros periódicos educacionais, proferiam conferências pelo país, e promoveram cursos para a formação de professores, como o organizado em 1933, na Faculdade de Filosofia e Letras de Buenos Aires, e teve entre os conteúdos ministrados o sistema de Decroly, o Plano Dalton[21], centros de interesse, didática da escola nova, entre outros. Evidencia-se a atuação de Clotilde Gillén de Rezzano[22] no movimento de difusão da escola nova na Argentina; professora e diretora de uma das escolas normais no país, foi também uma das representantes da NEF na Argentina, teve muitos de seus artigos publicados em periódicos nacionais, assim como a publicação de livros de sua autoria sobre a escola ativa, escola nova, centros de interesses, também organizou a publicação de coletâneas de autores estrangeiros, além de executar experiências metodológicas em sua escola acerca dos preceitos da escola nova.

[21] Foi idealizado por Helen Parkhurst, no ano de 1920, na cidade de Dalton (Massachusetts/EUA).
[22] http://www.bnm.me.gov.ar/mujeres-educadoras/clotilde-guillen/

Para além de possibilitar a constituição de um cenário analítico mais alargado das vinculações da *New Education Fellowship* com os países sul-americanos, a partir dessa documentação, também foi possível estabelecer a necessidade de um investimento maior na frente de pesquisa que se volta para a presença e atuação de Adolphe Ferrière nos países da América do Sul, em seu empenho em propagar os preceitos da escola nova e firmar a permanência da NEF no circuito sul-americano. Na documentação levantada, esse educador se mostrou um ponto de intersecção, não só de uma perspectiva e metodologia educativa, mas também entre sujeitos e iniciativas pedagógicas, o qual pode evidenciar a constituição de uma rede de educadores latino-americanos e a circulação de uma produção de saberes e práticas educativas em um contexto transnacional pouco explorado pela historiografia da educação. A viagem de Ad. Ferrière à América do Sul pode ser considerada uma clara indicação da constituição dessa rede, pois seu itinerário foi, em grande parte, configurado e sustentado em relações construídas antes e durante (e depois) a sua missão pedagógica nos países sul-americanos. Por suas palavras, temos conhecimento que muitos dos sujeitos com os quais esteve nesses países, não eram desconhecidos seus, uma vez que já haviam se encontrado em outras ocasiões, alguns chegaram a frequentar o Instituto Jean-Jacques Rousseau (do qual foi um dos fundadores), este também considerado como um ponto de convergência de formação de rede relacionada a NEF (Rabelo; Vidal, 2021). O educador fez questão de manter um registro detalhado dessa viagem, o qual derivou em algumas publicações, seja em livros ou em artigos na *Pour L' Ère Nouvelle* (PEN) (vide quadro n. 1).

A pesquisa realizada foi muito profícua quanto aos resultados obtidos, pois permitiu dimensionar de forma mais significativa as relações estabelecidas entre a *New Education Fellowship* e os países sul-americanos, entre as décadas de 1920 e 1940. Um artigo, apresentando um panorama sobre os documentos encontrados e os vestígios que eles carregam sobre a presença da NEF em circuito sul-americano, encontra-se em fase de elaboração para ser submetido a um periódico científico.

A documentação encontrada apresentou um volume considerável de fontes a serem analisadas para a compreensão das interações transnacionais de sujeitos, objetos e ideias pedagógicas no período, e voltar-se para esse conjunto documental ancorada em uma perspectiva de história transnacional da educação (Vera; Fuchs, 2021), pode permitir inferir outros olhares sobre os objetivos inicialmente definidos para a pesquisa,

ampliando e redirecionando a lente para novos encaminhamentos e abordagens acerca da temática sobre o movimento de renovação pedagógica.

Diante disso, no estudo aqui realizado, é possível afirmar que algumas bases dessas redes já foram identificadas, e elas tem pontos de convergência que podem ser caracterizados em instituições, como a NEF e o IJJR (entre outras), em impressos, como as revistas produtos das seções, em "interesses em comum", como o movimento de renovação pedagógica – a educação nova, ou em pessoas, como Adolphe Ferrière. Entretanto, ainda é necessário uma análise mais aprofundada desse conjunto material, com a lente voltada para os meandros das redes que se formam nessas bases, para compreender a circulação de sujeitos, objetos e concepções pedagógicas, além da possibilidade de compreensão do cenário educacional nacional.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa de pós-doutorado, teve por propósito contribuir para os estudos em história da educação, seja na mobilização e levantamento de um corpus documental ou nas análises efetuadas a partir de novas perspectivas como a da história transnacional da educação. Pois, de um lado, as informações inventariadas possibilitam o vislumbre de casos e movimentos mais específicos com relação a NEF e os países sul-americanos, assim como da circulação internacional de sujeitos, ideias e objetos; e de outro, permite conjecturar sobre um cenário mais abrangente que é o movimento da educação nova nos países da América do Sul, também sobre os processos de escolarização e as tensões neles envolvidas e ainda identificar uma rede internacional de educadores latino americanos.

3. Participação em eventos científicos:

3.1 Eventos já realizados:

- XI Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), realizado em julho de 2022.

1. FRANÇA, Franciele F. Ofício docente e materialidade escolar no século XIX. Artefatos que instrumentalizam fazeres, saberes que ressignificam objetos. (Comunicação oral).



XI CBHE
CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
CULTURA E EDUCAÇÃO: MEMÓRIA E RESISTÊNCIA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

EHPS
PUC-SP

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Declaramos que a comunicação oral intitulada
Ofício docente e materialidade escolar no século XIX: artefatos que instrumentalizam fazeres, saberes que ressignificam objetos,
que teve como autor(es) **FRANCIELE F FRANÇA,**
foi apresentada no *XI Congresso Brasileiro de História da Educação – Cultura e Educação: Memória e Resistência*, que ocorreu no formato virtual de 11/07/2022 a 14/07/2022.

São Paulo, 14 de julho de 2022

SBHE

CNPq



XI CBHE
CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
CULTURA E EDUCAÇÃO: MEMÓRIA E RESISTÊNCIA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

EHPS
PUC-SP

DECLARAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Declaramos que **FRANCIELE F FRANÇA**, foi mediador(a) de sessão de comunicação individual no **XI Congresso Brasileiro de História da Educação – Cultura e Educação: Memória e Resistência**, que ocorreu no formato virtual de 11/07/2022 a 14/07/2022.

São Paulo, 14 de junho de 2022

SBHE

CNPq

- II Encontro Paranaense de História da Educação Preservação de acervos, pesquisa e formação de pesquisadores – 25 anos da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação (UFPR/PPGE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

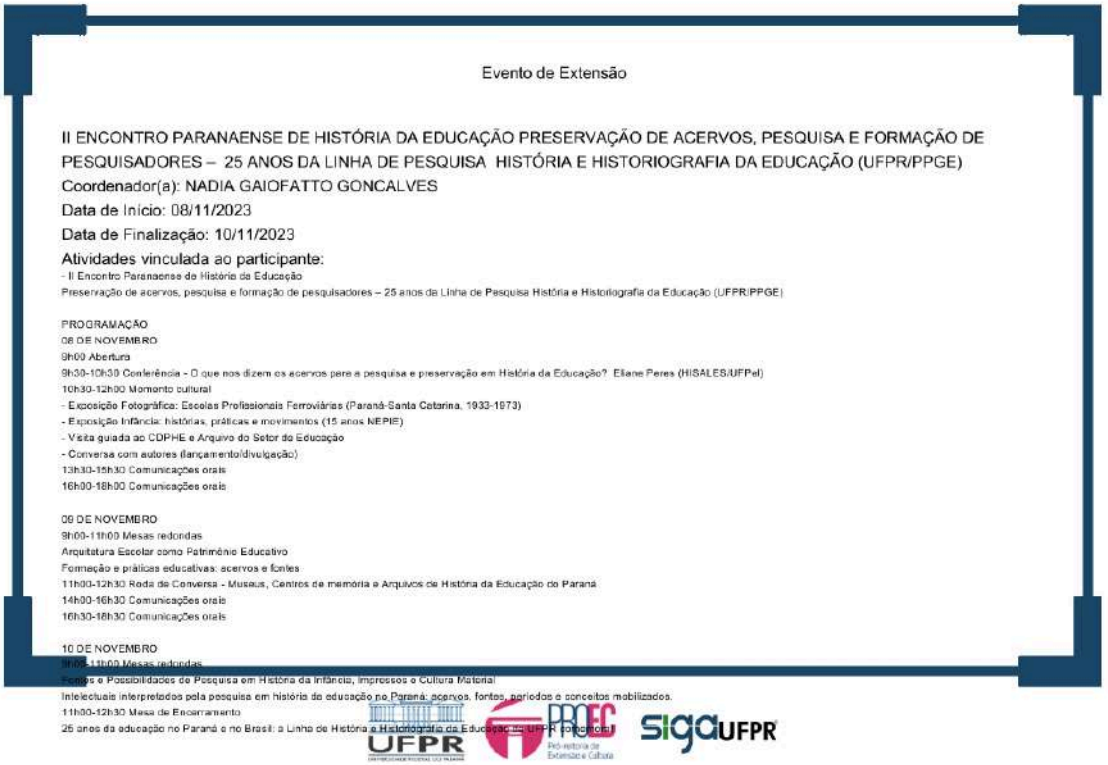
CERTIFICADO

FRANCIELE FERREIRA FRANÇA frequentou o(a) Evento de Extensão "II ENCONTRO PARANAENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRESERVAÇÃO DE ACERVOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES – 25 ANOS DA LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO (UFPR/PPGE)", coordenado por NADIA GAIOFATTO GONCALVES, realizado no período de 08/11/2023 a 10/11/2023, promovido pelo(a) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, obtendo frequência 10% e aproveitamento 100, cumprindo 20h conforme Resolução 57/19 - CEPE.

27 de Fevereiro de 2024

Profª. Drª. Mayara Elita Braz Carneiro
Pró-Reitor(a) de Extensão e Cultura

Profª. Drª. Mabel Karina Arantes Alves
Coordenador(a) de Extensão



Evento de Extensão

II ENCONTRO PARANAENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PRESERVAÇÃO DE ACERVOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PESQUISADORES – 25 ANOS DA LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO (UFPR/PPGE)
Coordenador(a): NADIA GAIOFATTO GONCALVES
Data de Início: 08/11/2023
Data de Finalização: 10/11/2023
Atividades vinculada ao participante:
- II Encontro Paranaense de História da Educação
Preservação de acervos, pesquisa e formação de pesquisadores – 25 anos da Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação (UFPR/PPGE)

PROGRAMAÇÃO
08 DE NOVEMBRO
9h00 Abertura
9h30-10h30 Conferência - O que nos dizem os acervos para a pesquisa e preservação em História da Educação? Eliane Peres (HISALES/UFPel)
10h30-12h00 Momento cultural
- Exposição Fotográfica: Escolas Profissionais Ferroviárias (Paraná-Santa Catarina, 1933-1973)
- Exposição Infância: histórias, práticas e movimentos (15 anos NEPIE)
- Visita guiada ao CDPHE e Arquivo do Setor de Educação
- Conversa com autores (lançamento/divulgação)
13h30-15h30 Comunicações orais
16h00-18h00 Comunicações orais

09 DE NOVEMBRO
9h00-11h00 Mesas redondas
Arquitetura Escolar como Patrimônio Educativo
Formação e práticas educativas: acervos e fontes
11h00-12h30 Roda de Conversa - Museus, Centros de memória e Arquivos de História da Educação do Paraná
14h00-16h30 Comunicações orais
16h30-18h30 Comunicações orais

10 DE NOVEMBRO
9h00-11h00 Mesas redondas
Fontes e Possibilidades de Pesquisa em História da Infância, Impressos e Cultura Material
Intelectuais interpretados pela pesquisa em história da educação no Paraná: acervos, fontes, períodos e conceitos mobilizados.
11h00-12h30 Mesa de Encerramento
25 anos da educação no Paraná e no Brasil: a Linha de História e Historiografia da Educação da UFPR (provisório)

3.2: Participação em eventos a serem realizados

Resumo do trabalho enviado para apresentação individual para o XII Congresso Brasileiro de História da Educação – Natal-RN/2024

- Eixo Temático 12: História da Educação em Perspectivas (trans)nacionais

A NEW EDUCATION FELLOWSHIP EM PAÍSES SUL-AMERICANOS

O movimento educacional, idealizado em fins do século XIX e início do século XX, conhecido na historiografia educacional como Nova Educação (Escola Nova, Educação Nova) constituiu-se com o objetivo de promover uma reforma da sociedade por meio de uma transformação na educação. Foi no contexto de internacionalização desse movimento que a *New Education Fellowship* (NEF) foi fundada no ano de 1921. Com sede em Londres, a instituição, também conhecida como *Ligue Internationale Pour L'Education Nouvelle* (LIEN), e evidenciada como um dos principais eixos de propagação do movimento escolanovista, emergiu como uma organização internacional que buscava reunir educadores, profissionais da educação e leigos de diferentes países em prol da renovação da educação e da escola. De forma a expandir conexões de cooperação internacional e a disseminação das ideias e práticas da educação nova, a NEF investiu na criação de seções em outros países, configurando sua estrutura com base em "células nacionais", as quais eram responsáveis por organizar congressos, manter periódicos educacionais locais e divulgar informações sobre o estado da educação em cada país. Com relação à América do Sul, os estudos já realizados sobre a temática, evidenciam que a maior parte das seções da NEF presentes no continente sul-americano foram criadas entre os anos de 1928 e 1931, período classificado como uma primeira fase das interlocuções entre a NEF e a América do Sul, caracterizada principalmente por conexões com o ramo francófono da instituição (Suíça, Bélgica e França), tendo Adolphe Ferrière como o principal interlocutor. É para essa ramificação da NEF nos países da América do Sul que esse trabalho se volta, com o intuito de identificar e compreender em que bases as seções sul-americanas foram estabelecidas, mapeando conexões que promoveram sua instalação ou que resultaram dela, explorando a circulação de sujeitos, objetos e concepções pedagógicas. O trabalho que aqui se apresenta, constitui-se de uma aproximação com os documentos encontrados e os vestígios que eles carregam sobre a presença da NEF em circuito sul-americano. Para tanto, no trato com as fontes, que se constituem principalmente em algumas revistas pedagógicas que circularam no período aqui delimitado de criação das seções sul-americanas, ancora-se em uma abordagem da história transnacional da educação (VERA; FUCHS, 2021) e em estudos já realizados sobre a NEF e a Escola Nova (BREHONY, 2004; FUCHS, 2004; VIDAL; RABELO, 2019; 2020; 2021).

Palavras-Chave: New Education Fellowship; Escola Nova; América do Sul



O trabalho intitulado **A NEW EDUCATION FELLOWSHIP EM PAÍSES SUL-AMERICANOS**, de autoria de **FRANCIELE F FRANÇA** foi aprovado na modalidade Comunicação Individual, para apresentação no evento XII Congresso Brasileiro de História da Educação a ser realizado 08/05/2024.

NATAL-RIO GRANDE DO NORTE-BRASIL

{assinatura.comissao}

-

Data do Aceite:08/05/2024

4. Publicações:

- Publicação em periódicos:

FRANÇA, Franciele F. Resenha. A Escola Nova e A New Education Fellowship sob uma nova perspectiva na História da Educação. *Cadernos de História da Educação*, v.21, p.1-5, e095, 2022 ISSN: 1982-7806 (on-line). Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/65799

Cadernos de História da Educação, v.21, p.1-5, e095, 2022
ISSN: 1982-7806 (on-line)

https://doi.org/10.14393/che-v21-2022-95

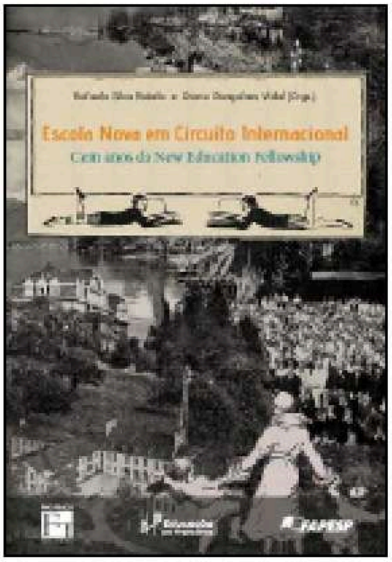
RESENHAS

A Escola Nova e A *New Education Fellowship* sob uma nova perspectiva na História da Educação

The New School and the New Education Fellowship in a new perspective in the History of Education

Escola Nova y la New Education Fellowship bajo una nueva perspectiva en la Historia de la Educación

Franciele Ferreira França
Universidade de São Paulo (Brasil)
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo
https://orcid.org/0000-0003-3161-6572
http://lattes.cnpq.br/8629067764224429
fran.f.franca@outlook.com

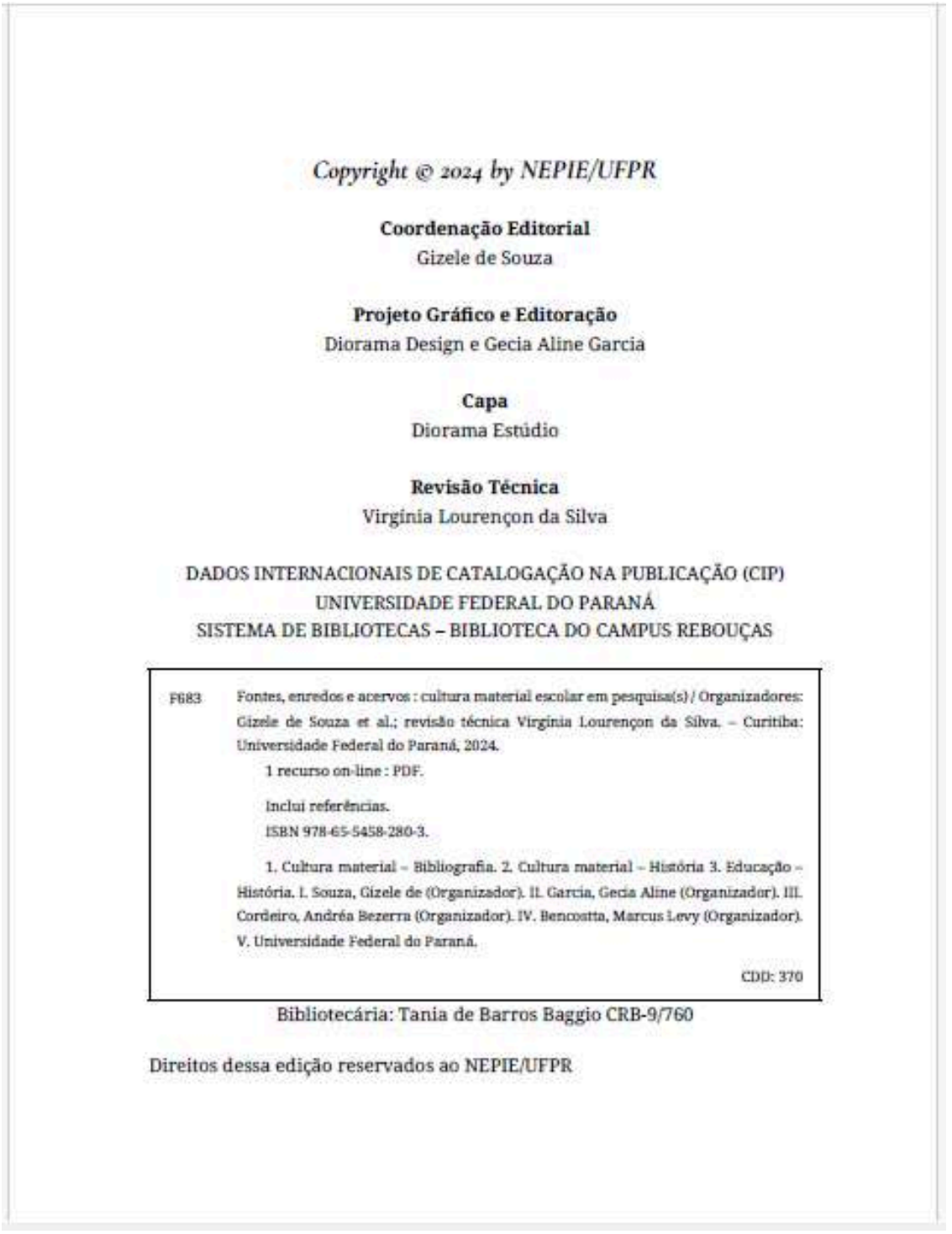


RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Escola nova em circuito internacional:* cem anos da New Education Fellowship. 1. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021.

Recebido: 03/10/2021
Aprovado: 05/11/2021

- Capítulo de livro 1:

CORDEIRO, Andrea B.; FRANÇA, Franciele F. “La Escuela Nueva en Acción”: a materialidade escolar para a nova educação na América Latina em revistas para professores no primeiro terço do Século XX. para o E-book “**Fontes, enredos e acervos: cultura material escolar em pesquisa(s)**”, com publicação para 2024 [prelo];



Copyright © 2024 by NEPIE/UFPR

Coordenação Editorial
Gizele de Souza

Projeto Gráfico e Editoração
Diorama Design e Gecia Aline Garcia

Capa
Diorama Estúdio

Revisão Técnica
Virginia Lourençon da Silva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

F683 Fontes, enredos e acervos : cultura material escolar em pesquisa(s) / Organizadores: Gizele de Souza et al.; revisão técnica Virginia Lourençon da Silva. – Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5458-280-3.

1. Cultura material – Bibliografia. 2. Cultura material – História 3. Educação – História. I. Souza, Gizele de (Organizador). II. Garcia, Gecia Aline (Organizador). III. Cordeiro, Andréa Bezerra (Organizador). IV. Bencostta, Marcus Levy (Organizador). V. Universidade Federal do Paraná.

CDD: 370

Bibliotecária: Tania de Barros Baggio CRB-9/760

Direitos dessa edição reservados ao NEPIE/UFPR

Livros de registros como materialidades da indisciplina, do horror, das visitas, das inspeções, dos elogios: memória docente (Santa Catarina – 1950-1999) 296
Solange Aparecida de Oliveira Hoeller
Ione Ribeiro Valle

Cultura material da escola de educação infantil menino Jesus como patrimônio histórico educativo: possibilidades e contribuições para a pesquisa em história e historiografia da educação rio-branquense 318
Mariana Batista da Silva
Giane Lucélia Grotti

3° Eixo – Para dar a ver: imprensa e fotografias na História da Educação

A fotografia como fonte para a reconstrução do museu histórico escolar: o caso do Instituto de Educação do Paraná 339
Rochele Allgayer
Francesca Davida Pizzigoni

"Da luz do saber e do labor das oficinas depende a felicidade da família, da sociedade e da pátria": as fotografias da oficina de marcenaria da escola de artes e ofícios dos ferroviários (1933-1940) 366
Fátima Branco Godinho de Castro
Vânia Maria Pereira Machado

As fotografias como fonte de pesquisa para entender o processo de escolarização nas escolas de colônias de São José dos Pinhais 386
Adriana Mileski

"[redacted]
n[redacted]
do [redacted] XX ..... 4[redacted]
A[redacted]
Francieie F. França

Cultura escolar: o olhar dos jornais impressos para as instituições de educação 432
Maria Irinilda da Silva Bezerra
Antônio Clevnaldo Bento da Silva

"La escuela nueva en acción": a materialidade escolar para a nova educação na América Latina em revistas para professores no primeiro terço do século XX

Andréa Bezerra Cordeiro[1]
Franciele F. França[2]

Introdução

Uma nova educação, capaz de mudar o mundo através da transformação das sensibilidades em favor dos valores da simplicidade, da liberdade, da responsabilidade, do retorno à natureza e do cultivo da beleza, conhecimento e verdade. Esta sentença poderia estar na propaganda de quase toda escola que se deseje transformadora no século XXI. No entanto, trata-se aqui de uma formulação bastante geral e difundida de ideias-motor do movimento por uma nova educação, que ganha força na Europa logo após a Primeira Guerra Mundial, movimento conhecido pelo nome de Escola Nova.

A perpetuação e a atualidade destes anseios, muitas vezes convertidos em slogans[3], por uma educação capaz de reverter mazelas que atingem à humanidade, nos instigam a compreender o fenômeno da difusão, circulação e apropriação destas ideias, que parecem ainda ter força, não obstante datarem de quase um século e terem assumido diferentes roupagens através de métodos e movimentos que se sucederam na história da educação do ocidente desde o século XX.

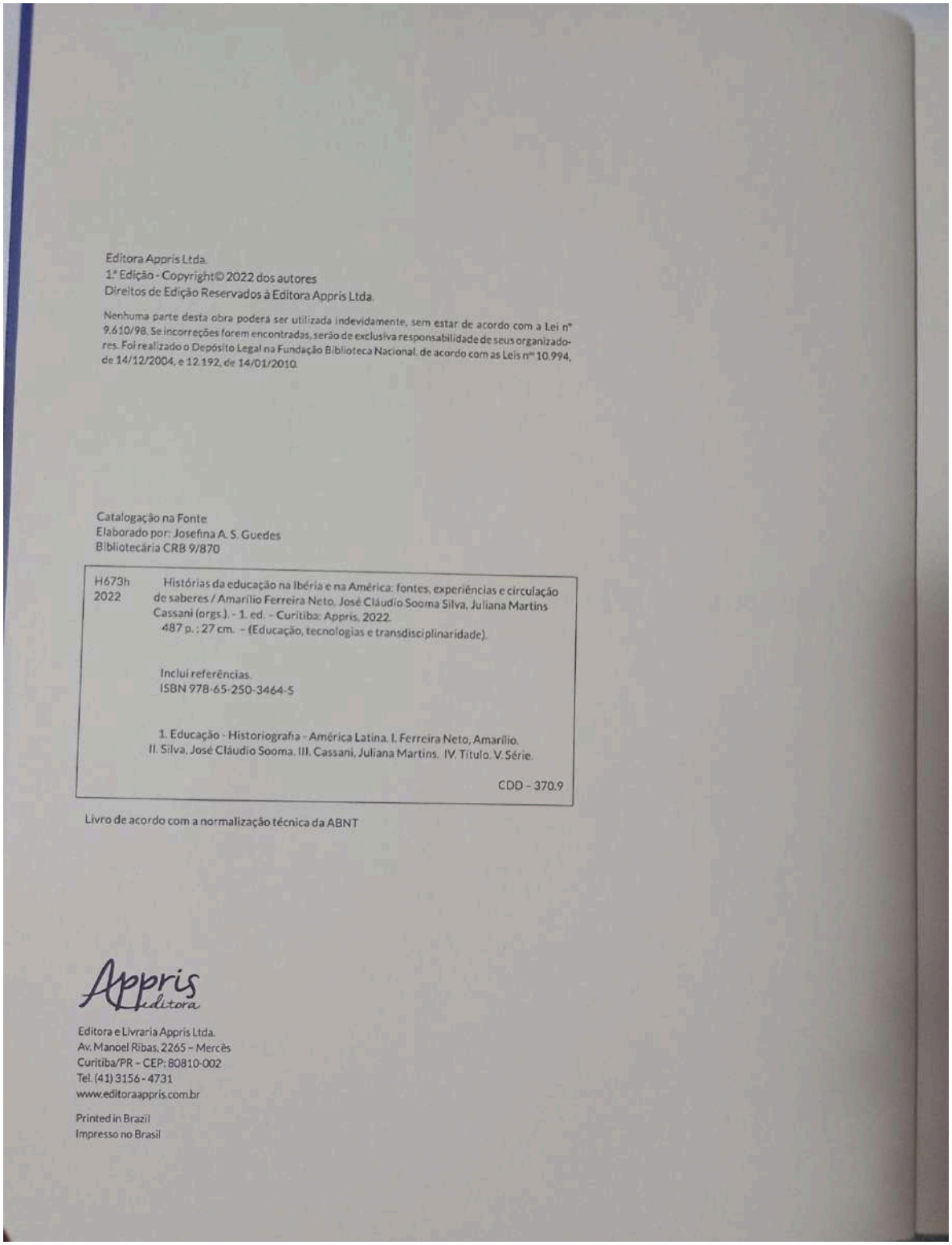
1 - UFPR, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: andreacordeiro@ufpr.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0023333537147380. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6969-5261

2 - UFPR, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: fran.f.franca@outlook.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8629067764224429. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3161-6572.

3 - A sloganização reduz as possibilidades de co-criação dialógica no fazer educativo, é uma tática a ser usada para dominar o discurso de maneira condutiva e prescritiva, e não praxiológica, sendo para Paulo Freire, o antidiálogo. (Freire, 1997)

Capítulo de livro 2:

VIDAL, Diana G.; MONÇÃO, Vinicius; FRANÇA, Franciele F. Educação nova e socialismo: um debate para além das fronteiras nacionais. *In:* FERREIRA NETO, A.; CASSANI, J.; SILVA, J. C. S. *Histórias da educação na Ibéria e na América fontes, experiências e circulação de saberes*. Curitiba: Ed. Appris, 2022, p. 47-64.



Editora Appris Ltda.
1.ª Edição - Copyright© 2022 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Appris Ltda.

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nºs 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

Catalogação na Fonte
Elaborado por: Josefina A. S. Guedes
Bibliotecária CRB 9/870

H673h 2022 Histórias da educação na Ibéria e na América: fontes, experiências e circulação de saberes / Amarílio Ferreira Neto, José Cláudio Sooma Silva, Juliana Martins Cassani (orgs.). - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2022.
487 p. ; 27 cm. - (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

Inclui referências.
ISBN 978-65-250-3464-5

1. Educação - Historiografia - América Latina. I. Ferreira Neto, Amarílio. II. Silva, José Cláudio Sooma. III. Cassani, Juliana Martins. IV. Título. V. Série.

CDD – 370.9

Livro de acordo com a normalização técnica da ABNT

Appris editora

Editora e Livraria Appris Ltda.
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês
Curitiba/PR – CEP: 80810-002
Tel. (41) 3156 - 4731
www.editoraappris.com.br

Printed in Brazil
Impresso no Brasil

Amarílio Ferreira Neto
José Cláudio Sooma Silva
Juliana Martins Cassani (org.)

HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO NA IBÉRIA E NA AMÉRICA

FONTES, EXPERIÊNCIAS E CIRCULAÇÃO DE SABERES

Appris editora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
Amarilio Ferreira Neto, José Cláudio Sooma Silva & Juliana Martins Cassani

CAPÍTULO 1
VISÕES DA AMÉRICA, EDUCAÇÃO E REFORMAS EDUCATIVAS:
TONALIDADES, ACORDOS E DIFERENÇAS 21
José Gonçalves Gondra & José Cláudio Sooma Silva

CA
ED
AL 47
Dia

CAPÍTULO 3
O CARNEGIE ENDOWMENT FOR INTERNATIONAL PEACE, O INSTITUTE OF
INTERNATIONAL EDUCATION E O INCENTIVO AOS INTERCÂMBIOS
INTELECTUAIS COM A AMÉRICA DO SUL (1911-1932) 65
Ana Cristina Santos Matos Rocha & Mirian Jorge Warde

CAPÍTULO 4
INSTITUIÇÕES E IMPRESSOS PROTESTANTES NA AMÉRICA LATINA (1818-1925) 97
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento & Jorge Carvalho do Nascimento

CAPÍTULO 5
LA EDUCACIÓN FUNDAMENTAL Y LA UNESCO: DISPUTAS TRANSNACIONALES Y
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO A UN CONCEPTO (1946-1961) 119
Alina Margarita Horta Méndez & Eugenia Roldán Vera

CAPÍTULO 6
NOTAS SOBRE A TRAJETÓRIA DO ESPANHOL E DO
PORTUGUÊS NA IBÉRIA E NA AMÉRICA 139
Sebastião Josué Votre

CAPÍTULO 7
LA PEDAGOGÍA DE ANDRÉS MANJÓN:
UN MODELO DE EDUCACIÓN PREJUICIOSA 161
Francisco Xavier Torrebadella Flix & Jordi Brasó i Rius

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO NOVA E SOCIALISMO: UM DEBATE PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS NACIONAIS

Diana Gonçalves Vidal, Vinicius de Moraes Monção & Franciele Ferreira França

INTRODUÇÃO

A Escola Nova tem sido um dos temas mais estudados no âmbito da investigações histórico-educativas no Brasil. Os anos 1920 e 1930 suscitam o interesse de pesquisadores e pesquisadoras da área por razões já destacadas por Marta Carvalho (1989), quando remete a Fernando de Azevedo e à construção de um discurso fundador da história da educação brasileira, no reiteradamente citado *A Cultura Brasileira*; ou ainda por Libânia Xavier (2002), quando destaca a função de documento-monumento atribuído pela historiografia ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, para citarmos apenas duas das muitas análises realizadas sobre o período. A força desse personagem coletivo, os pioneiros, e do discurso de inovação pedagógica que emergiu na época, a despeito das variações e, mesmo, dissensões, foi capaz de galvanizar por muito tempo a narrativa sobre a história da escola primária pública brasileira, produzindo uma proliferação de trabalhos acadêmicos em que a Escola Nova é tematizada, seja pela abordagem de uma história das ideias, dos intelectuais, das instituições de ensino e das reformas educativas, seja por um enfoque na cultura e nas práticas escolares, na agência de sujeitos e nos materiais didáticos.

Essas investidas, no entanto, em sua maioria, circunscreveram-se ao território brasileiro, exercitando aquilo que Martin Lawn (2014) e outros autores têm denominado de "nacionalismo metodológico", ou seja, tomaram o nacional como o espaço de discussão sobre a temática. Por certo, muitos desses estudos dialogaram com a literatura estrangeira e/ou se dispuseram a perceber como a Escola Nova e seus atores estiveram articulados ao movimento internacional, em geral focando as trocas estabelecidas com os EUA e a Europa. Recentemente, a ancoragem da história transnacional da educação vem ampliando o questionário de historiadores e historiadoras da educação brasileiros, 65 o projeto temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)"[1] tem favorecido o desenvolvimento de investigações sobre a New Education Fellowship (NEF), também conhecida como Liga Internacional pela Educação Nova[2]. Uma das linhas de interesse endereça-se a avançar sobre a compreensão das relações tramadas pela NEF com os países latino-americanos[3], no reconhecimento de que a produção acadêmica sobre a questão é ainda bastante escassa.

Ao inverter a lente de análise, ou seja, em lugar de partir do Brasil para acompanhar o movimento internacional da Escola Nova, tomamos a arena transnacional, passamos a nos interrogar sobre as muitas facetas que a renovação educacional assumiu no entreguerras para percebermos o repertório de ideias e práticas à disposição no período e as possíveis relações estabelecidas com ele

[1] O projeto é liderado por Diana Vidal, Fapesp, Processo 2018/26699-4. Para conhecer mais sobre o projeto, ver https://sites.usp.br/educacaoemfronteiras/.

[2] Sobre a NEF, por exemplo, ver as recentes publicações do projeto: Rabelo e Vidal (2021), e Vidal e Rabelo (2020).

[3] A questão é objeto da investigação de pós-doutorado de Franciele França, Processo Fapesp nº 20/12621-3.

5. Apêndices

1: Esboço de artigo em elaboração a ser submetido à periódico científico.

Mapeando Conexões: as Seções Sul-Americanas da New Education Fellowship

Fomentar las relaciones y el sentimiento de solidaridad entre los educadores y todos aquellos que tengan ideas similares sobre educación en todos los países del mundo, por medio de la celebración de un congreso educacional cada dos años y por la publicación de revistas internacionales.[23]

Idealizado em fins do século XIX e início do século XX, o movimento educacional conhecido na historiografia educacional como Nova Educação (Escola Nova, Educação Nova) constituiu-se com o objetivo de promover uma reforma da sociedade por meio de uma transformação na educação (Fuchs, 2004). Foi no contexto de internacionalização desse movimento (Fuchs, 2004) que a *New Education Fellowship* (NEF) foi fundada no ano de 1921, durante congresso realizado em Calais, França. Teve como fundadores Baillie-Weaver, que assumiu o cargo como presidente, Beatrice Ensor, como diretora organizadora, e Elizabeth Rotten e Adolphe Ferrière, como diretores (Brehony, 2004; Vidal; Rabelo, 2019). Também conhecida como *Ligue Internationale Pour L' Education Nouvelle* (LIEN)[24], a instituição, evidenciada como um dos principais eixos de propagação do movimento escolanovista (Carvalho, 2007), emergiu como uma organização internacional que buscava reunir educadores, profissionais da educação e leigos de diferentes países em prol da renovação da educação e da escola (Rabelo; Vidal, 2018, p. 03).

Em relação aos ideais pedagógicos do movimento que visava difundir, a NEF sustentava entre seus princípios: que a nova educação deveria preservar e aumentar o poder espiritual da criança; o respeito à individualidade por meio de uma disciplina que assegurasse a liberdade de suas faculdades espirituais; promover o espírito de

[23] Um dos objetivos da New Education Fellowship, os quais eram publicados na contracapa de suas revistas associadas. Este trecho, em particular, foi retirado da revista La Nueva Era (n. 01, 1926), publicada pela seção chilena da NEF, sob a direção de Armando Hamel.
[24] Rabelo e Vidal (2021), discutem, em artigo publicado na revista Sarmiento, a problemática do nome da instituição e suas traduções para outros idiomas.

cooperação entre as crianças levando-as a se colocar a serviço da comunidade; e a coeducação (La Nueva Era, n. 01, 1926). A instituição promulgava ainda entre seus objetivos, que tais princípios fossem propagados e empregados em todas as escolas existentes ou mesmo que se criasse outras para que fossem expandidos, a partir de métodos pensados para esse fim.

Esses princípios foram materializados, pela NEF, a partir do incentivo à cooperação internacional e a irradiação das ideias e práticas da educação nova por meio dos congressos educacionais e da publicação de revistas internacionais. Um número considerável de conferências bianuais foram realizadas em diferentes países ao longo dos anos, com público variante entre 200 e 2500 pessoas, manteve-se ainda a publicação de três revistas educacionais: a *The New Era (TNE)*, editada por Beatrice Ensor; a *Pour L'Ère Nouvelle (PEN)*, por Adolphe Ferrière; e *Das Werdende Zeitalter (DWZ)*, por Elizabeth Rotten; com o intuito de propagar e promover discussões referentes aos diferentes aspectos da educação nova (Vidal; Rabelo, 2019).

De forma a expandir conexões de cooperação internacional e a disseminação das ideias e práticas da educação nova, a NEF investiu, ao longo dos anos, na criação de seções em outros países, configurando sua estrutura com base em "células nacionais", as quais eram responsáveis por organizar congressos, manter periódicos educacionais locais e divulgar informações sobre o estado da educação em cada país (Rabelo; Vidal, 2020, p. 27). Com relação à América do Sul, os estudos já realizados sobre a temática (Vidal; Rabelo, 2019; 2021; Rabelo, 2021), evidenciam que a maioria das seções da NEF presentes no continente sul-americano foram criadas entre os anos de 1928 e 1931. Segundo Vidal e Rabelo (2020), esse período, entre os anos 1920 e início dos 1930, pode ser classificado como uma primeira fase das interlocuções entre a NEF e a América do Sul, caracterizada principalmente por conexões com o ramo francófono da instituição (Suíça, Bélgica e França), tendo Adolphe Ferrière como o principal interlocutor.

Foi para essa ramificação da NEF nos países da América do Sul que a pesquisa de pós-doutorado[25] se voltou, com o intuito de identificar e compreender em que bases as seções sul-americanas foram estabelecidas, mapeando conexões que promoveram sua instalação ou que resultaram dela, explorando a circulação de sujeitos, objetos e concepções pedagógicas. Para tanto, ancorou-se em uma abordagem da história transnacional da educação (Vera; Fuchs, 2021) no trato com as fontes, que se constituem

[25] Projeto FAPESP, n. 2020/12627-3, intitulado: **A NEF em circuito sul-americano**.

principalmente em algumas revistas pedagógicas que circularam no período aqui delimitado de criação das seções sul-americanas. O trabalho que aqui se apresenta, constitui-se de um panorama sobre os documentos encontrados e os vestígios que eles carregam sobre a presença da NEF em circuito sul-americano.

A história transnacional é um campo de estudo que busca entender as interações e trocas que ocorrem para além das fronteiras nacionais. Segundo Struck, Ferris e Revel (2011), a história transnacional pode vir a ser uma mudança metodológica expressiva na historiografia, assim como foi com outras perspectivas, como por exemplo a micro-história. Sustentando-se nesses autores, Vidal (2021, p. 12), indica que um dos motivos de interesse que levou os historiadores a voltarem-se para este enfoque é o de uma "convicção de que os processos históricos e sociais não são confinados a espaços (Nações, Estados, Impérios ou regiões). Ao contrário, produzem-se pela interação e trânsito de ideias, pessoas, instituições e tecnologias e pelo contato e mútua influência de Estados, sociedades e culturas".

Diante disso, pode-se pontuar que uma das principais contribuições da abordagem transnacional para a história da educação é a sua ênfase na interconexão e na interdependência de diferentes contextos educacionais. Ao invés de enfatizar apenas as diferenças nacionais ou regionais, esta abordagem, auxilia, portanto, na compreensão de que os processos de reformas educacionais não ocorrem apenas em um nível nacional, mas também em um nível global, o que significa que as políticas e práticas educacionais de um país podem ter implicações significativas em outros países e regiões. Nesse sentido, esse estudo, considera a NEF como um ponto de convergência, de conexão de redes (Rabelo; Vidal, 2021), em um contexto mais abrangente que envolve movimentos de renovação pedagógica.

Como forma de conduzir o estudo em uma abordagem transnacional, pauta-se nas considerações de Eckhardt Fuchs (2007, p. 185) sobre a noção de redes, nas quais o autor afirma que sua operacionalização pode permitir a reinterpretação de "pressupostos de uma historiografia centrada na nação", pois concilia uma análise que abrange espaços além do estado-nação e a que se volta para os agentes e suas interações. Fuchs (2019, p. 187) ainda afirma que "as redes são comunicativas e, na maioria das vezes, elos horizontais entre agentes interdependentes – atores individuais, corporativos ou coletivos – que são relativamente iguais, confiam um no outro e compartilham interesses ou valores semelhantes".

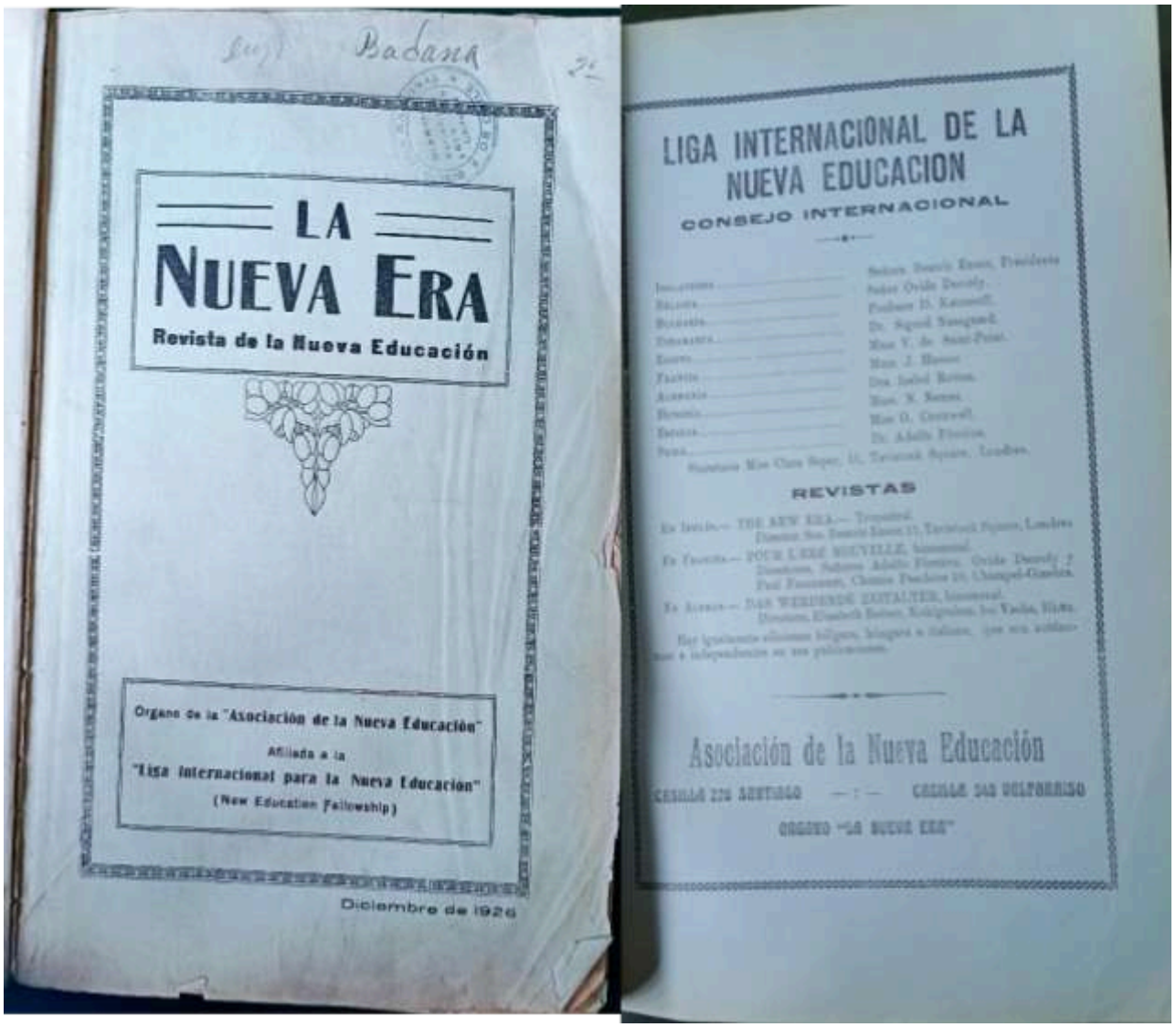
A teoria de redes tem se mostrado um enfoque valioso para analisar as redes complexas de conexões transnacionais entre atores sociais, instituições e elementos culturais, políticos e econômicos, identificando os atores-chave envolvidos, os fluxos de informação, os padrões e as dinâmicas de poder que permeiam as relações entre diferentes nações e regiões. Nesse contexto, a ideia de hubs, ou centros, desempenha um papel importante na compreensão dessas dinâmicas transnacionais, destacando os nós centrais que facilitam essas conexões. Em termos de redes, um hub refere-se a um nó central em uma rede que é altamente conectado a outros nós. A NEF, neste caso, pode ser caracterizada como um hub educacional, servindo como um centro de propagação das ideias e práticas atinentes ao movimento pela nova educação. De mesmo modo, os sujeitos envolvidos na difusão das ideias da NEF na América Latina, como educadores, intelectuais, políticos e ativistas, podem ter atuado como hubs de conexões transnacionais, facilitando a disseminação das ideias da instituição em suas redes de contatos e influenciando a adoção de políticas e práticas educacionais mais progressistas na região.

As seções da New Education Fellowship na América do Sul – Argentina, Chile e Uruguai

Em novembro de 1926, a revista chilena *La Nueva Era: revista de la nueva educación* (Figura 1), órgão oficial da Asociación de la Nueva Educación chilena, anunciou públicamente em seu primeiro número sua afiliação à "*Liga Internacional para la Nueva Educación*[26]" (*New Education Fellowship*). O editorial da revista proclamava o compromisso de contribuir para a divulgação do movimento de reforma educacional "agitava os principais centros culturais da Europa e América do Norte" (La Nueva Era, 1926, p. 02). A revista comprometia-se a informar sobre as publicações provenientes da NEF, traduzir artigos e comunicar sobre estabelecimentos fundados de acordo com o novo sistema educacional.

[26] Tradução do nome em francês da Associação para o espanhol, utilizado na maioria das revistas proveniente da América do Sul consultadas. Dessa forma, quando da citação das fontes, direta ou indiretamente, a nomenclatura seguirá conforme a indicação do documento. No entanto, é importante ressaltar que se trata da mesma instituição.

FIGURA 1: Folha de rosto e contracapa do primeiro número da Revista La Nueva Era – Chile/1926.



FONTE: Revista La Nueva Era, 1926. Biblioteca Nacional do Chile.

Partilhando dos mesmos objetivos postulados pela revista chilena, no mesmo ano, 1926, porém poucos meses antes, em Buenos Aires, a revista *La Obra*, inaugurava um suplemento intitulado *Nueva Era*, dirigido por José Rezzano. O editorial da publicação de n. 09, de 20 de junho de 1926 de *La Obra*, fez um histórico do movimento de renovação escolar pela Europa e das ações da Liga, enfatizando que desde sua criação (1921) vinha publicando matérias relativas à nova educação, portanto, indiretamente "incorporada ao movimento". Como uma de suas justificativas de filiação à Associação, agora de maneira formal, afirmava que por tratar-se de uma revista que representava o magistério argentino, não podia postergar por mais tempo sua adesão. Deste modo, dirigia-se à Liga expressando sua concordância com os princípios

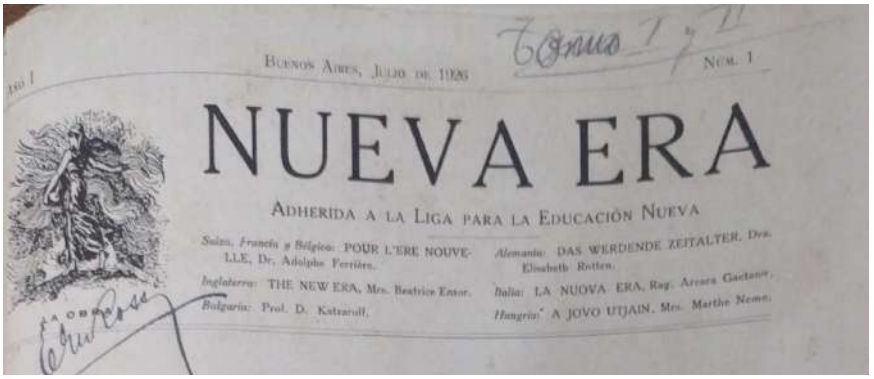
propagados e colocava-se a disposição para colaborar com os educadores dos países vinculados à instituição (La Obra, 1926, n. 09, p. 386).

> Al incorporarse LA OBRA a un movimiento pedagógico de índole internacional contrae - demás está decirlo - un serio compromiso de honor: el de formar poco a poco, sin apresuramientos prematuros pero con firme voluntad, el grupo reducido, esa minoría que en todas las épocas y en todos los pueblos ejerce dominio e impulsa las masas, minoría compuesta, en nuestro caso, por maestros, únicos capaces de hacer progresar la escuela y que no deben confiar en nadie, absolutamente en nadie, para llevarlo a cabo, sino en sí mismos, apelando a su propio cerebro y a su proprio corazón. (La Obra, 1926, n. 09, p. 386).

Já na primeira página do número inaugural do suplemento, de julho de 1926, logo abaixo do seu título foi colocada a frase "adherida a la Liga Internacional para la Educación Nueva", indicando de forma oficial que a revista fazia parte da LIEN/NEF (Figura 2). Pode-se afirmar que o complemento elaborado para compor a *La Obra*, foi uma forma de objetivar essa formalização, dando um lugar de maior importância ao tema da escola nova, fosse da divulgação do que chegava do estrangeiro ou da propaganda das experiências locales.

FIGURA 2: Recorte da primeira página do número inaugural do suplemento Nueva Era – Argentina/1926.

FONTE:


BUENOS AIRES, JULIO DE 1926 — NUM. 1

NUEVA ERA

ADHERIDA A LA LIGA PARA LA EDUCACIÓN NUEVA

Suiza, Francia y Bélgica: POUR L'ERE NOUVELLE, Dr. Adolphe Ferrière.

Alemania: DAS WERDENDE ZEITALTER. Dra. Elisabeth Rotten.

Inglaterra: THE NEW ERA, Mrs. Beatrice Ensor.

Italia: LA NUOVA ERA, Rag. Arcara Gaetano.

Bulgaria: Prof. D. Katzaroff.

Hungría: A JOVO UTJAIN. Mrs. Marthe Nemes.

Suplemento Nueva Era, jul/1926. Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras – Argentina.

Quando a NEF foi criada, em 1921, suas diretrizes inicialmente permitiam a adesão mediante a assinatura de uma das três revistas oficiais (TNE, PEN, DWZ), a aceitação dos seus princípios e com isso, o direito de assistir aos congressos bianuais. Por suas características, a Associação consentiria que seus integrantes, de outro e qualquer país, pudessem se unir da forma que melhor lhes aprouvesse caso desejassem uma maior comunhão a fim de propagar ideais compatíveis, ainda concedia a cada país

a liberdade em seguir seu próprio caminho de desenvolvimento (The New Era, 1921, p. 217-220). O objetivo era agregar o maior número de associados para formar um grande grupo de entusiastas unidos por um ideal comum, para que tais ideais pudessem ser difundidos em grande escala, em todos os lugares que pudesse alcançar, fazendo de cada membro um representante da NEF. Também se planejava estabelecer em cada país um centro de informações sobre os movimentos inovadores em educação e novas escolas, de modo que visitantes estrangeiros tivessem acesso imediato aos avanços mais atuais na área educacional, permitindo o contato com as mais recentes tendências educacionais em cada país (The New Era, 1921, p. 217-220).

Na época em que *La Nueva Era* (CL) e *La Obra/Nueva Era* (AR) manifestaram sua filiação à NEF, novas orientações sobre as adesões de membros e seções estavam em discussão, e estas foram melhor definidas e acordadas durante a realização do Congresso bianual da NEF em Locarno (Suíça), em 1927, deste modo, ambas as revistas foram colocadas em um lugar de "filiação provisória" à instituição. Com a justificativa de crescimento da organização, que já congregava um número elevado de participantes[27], o Conselho Internacional da NEF, decidiu por se reestruturar reorganizando as condições para admissões individuais, de grupos e seções, além de definir que novas revistas, antes de serem totalmente afiliadas, teriam um período de "filiação provisória" de dois anos, e quando aceitas nesta condição seriam listadas nas páginas índices das revistas oficiais (The New Era, n. 32, 1927, p. 112). Por esse motivo que, a partir do número 32 da TNE, de outubro de 1927, tanto a *La Nueva Era* (CL) quanto a *La Obra/Nueva Era* (AR), aparecem nas páginas índices como revistas "filiadas provisoriamente", condição alterada no número 40, de outubro de 1929, para filiação total.

Segundo as novas diretrizes, as organizações nacionais poderiam se estruturar como **representantes individuais**, reconhecido pelo Conselho Internacional; **um grupo** afiliado a NEF, o qual pagaria uma taxa de afiliação única todo mês de janeiro à Sede Internacional e com pedido de renovação a cada dois anos; **vários grupos** associados em um mesmo país; ou na organização de **uma seção nacional** que deveriam aceitar os princípios da NEF, manter sua autonomia, ter um comitê de no mínimo cinco membros, fornecer relatórios anuais à Sede Internacional e enviar contribuições financeiras representando 10% da assinatura de cada membro.

[27] No Congresso realizado em Locarno na Suíça, em 1927, houve a participação de 1200 pessoas.

> (a) Cada Secção será completamente autónoma. Ela aceitará os princípios e objetivos da New Education Fellowship, mas será responsável por sua própria organização interna. Cada Seção fixará sua própria assinatura para a sede nacional, à qual os Grupos podem ser filiados.
> (b) Deve ter um Comitê de não menos que cinco, incluindo Presidente e Secretário, consistindo em pessoas bem conhecidas nos círculos educacionais e representantes de diferentes aspectos do trabalho educacional.
> (c) Deve fornecer uma vez por ano, em janeiro, um relatório completo de atividades à Sede Internacional.
> (d) Deve enviar uma vez por ano, em janeiro, à Sede Internacional, um valor que represente dez por cento da assinatura de cada membro (exclusivo da revista).
> (e) Um representante eleito por cada Seção nacional terá assento como membro do Conselho Internacional. Se em qualquer país houver uma revista e uma Seção, o editor da revista também será membro do Conselho Internacional; pode ser adicionado ao representante da Seção, quando o editor e o representante da Seção não forem a mesma pessoa. Se em qualquer país houver uma revista, mas nenhuma Seção, o editor deverá sentar-se como representante no Conselho Internacional. (The New Era, n. 32, 1927, p. 180).

Essa vinculação das revistas chilena e argentina pode ser vista como um primeiro movimento material de conexão entre a NEF e a América do Sul, a partir da qual outras relações foram fortalecidas ou criadas. Embora seja possível supor, pela inicial configuração da NEF, que alguns dos sujeitos envolvidos na organização de tais impressos, já eram membros da Associação por meio da assinatura de uma das revistas oficiais antes que as revistas sob a sua direção fossem também afiliadas, ou mesmo que tivessem um contato mais próximo com demais sócios, caracterizando um dos motivos de interesse em organizar a publicação de um periódico ou então uma seção nacional em seus respectivos países. Nesse caso, a organização das revistas e sua adesão a NEF passa de um lugar individual para um espaço agremiador de divulgação do movimento renovador.

No Chile A *Asociación de la Nueva Educación* era a responsável pela publicação da Revista *La Nueva Era* (CL), e faziam parte da direção da revista o Sr. Armando Hamel, Sr. Alejandro Parra, Sta. Luz Rayo Riquelme, Sta. Albina Román e Sr. Ignacio Herrera Sotomayor. Por ora não foram encontradas nas fontes consultadas informações sobre a Associação ou mesmo sobre a equipe diretiva da revista, no entanto Armando Hamel é referenciado como o fundador e presidente da sessão chilena da NEF.

Nesse primeiro número, para além de artigos sobre métodos educacionais ou experiências em instituições estrangeiras seguindo o modelo da nova educação, na seção "notícias diversas" encontra-se a nota com a informação de que a Associação Geral de

Professores do Chile tinha concordado em aderir à "la Liga Internacional de la Educación Nueva", e que no último congresso geral do professorado, seus participantes tinham aprovado grande parte dos princípios fundamentais apresentados pela Liga (LA NUEVA ERA, 1926, n. 01, p. 30).

No número 2 da revista La Nueva Era, publica-se uma carta de Ad. Ferrière dirigida a Armando Hamel agradecendo o envio do primeiro número, o autor se diz feliz pelo recebimento e por haver um novo espaço de divulgação das ideias sobre a nova educação. Também afirma que faz menção a publicação da nova revista nas páginas da Pour l'Ère Nouvelle de janeiro daquele ano (1927).

No Uruguai, em março de 1931, publicava-se em Montevideu a revista de estudos pedagógicos intitulada **Escuela Activa**, que já em seu primeiro número assinalava sua adesão a Liga Internacional de Educación Nueva e o aceite de seus princípios e objetivos. A direção da revista, no editorial, postulava que no país não havia uma publicação que incentivasse o estudo ou divulgasse iniciativas sobre novos métodos, sistemas e/ou planos de ensino que visassem o melhoramento da educação, assim um grupo de professores havia se reunido e decidido publicar o impresso, aspirando ser "la revista de todos los educadores que sientan la Escuela nueva" (ESCUELA ACTIVA, 1931, n. 01, p. 02). O grupo de professores se autodefinia como uma reunião de pessoas com objetivos em comum e que, portanto, estava aberta a outros que apoiassem os princípios educacionais da escola nova e a campanha para sua implementação, solicitava apenas que acordassem para o fato de que as ações seriam pautadas no programa formulado sob as orientações da LIEN.

Algumas considerações

A década de 1920 foi marcada por uma intensa atividade e engajamento da América do Sul ao movimento de renovação para a nova educação. A filiação de La Nueva Era e La Obra/Nueva Era representou um compromisso com os princípios da nova educação, contribuindo para a propagação dessas ideias. A formação das seções nacionais não apenas assegurou a presença da NEF na América Latina, mas também

permitiu a criação de redes e conexões entre educadores comprometidos com a renovação educacional. Além disso, revela indícios de uma receptividade e participação ativa da América Latina no movimento de renovação educacional da época.

Referências Bibliográficas:

FUCHS, Eckhardt. Networks and the History of Education, *Paedagogica Historica*, v. 43, n. 2, p. 185-197, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00309230701248271.

RABELO, Rafaela S.; As redes a partir dos rastros: entrelaçamentos entre Brasil, Estados Unidos e a New Education Fellowship. *In*: RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Escola nova em circuito internacional*: cem anos da New Education Fellowship. 1. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021, p. 19-44.

RABELO, Rafaela S.; VIDAL, Diana G. A seção brasileira da *New Education Fellowship*: explorando o cenário de sua criação. XIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 28 de febrero al 3 de marzo, (*ANAIS*...), Montevideo, Uruguay, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333824754.

RABELO, Rafaela S.; VIDAL, Diana G. A seção brasileira da New Education Fellowship: (des)encontros e (des)conexões. *In*: VIDAL, D. G; RABELO, R. (org.) *Movimento Internacional da Educação Nova*. Belo Horizonte: Argumentum, 2020, p. 25-48.

RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves (org.). *Escola nova em circuito internacional*: cem anos da New Education Fellowship. 1. ed. Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2021.

VERA, Eugenia Roldán; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. Tradução de Alexandre Ribeiro e Silva, Ana Carolina de Carvalho Guimarães e Diana Gonçalves Vidal. *Educação e Pesquisa* [online], v. 47, e470100301trad. Mar. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301tra.

- Outras atividades desenvolvidas

Em conjunto às atividades de pesquisa, foram realizadas outras atividades com vistas a fundamentar e aprimorar, não só o percurso teórico-metodológico de análise, como também a formação profissional e acadêmica.

- A organização e participação como docente colaboradora, junto à supervisora Profa. Dra. Diana G. Vidal e demais colegas, na disciplina "IEB5051 – Movimento Internacional da Educação Nova: uma História Transnacional", no primeiro semestre de 2021 (Cf. apêndice 2), oferecida pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Culturas e Identidades Brasileiras do Instituto de Estudos Brasileiros, na qual fui responsável por ministrar uma aula com o tema pesquisado no pós-doutorado.

- Participação como docente convidada no curso de extensão "História da Educação: temas, acervos e fontes de pesquisa", em maio de 2021, oferecido pelo Centro de Documentação e Pesquisa em História da Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (Cf. apêndice 3);

- Participação como palestrante convidada pelo Prof. Agustín Escolano Benito em Conferência Internacional de História e Historiografia de la Educación, organizada em parceria pelo Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE – Espanha) e o Laboratório de Informação, Arquivo e Memória da Educação (LIAME - UNISANTOS, SP), em Março/2022 (Cf. apêndice 4);

- Participação como professora convidada na disciplina História e Historiografia da Infância**,** ministrada pela Profª Drª Andréa B. Cordeiro, no PPGE/UFPR, com o tema História da Infância em perspectiva transnacional, no dia 19 de junho de 2023 (Cf. apêndice 5);

- Participação como professora convidada na disciplina Seminário de Pesquisa Avançada em História e Historiografia da Educação II (Doutorado) / EE713 Pesquisa em História e Historiografia da Educação II (Mestrado), na Unidade II, ministrada pelas professoras, Gizele de Souza, Dulce Osinski, Roberlayne Roballo, no PPGE/UFPR, no dia 05 de setembro de 2023 (Cf. apêndice 6).

- Participação como palestrante no Evento Quinze anos do NEPIE- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil -UFPR em novembro de 2023. (Cf. apêndice 7);

- Produção de pareceres para periódicos científicos (Cf. apêndice 7, 8, 9, 10, 11 e 12): *Educar em Revista*, agosto de 2021 e julho de 2023; *Revista Debates em Educação*, junho de 2022; *Revista Brasileira de História da Educação*, 2022 e 2023; *Em aberto*, julho de 2023;

- Participação como avaliadora em bancas de trabalho de conclusão de curso (Cf. apêndices 13, 14, 15 e 16);

- Pesquisa de campo em países da América do Sul para consulta de documentos disponíveis somente in loco (Cf. apêndices 17, 18 e 19);

- Participação como ouvinte nas seguintes disciplinas da pós-graduação: "Produção e Circulação de Saberes para Professores e Alunos: livros e manuais escolares",

ministrada pela profa. Vivian Batista da Silva, na FEUSP, no segundo semestre de 2021; "Tópicos especiais em História da Educação: Michel de Certeau e as artes de fazer", ministrada pela profa. Diana G. Vidal, no PPGE/UFRJ, no segundo semestre de 2021 e início de 2022; "Artes de Produzir Sentidos para o Passado: acervos e fontes em História da Educação", ministrada pela profa. Diana G. Vidal, no PPGE/IEB-USP, no primeiro semestre de 2022;

- Auxílio à coordenação do projeto temático na organização dos relatórios parciais do projeto apresentados à FAPESP nos anos de 2021, 2022, 2023 e 2024.

- Participação XI Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), realizado em julho de 2022, com apresentação de trabalho decorrente de pesquisa anterior e como coordenadora de seção de apresentações individuais;

- Envio de resumo para o XII Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), a ser realizado em agosto de 2024;

- A escrita do capítulo de livro, intitulado **Educação nova e socialismo: Um debate para além das fronteiras nacionais**, em parceria com a profa. Diana G. Vidal e Vinicius de Moraes Monção, para o livro "História da Educação na Ibéria e na América: fontes, experiências e circulação de saberes", publicado em 2023;

- A escrita do capítulo de livro, intitulado **"La Escuela Nueva en Acción": a materialidade escolar para a nova educação na América Latina em revistas para professores no primeiro terço do Século XX[28].** Em parceria com Andrea Bezerra Cordeiro, para o E-book "Fontes, enredos e acervos: cultura material escolar em pesquisa(s)", publicado em 2024;

- A escrita da resenha intitulada "**A Escola Nova e A New Education Fellowship sob uma nova perspectiva na História da Educação**"[29], publicada na *Revista Cadernos de História da Educação*, sobre o Ebook "Escola nova em circuito internacional: cem anos da New Education Fellowship", organizado por Rafaela Silva Rabelo e Diana Gonçalves Vidal;

- Ainda que as informações que compõem o relatório aqui apresentado sejam de exclusividade do que foi desenvolvido e produzido em decorrência do projeto de pesquisa, considera-se importante indicar a produção de outros trabalhos produzidos pela pesquisadora resultantes de pesquisas anteriores a realizada no pós-doutorado, quais sejam:

- FRANÇA, Franciele F.; GARCIA, Gecia Aline. Incumbências da "boa guarda" material: a responsabilidade do professor sobre a instalação, provisão e manutenção de sua escola na segunda metade do Século XIX. *In*: Cordeiro, A. B.; Garcia, G. A.; Kinchescki, A. P. de S.; Kanazawa, J. N. (Org.). *A Teia das Coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede.* 1ed. Curitiba: NEPIE-UFPR, 2021, v. 1, p. 306-321. Disponível em:

[28] Disponível em: https://nepie.ufpr.br/lancamento-livro-fontes-enredos-e-acervos-cultura-material-escolar-em-pesquisas/

[29] Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/65799

https://nepie.ufpr.br/e-book-a-teia-das-coisas-cultura-material-escolar-e-pesquisa-em-rede/

- FRANÇA, Franciele F. Resenha - Perspectivas teóricas e experiências educativas: a brincadeira na educação infantil. *Revista em aberto* - INEP, v. 34, p. 201-205, 2021. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4588
- MORO, C. S. ; SOUZA, G.; BARBOSA, E. B. L. ; FRANÇA, Franciele F. Pelo fio do nome: as proposições de Enzo Catarsi para as crianças de 0 a 3 anos. *Debates em educação*, v. 14, p. 445-467, 2022. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12637
- BARBOSA, Etienne B. L.; FRANÇA, Franciele F. Sobre crianças singulares e práticas religiosas plurais: representações da participação infantil. *In*: Voltarelli, Monique A.; Alcantâra, Cristiano R. (Org.). *Infâncias para além da escola na América Latina, como vê-las?* 1ed.São Paulo: Phorte, 2023.

2. Programa da disciplina "IEB 5051 – Movimento internacional da educação nova: uma história transnacional"

IEB 5051 - MOVIMENTO INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO NOVA: UMA HISTÓRIA TRANSNACIONAL

Diana Vidal
Colaboradores: Franciele França
Nara Pinheiro
Rafaela Rabelo
Tamya Moreira
Vinicius Monção

Cronograma de atividades:
Sextas-feiras das 14h às 17h 30m

Março:
Dia 26- (Aula 1) – Apresentação geral da disciplina, da professora, d@s colaborador@s e d@s alun@s. Socialização dos textos.

Abril:
Dia 09– (Aula 2) – Entre 1920 e 1940: o movimento internacional da escola nova (Diana)
Bibliografia:
BARABÁSI, Albert-László. *Linked*: how everything is connected to everything else and what it means for business, science, and everyday life. New York: Plume, 2003.
ROLDAN VERA, E.; FUCHS, E. O transnacional na história da educação. *Educação & Pesquisa,* 2021. Tradução Alexandre Ribeiro e Silva e Ana Carolina Guimarães
VIDAL, D.G; RABELO, R.S. Fórmula e utopia: o movimento internacional da educação nova. *Sarmiento*, nr. 25, 2021, no prelo.

Eixo 1: Hubs

Dia 16 - (Aula 3) – Instituto Jean Jacques Rousseau e Maison des Petits (Diana)
Bibliografia:
HOFSTETTER, Rita. The construction of a New Science by means of an institute and its communication media: the institute of educational sciences in Geneva (1912–1948), *Paedagogica Historica* 40, n5-6(2004):, 657-683.
HAMELINE, Daniel "Aux origins de la Maison des Petitis". Christiane Perregaux, Laurence Rieben et Charles Magnin (dir*). Une école où les enfants veulent ce qu'ils font; La Maison des Petits hier et aujourd'hui*. (Lausanne: Société coopérative des Editions des Sentiers,1996), 17-62.

Dia 23 – (Aula 4) – Bureau International d'Éducation, Bureau International d'Éducation Nouvelle e Home chez nous (Diana)
Bibliografia:
COQUOZ, Joseph, Le Home 'Chez Nous' comme modèle d'attention à l'enfance, Educació i Història: *Revista d'Història de l'Educació*, n. 20 (2012)
HAMELINE, Daniel. *L'Éducation dans le miroir du temps*. (Lausanne: Société coopérative des Editions des Sentiers, 2002).
Texto complementar: VIDAL, Fernando, L'éducation nouvelle et l'esprit de Genève. *Equinoxe*, nr. 17, printemps, (1997).

Dia 30 – (Aula 5) – Teachers College (Rafaela)
Bibliografia:
LAWN, Martin & DEARY, Ian. The new model school of education: Thomson, Moray House and Teachers College, Columbia, *Paedagogica Historica*, 50:3, 301-319, 2014. DOI: 10.1080/00309230.2013.822900
WARDE, M. J. O International Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. *Cadernos de História da Educação*, n. 1, v. 15, p. 190-221, jan./abr. 2016.
Texto complementar: CORREIA, Luis Grosso. The right kind of education for the right individual: comparative education studies according to the Educational Yearbook of the Teachers College (1924-1944). *History of Education* 40, no. 5 (2011): 577-598.

Maio:
Dia 07- (Aula 6) – New Education Fellowship: impressos (Vinicius)
Bibliografia:
MONÇÃO, Vinicius. Uso de software na pesquisa em história da educação: a revista *The New Era* sob a ótica da história digital, 2021, no prelo.
HAENGGELI-JENNI, Béatrice. *L'Éducation nouvelle entre science et militance: débats et combats à travers la revue Pour l'Ère Nouvelle* (1920-1940). Bern: Peter Lang, 2017, p. 1-18. Disponível em: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42369/9783034329064.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dia 14 (Aula 7) – New Education Fellowship: congressos e seções (Vinicius)
Bibliografia:
BREHONY, Kevin J. A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938, Paedagogica Historica, 40:5-6, 733-755, 2006.
RABELO, Rafaela Silva; VIDAL, Diana Gonçalves. A seção brasileira da New Education Fellowship: (des)encontros e (des)conexões. Vidal, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela Silva (Orgs.). Movimento Internacional da Educação Nova. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 25-47

Eixo 2: Circulação transnacional

Dia 21– (Aula 8) – Entre Brasil e Europa (Diana)
Bibliografia:
CAMPOS, Regina Helena de Freitas, Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação, *Estudos avançados [online*] 17, n. 49 (2003).
MIGNOT, Ana Chrystina, Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem, *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica* 2, n. 5 (2017).

Dia 28– (Aula 9) – Entre Brasil e EUA (Rafaela)
Bibliografia:
RABELO, R. S. The New Education Fellowship, the Progressive Education Association, and the US Department of State: South America as part of a complex entanglement. *Paedagogica Historica*, 2021. https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1872660
ROCHA, A. C. S. M. *Experiências norte-americanas e projetos de educação no Distrito Federal e em São Paulo (1927-1935):* Anísio Teixeira, Noemi Silveira, Isaías Alves e Lourenço Filho. 251 f. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz – Fiocruz, Rio de Janeiro, 2016. [capítulo 3]

Junho:
Dia 11 – (Aula 10) – O circuito sulamericano (Franciele)
Bibliografia:
BELTRAN, Rafael Ríos. Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XX. *Historia y Sociedad*, Medellín, Colombia, n. 24, p. 79-107, enero-junio 2012.
CUCUZZA, Héctor Rubén. Desembarco de la escuela nueva en Buenos Aires: heterogéneas naves atracan en puertos heterogéneos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 05, p. 310-329, maio/ago. 2017.

Dia 25 –– (Aula 11) – Disciplinas escolares: aritmética (Nara)
Bibliografia:
PINHEIRO, Nara. Viagens, parcerias e a circulação dos estudos de Washburne via congressos da New Education Fellowsip, 2021, no prelo.
ZILVERSMIT, Arthur. Progressive schools in the 1930s. ZILVERSMIT, Arthur. *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930 - 1960*. Chicago: University of Chicago Press, 1993, p. 37 – 63.

Julho:
Dia 02- (Aula 12) – Disciplinas escolares: música (Tamya)
Bibliografia:
GUTIERREZ, L.; SAVOYE, A. « Sauver les jeunes générations de la faillite éducative : le combat de Madeleine Guéritte » in RIONDET, X., HOFSTETTER, R., GO, H.-L. (dir.). *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XXè siècle. Itinéraires et connexions*, PUG, Grenoble, p. 29-43.
MOREIRA, Tamya. Modernizar a escola, modernizar a escuta: novas tecnologias nos debates pedagógicos das décadas de 1920, 1930 e 1940. *Opus*, v. 26 n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2020. http://dx.doi.org/10.20504/opus2020b2604

3 - Participação como docente convidada no curso de extensão “História da Educação: temas, acervos e fontes de pesquisa”, em maio de 2021.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

CERTIFICADO

FRANCIELE FERREIRA FRANÇA participou como MINISTRANTE(a) no Curso de Extensão "História da Educação: temas, acervos e fontes de pesquisa" coordenado por NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, cumprindo 2.0h de atividades no período de 08/05/2021 a 03/07/2021, promovido pelo(a) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

10 de agosto de 2021

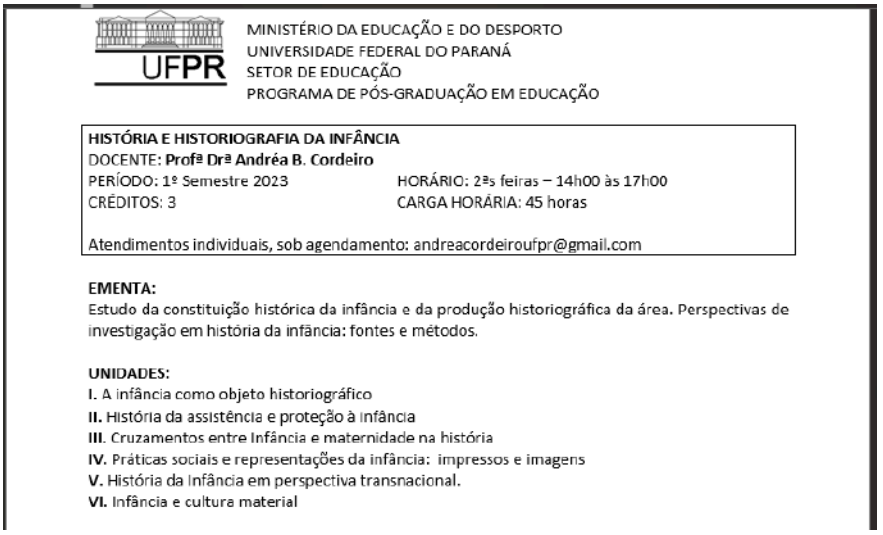
Prof. Dr. Rodrigo Arantes Reis
Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profª. Drª. Mayara Elita Carneiro
Coordenadora de Extensão

4. Participação como palestrante em Conferência Internacional de História e Historiografia de la Educación, em Março/2022.



5 - Participação como professora convidada na disciplina História e Historiografia da Infância, em junho de 2023.



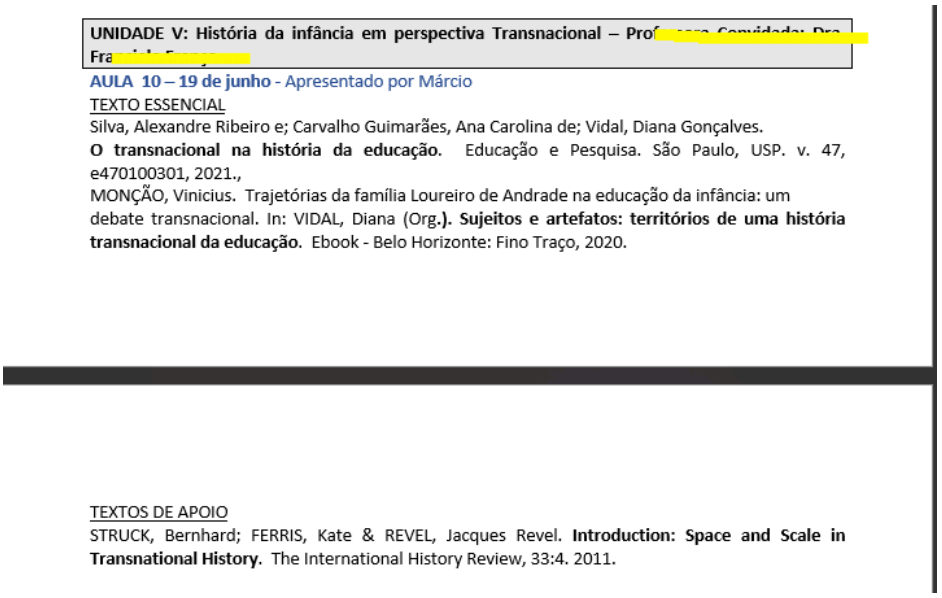
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA INFÂNCIA
DOCENTE: **Profª Drª Andréa B. Cordeiro**
PERÍODO: 1º Semestre 2023 — HORÁRIO: 2ªs feiras – 14h00 às 17h00
CRÉDITOS: 3 — CARGA HORÁRIA: 45 horas

Atendimentos individuais, sob agendamento: andreacordeiroufpr@gmail.com

EMENTA:
Estudo da constituição histórica da infância e da produção historiográfica da área. Perspectivas de investigação em história da infância: fontes e métodos.

UNIDADES:
I. A infância como objeto historiográfico
II. História da assistência e proteção à infância
III. Cruzamentos entre Infância e maternidade na história
IV. Práticas sociais e representações da infância: impressos e imagens
V. História da Infância em perspectiva transnacional.
VI. Infância e cultura material



UNIDADE V: História da infância em perspectiva Transnacional – Prof[redacted]

AULA 10 – 19 de junho - Apresentado por Márcio

TEXTO ESSENCIAL

Silva, Alexandre Ribeiro e; Carvalho Guimarães, Ana Carolina de; Vidal, Diana Gonçalves. **O transnacional na história da educação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, USP. v. 47, e470100301, 2021.,

MONÇÃO, Vinicius. Trajetórias da família Loureiro de Andrade na educação da infância: um debate transnacional. In: VIDAL, Diana (Org.). **Sujeitos e artefatos: territórios de uma história transnacional da educação**. Ebook - Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

TEXTOS DE APOIO

STRUCK, Bernhard; FERRIS, Kate & REVEL, Jacques Revel. **Introduction: Space and Scale in Transnational History**. The International History Review, 33:4. 2011.

6. Participação na disciplina Seminário de Pesquisa Avançada em História e Historiografia da Educação II (Doutorado) / EE713 Pesquisa em História e Historiografia da Educação II (Mestrado), na Unidade II, no PPGE/UFPR, em setembro de 2023.

PLANO DE ENSINO

Disciplina: EPG715 Seminário de Pesquisa Avançada em História e Historiografia da Educação II (Doutorado) / EE713 Pesquisa em História e Historiografia da Educação II (Mestrado)

Ano: 2023 / 2º Sem. **Carga horária:** 45 **Créditos:** 3

Curso: Doutorado (05 alunos) e Mestrado (XX alunos)

Professoras Responsáveis: Gizele de Souza, Dulce Osinski, Roberlayne Roballo

Avaliação: Participação no debate dos textos, apresentação de seminários e produção de textos.

Horário: 3ª. feiras - 14h00 às 17:00h.

Metodologia:

14h00-15h30: *Apresentação e Debate de Textos - Seminário*

* responsável pelo seminário – 30 minutos
* Comentários Professoras demais alunos – 30 minutos
* professora da disciplina – 30 minutos

15h30-15h45: *intervalo*

15h45-17h00: *pesquisador convidado e debate*

AVALIAÇÃO:

- PARTICIPAÇÃO EM SALA
- SEMINÁRIO
- APRECIAÇÃO CRÍTICA DA ORA ANALISADA

II. Marcos Historiográficos da História da Educação no Brasil:

SEMINÁRIO A - 05/09 - GIZELE

PESQUISADOR/A CONVIDADO/A: Franciele França

MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853. 1º volume. São Paulo: Companhia Nacional, 1936, p. 7-8 (prefácio de Afranio Peixoto)

MOACYR, Primitivo. A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853. 2º volume. São Paulo: Companhia Nacional, 1937, p. 7-614.

Bibliografia de Apoio:

VIDAL, Diana Gonçalves and FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Rev. Bras. Hist.* [online]. 2003, vol.23, n.45, pp. 37-70. ISSN 0102-0188.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O debate sobre educação no império na perspectiva de Moacyr - a partir dos projetos apresentados após a lei de 1854**.** Seminário de Pesquisa PPE, realizado na UEM, 27 e 28 de abril de 2010. [online].

7. Participação como palestrante.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
COORDENADORIA DE EXTENSÃO

CERTIFICADO

FRANCIELE FRANÇA participou como MINISTRANTE no(a) Evento de Extensão "QUINZE ANOS DO NEPIE- NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL -UFPR" coordenado por ANDREA BEZERRA CORDEIRO, cumprindo 2h de atividades no período de 06/11/2023 a 06/11/2023, promovido pelo(a) Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

05 de Fevereiro de 2024

Profª. Drª. Mayara Elita Braz Carneiro
Pró-Reitor(a) de Extensão e Cultura

Profª. Drª. Mabel Karina Arantes Alves
Coordenador(a) de Extensão



Evento de Extensão

QUINZE ANOS DO NEPIE- NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL -UFPR
Coordenador(a): ANDREA BEZERRA CORDEIRO
Data de Início: 06/11/2023
Data de Finalização: 07/11/2023
Atividades do membro:
- MESA 2- PERCURSOS E TRAJETÓRIAS EM DIÁLOGO: HISTÓRIA DA INFÂNCIA E MATERIALIDADES: 2h

https://extensao.ufpr.br/public/autenticacao.jsf - Código para autenticação: 486D917C85E6D5

7. Produção de parecer – Educar em Revista

[EDUCAR] Agradecimento pela Avaliação

revistas_ojs@ufpr.br <revistas_ojs@ufpr.br>
Qua, 17/04/2024 10:09
Para:Franciele Ferreira França <fran.f.franca@outlook.com>

Prezada Franciele Ferreira França,

Agradecemos por ter concluído a avaliação do artigo "P[redacted]
es[redacted]
br[redacted] submetido à Educar em Revista. Sua contribuição foi fundamental para a continuidade do trabalho sério e de qualidade realizado neste periódico.
Esta correspondência já se configura como declaração comprobatória de seu parecer. Qualquer alteração necessária, favor contatar.
Sua contribuição como autor/a, em outra oportunidade, também será bem-vinda. Muito obrigada!

Att.,

Profa. Dra. Catarina Moro
Editora Chefe da Educar em Revista
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Angela Scalabrin Coutinho
Editora Adjunta da Educar em Revista
Universidade Federal do Paraná - UFPR

8. Produção de parecer – Educar em Revista

[EDUCAR] Agradecimento pela Avaliação

revistas_ojs@ufpr.br <revistas_ojs@ufpr.br>
Ter, 17/08/2021 11:33
Para: Franciele Ferreira França <fran.f.franca@outlook.com>

Prezada Franciele Ferreira França,

Agradeço por ter concluído a avaliação do artigo [redacted] submetido à Educar em Revista. Sua contribuição foi fundamental para a continuidade do trabalho sério e de qualidade realizado neste periódico.
Esta correspondência já se configura como declaração comprobatória de seu parecer. Qualquer alteração necessária, favor contatar.
Sua contribuição como autor, em outra oportunidade, também será bem-vinda. Muito obrigada!

Att.,

Profa. Dra. Gizele de Souza
Editora Chefe da Educar em Revista
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Catarina Moro
Editora Adjunta da Educar em Revista
Universidade Federal do Paraná - UFPR

9. Produção de parecer – Debates em Educação



Maceió/AL, 27 de junho de 2022.

D E C L A R A Ç Ã O

Declaramos para os devidos fins, que a Professora Doutora FRANCIELE FERREIRA FRANÇA, atuou como parecerista *ad hoc* da Revista Debates em Educação [RDE] no ano de 2022, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL).

Atenciosamente,

Inalda Maria dos Santos

Inalda Maria dos Santos

Editora da Revista Debates em Educação

10. Produção de parecer – Revista Brasileira de História da Educação





11. Produção de parecer – Revista Brasileira de História da Educação



RBHE

Revista Brasileira de História da Educação

e-ISSN 2238-0094

CERTIFICADO

Concedemos este certificado a

FRANCIELE FERREIRA FRANÇA

pela participação como parecerista no processo de avaliação por pares da Revista Brasileira de História de Educação em dezembro de 2022.

José Gonçalves Condra

Editor-chefe da RBHE

23.12.2022

12. Produção de parecer – Revista Em Aberto





13 – Avaliadora em banca de trabalho de conclusão de curso de Gecia Aline Garcia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **Franciele Ferreira França** participou, na condição de Avaliadora da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, intitulado **"Ao Correr da Pena': um estudo sobre a instalação material da escola primária paranaense (1854-1857)**, de autoria de Gecia Aline Garcia, no dia 10 de fevereiro de 2021, às 10h00 horas.

Por ser verdade, firmo o presente.

Curitiba, 10 de fevereiro de 2021.

Profa. Dra. Gizele de Souza
Profa. Setor de Educação – UFPR e Orientadora do TCC

14 – Avaliadora em banca de trabalho de conclusão de curso de Ana Luisa Manfredini Araújo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que **Franciele Ferreira França** participou, na condição de Avaliadora da defesa do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, intitulado "**A luz que atravessou a fenda: uma reflexão iconológica das representações de infância e educação em fotografias de escolas japonesas de Londrina, na década de 30**", de autoria de Ana Luisa Manfredini Araújo, no dia 24 de fevereiro de 2021, às 17h00 horas.

Por ser verdade, firmo o presente.

Curitiba, 24 de fevereiro de 2021.

Profa. Dra. Gizele de Souza
Profa. Setor de Educação – UFPR e Orientadora do TCC

15 – Avaliadora em banca de trabalho de conclusão de curso de Lorena Oliveira Soares

Universidade de Brasília

SECRETARIA DE GRADUAÇÃO DA FE

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, conforme consta nos assentamentos da Secretaria do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que foi realizada a apresentação do Trabalho Final de Curso do(a) estudante **Lorena Oliveira Soares**, matrícula **170108422**, intitulado: "**O que fazer na grama: restrições do brincar no Distrito Federal (1960-1970)**", desenvolvido sob a orientação do(a) Prof.(a) Etienne Baldez Louzada Barbosa, defendido no dia 10/11/2021.

ATESTO, que a banca examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Etienne Baldez Louzada Barbosa (orientadora) MTC/FE

Patrick Antunes Menezes MTC/FE - (membro interno)

Franciele Ferreira França USP/PPGE- **(membro externo)**

Juarez José Tuchinski dos Anjos (suplente) TEF/FE

Brasília, 21/02/2021.

COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO

Curso de Pedagogia

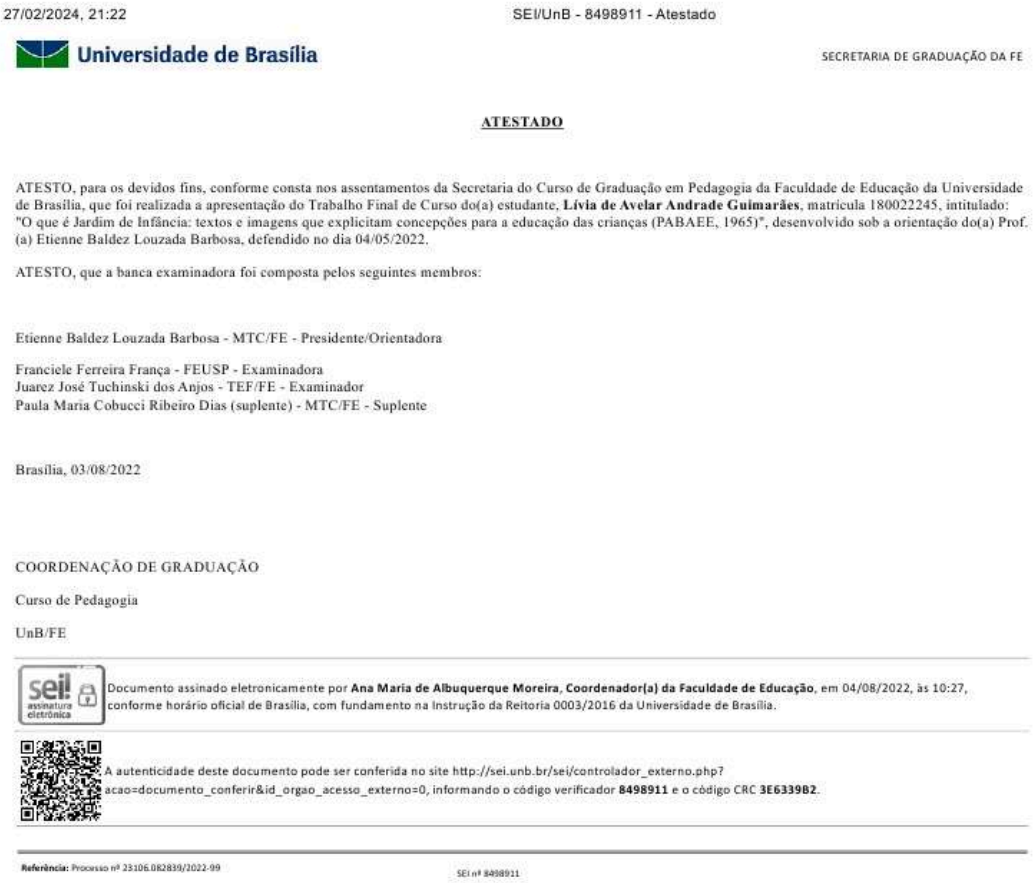
UnB/FE

Documento assinado eletronicamente por **Edileuza Fernandes da Silva**, **Coordenador(a) da Faculdade de Educação**, em 22/02/2022, às 08:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7772155** e o código CRC **91A9821D**.

Referência: Processo nº 23106.124319/2021-80 SEI nº 7772155

16 – Avaliadora em banca de trabalho de conclusão de curso de Livia de Avelar Andrade Guimarães.



27/02/2024, 21:22 SEI/UnB - 8498911 - Atestado

Universidade de Brasília

SECRETARIA DE GRADUAÇÃO DA FE

ATESTADO

ATESTO, para os devidos fins, conforme consta nos assentamentos da Secretaria do Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que foi realizada a apresentação do Trabalho Final de Curso do(a) estudante, **Lívia de Avelar Andrade Guimarães**, matrícula 180022245, intitulado: "O que é Jardim de Infância: textos e imagens que explicitam concepções para a educação das crianças (PABAEE, 1965)", desenvolvido sob a orientação do(a) Prof. (a) Etienne Baldez Louzada Barbosa, defendido no dia 04/05/2022.

ATESTO, que a banca examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Etienne Baldez Louzada Barbosa - MTC/FE - Presidente/Orientadora

Franciele Ferreira França - FEUSP - Examinadora
Juarez José Tuchinski dos Anjos - TEF/FE - Examinador
Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (suplente) - MTC/FE - Suplente

Brasília, 03/08/2022

COORDENAÇÃO DE GRADUAÇÃO

Curso de Pedagogia

UnB/FE

Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria de Albuquerque Moreira, Coordenador(a) da Faculdade de Educação**, em 04/08/2022, às 10:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **8498911** e o código CRC **3E6339B2**.

Referência: Processo nº 23106.082839/2022-99 SEI nº 8498911

file:///C:/Users/franf/Desktop/Atestado_8498911.html 1/1

17. Relatório de afastamento para pesquisa de campo no exterior. Período de 19 a 29/07/2022.

Para o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado é necessário a incursão, para trabalho de pesquisa de campo, nos arquivos dos países da América do Sul relacionados no projeto, para a coleta de materiais que só estão disponíveis in loco. Diante disso, entre os dias 19 e 29 de julho de 2022, foram realizadas viagens de pesquisa para Buenos Aires (Argentina), Montevidéu (Uruguai).

A pesquisa de campo em Buenos Aires foi realizada entre os dias 20 e 26 de julho de 2022 e a consulta se concentrou na Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, mais especificamente no Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE). Esta biblioteca possui uma numerosa coleção especializada em ciências da educação e de pedagogia, já o CeNIDE conta com mais de trinta mil documentos provenientes do ministério da educação argentino desde fins do século XIX. Em seu acervo foram encontrados documentos relacionados diretamente à seção da New Education Fellowship (NEF) na Argentina, como a *Revista La Obra* e a *Nueva Era*, ambas vinculadas à Fellowship, assim como outras revistas educacionais que se configuram como fontes importantes, não só para o entendimento do contexto educacional argentino, como para a análise de uma dimensão transnacional da circulação de sujeitos, objetos e ideias pedagógicas, além de uma bibliografia educacional publicada no período concernente à pesquisa. Todos os documentos encontrados foram fotografados para posterior organização e análise, no entanto, devido à grande quantidade de volumes encontrados da *Revista La Obra* referente à delimitação temporal em estudo, foram consultados apenas os volumes de 1926 a 1934 e desses foram fotografados por completo os primeiros números de cada ano mais os índices de cada volume para uma consulta e estudo posterior. Já sobre os volumes correspondentes aos anos de 1935 a 1945, foi disponibilizada a digitalização dos seus índices pela pessoa responsável por essa parte do arquivo na biblioteca.

Em Montevideu, a investigação se deu no Centro de Documentação do Museo Pedagógico José Pedro Varela, nos dias 27 e 28 de julho de 2022. O Museu possui um rico acervo de documentos e objetos pedagógicos significativos para a história da educação uruguaia, e neste foram encontrados documentos inéditos atinentes à pesquisa sobre a presença da NEF em território uruguaio, como o primeiro número da revista *Escuela Activa*, periódico publicado pela seção da Fellowship criada no país, e a nota que informava o estabelecimento dessa seção no Uruguai, com destaque para os sujeitos presentes, publicada

no n. 6 da revista. Entre os "achados" da pesquisa no acervo do Museu, ressalta-se três periódicos publicados pela Dirección de Enseñanza Primaria e Normal do Uruguay: *Annales de Instrucción Primaria, Enciclopedia de Educación e Educación: revista de enseñanza primaria e normal*; os quais foram consultados de forma pontual, mas que valem uma investigação mais acurada e de forma seriada do seu conteúdo, pois são fontes ricas quanto aos registros de viagens realizadas por professores uruguaios em missões de estudo, como de educadores que visitaram o país com o mesmo objetivo.

A pesquisa nos acervos físicos se mostrou muito significativa, uma vez que possibilitou a imersão em materiais disponíveis apenas em loco, ou mesmo em documentos que não estavam listados em bases de dados online. Deste modo, a pesquisa de campo foi profícua na medida em que apresentou uma dimensão maior de documentos a serem consultados, ampliando e enriquecendo a perspectiva de análise.

18. Relatório de afastamento para pesquisa de campo no exterior. Período de 20 a 29/09/2022.

Como parte do desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado é necessário a incursão, para trabalho de pesquisa de campo, nos arquivos dos países da América do Sul relacionados no projeto, para a coleta de materiais que só estão disponíveis in loco. Diante disso, entre os dias 20 e 29 de setembro de 2022, foi realizada viagem de pesquisa para o Chile, na cidade de Santiago.

Em Santiago, a pesquisa foi efetuada na Biblioteca Nacional do Chile e no Museo de la Educación Gabriela Mistral. Na Biblioteca Nacional obteve-se acesso ao volume correspondente aos anos de 1927 a 1929 da revista *La Nueva Era*, periódico vinculado a NEF por meio da seção local da instituição, e ao volume do ano de 1945 da revista *Nueva Era,* de publicação da seção equatoriana. As duas revistas foram fotografadas para serem digitalizadas e dessa forma fazer parte do acervo inventariado para a pesquisa.

Já no acervo do Museo de la Educación Gabriela Mistral estão disponíveis para consulta, entre outros materiais, documentos relacionados à experimentação pedagógica no Chile entre os anos de 1927 e 1953, sobre constituição da profissão docente, possui um rico acervo de móveis e objetos escolares, além de uma coleção de revistas escolares. Em sua biblioteca foram consultadas algumas dessas revistas com o intuito de identificar uma circulação de sujeitos, saberes e objetos atinentes ao tema da pesquisa de pós-doutorado, além de outras publicações provenientes dos sujeitos envolvidos com a NEF e a criação da seção da instituição no Chile ou mesmo com a proposta da nova educação.

Ainda que pouco substantiva com relação a uma documentação sobre ou relativa à NEF, nos acervos dessas duas instituições foram encontradas fontes significativas que versam sobre o movimento de renovação pedagógica no Chile, possibilitando a construção de um painel analítico dessa mobilização no contexto de criação da seção da Fellowship em território chileno.

19. Relatório de afastamento para pesquisa de campo no exterior. Período de 09 a 21/10/2023.

Para o desenvolvimento da pesquisa de pós-doutorado é necessário a incursão, para trabalho de pesquisa de campo, nos arquivos dos países da América do Sul relacionados no projeto, para a coleta de materiais que só estão disponíveis in loco. Diante disso, entre os dias 9 e 21 de outubro de 2023, foi realizada viagem de pesquisa para Buenos Aires (Argentina.

A pesquisa de campo em Buenos Aires se concentrou na Biblioteca Nacional de Maestros y Maestras, mais especificamente no Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNIDE). Esta nova incursão teve o objetivo de adensar uma documentação relativa ou vinculada a *New Education Fellowship*, com vistas a possibilitar não só uma perspectiva sobre o investimento da NEF nos países sul-americanos, tendo a Argentina como exemplo, como também uma aproximação e entendimento com/de um cenário local sobre o movimento de renovação educacional argentino, a partir de publicações que circularam no período. Nesse sentido, nesta visita ao Centro de Documentação Educativa da biblioteca foi retomada a consulta às edições da revista *La Obra*, além de outras publicações de autores identificados como adeptos do movimento de renovação da educação nova. O trabalho na biblioteca se concentrou em consultar os tomos da *La Obra* relativos a um período pertinente à investigação, deste modo foram examinados os tomos dos anos de 1926 a 1931, momento evidenciado como o de maior movimentação da NEF em relação aos países da América do Sul. Estes volumes foram fotografados para digitalização de forma integral, os quais auxiliarão em análises futuras propostas no interior do projeto ao qual essa pesquisa se vinculou, portanto o intuito é deixar esse material disponível para os demais integrantes do projeto, assim como publicizá-lo em forma de artigos e demais produções.

18. APÊNDICE K: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD RENATA BRIÃO DE CASTRO

Relatório resumido

Informações gerais

Bolsa no País – pós-doutorado

Bolsista: Renata Brião de Castro

Supervisora: Diana Gonçalves Vidal

Projeto: Os livros didáticos italianos e a circulação do fascismo nas cidades de São Paulo e de Buenos Aires - 1922 a 1943

Número do Processo: 2022/15183-2

Data de início: 01/09/2023 (interrompida em 31 de agosto de 2024 para o início da BEPE em 01 de setembro de 2025).

Atividades desenvolvidas

Embora o relatório da bolsa no país contemple o período de julho de 2024 a julho de 2025, no meu caso específico o relatório parcial refere-se apenas ao intervalo de julho a agosto de 2024, uma vez que a partir de setembro de 2024 teve início o estágio de pesquisa no exterior (BEPE/FAPESP), para a qual foi realizado um relatório próprio. Por esse motivo, este documento apresenta um escopo mais conciso, correspondente exclusivamente às atividades desenvolvidas durante os dois meses da bolsa no Brasil, antes do início da BEPE.

Nesse período, as atividades se concentraram na preparação da etapa internacional da pesquisa, na organização final do material empírico coletado no Brasil e na Argentina, e na elaboração de instrumentos de análise que seriam aplicados posteriormente nos acervos italianos, assim como na participação em congressos da área da História da Educação. Foram sistematizados os dados obtidos até então, com a consolidação de um corpus de livros didáticos italianos digitalizados, e iniciada a estruturação de planilhas analíticas com informações sobre editoras, conteúdos, destinatários e estratégias editoriais.

Também foram elaboradas propostas de artigos científicos com base nas evidências reunidas, além do planejamento da agenda de pesquisa nos arquivos italianos. Este período

foi fundamental para garantir a continuidade e aprofundamento da investigação em sua fase seguinte.

- **XII Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE)** (Natal/RN, 14–17/08/2024)
  Apresentação oral: *Os livros de leitura para as escolas italianas de São Paulo e de Buenos Aires durante os anos de 1929 a 1932*.
- **45th International Standing Conference for the History of Education** (Natal/RN, 18–22/08/2024)
  Apresentação oral: *Italian schools and schoolbooks in São Paulo and Buenos Aires during the 1920s and 1930s*.

Artigos aprovados:

1. *Livros didáticos italianos, propaganda fascista e a identidade italiana no exterior: o manual didático I fatti degli italiani e dell'Italia* – Revista Brasileira de História da Educação
2. Livros escolares italianos no Brasil: panorama e perspectivas de pesquisa – *Revista History of Education in Latin America - HistELA*

19. APÊNDICE L: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA BEPE RENATA BRIÃO DE CASTRO

Relatório resumido

BEPE - pós-doutorado

Bolsista: Renata Brião de Castro

Supervisão: Profa. Dra. Diana Vidal

BEPE: *Università degli Studi di Macerata*

Supervisor: Prof. Dr. Roberto Sani

Projeto: A produção dos livros didáticos italianos para a circulação nas cidades de São Paulo e de Buenos Aires durante os anos do fascismo italiano (1922-1943).

Número do processo: 2023/16884-7:

Data de início: 01/09/2024

A partir de setembro de 2024, teve início o período de estágio de pesquisa no exterior (BEPE/FAPESP), realizado junto à *Università degli Studi di Macerata*, sob supervisão do Prof. Dr. Roberto Sani. Esta etapa marcou um avanço significativo na pesquisa, permitindo a realização de investigações empíricas em arquivos e bibliotecas italianas, com destaque para o *Archivio Storico del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale* (ASMAE), em Roma, onde se encontram documentos fundamentais para a compreensão dos processos de produção, envio e circulação dos manuais didáticos destinados às escolas italianas no exterior. Ainda, no tocante a busca dos documentos em instituições de preservação, foi realizada a consulta/coleta física e presencial nas seguintes instituições: a *Biblioteca Centrale Nazionale* e a B*iblioteca di Storia Moderna e Contemporanea* permitiram o acesso a obras e periódicos especializados, assim como o *Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"*, vinculado à *Università degli Studi Roma Tre*, que abriga um acervo significativo sobre a cultura escolar italiana. Destaca-se também o trabalho realizado no *Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia*, sediado na *Università degli Studi di Macerata*, cuja coleção foi essencial para o levantamento de manuais escolares utilizados em escolas italianas no exterior. Além desses, destacam-se também as pesquisas realizadas na *Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze*, na *Biblioteca Sormani* em Milão e em bibliotecas públicas e

universitárias na cidade de Turim, que contribuíram para ampliar a diversidade dos acervos consultados e permitiram identificar a produção e na circulação dos livros escolares. Deste modo, a partir do material empírico reunido durante esse período da BEPE, foi possível, foi possível confirmar e analisar uma série de livros que haviam sido identificados previamente por meio de catálogos históricos de editoras e bases bibliográficas. Essa etapa de pesquisa empírica permitiu não apenas localizar fisicamente parte desses materiais, mas também compreender em maior profundidade os mecanismos institucionais e editoriais envolvidos em sua produção, com ênfase na relação entre Estado, editoras e instituições escolares no exterior. Em paralelo à pesquisa empírica, a pesquisa deu continuidade à análise do corpus já digitalizado e iniciou a redação de novos artigos científicos, bem como a participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, compartilhando os resultados parciais da pesquisa com a comunidade especializada. Para além da coleta de livros e documentos, a estadia na Itália tem proporcionado um contato mais direto e aprofundado com a bibliografia italiana especializada, ampliando e enriquecendo a análise do material reunido. Esse contexto também favoreceu o intercâmbio intelectual com pesquisadores de referência na área, permitindo a troca de experiências, o refinamento metodológico e o fortalecimento de redes de colaboração internacional, fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa em uma perspectiva transnacional.

Além da análise direta dos livros, os documentos preservados no ASMAE forneceram subsídios para a reconstrução das estratégias políticas e pedagógicas que sustentaram o envio sistemático desses materiais a comunidades italianas fora da Itália, em especial para os países analisados no projeto: Brasil e Argentina. Foi possível verificar, por meio de correspondências, circulares ministeriais, relatórios de cônsules e diretores escolares, como se deu a circulação internacional dos livros, suas medições de uso nas escolas e as estratégias de distribuição implementadas pelo governo fascista italiano.

Essas investigações aprofundaram a compreensão sobre a materialidade dos livros escolares enquanto instrumentos de propaganda e de formação identitária no contexto da diáspora italiana, articulando práticas educativas, políticas linguísticas e ideologias transnacionais.

Deste modo o trabalho concentrou-se em três frentes principais:

- Aprofundamento da análise do corpus documental: foram analisados, com base em uma metodologia comparativa e transnacional, diversos livros didáticos voltados às escolas italianas em São Paulo e Buenos Aires. Esse conjunto revelou elementos

relevantes para a compreensão da articulação entre religião, nacionalismo e propaganda fascista.

- Elaboração e submissão de artigos científicos: os resultados da pesquisa foram desdobrados em diferentes artigos, com foco na circulação transnacional dos manuais escolares, no papel das editoras e na formação de uma identidade italiana no exterior. Diversos textos foram publicados, aprovados ou estão em processo de avaliação em periódicos nacionais e internacionais.
- Participação em eventos acadêmicos: a pesquisadora participou ativamente de congressos e colóquios científicos no Brasil, na Europa e na América Latina, apresentando comunicações orais que contribuíram para o diálogo com outros pesquisadores da área da história da educação e da cultura escolar.

Essas ações integradas contribuíram para o fortalecimento das discussões acerca da à circulação de livros escolares italianos, cultura material escolar e transnacionalização da educação.

Principais resultados obtidos e próximas ações previstas:

- Consolidação de um corpus de livros escolares italianos, os quais circularam nos contextos analisados nessa pesquisa: Brasil e Argentina;
- Análise sistemática desse acervo, com destaque para os livros e os manuais utilizados nas escolas italianas de São Paulo e Buenos Aires;
- Produção científica, com artigos publicados, aprovados e submetidos em revistas de referência.
- Participação em congressos internacionais, promovendo a circulação dos resultados da pesquisa.
- Estreitamento das colaborações com universidades e centros de pesquisa da Itália.

Próximas ações:

- Prosseguimento da análise dos livros catalogados, com especial atenção às editoras italianas e suas estratégias de exportação e difusão cultural.
- Continuidade na redação de artigos científicos voltados à discussão metodológica sobre a história transnacional dos manuais escolares.

- Participação no 46th ISCHE (Lille, julho/2025) e no XXIII Coloquio Internacional de Historia de la Educación (Palma de Maiorca, nov/2025).

Publicações para as revistas científicas

Durante o período, a pesquisa avançou significativamente na análise dos materiais coletados, na consolidação do corpus documental e na produção acadêmica. Entre os principais resultados, destaca-se a aprovação de artigos em revistas científicas de referência na área da História da Educação, revistas prestígio nos cenários nacional e internacional, como, por exemplo: *Revista Brasileira de História da Educação*, na *History of Education and Children's Literature* e na *Storia dell'educazione*. Esses artigos abordam aspectos como a circulação transnacional dos livros didáticos italianos, a instrumentalização desses materiais para fins ideológicos no período fascista, e as estratégias políticas e editoriais envolvidas em sua produção e difusão.

As próximas ações incluem a finalização de novos artigos, a continuidade da análise documental e a participação nos eventos internacionais já confirmados para o segundo semestre de 2025.

Lista das publicações publicadas e/ou aprovadas:

1. Castro, Renata Brião de. *Italian textbooks in Brazil: school material cultura, transnational circulation and fascista ideology um Italian Schools Abroad***.** History of Education & Children`s Literature.
2. Castro, Renata Brião de. *Pedagogical artifacts and transnational flows: an economic history of education*. History of Education & Children`s Literature.
3. Castro, Renata Brião de. *Entre nações e papéis: percursos metodológicos para o estudo dos livros didáticos italianos para as escolas italianas no exterior. Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*
4. Castro, Renata Brião de**.** *Scuole italiane all'estero e manuali scolastici nel Ventennio fascista: produzione, circolazione e finalità ideologiche***.** Rivista Storia dell'educazione.

Além desses, outros artigos foram e estão sendo produzidos com base nos dados levantados até o momento. Atualmente, encontram-se submetidos e em processo de avaliação os seguintes textos:

1. Entre fronteiras e páginas: a circulação transnacional da coleção Spiga/Spighe d'Italia e a difusão da italianidade no exterior (1925–1928) – *Educar em Revista.*
2. Produção de livros e manuais didáticos para as escolas italianas no exterior: entre tipologias e finalidades (1922–1943) – *Revista História da Educação.*
3. Cartografando a presença italiana: escolas italianas no Brasil segundo os anuários do governo italiano – *Revista Cadernos de Educação.*

As próximas ações incluem a finalização de novos artigos, a continuidade da análise documental e a participação nos eventos internacionais já confirmados para o segundo semestre de 2025, assim como o já iniciado volume monográgico, livro, dos resultados obtidos durante o período de BEPE.

3. Participação em eventos científicos

Eventos realizados:

- **XXII Coloquio de Historia de la Educación** (Almería, Espanha, 11–13/09/2024)
  Apresentação oral: *Os livros didáticos italianos em São Paulo e Buenos Aires durante as décadas de 1920 e 1930*.
- **XVIII Congresso Nazionale CIRSE** (Reggio Emilia, 31/01–02/02/2025)
  Apresentação oral: *Libri religiosi di lettura e il ruolo del fascismo nella formazione di un'identità italiana a San Paolo, Brasile, negli anni 1930*.

Conferências proferidas:

- Conferência: *I libri di lettura e la loro circolazione nei contesti imigratori tra Otto e Novecento in Brasile e in Argentina*. Evento: La Primavera dei Libri, Università degli Studi del Molise, 10/04/2025.

Eventos futuros com aceite confirmado:

- **46th ISCHE** (Lille, França, 8–11/07/2025)
  Apresentação oral
- **XXIII Coloquio Internacional de Historia de la Educación (SEDHE)** (Palma de Maiorca, 5 a 7/11/2025) Apresentação oral.
- **XVI Congresso Iberoamericano de Historia de la educación latino-americana** (Santiago do Chile, 20 a 23/10/2015. Apresentação oral.
- **42 Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED** (João Pessoa, Brasil, 26 a 30/10/2025). Apresentação oral.

20. APÊNDICE M: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA BEP ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOBA

SCIENTIFIC REPORT

Project Title: The Circulation of Audiovisual Resources in Education in Latin America: Contributions from the Point IV Program (1949 – 1961)

Responsible: Prof. Dr. Rosa Fatima de Souza Chaloba – Unesp / Araraquara Campus

Supervisor: Prof. Dr. Noah Sobe – Department of History - Loyola University Chicago/USA

FAPESP: 2023/08330-1

1-Abstract:

This research project consists of a historical study about the circulation of audiovisual resources in Latin America, from 1949 to 1961, based on the educational actions provided by the Technical Cooperation Program Point IV, a US of international technical assistance plan formulated for underdeveloped countries in Asia, Africa, and Latin America, announced by President Harry Truman in 1949, with the purpose of promoting the economic development of peripheral countries, strengthening anti-communist governments, and affirming US leadership on the world stage. The study aims at: a) Prospecting and investigating evidence on the collaboration of the Point IV Program to introduce and disseminate audiovisual resources in education systems in Latin American countries, from 1949 to 1961; b) Identifying subjects, artifacts, institutions and means of disseminating knowledge involved in the circulation of audiovisual resources, mediated by Point IV; c) Reconstructing aspects of the history of school materials culture, considering the representations and knowledge built about audiovisual resources by the parties involved in the Point IV Program; d) Discussing the issue of pedagogical knowledge transfer within the scope of international aid programs such as Ponto IV and its implications for understanding the transnational circulation of educational models. The research is based on the transnational perspective and converses with the history of school material culture and Cultural History. The sources to be used in the research are reports produced by the regulatory agencies of the Ponto IV Program, which can be found in collections in the United States, particularly in the Library of Congress and the National Archives.

2.Introduction

The internship was highly productive with regard to the identification and gathering of research sources, as well as for the further development of the study object. I managed to

conduct a proper bibliographic search for North American production on audiovisual resources in education referring to the period delimited for the research, about the history of education through audiovisuals and the history of educational technology. I also highlight the bibliographic review of the Point Four Program and the data collection from the main academic journal on the subject at the time: AV Communication Review. In a complementary manner, I collected information about the Department of Audio-Visual Instruction (DAVI) of the National Education Association – NEA, following the annual publications of the journal entitled Addresses and Proceedings of NEA Annual Meeting.

Regarding the gathering of sources for the research, the three weeks I spent in College Park, Maryland, consulting the documentation of the National Archives and Records Administration (NARA) were especially valuable. In this report, I synthetically present the research activities carried out and a first systematization of the data, which put into perspective the continuity of the research activities.

3. Research activities carried out from December 5, 2024, to March 4, 2025

3.1. Bibliographic search at Loyola University libraries – Cudahy Library and Lewis Library – on audiovisual instruction, educational technology, and history of audiovisual resources in education in the United States.

3.2. Bibliographic search about the Point Four Program.

3.3. Consultation of National Education Association-NEA congress annals, especially the Department of Audio-Visual Instruction reports. The consultation comprehended annals from the period between 1947 and 1969, in which this Department consolidated itself, and remains, as the largest and most important association in the field of education in the United States. The Department of Visual Instruction was created during the meeting held by the Association in Oakland, San Francisco, in 1923. In 1947, this department had its name changed to Department of Audio-Visual Instruction. In 1970, there was a dissent of professionals who worked in the field within the Association. The Department had its name changed again to be called Association for Educational and Communications Technology – AECT. For this reason, the Department's last report was published in 1969.

3.4. Consultation of articles published in the AV Communication Review journal from 1953 to 1969, that is, from the creation of the journal to the separation of the NEA's Department of Audiovisual Instruction. This journal was created in 1953 by the NEA's Department of Audio-Visual Instruction. This journal was consulted with the purpose of following the academic debate on audiovisual resources in education, in view of the constitution of educational technology as a field of knowledge in education.

3.5. Consultation of some copies of other journals on the subject, found in the Lewis Library: Instructional Review, The Education Screen, Business Screen, Audio-Visual World, See and Hear, Audiovisual Guide, The Journal of AERT.

3.6. Consultation of the National Archives and Records Administration (NARA), located in College Park[30], Maryland, from January 13 to 31, for identification, gathering, and digitization of documents on the subject. This was a very interesting stage of the research, but also a quite laborious and time-consuming one. A first challenge was to understand the logic of the archive's organization and the operation of both online and printed catalogs. With the aid of employees from the references sector, I was able to perform a more productive search, as it was made clear that I first needed to identify the group that has the document collections in which a certain government agency is found. I therefore identified three groups that were more pertinent to the theme of the North-American State Administration organs, related to the Point Four Program:

Group 59 – General Records of the Department of State – Documents related to the Institute of Inter-American Affairs (IIAA)

Group 469 – U.S Foreign Assistance Agencies

Group 286 – Records of the Agency for International Development

For the identification of sources of interest for the research, I proceeded to check dozens of boxes containing different types of materials, such as memos, letters, projects, reports, photographs, etc. In several of these boxes, I did not find specific information for the investigation, but in others, I came across very interesting data. NARA allows the copying and or digitization of archive documents, which greatly favored the collection of sources for the research. In total, 304 documents were selected and scanned.

3.7. Organization and systematization of the selected sources for the study, found in the National Archive. Back in Chicago, I started the work of organizing the digital collection I had compiled. It is necessary to recognize that, on the one hand, the facilities provided by the digital copy of documents enhance the research, but, on the other hand, this requires other sources arrangement procedures. This stage of the research was also quite time-consuming, as it demanded the preparation of a correspondence list between the digital file code, the summary description of each document, and the reference of its location in NARA. From this initial description, it was possible to take stock of the set of gathered sources and group them by themes.

3.8. Data discussion and initial preparation of the scientific article with Prof. Dr. Noah Sobe

Next, I present in this report an initial synthesis of the conducted literature review and the main themes found in the sources.

[30] Cf. site: "The National Archives and Records Administration (NARA) is the nation's record keeper. Of all documents and materials created in the course of business conducted by the United States federal government, only 1%-3% are so important for legal or historical reasons that they are kept by us forever."

4-Preliminary data analysis

4.1. From education through audiovisual means to educational technology

Studies developed during the internship provided me with a better understanding of the trajectory of audiovisual resources in education in the United States and the emergence of Educational Technology as a professional and research field. The historiography instituted on the subject, produced by intellectuals working in the field, such as Saettler (1999) and Reiser (2001, 2012), highlights the intervention of the Department of Audio-Visual Instruction linked to the NEA – National Education Association and the conceptual and terminological changes that marked the configuration of this professional field.

In the first half of the 20th century, the Visual Education movement had great repercussion in the United States, adding the audio part in the 1940s and becoming an audiovisual education movement. During World War II, the government of the United States made an intensive use of audiovisual means to train soldiers and industry workers, contributing to strengthening the theme in the educational field (Settler, 1999). However, in the late 1940s, the Visual/Audio-Visual Education Movement declined in the United States, being replaced by new trends founded on communication theories. This new trend shifted the attention from the audiovisual means to the communication process, that is, to the sender of the message, the means, and the receiver. Consequently, audiovisual means came to be seen as an element of the process, and not the most important one. The unprecedented dissemination of the so-called "mass communication means", especially television, also dates back to this period. It is worth noting that this is also the period of the configuration of Communication as a field of knowledge, with philosophical, sociological and anthropological debates on the media and its impacts and transformations in culture and society.

In this process of historical construction of the field, in the 1950s and 1960s, several denominations were used by technical professionals and educators: audiovisual instruction, audiovisual communications, educational technology, instructional technology (Reiser, 2012).

For Saetler, in the early 1960s, there was a definitive change from audiovisual instruction to the conception of audiovisual communication. In 1963, the monograph entitled "The Changing Role of the Audio-Visual Process in Education: A Definition and a Glossary of Related Terms" was published in AV Communication Review, establishing a new definition for the field, denotative of this other trend: "audiovisual communications is that branch of educational theory and practice concerned primarily with the design and use of messages which control the learning process" (Sattler, 1990, p. 278). In addition to the theory

of communication, the presence of theories of psychology applied to learning is noted, especially behaviorism, which would become prevalent in the following decades. As a result of behaviorism, another trend that emerged in the field, in the 1960s, was the development of teaching machines and programmed instruction.

Another sign of transformation came with the change in the name of the main professional organization, that is, the NEA's Department of Audio-Visual Instruction began to be called Association for Educational Communications and Technology – AECT. Subsequently, the two journals published by the Department also changed their denomination: AV Communication Review became Educational Communications and Technology Journal, and Instructional Audio-Visual became Instructional Innovator. In the following years, the term Educational Technology would be increasingly affirmed.

In 1970, the government of the United States created a commission to examine the potential benefits and problems associated with the adoption of educational technology. In the report entitled "To Improve Learning", the Commission on Instructional Technology proposed a definition for the field:

> The second and less familiar definition of Instructional technology goes beyond any particular medium or device. In this sense, instructional technology is more than the sum of the parts. It is a systematic way of designing, carrying out, and evaluating the whole process of learning and teaching in terms of specific objectives, based on research of human nonhuman resources to bring about more effective instruction. (Reiser, 2012, p. 2-3)

The definition included several new elements in the understanding of the field, such as planning, design, implementation, evaluation involving people, objects, devices, and equipment.

In the context of the historiography about the theme, the book by Larry Cuban (1986), "Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920", introduced a critical perspective by questioning how educational reforms carried out in the United States sought to revolutionize teaching by adopting new technologies, especially radio, television, teaching machines, and computers. The author analyzes not only the policies for the adoption of these technologies in schools, but the way teachers responded to these innovations. Thus, he counters the discourses of enthusiasts and reformers with the diverse position of teachers –

sometimes of acceptance, sometimes of rejection. It is therefore a discussion about policies and the uses of these technologies. In this same direction, it is worth mentioning the book by David Tyack and Larry Cuban (1995), "Tinkering Toward Utopia", which discusses the limits of educational innovation policies through communication technologies. More recently, a new historiography is being constituted in the United States, one of a more empirical basis, founded on a thorough archival work with documentary sources; for example, studies by Vitoria Cain (2021) analyzed representations about white and black people in the United States involved in the propositions and contents used in new technologies – screens – (film, television, and computers) in secondary schools, articulating the history of education with social and cultural education, whereas Audrey Watters reconstituted the history of teaching machines informed by behaviorist theories, with Sidney Presses and B. F. Skinner as protagonists.

In short, the North-American historiography on audiovisual resources in education and educational technology has been produced within the scope of a history of educational thinking and of a social history of education. This historiography has been highlighting the consolidation of a field of knowledge, its theoretical and practical trends, and its interfaces with politics, economy, and society. A dialog with this historiography, in its various trends, is important for the study of the history of material school culture, as proposed in this research, since the United States was very important in the production and international circulation of knowledge on audiovisual resources/educational technology and in industrial production and marketing of artifacts, devices, equipment, and technologies associated with the innovations of educational materials in the second half of the 20th century.

4.2-Point Four Program contributions

The set of sources identified and gathered in the National Archives and Records Administration – NARA, located in College Park, MI, pointed to a diversified intervention of the Point Four Program regarding audiovisual resources for educational purposes. It can be stated that the conceptions and actions implemented by the program concerning this subject followed the trends and debates around the configuration of this field in the United States.

The Point Four Program was instituted by US President Harry Truman in 1949, consisting of an international technical assistance plan for underdeveloped countries in Asia, Africa, and Latin America, in order to promote the economic development of peripheral countries, strengthen anti-communist governments, and affirm the US leadership in the world scenario. The Point Four – as the program was known – became an important chapter of

foreign aid and of the relations the United States had with Brazil and Latin America. As Macekura (2013) clarifies, the program derived from other US experiences with foreign aid, such as the New Deal, the Marshall Plan, and Franklin D. Roosevelt's politics for Latin America, with the creation of the Institute for Inter-American Affairs (IIAA). However, it must be taken into consideration that the program represented an important change in the objectives of the US foreign policy, since it expanded its scope to include underdeveloped countries and linked economic development to the containment of communism. "As opposed to the simplistic and rudimentary image of Point Four portrayed in the interpretations, the program operated on a complex theory of development that linked small-scale assistance with larger geopolitical strategy." (Macekura, 2013, p. 130).

Linked to the US State Department, the program was organized into two lines of action: "1 – Promotion of multilateral activities within the scope of the UN and regional agencies; 2 –Promotion of joint bilateral projects developed and executed by the United States and the country involved." (Damasceno, 2022, p. 121).

Despite initial resistance within the United States and in underdeveloped countries, the program was largely accepted due to the prospects for private financing and complementary funds from the US government. However, the essential component of the program was in technical assistance and knowledge transfer: "American scientists and academic experts reified their scientific knowledge into a variety of concrete programs in receiving countries." (Macekura, 2013, P. 141). Education, in the broad sense, therefore permeated the most different activities carried out in the sphere of Point Four. As Mario M. Vázquez, Point Four technician, well said: "We members of the staff of the Office of Technical Cooperation have agreed over and over again that our work has one major objective – to teach. We are all teachers, regardless of our individual field of specialty. And to teach we must: COMMUNICATE IN ORDER TO CHANGE IDEAS..."[31]

The program's actions in Latin America were initially carried out by the Institute of Inter-American Affairs and, later, as of 1955, by the United States Operation Administration – USOM[32]. Many of the Point Four actions were implemented in the public health and agriculture fields involving educational projects for technical personnel training and education projects with the communities, especially rural ones. Other initiatives took place in

[31] Backstopping the US Technician by Mario M. Vázquez. Group 469 – P-208 Records Relation to Latin American Audiovisual Workshops 1952-1962, box 5.

[32] The Institute of Inter-American Affairs was created in 1942 at Nelson Rockfeller's initiative, aimed at improving health and food conditions in Latin America. In Brazil, the IIAA initially worked in the *Serviço Especial de Saúde Pública* and with the *Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial* – CBAI.

the fields of elementary education and professional technical education. The sources found at NARA concern audiovisual means in all these educational actions and audiovisual use policies for the administrative actions of Point Four.

An important data set refers to the creation of audiovisual centers for general education programs and rural education projects. These centers, financially supported by the Point Four, should train teachers and technicians in the production and use of audiovisual materials. In Brazil, the first Regional Training Centers were created in the *Centros Regionais de Pesquisas Educacionais* (the first in CRPE/SP), in the 1950s, with the support of the Point Four Program. The North American government sent technicians, teachers, and equipment to Brazil. On the other hand, the country provided the site for the installation of the respective center and the operating conditions of support.

It is worth mentioning, for example, the proposal of Dr. Thomas A. Hart, Educator Advisor of USOM/Brazil, for the creation of Portuguese and Spanish language training centers: "Technical assistance is not merely supplying the special knowledge and skills a country needs for its development. It is helping a country develop such knowledge and skills among its own people."

This training would cover the various USOM programs – agriculture, sanitation, community social workers, literacy and vocational skills teachers. These centers would also involve audiovisual aid: "Development of audiovisual training aids as an integral part of such centers goes without saying. Every technician should understand audiovisual and their role, should possess audiovisual aids for the job, and know how to use them." [33] In the regional center, the groups would be trained by North-American teachers – "... American teacher – technician would accelerate the pace of training and increase the impact and reach of USOM programs. (...) How it should be organized: The organization should consist of a small group of U.S. teacher technicians who could be located at one or several places in Latin America."[34]. I found in the archive several documents related to the installation of the Audiovisual Resources Service of the *Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*. In addition to Brazil, other Latin American countries claimed the installation of centers of this nature. For example, Panama presented a plan for the operation of an Audiovisual Resources Center to the Ministry of Education, which would be equipped with the following services: photograph production, filmstrip production, poster and pamphlet design and production,

[33]Regional Training Centers, Dr. Thomas A. Hart, Chief, Education Advisor, USOM/Brazil. NARA, Group 469 – P-208 Records Relation to Latin American Audiovisual Workshops 1952-1962, box 5.

[34] Idem.

"production of tape recordings for distribution among technicians, schools, radio stations, etc., and provide English language films with Spanish language commentaries on magnetic stripe."[35]

In the set of audiovisual means, the production, translation, and circulation of educational films stand out. There was a demand for educational cinema to implement initiatives aimed at the education of rural populations, literacy programs for adults, and sanitary campaigns in the health field. Films were considered very effective means for communicating the information, techniques, and values that were intended to be conveyed to the populations of the continent. In Brazil, the *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais* – INEP, through the action of Anísio Teixeira, sought support from the Point Four Program to produce educational films. This initiative was taken on by the Audiovisual Resources Service installed at the CRPE/SP.[36]

Another bulky set of sources found at NARA is related to the proposition, organization, and evaluation of three workshops for training technicians and teachers on the use of audiovisual resources. The first was held in Puerto Rico in 1954, the second, in Panama, in 1956, and the third was held in Brazil, in 1958. Referred to as Seminars, these events, organized and funded by the Point Four Program, consisted of three months of training activities involving students from different Latin American countries and teachers from the United States and countries in the region. As stated in a report on the first Seminar held in Puerto Rico, prepared by Floyde E. Brooker, this event resulted from the need for personnel training, in view of the growing recognition of the importance of audiovisual means for the transmission of messages.

> The perceptual nature of picture messages makes it possible for everyone to understand them quickly with a minimum of training and effort. (...) These qualities have given audiovisual methods of communication a new prominence in this age when technical assistance

[35] Memorandum Panamá, 4/21/1954 from Mr. Vance Rogers, Director USOM Panama. NARA, Group 469 – P-208 Records Relation to Latin American Audiovisual Workshops 1952-1962, box 10.

[36] See, for example, Memorandum of Willian Mazzocco, Deputy Director to L. J. Tate, Communication Media Officer. NARA - Records relating to the Audiovisual Aids Program, 1950-1953 - 469 / UD 982, box 2.

> programs all over the world are endeavoring to bring whole generation up-to-date in the practice of agriculture and health.[37]

The report also highlighted the pioneering spirit of this initiative promoted by the Point Four Program: "From the beginning the program was a pioneering one. As far as is known, no single college of any university, or any other institution anywhere has ever undertaken instruction in this constellation of subjects and certainly no one has ever developed courses of such short duration as the overall deadline of four months demanded."[38]

The purpose of the workshop was to introduce participants to the theoretical and practical field of audiovisual communication, forming multipliers in the fields of agriculture, health, and education. Called Inter-American Audio-Visual Communications Seminar, the event was planned with a view to providing participants with experience in the production of various types of audiovisual means. The content encompassed topics related to posters, design, and reproduction using silk-screen, in addition to moving images, filmstrips (theory and principles), excursions and exhibitions, photography, dark room and color demonstration, slides and large transparencies, leaflet writing, figure selection, layout and use of mimeograph machines, photo filing and modes of operating with film libraries, radio, flannelgraph, map production, and pantographs.[39]

I found in the archive numerous documents about the Seminar held in Panama, including handouts used in the course, newspaper clippings, and photographs. Held in 1956, the seminar had an extended schedule. Based on the evaluation performed for the Puerto Rico workshop, the Point Four Program administrators saw the need to "train" people with skills for the maintenance of audiovisual equipment, given the absence of this type of technicians in several Latin American countries. For this reason, the proposal involved qualification in two fields: production and maintenance and repair of equipment. "It is therefore, proposed that a three month audiovisual workshop be held in one of the Latin American Republics to train nationals in the two basic Fields of production of audiovisual training aids, and maintenance and repair of audiovisual equipment."[40]

---

[37] Final Report Inter-American Audio-Visual Communications Seminar – November 15, 1953 to March 8, 1954. NARA, Group 469 – P-208 Records Relation to Latin American Audiovisual Workshops 1952-1962, box 5.

[38] Idem

[39] Idem.

[40] Circular 122, of the International Cooperation Administration, addressing the first conference of the Latin American Regional Offices of Communication and Media. NARA, Group 469 – P-208 Records Relation to Latin American Audiovisual Workshops 1952-1962, box 1.

The Third Regional Audiovisual Communications Workshop was held in Brazil, in Belo Horizonte, from March 10 to June 10, 1958. The event took place on the premises of the *Instituto de Educação Rural da Fazenda do Rosário*. "The Government of the United States, through the International Cooperation Administration, provided the instructional staff, all instructional equipment, materials and consumable supplies necessary to the training project; local transportation facilities, and the adaptation of one room at the school as a dark room for photographic instruction purposes. (...) The U.S. Operation Missions from each country sending participants paid for the international travel and *per diem* of each of the participants."[41]

Four courses were taught simultaneously: graphics and duplication techniques, photography, moving photography and image, writing. "In addition, one hour a day was devoted to the teaching of techniques which have general application and which all students were expected to attend; all students were invited to attend a short course on Puppets."[42]

The seminar fulfilled the primary purposes of the Point Four Program, that is, to provide technical assistance and promote knowledge transfer. The audiovisual means comprised new and modern resources of importance for the actions aimed at passing on knowledge to the population. Hence the program's interest in supporting these relatively long, three-month courses for human resources training in audiovisual techniques/means. There was the intention of preparing technicians and teachers who knew how to plan, produce, and use audiovisual materials. Thus, the transfer of knowledge that the North-American technicians possessed was affirmed:

> These materials are for the use of United States technicians assigned to these countries, as well as Latin American technicians in these countries, so that their challenging responsibility of reaching the people they must each may be strengthened through this highly affective communications factor in all technical cooperation projects of these governments.[43]

Other documents also attest to the conduction of both local and regional events for the spread of knowledge about audiovisual resources.

---

[41] Third Regional Audiovisual Communications Workshop. Belo Horizonte, Brazil, 1958. NARA, idem, p. 5.

[42] Idem, p. 8.

[43] Idem

In addition to these documents, I found material on the *Asociación Latino Americana de Comunicaciones Audio-visuales*, projects from the Department of Agriculture and FOA for rural education suggesting the use of audiovisual means. Also noteworthy are documents on book translation and exchange and adult literacy programs.

In the context of the Point Four Program administration, there are several documents proposing the creation of an internal audiovisual service, culminating with the creation of the Communications Media Office and the holding of conferences with the technicians who worked with media in the scope of that program.

5-Benefits obtained for the continuity of the research activities

The readings, bibliographic search, and sources identified and collected from the National Archives and Records Administration brought significant contributions to the development of the research project that I am conducting with the "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)" thematic project, funded by FAPESP and coordinated by Professor Dr. Diana Vidal (Process No. 2018/26699-4). In the scope of this project, my research is articulated to axis 2 – Subjects and artifacts: movements and traces that privilege the understanding of the configuration of the modern school from the investigation of the material school culture. Partial BEP scholarship results will be presented at the "La trama de la arquitectura educativa global en la posguerra: una mirada a su desarrollo en y desde países de la "periferia"" symposium, approved at the *XIX Congreso Nacional de Educación Comparada* (Universidad Autónoma de Madrid, November 5 to 7, 2025).[44] I also intend to produce two articles to be published – one in an international journal, and another in a national journal.

Additionally, with respect to the research, I highlight the contributions to the guidance of ongoing research in the *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais* – GEPCIE, especially master's programs and scientific initiations that are developing studies around the history of educational renewal through audiovisual resources.

The internship contributed to strengthening the academic exchange with the Loyola University's History Department. The supervisor, Prof. Dr. Noah Sobe, will come to Brazil

[44] This symposium will have the participation of: Antonio Canales Serrano (Universidad Complutense of Madrid, España), Luis Grosso Corias (Universidad de Porto, Portugal) and Felicitas Acosta (National Universidad National Sarmiento Y National of La Pata, Argentina), as well as mine. The title of my communication is: "O Programa Norte-Americano de Cooperação Técnica Ponto IV: a formação de especialistas em audiovisuais para a integração político-cultural da América Latina (1949 – 1961)".

this semester to participate in the International Seminar for discussing the thematic project, to be held from May 21 to 23.

In short, the research internship was highly fertile with regard to the collection of sources and academic exchange. The deeper understanding of the history of the constitution of the Educational Technology field in the United States brings about interesting prospects for revising the history of Educational Technology and Technicism in Brazilian education, more by contrast than by similarity. When it comes to the investigation of the material school culture, the studies conducted during the internship instigate a reflection on educational renewal and the modes of circulation and appropriation of knowledge and pedagogical ideas related to educational materials. One must take into account the relative role of international organizations, the intervention of educational actors, and transnational connections. The Point Four Program may not have been decisive, but it played an important role in affirming the relevance of using audiovisual resources in educational actions, as it encouraged and promoted the installation of audiovisual resources centers in several underdeveloped countries worldwide. Moreover, it trained audiovisual technicians, made seminars and conferences possible, and supported the exchange of students and intellectuals, as well as the translation of books and films.

The importance that the place of the objects and of material culture itself has in the so-called Educational Technology is worth measuring. The displacement of audiovisual instruction to educational technology meant a profound change of the meaning of educational materials inserted, from then on, in the logic of productivity and technical efficiency. It was also evident that there is a need to move investigations forward regarding policies for the provision of audiovisual resources for schools and the uses of these materials in classrooms.

Conceptual care is important, and so is the attention to be given to the complexity of the diversification of school materiality in the second half of the 20th century, resulting from cultural changes around visual culture, communication, media, and new technologies.

REFERENCES

CUBAN, L.. *Teachers and machines*. The classroom use of technology since 1920. New York / London: Teachers College Press, 1986.

DAMASCENO, N. A. *O programa Ponto IV e a articulação de projetos estadunidenses de desenvolvimento para a América Latina* (1949 -1954). Tese (doutorado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MACEKURA, Stephen. The Point Four Program and U.S. International Development Policy. In : *Political Science Quarterly*, 128 (10, 127-160, 2013. Disponível : https://www.jstor.org/stable/23563372

REISER, R A. A History of Instructional Design and Technology: Part I: A History of Instructional Media. *Educational technology research and development*. 2001;49(1):53-64. doi:10.1007/BF02504506

REISER, R. A. ; DEMPSEY, J. V. *Trends and issues on Instructional Design and Technology*. 3 ed. Boston : Pearson, 2012.

SAETTLER, P. *A history of instructional technology*. New York: Macgraw-hill book Company, 1968.

SAETTLER, P. *The evolution of american educational technology*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, 1990.

21. APÊNDICE N: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA PD JONATAS ROQUE RIBEIRO

Relatório Individual – Pós-Doutorado

Jonatas Roque Ribeiro

Forjando redes afro-atlânticas: experiências negras, racismo e a escola no circuito transnacional do pós-abolição

Processo 2022/15052-5

Vigência: 1/8/2023 – 31/7/2026

Beneficiário: Prof. Dr. Jonatas Roque Ribeiro

Supervisora: Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal

Atividades desenvolvidas no período de 1°/jul/2024-30/jun/2025

Os objetivos gerais inicialmente previstos do projeto de pesquisa estão sendo integralmente cumpridos, por meio da sua divulgação em seminários, congressos e eventos científicos de relevância internacional nas áreas de História e de História da Educação. Além disso, outros resultados parciais foram divulgados no relatório de pesquisa dirigido à instituição financiadora, em artigos publicados em periódicos avaliados pelo Qualis Capes e na publicação de artigos que têm sido submetidos à avaliação em revistas especializadas. Oito (8) comunicações orais foram apresentadas em eventos científicos; Quatro (4) propostas de comunicação oral serão apresentadas em eventos futuros. Oito (8) artigos científicos foram publicados; Três (3) estão em processo de edição com previsão de publicação no segundo semestre de 2025, em prestigiados e reconhecidos periódicos científicos; Seis (6) foram submetidos em periódicos das áreas de História e de História da Educação e aguardam avaliação.

Destaco que, no primeiro semestre de 2025, participo como colaborador, em parceria com a pós-doutoranda Renata Brião de Castro, na disciplina “História transnacional da escola: circulação de sujeitos, saberes e artefatos (séculos XIX-XX)”, ministrada pela professora Diana Vidal no Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Culturas e Identidades Brasileiras, do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP), com a finalidade de aprimorar a formação para atividade didática, mas também de estabelecer oportunidades de

compartilhamento de bibliografias e temas de pesquisas pertinentes ao projeto de pesquisa e seus resultados parciais com os estudantes matriculados. Outra forma de aprimoração da formação para atividade didática deverá ocorrer por meio da participação no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE/USP), que deverá ocorrer no segundo semestre de 2025 e no primeiro semestre de 2026. Trata-se de atividade voltada para a preparação de estudantes de pós-graduação para o trabalho didático em cursos de graduação.

Em relação ao plano de atividades futuras, o seu cronograma envolverá, entre outras atividades: reuniões com a supervisora; participação nas atividades do Niephe; participação em seminários; congressos e eventos científicos; elaboração e publicação de artigos científicos; participação no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE/USP); elaboração de proposta de projeto de ação de extensão; e realização do estágio de pesquisa no exterior, que deverá atender, mais adequadamente, ao momento atual da pesquisa, bem como aos seus encaminhamentos.

22. APÊNDICE O: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO BOLSISTA DE DOUTORADO ALEXANDRE RIBEIRO E SILVA

Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França na década de 1850

Processo FAPESP n.º 2020/11928-8

Vigência: 01/03/2021 a 26/12/2024

Período coberto pelo Relatório Científico em questão: 10/03/2024 a 26/12/24

RESUMO

O tema deste projeto de pesquisa consiste na circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos por meio de reformas da instrução pública no século XIX. Debruçamo-nos especialmente sobre o caso de três legislações produzidas em diferentes espaços durante a primeira metade da década de 1850: o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855, promulgado na Província do Maranhão; o Decreto 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, mais conhecido como Reforma Couto Ferraz, na cidade do Rio de Janeiro – então Município da Corte e sede do governo imperial –; e a Lei Falloux, decretada em 15 de março de 1850, reestruturando o ensino na França. A problemática gira em torno de compreender o processo de apropriação entre essas leis, atentando para os conteúdos instituídos para a escola primária e o modelo de formação de professores. A intenção é afastar-nos da maneira como o tema vem sendo tratado na historiografia, concentrada nas noções de cópia ou transplante; para tanto, a pesquisa focará as diferenças entre as legislações, entendidas como apropriações realizadas em nível nacional e transnacional que indiciam singularidades e não desvios do original. Portanto, o trabalho recorrerá, para além de um simples procedimento de comparação, ao conceito de redes e a reflexões sobre espaço e escala trazidos pela perspectiva da História Transnacional.

REALIZAÇÕES NO PERÍODO DE 10/03/2024 A 26/12/24

O período em questão foi dedicado fundamentalmente ao desenvolvimento da escrita da tese de acordo com as novas diretrizes tomadas a partir da redefinição de alguns objetivos. Percebemos que a delimitação inicial do estudo – década de 1850 – seria insuficiente para compreender profundamente as questões em torno da apropriação de modelos estrangeiros, no caso, advindos do contexto francês, nas reformas da instrução pública promovidas no Brasil, ou, mais especificamente, no Município da Corte e na Província do Maranhão. Por isso, decidimos recuar para a década de 1830, quando foi produzida uma das reformas educacionais mais importantes na França do século XIX, a Lei de 28 de junho de 1833, promulgada pelo então Ministro da Instrução Pública François Guizot (1787-1874) e por isso conhecida como Lei Guizot, responsável por grandes mudanças no ensino primário daquele país. Seus possíveis reflexos no Brasil foram brevemente apontados por obras fundadoras como a de José Ricardo Pires de Almeida (2000) e Primitivo Moacyr (1939), e desde então tem sido mencionados esporadicamente em teses ou artigos. Entretanto, raramente constituíram objeto de atenção mais detida.

Tanto no caso de François Guizot quanto de Victor Cousin – outro personagem francês chave para esta investigação –, é possível encontrar na literatura brasileira estudos sobre a circulação e recepção/apropriação de suas ideias no Brasil, políticas em um caso, e filosóficas no outro. Portanto, encetamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, partindo da hipótese de que suas ideias sobre educação devem ser estudadas de maneira paralela ao que já foi avançado pela história do pensamento político e filosófico no Brasil do século XIX, vislumbrando, assim, um conjunto de concepções que tocavam de maneira abrangente a sociedade da época.

De início, consideramos importante afirmar que o movimento de circulação internacional no âmbito das reformas da instrução pública ocorrido no início da década de 1850, aqui representado pela relação entre a Lei Falloux na França e a Reforma Couto Ferraz no Município da Corte, pode ser visto como continuidade de uma dinâmica já presente nos anos 1830, ou até mesmo antes, cujas raízes entretecem a história das ideias filosóficas e políticas no Império brasileiro às concepções educacionais envolvidas na produção da legislação escolar.

Tal hipótese – nascida a partir tanto dos estudos bibliográficos quanto da pesquisa nas fontes implicadas neste estudo – nos leva forçosamente a retroceder a pesquisa para o momento político francês anterior à fugaz Segunda República francesa (1848-1852), que alçou Alfred de Falloux à condição de ministro da instrução pública e possibilitou a realização em 1850 da reforma educacional que levaria seu nome. Trata-se da célebre Monarquia de Julho (1830-1848), durante a qual foi promulgada já mencionada a Lei de 28 de junho de 1833, ou Lei Guizot, considerada um importante marco para a escola primária francesa na primeira metade do século XIX.

Nesse sentido, o argumento central é o de que a circulação transnacional de reformas educacionais deve ser lida em paralelo ao intercâmbio das ideias políticas e filosóficas entre Brasil e França. De acordo com Alonso (2002), a sociedade imperial brasileira era marcada por uma tradição cunhada a partir de um repertório europeu modulado pela experiência nacional. A autora ressalta o cosmopolitismo introjetado fundamental ao modo de pensar dessa elite política, adquirido tanto por meio da experiência direta em viagens de formação, quanto pela leitura de textos que cruzavam o Atlântico, a exemplo de periódicos de divulgação científica e literária.

No que se refere a discursos e projetos sobre a instrução pública, essas referências podem ser rastreadas no mínimo até fins da década de 1830, portanto, ainda no período regencial, passando igualmente a desempenhar papel proeminente nos anos 1840. A circulação de ideias e modelos pedagógicos, acompanhados quase sempre por propostas reformistas e até mesmo pelos próprios textos legais, deve ser estudada no âmbito mais geral do diálogo com os sistemas políticos e filosóficos defendidos pelos intelectuais / reformadores estrangeiros mencionados, bem como, a circulação de bens culturais, a exemplo da venda de livros – em suas versões originais, editadas ou traduzidas –, revistas e jornais, e as viagens realizadas por sujeitos direta ou indiretamente ligados ao ramo da instrução pública.

Alonso (2002) menciona ainda outros nomes estrangeiros – quase exclusivamente franceses – presentes no pensamento e na fala de figuras importantes da política imperial brasileira. Para os fins desta pesquisa, François Guizot e Victor Cousin, intelectuais franceses de importância expressiva no cenário político e educacional de seu país, e cujas ações e obras tiveram grande impacto entre os políticos brasileiros, conforme já apontado. A eles, some-se também o nome de Alfred de Falloux, ministro da instrução pública francês responsável pela reforma educacional naquele país em 1850.

Nos dois primeiros casos, há vasta gama de autores que se debruçaram sobre os efeitos de suas ideias no Brasil, utilizadas, não por acaso, em momentos importantes de definição dos rumos políticos buscados pelo regime imperial. Esses estudos variam quanto as perspectivas de análise de acordo com as vertentes em voga nos momentos em que foram produzidos, algo similar com o campo da História da Educação Brasileira quando o assunto é a relação com ideias e políticas educativas que chegavam do exterior. Não foi nossa intenção passa-los todos em revista, mas apenas proporcionar um quadro geral, ainda que ligeiro, a partir do que a circulação das ideias político-educacionais produzidas na França na década de 1830 possa ser posicionada – valendo-nos, inclusive, de sínteses já produzidas por autoras como Alonso (2002), embora ela se concentre em um período posterior ao deste estudo.

A combinação entre esses novos elementos e aqueles que foram mantidos a partir do projeto inicial resultaram na concepção da tese em seis capítulos que podem ser divididos em duas partes. A primeira é de caráter teórico-metodológico, com o primeiro capítulo abordando diferentes perspectivas – no conjunto da historiografia da educação brasileira – de autores que abordaram a problemática das reformas educacionais como objeto e fonte de pesquisa em História da Educação. No segundo capítulo, partimos para o cenário da História Transnacional da Educação, no qual esta pesquisa se insere metodologicamente, investigando como o tema das reformas educacionais vem sendo tratado pelas diferentes vertentes que se enquadram sob essa perspectiva guarda-chuva.

Já a segunda parte concentra as reflexão empírica sobre o tema. Optamos por uma organização não de natureza cronológica, mas temática, abarcando as décadas de 1830 a 1850 de acordo com os objetos escolhidos para análise e variando no tempo e no espaço. O capítulo três inaugura essa sessão com um retrato do panorâma político-educativo francês nesse período, a partir da atuação dos três personagens, enumerados anteriormente, considerados fundamentais nesse percurso.

O primeiro deles é François Guizot, que nasceu sob o Antigo Regime e morreu quando a III República se instalava. Entre um e outro, viu surgirem e desaparecerem os diversos regimes institucionais tentados sucessivamente em seu país. Nesse longo percurso, foi contemporâneo de três gerações, as de 1789, 1814 e 1848, que ele próprio chegaria a descrever , e, apesar de variações, nunca se deixou ignorar completamente e nunca saiu, de fato, da vida pública.

Guizot nasceu em Nîmes, em 4 de outubro de 1787. O pai, Andre Guizot, advogado ligado aos girondinos, foi executado no chamado período do terror em 8 de abril de 1794. Guizot, então com sete anos de idade, visitou seu pai na prisão alguns dias antes da morte. Como aponta Theis, (2008, p. 15): "Assim começa a relação de Guizot com a Revolução, que foi um dos grandes assuntos de toda sua vida".

Em 1799, sua família se mudou para Genebra, onde obteve uma formação reformada e cosmopolita, incluindo o aprendizado de línguas estrangeiras, em especial, alemão e italiano. No outono de 1805, Guizot retorna para Paris, com o intuito de estudar direito, e insere-se nos melhores círculos literários da cidade. Seus estudos ocorreram de maneira autodidata, a partir de leituras e contatos, em particular, com Philippe-Albert Stapfer, que o inicia em filosofia alemã – especialmente Kant – e contrata-o como preceptor de seus dois filhos.

Nesse contexto, conhece também Jean-Baptiste Suard, membro do Institut, cujo salão abrigava os intelectuais deixados de lado pelo império de Napoleão I. Suard abriu as portas do jornalismo a Guizot, que se torna colaborador do Publiciste, escrevendo sobre vários assuntos. Além de contribuir para sua formação no pensamento liberal e na literatura inglesa, Suard promoveu o encontro com a jornalista e publicista Pauline de Meulan na primavera de 1807, o que resultaria no casamento em 1812. Surgiria daí uma frutífera colaboração, com os dois fundando em 1811 os *Annales d'Éducation*, periódico mensal destinado a famílias e mestres que desejassem se informar sobre ideias, métodos e obras apropriadas à educação de crianças e alunos. Com essa experiência, que duraria três anos, teve início o interesse e sua inserção no campo educacional.

Guizot e Pauline de Meulan trabalharam juntos também na reedição de um clássico de história, publicando treze volumes em 1812. Esse trabalho, junto com a recomendação de Suard, serviu a Guizot como passaporte para sua nomeação como professor de história moderna da Faculdade de Letras de Paris, e influiu em sua escolha do tema da civilização como objeto de estudo e de seu curso inaugural em dezembro daquele ano.

Assim, em 1814, Guizot já não era mais um desconhecido. Já havia publicado livros, traduções e diversos artigos. Correspondia-se com figuras importantes e era próximo do político e filósofo Maine de Biran, e, sobretudo, de Pierre-Paul Royer-Collard. A queda do Império e a chegada da Restauração apenas acelerou sua carreira. Naquele mesmo ano, entra na política ao tornar-se secretário geral do Ministério do Interior, para logo em seguida deixar

o cargo durante o retorno de Napoleão e o Governo dos Cem Dias. Passada essa fase, foi nomeado membro do Conselho de Estado e secretário geral no Ministério da Justiça, posto ocupado até maio de 1816, quando se tornou mestre de requerimentos no Conselho de Estado. A partir daí, posicionou-se cada vez mais à esquerda até o fim da Restauração.

Em paralelo, Guizot continuava envolvido com questões educacionais. Em 1815, aderiu à Société pour l'instruction élémentaire já em sua fundação e, como membro da Université e secretário geral do Ministério do Interior, foi a principal figura da ordenança real de 17 de fevereiro, uma tentativa frustrada de reformar a instrução pública. As circunstâncias políticas daquele mesmo ano o levariam a sistematizar e publicar suas ideias sobre o tema. Dele, analisamos os principais aspectos do livro *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France*, de 1816, em que sintetiza sua visão sobre a instrução pública, e também a Lei de 28 de Junho de 1833, responsável pela estruturação do ensino primário francês naquele momento, promulgada durante sua atuação no Ministério da Instrução Pública.

Em seguida, voltamo-nos para o filósofo Victor Cousin. Em 1832, foi publicado em Paris o *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne*, et particulièrement en Prusse, de autoria de M. Victor Cousin, cujas credenciais vão estampadas na contracapa: "conselheiro de estado, professor de filosofia, membro do instituto e do conselho real de instrução pública". De acordo com o preâmbulo, escrito em 10 de fevereiro de 1832, o relatório – ou antes, conjunto de relatórios – resultou da missão confiada a Victor Cousin pelo Conde de Montalivet, então Ministro da Instrução Pública francês, em maio de 1831. O objetivo era "[...] recolher documentos autênticos e completos sobre as diversas partes da instrução pública no reino da Prússia" (COUSIN, 1832, p. I) . O tempo da viagem seria curto, com partida no final de maio e retorno a Paris previsto para meados de julho, perfazendo cerca de um mês e meio.

Tratava-se, pois, de uma missão ou viagem pedagógica, uma ida a campo para observar, refletir, classificar, mensurar, julgar, aprender. Em suma, comparar e, ato contínuo, tirar conclusões práticas a serem transmitidas em forma de sugestões de reforma, como se evidencia no seguinte trecho: "Por toda parte comparei o que via na Alemanha com o que deixava atrás de mim na França; e essa comparação me sugeria naturalmente ideias de reforma que expus com uma inteira franqueza" (COUSIN, 1832, p. II).

Investigamos como Victor Cousin construiu seu raciocínio no Rapport... a partir da combinação entre argumentos comparatistas e propostas de reforma educacional direcionadas a seu país de origem. De fato, é notório como ambas as dimensões se entrecruzam na densa e alargada tessitura composta ao longo do relatório. Nesse sentido, questionamos: de quais procedimentos Cousin lançou mão para, por assim dizer, colher os dados que alimentariam suas reflexões e escritos? Com que tipos de evidências procurou lidar?

A partir disso, pretendemos vislumbrar o que e como disse o comparatista educacional francês, atentando para os termos em que realizou as discussões. Considera-se importante divisar os elementos, sejam teóricos, práticos, morais, ou de trajetória pessoal/profissional, mobilizados na execução de uma missão pedagógica e, sobretudo, no processo de relato sobre o que se presenciou. A obra permite, também, vislumbrar a circulação de ideias pedagógicas entre dois países europeus no início da década de 1830, nesse caso, a França e um de seus espelhos (MATASCI, 2010).

Por um lado, visando uma delimitação mais adequada para as dimensões de um artigo, o foco recairá sobre a primeira parte do Rapport..., composta por cinco cartas produzidas nos primeiros dias de Cousin na Alemanha e, assim como a segunda parte – dedicada à Prússia – endereçadas ao ministro da instrução pública francesa. Por outro, tal mirada revela-se provocativa pelo fato de que, sendo a Prússia o destino original, posteriormente evidenciado no título dado à obra publicada, Cousin acabou detendo-se, a caminho de Berlin, capital do então estado prussiano, em outros países alemães: “[...] grandes estabelecimentos de instrução pública de todos os graus e de todos os gêneros, em Frankfurt, em Weimar, em Leipzig: eu não podia negligenciá-los [...]” (COUSIN, 1832, p. I).

A princípio imprevistos, esses contatos levaram-no a dispender alguns dias em visitas e a escrever sobre o que via, gerando as cinco cartas – consideravelmente extensas – que compõem e nomeiam a primeira parte do Rapport..., servindo-lhe, de acordo com Cousin, como uma espécie de introdução. As missivas foram escritas uma a uma nos próprios locais, no fim do dia, após o trabalho de observação em campo, “[...] de alguma forma sobre o ditado mesmo dos fatos, no movimento e na precipitação da viagem” (COUSIN, 1832, p. II). Pode-se aventar, certamente, a possibilidade de terem sido editadas em alguma medida quando da publicação. De sua parte, Cousin assegura ao leitor que as cartas eram ali impressas “quase como foram escritas e enviadas imediatamente ao Ministro” (COUSIN, 1832, p. II). Em todo caso, a intenção foi apresentá-las como um relato mais ou menos

coerente, compilado a partir de partes construídas dia a dia conforme avançava em terreno alemão.

Por mim, avançando para a década de 1850, introduzimos a figura de Alfred de Falloux. De acordo com Chizzotti (1975), os debates na Assembleia Constituinte francesa em 1848 tiveram como resultado a Lei Falloux, que versava sobre o ensino primário e secundário, bem como sobre as autoridades encarregadas de inspecionar escolas e professores. Após a eleição de Luis-Napoleão Bonaparte para a presidência da Segunda República, Alfred-Pierre de Falloux recebeu a pasta de instrução pública e cultos.

Alfred-Pierre de Falloux nasceu em Angers no dia 7 de maio de 1811. Seu pai era um rico comerciante que recebeu em 1835, em recompensa por serviços prestados à causa dos Bourbons, o título de conde. Ficou conhecido, inicialmente, aos vinte nove anos, pela publicação de uma História de Luis XVI, seguida quatro anos depois de uma História do santo Pio V. Em 1843, associou-se à Montalembert e Vogué para a fundação da revista católica Le correspondant. Entrou em 1846 na Câmara dos Deputados, onde seus discursos em favor da liberdade de ensino lhe conferem prontamente certa notoriedade. Depois da revolução de fevereiro, aderiu à República, mas com o firme propósito de trabalhar com todas as suas forças pelo triunfo da Igreja e da legitimidade. Eleito representante do povo pelo departamento de Maine-et-Loira, ele tornou-se, na Assembleia Constituinte, membro da comissão de trabalho, produzindo um relatório sobre as oficinas nacionais (GUILLAME, 1911).

Sua primeira ação enquanto ministro foi retirar da Assembleia o projeto de lei sobre o ensino que havia sido apresentado por Hippolyte Carnot em 30 de junho 1848, o que foi anunciado no dia 4 de janeiro de 1849. Carnot havia sido nomeado ministro da instrução pública em 24 de fevereiro de 1848, em um momento de esperanças logo após os movimentos revolucionários e a instalação da Segunda República, que acenava para reformas escolares democráticas. A grande problemática em jogo era o voto universal, que gerava a necessidade daquilo que seria considerado um voto esclarecido, engendrando a fé dos republicanos na instrução do povo. Igualmente, tinha-se o princípio da valorização do professor primário, tendo em vista sua missão de formador dos cidadãos. Nesse contexto, o ministro Carnot envia uma circular aos professores primários, palavras de encorajamento e esperança em um futuro melhor a ser propiciado pelo novo regime. Contudo, o receio do avanço de ideias socialistas, consideradas radicais, levou à formação de uma espécie de "santa aliança" entre

conservadores e clero contra o professor laico, resultando na queda de Carnot e na retirada de seu projeto (GONTARD, 1964).

A partir da exposição de motivos realizada por Alfred de Falloux junto à Assembleia Nacional Legislativa em 18 de junho de 1849, analisamos sua argumentação em defesa do projeto de lei, especialmente naquilo que o ministro considerava como avanços em relação à sua reforma antecessora, isto é, a Lei Guizot de 1833.

Os capítulos quatro e cinco são dedicados ao tema das viagens pedagógicas como estratégias de políticas de instrução pública. Viagens pedagógicas, também chamadas de viagens de educadores ou missões pedagógicas, constituíram um fenômeno essencial no desenvolvimento dos sistemas de escolarização modernos e nos estudos de educação comparada realizados a partir do século XIX. Pelo interesse que consequentemente tem suscitado, representam um tema bem consolidado na historiografia educacional brasileira, cujo estudo permite compreender, em face do quadro de intensificação dos intercâmbios entre países, aspectos fundamentais da circulação internacional de ideias, modelos e políticas de educação.

O deslocamento de sujeitos de um contexto nacional de educação a outro é identificado por Mignot e Gondra (2007) como uma das estratégias acionadas para o estabelecimento de contato com políticas e práticas educacionais consideradas inovadoras em determinados momentos históricos. É também uma técnica de investigação, por meio da qual o sujeito viajante busca conhecer, observar, experimentar, comparar, enfim, exerce uma série de ações que levam à produção de um conhecimento sobre o *outro* (GONDRA, 2010).

Olhadas em conjunto, as viagens, em suas variações, apresentam semelhanças e diferenças, no que diz respeito, por exemplo, a motivações, destinos e efeitos produzidos ou pretendidos. Para Gondra (2010), tal variedade permite apreender a complexidade das conexões entre modelos pedagógicos em sua travessia por diferentes escalas, do local ao transnacional, passando pelo regional e pelo nacional, instigando a repensar classificações.

Isso fica bastante evidente, por exemplo, nas considerações de Silva (2013), que explora um conjunto de estudos sobre viagens pedagógicas como um fenômeno histórico presente em diferentes países e apreendido em motivações, meios e efeitos variados. A autora identifica um crescente interesse pelo tema na história da educação brasileira, expressado em estudos ora publicados como integrantes de obras coletivas – livros e dossiês em periódicos –,

ora como dissertações e teses. Nessa parcela da produção sobre viagens pedagógicas, diferem as abordagens escolhidas e as nuances de cada experiência, observando-se o impacto na construção de projetos, ações e modelos distintos em realidades educacionais particulares.

Há exemplos de viagens realizadas no interior do próprio espaço nacional, ou a "prática de olhar para dentro e peregrinar no próprio território" (SILVA, 2013, p. 116). Estas podem ser dentro de uma mesma região, ou abarcar mais de uma, especialmente quando se trata de um país de dimensões continentais como o Brasil. Em outra categoria, enquadram-se as que tem como destino países no exterior, tanto nas Américas do Sul e do Norte, quanto a Europa, nas quais parece prevalecer o foco na busca por modelos pedagógicos a serem implementados no país (SILVA, 2013). Sobre essa lógica, Gondra (2010, p. 15) assinala: "[...] o endereço do outro parece mesmo estar acompanhado da vontade de observar um sistema considerado mais desenvolvido para e, de acordo com o exame do mesmo, dimensionar e articular medidas a serem executadas no plano local".

Em outros casos, as pesquisas buscaram analisar a aquisição de arcabouço simbólico a partir da viagem, ou seja, a legitimação de que o sujeito goza junto aos seus pares no campo educacional. Há, ainda, a abordagem da viagem como prática educativa que proporciona estudo e formação em sentido amplo (SILVA, 2013). Essas breves considerações demonstram que o tema está longe de ser unívoco – assim como seus destinos não eram únicos, nem as categorias dos sujeitos envolvidos –, e o amplo leque de fontes acomoda formas diversas de trabalho e interpretação.

De caráter oficial ou não, e podendo acontecer por diferentes motivos e modos, como analisado por Viñao Frago (2007), esse tipo de atividade geralmente deixa vestígios, comumente chamados de relatos de viagem, a serem transformados em fontes históricas. Confeccionados em torno de um objetivo comum – o *outro* –, a forma como são apresentados, entretanto, pode assumir formas e tons variados, por meio de cartas, cartões-postais, diários, relatórios oficiais, entre outros, por meio dos quais se exprimem tanto familiaridade quanto estranhamento na busca pela legitimação de mudanças (MIGNOT; GONDRA, 2007).

Consideramos que as viagens pedagógicas permitem entrever a imbricação entre modelos e reformas educacionais, ou, dito de outro modo, entre as ideias sobre educação e a atuação política do Estado que, gradativamente, a produziu enquanto um ramo da administração pública, relação esta conformada no jogo entre cenários representados como

regionais. nacionais e internacionais. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre o fenômeno da circulação de modelos pedagógicos por meio de viagens pedagógicas, considerando-o em sua relação com a elaboração de políticas e reformas da instrução pública no século XIX, em particular, as décadas de 1830 a 1850, no esforço de combinar alguns dos fatores apontados acima. A análise move-se por diferentes espaços e contextos, buscando entrelaçar histórias nos âmbitos regional, nacional e transnacional.

Partindo desses princípios, o capítulo quatro recai sobre a Província do Maranhão, de onde um sujeito, em missão pedagógica oficial, deslocou-se em 1838 para a França afim de, lá aprendendo o método de ensino mútuo, reger aquela que seria a primeira escola normal maranhense. A medida, apesar de não ter perdurado, inaugurou a política local de formação de mestres primários, em uma experiência atravessada por similaridades e diferenças em relação a de outras duas províncias naquele momento.

Em seguida, o quinto capítulo do que foi antes uma não-viagem pedagógica, ao abordarmos um projeto de lei apresentado em 1855 na Corte pelo então deputado geral Justiniano José da Rocha – considerado um dos jornalistas políticos mais influentes do Segundo Reinado –, para enviar um sujeito à Europa, onde estudaria os sistemas de ensino. Embora não tenha saído do papel, a discussão sobre o projeto, com argumentos pró e contra, é reveladora de como a circulação internacional de modelos era pensada no âmbito das atividades políticas.

O sexto e último capítulo mescla análises ora sobre o Município da Corte, ora sobre a Província do Maranhão, sempre com o intuito de identificar a circulação de referências internacionais nos discursos sobre políticas e reformas da instrução pública. Para tanto, iniciamos com a identificação de indícios da presença de François Guizot e Victor Cousin na imprensa tanto no Rio de Janeiro, quanto no Maranhão. O procedimento revelou-se profícuo na medida em que os periódicos eram grandes veículos de circulação de informações sobre referências estrangeiras. Foi possível observar, por exemplo, anúncios de vendas de livros, bem como citações em artigos sobre situações variadas. Em seguida, passamos a outro conjunto de fontes, os relatórios administrativos oriundos do Ministério dos Negócios do Império e da Presidência da Província do Maranhão.

Gostaríamos de destacar, dentro dos limites deste relatório, o último tópico do sexto capítulo, intitulado "*Nacional e transnacional: A reforma Couto Ferraz na Corte em 1854 e o*

Regulamento de 2 de fevereiro de 1855 no Maranhão". Em um contexto de embates entre oposição e governo na Câmara dos Deputados em 1851, chamamos atenção para algumas falas proferidas quando esteve em pauta o orçamento destinado ao Ministério dos Negócios do Império, momento de fato propício a debates sobre a instrução pública já que este era um dos ramos sob seu guarda-chuva de atribuições.

Na segunda discussão sobre orçamento, um dos deputados que tomaram a palavra foi identificado como Antão, integrante da minoria oposicionista. Abrindo seu discurso com ataques gerais à política do gabinete, classificada como "mesquinha" e "exclusivista", afirmou:

> A administração do país, senhores, que compreende maior número de cidadãos, é seguramente a que diz respeito à justiça, à instrução pública, às finanças e aos melhoramentos materiais. Estes ramos de administração, são justamente aqueles que abrangem em maior escala a população. Quando se tem de avaliar o progresso ou atraso da administração pública, são estes quatro ramos que principalmente se oferecem às vistas do indagador. Farei abstração daqueles que não têm relação imediata com o objeto em discussão; ocupar-me hei somente dos dois ramos que se referem ao ministério do império, falo da instrução pública, das obras públicas e melhoramentos materiais (BRASIL, 1878, p. 569).

É interessante notar como a instrução pública figura como um dos termômetros para medir a condução geral dos negócios estatais. Após esse prelúdio, Antão aborda o problema da centralização, necessária para um país de vastas dimensões territoriais como o Brasil. Entretanto, o deputado faz a distinção entre *centralização política*, significando a convergência dos interesses tendo em vista a união nacional, e *centralização administrativa*, isto é, a concentração de poderes e atribuições. Enquanto a primeira era desejável, a segunda resultaria em um grave mal.

O próprio Antão reconhecia uma aparente contradição no que acabava de dizer, posto que grande parte dos serviços de instrução pública estava sob a alçada dos governos provinciais. No entanto, a questão servia-lhe como pretexto para disparar uma crítica ao gabinete:

> [...] esta objeção, porém, não me faz reconhecer menor culpa no gabinete, porque com quanto as administrações locais são as que se acham especialmente encarregadas destes ramos do serviço, todavia recebem a impulsão do alto; porquanto o gabinete é que nomeia os presidentes das províncias, e se tiver um

> grande pensamento, pode fazer com que este domine nas províncias por intermédio dos seus presidentes (BRASIL, 1878, p. 569).

Então alegou não encontrar evidências de que o gabinete atuava nesse sentido, isto é, imprimir alguma direção nas províncias por meio dos chefes executivos locais nomeados por ele, concluindo peremptoriamente: "É que o governo tem abandonado o que é mais essencial, mais importante para o país". Em seguida, não exime também os presidentes de província, que, como reflexos da incompetência do governo geral que representavam, pouco faziam em prol da instrução pública, com uma ou outra exceção. Como exemplo, citou sua província natal, Minas Gerais, especialmente a instrução primária ali oferecida, a que chamou de "a coisa mais desgraçada" que conhecia. Com um testemunho pessoal, evocou o caso dos próprios filhos, para quem preferia contratar um professor particular apesar das escolas públicas existentes, muito embora se gastasse soma considerável do orçamento provincial com a instrução pública.

Então mencionou mais de uma vez a falta de um projeto de melhoramentos morais e materiais por parte do gabinete, o que nos remete à expressão utilizada por Joaquim Franco de Sá para caracterizar seu projeto reformista para o Maranhão em 1846. Além de um dos ramos chave na administração pública, um projeto educacional partindo do governo deveria abarcar a totalidade do Império, e era tal ausência destacada pelo oposicionista Então, que, assim como D. Manoel fizera no Senado, combatia diretamente a figura do ministro: "Admira-me muito que o nobre ministro, que tanto deseja a centralização, não tenha procurado chamar os presidentes ao pensamento que se diz dominar o governo. Não sei que haja um pensamento acerca dos melhoramentos morais e materiais do país" (BRASIL, 1878, p. 569).

No discurso seguinte, Carvalho Moreira, posicionando-se como um dos deputados que elaborara o projeto de orçamento em discussão, e, portanto, alinhado à proposta do governo, rebateu as críticas de Então com argumentos concernentes tanto a aspectos estrangeiros quanto nacionais. Ao retomar as considerações deste sobre o atraso na instrução pública na província mineira como exemplificação do que ocorria no restante do Império, Carvalho Moreira ponderou que era injusto culpar o gabinete, cujo governo contava apenas com cerca de dois anos de duração, por esse estado de coisas, e reverteu o contexto para a oposição e os cinco anos que estivera no poder. Seu tom foi irônico:

> O que é instrução pública? É uma coisa que o governo possa mandar daqui pelo correio para Minas Gerais? Ou a instrução pública é um fato de ordem moral, que depende de muitas circunstâncias, que precisa de muitos elementos de longa mão preparados, com esforço e perseverança, para dar mais tarde os desejados resultados? (BRASIL, 1878, p. 573).

Buscou, então, o exemplo europeu:

> Se o nobre deputado quisesse atender ao que se passa no velho mundo, na Alemanha, por exemplo, veria quanto tempo sido difícil e afanoso àqueles governos levar a instrução primária a esse pé de prosperidade que outros países não menos adiantados ainda hoje invejam. Veria quanto tempo tem sido preciso para que esses governos auxiliados de homens eminentes nas letras, ensaiando métodos e sistemas, pudessem chegar a esse ponto de engrandecimento o ensino público naqueles países (BRASIL, 1878, p. 573).

Trazendo a discussão para o contexto nacional, já que Antão havia se referido à Minas Gerais, Carvalho Moreira evoca o caso do Rio de Janeiro, embora se confessasse acanhado pela presença de seu presidente, que não era ninguém menos que Luiz Pedreira do Couto Ferraz, então deputado por Espírito Santo. Ainda assim, mencionou seus relatórios e os regulamentos por ele expedidos, recomendando sua leitura a Antão.

Carvalho Moreira chamou a atenção de seu adversário também para o relatório do Visconde de Mont'alegre, onde encontraria os esclarecimentos necessários. O deputado indicou também outra fonte: "Se o nobre deputado tivesse lido alguns trabalhos estatísticos ultimamente publicados por um moço dos mais talentosos da época (*apoiados*), acharia dados que o levariam a modificar o seu juízo a este respeito, não só quanto à província do Rio de Janeiro, como a outras províncias"[45] (BRASIL, 1878, p. 573). Foi citada ainda a Província da Bahia como exemplo de boa atuação do poder executivo provincial no ramo da instrução pública, o que gerou apartes controversos de alguns deputados.

O debate sobre o orçamento da pasta continuou pelos dias seguintes e outros personagens trouxeram mais elementos para a discussão, tanto do lado oposicionista, quanto situacionista. É o caso de Ferreira Souto, que na sessão em 25 de junho dizia não ter motivos para propor a diminuição da verba para instrução pública, embora não visse igualmente motivos para louvar o ministério. Volta-se então para o relatório do Visconde de Mont'alegre, do qual avaliava:

---

[45] Acreditamos tratar-se de Francisco Octaviano de Almeida Rosa e seus *Estudos Administrativos*, publicados no *Jornal do Commercio* ao longo do ano de 1850, como mencionamos no capítulo dois.

> S. Ex. o que propõe é a necessidade de se conferir ao governo autorização para reformar os estatutos dos cursos jurídicos e escolas de medicina, para dar regulamentos no sentido de exercer a maior inspeção e autoridade sobre os colégios, escolas públicas e particulares, a ponto de mandar fechar umas, e proibir que se abram outras; não tratou de outro algum sistema ou melhoramento importante. Esta autorização, porém, seria sumamente perigosa em outro país; e como não seria no nosso, onde tanto predominam os ódios de partido, os interesses públicos? (BRASIL, 1878, p. 598).

Mais uma vez a polêmica questão do controle sobre as escolas particulares aparecia. A provocação, assim como as feitas por outros críticos do governo observados anteriormente, seria respondida por Couto Ferraz do discurso proferido na sessão seguinte, em 26 de junho. O futuro Visconde do Bom Retiro colocou-se na discussão como único deputado pela Província do Espírito Santo e delegado do governo, sendo esta a condição que lhe impelia a rebater seu colega deputado por Minas Gerais, isto é, Antão.

Naturalmente, Couto Ferraz somou-se aos deputados governistas na defesa do ministro, cujo relatório "[...] fez sentir vivamente ao corpo legislativo que vícios existiam tão enraizados que só poderiam ser extirpados mediante uma reforma radical da legislação em vigor, autorizando-se o governo para tomar medidas indispensáveis a sua realização (BRASIL, 1878, p. 628). Entretanto, a câmara não teria sido capaz de se dedicar ao assunto no ano anterior[46] por conta de outras demandas também importantes, bem como pela interrupção dos trabalhos devido a uma epidemia.

Ainda assim, continuou Couto Ferraz, o ministro não teria deixado de tomar iniciativas em prol da instrução pública. Entre elas, citou providências em relação às academias de medicina e alterações nos estatutos do Colégio Pedro II. Quanto à inspeção de escolas, destacou a viagem de Antonio Gonçalves Dias às províncias do norte e o relatório de Justiniano José da Rocha sobre as aulas públicas e escolas particulares de ensino secundário na corte, o qual havia sido anexado ao relatório ministerial daquele ano.

Empenhado em defender o ministro e a reforma da instrução pública que julgava necessária, Couto Ferraz anuncia pela primeira vez na Câmara dos Deputados o plano cujo resultado seria visto na casa dali a três anos:

---

[46] É possível supor que Couto Ferraz se referia ao relatório ministerial apresentado em 1850.

> Levado por estas considerações animei-me a formular um projeto que oferecerei á consideração do nobre ministro e da ilustrada comissão de instrução pública... Sei que sou o menos competente nesta matéria (não apoiados), e longe de mim a louca presunção de supor que este trabalho satisfará completamente os nossos desejos; porém ao menos servirá de base para a discussão em que poderá ser convenientemente modificado, ou mesmo substituído. Desde já declaro que em geral adiro neste projeto às bases consignadas no relatório do nobre ministro, porque reconheço que tem por si o cunho da experiencia dos países mais adiantados neste ramo da pública administração, como praticamente se vai observando na província do Rio de Janeiro, onde alguns regulamentos se têm já publicado no mesmo sentido (BRASIL, 1878, p. 628).

Podemos perceber que o texto elaborado por Couto Ferraz, que redundaria no Decreto n. 630 de 17 de setembro daquele mesmo ano, teria como base um relatório já preexistente, no qual enxergava-se uma linha argumentativa internacional, isto é a *experiência dos países mais adiantados*. No entanto, a essa experiência uniu-se o exemplo local, nesse caso, representado pela Província do Rio de Janeiro. O caso escolhido certamente não era fortuito, uma vez que Couto Ferraz a presidia naquele momento. Em todo caso, ambas as dimensões serviam como fatores legitimadores da intenção reformista.

Em seguida, Couto Ferraz chamou atenção para a problemática da fiscalização do ensino e defendeu a criação do cargo de inspetor geral dos estudos. Então, voltando-se para a polêmica das escolas particulares, respondeu às críticas do deputado Ferreira Souto, na sessão da véspera, para quem conferir mais poderes ao governo sobre as escolas particulares seria um perigoso *arbítrio*:

> Esse arbítrio de que o nobre deputado tanto receia, receava também um escritor que li quando tive de formular os regulamentos para a instrução pública da província do Rio de Janeiro: dizia este escritor que as escolas particulares deviam estar independentes da ação do governo; que o melhor corretivo delas era a vigilância dos pais dos alunos, que a sua tutela era suficiente para coibir os abusos, principalmente pelo que respeita à capacidade científica dos professores, e que quanto aos casos de imoralidade, a polícia aí estava para tomar conhecimento deles. Este escritor fazia partir o seu princípio do perigo de uma restrição na liberdade do ensino, restrição que julgava perigosa em muitas circunstancias. Mas, senhores, estas ideias estão hoje condenadas pelos países mais ilustrados da Europa. (*Apoiados*.) Se se quiser apelar para os países livres, ver-se-á que na França republicana a lei moderníssima de 19 de janeiro de 1850 exige muitos requisitos para que possa ter lugar a abertura de uma escola particular, ou um estabelecimento de instrução secundária (BRASIL, 1878, p. 628).

Mais uma vez, o deputado apelava para a experiência própria de reformador educacional, dessa vez dando breve indício de uma leitura realizada na elaboração de um regulamento. Além da leitura, destaca-se a reflexão e a avaliação de que, ante a prática comum nos *países mais ilustrados*, as ideias daquele autor sobre a restrição da liberdade de ensino haviam sido ultrapassadas. Nesse ponto, vemos a referência à Lei Falloux, aprovada no ano anterior para a reforma do ensino francês[47], como exemplo que validava o argumento. O deputado chegou a descrever as restrições para abertura de escolas particulares de acordo com a nova legislação francesa, demonstrando conhecimento detalhado de seu conteúdo.

Mas a França não foi o único país mobilizado por Couto Ferraz, que citou também a Espanha, onde as restrições seriam até mais rigorosas. Os exemplos da Prússia e da Holanda aparecem pela mediação da obra de Victor Cousin, "[...] da qual se vê que é considerado tão insuficiente o corretivo dos pais dos alunos que até o ensino é obrigatório, e os pais são coagidos por meio de multas a mandar os filhos às escolas" (BRASIL, 1878, p. 628). Semelhante situação, afirma, podia ser vista também na Dinamarca.

Os Estados Unidos também foram evocados, embora reconhecendo-se sua particularidade em relação à Europa: "Nos próprios Estados Unidos, apesar de não o mesmo sistema que domina nos países apontados acerca do ensino, ainda assim há as comissões, ou das associações, ou do clero, ou dos funcionários públicos, que fiscalizam e superintendem as escolas". Por fim, Couto Ferraz menciona os estados austríacos e italianos, baseando-se em uma referência não identificada: "[...] aí o governo tem, segundo a expressão de um distinto escritor, monopolizado a instrução, sendo a sua inspeção, na frase do mesmo escritor, até inquisitorial" (BRASIL, 1878, p. 628).

A composição do quadro transnacional servia como base para validar a necessidade de controle sobre o ensino particular, fornecendo exemplos de diferentes países. Mas esse discurso de Couto Ferraz interessa-nos especialmente não apenas por sua argumentação de natureza internacional – que, como vimos, por vezes combinava-se com aspectos locais, que seriam ainda uma vez retomados – mas também por tocar o problema da relação entre a Corte e as províncias. A discussão fora levantada nas sessões anteriores, pelas críticas disparadas ao ministério pelos deputados oposicionistas. Rebatendo-as, Couto Ferraz afirmou: "É depois de realizada esta reforma que deverá ter lugar o plano de direção geral de ensino que os nobres

[47] Couto Ferraz se equivocou quanto à data da lei, aprovada na verdade em 15 de março de 1850.

deputados da oposição disseram que era conveniente dar aos presidentes de província, para que marchassem de acordo com o pensamento do governo" (BRASIL, 1878, p. 628).

Entretanto, para que isso fosse de fato levado a cabo, era necessário primeiramente facultar a autorização para reforma a instrução pública na Corte, conforme solicitado pelo ministério, como uma espécie de primeira etapa para ações reproduzidas no restante do país: "Feita porém a reforma, será da maior utilidade que ela se estenda a todo o império" (BRASIL, 1878, p. 628). Nesse momento, um deputado não identificado na transcrição interpelou o orador acerca do Ato Adicional, engendrando uma discussão sobre os possíveis obstáculos criados por ele. O raciocínio de Couto Ferraz foi expresso nos seguintes termos:

> Eu vejo com efeito que o ato adicional confere às assembleias provinciais o direito de legislar sobre a instrução pública, apenas com a limitação nele expressamente declarada acerca dos cursos jurídicos, escolas de medicina, etc.; mas também vejo, e nisto concordo com o nobre deputado por Minas, que o governo tem nas províncias delegados, que devem compenetrar-se de suas vistas, identificar-se com elas (*apoiados*), e tratar de realiza-las (*apoiados*), nos pontos principalmente de alta administração, como não pode deixar de ser considerada a instrução pública; e vejo igualmente que estes delegados exercem uma parte muito importante do poder legislativo provincial; e já por este meio, já pelo de seus relatórios, já por sua influência e por outros meios que tem à sua disposição, podem conseguir das assembleias provinciais que acomodem a sua legislação aos princípios adoptados pelo governo geral, ou que, quando tenham de legislar sobre esta matéria, atendam a estes mesmos princípios (BRASIL, 1878, p. 628-629).

Assim como exposto anteriormente na Câmara, Couto Ferraz acreditava no papel de mediação a ser exercido pelos presidentes de província. Dessa forma, acreditava, a indispensável uniformidade, condição para o desenvolvimento da instrução pública em todos os países, seria alcançada sem uma alteração do Ato Adicional. Ele mostrava-se otimista, citando exemplos de regulações financeiras provinciais, outra das atribuições de suas assembleias, que teriam procurado acomodar disposições da legislação geral.

A Província do Maranhão é um dos casos que fornece elementos para refletirmos sobre a questão posta por Couto Ferraz e outros deputados. Na sessão de 6 de maio de 1851, foi apresentado à comissão de constituição e poderes da Câmara o diploma de Eduardo Olímpio Machado, eleito pela Província de Goiás, para que tomasse posse, o que ocorreu naquele mesmo dia (BRASIL, 1878). Entretanto, apenas seis dias depois, foi lido durante o expediente da sessão de 12 de maio um ofício do Ministro do Império comunicando a

nomeação do mesmo Eduardo Olímpio Machado para a presidência do Maranhão, solicitando-se portanto sua dispensa das atividades parlamentares.

Na sessão de 16 de maio, a comissão apresentou parecer favorável ao afastamento, após o que houve breve discussão. Euzébio de Queirós, então Ministro da Justiça, justificou a escolha do governo e enalteceu as qualidades de Olímpio Machado:

> O nosso colega foi presidente de Goiás; e sua administração foi seguramente muito honrosa para seus talentos administrativos, para sua capacidade e probidade. (*Apoiados*) Importantes serviços deixou feitos naquela província, especialmente pelo que respeita à colonização; deu muita atenção à administração da justiça, e seus esforços foram coroados dos mais felizes resultados em uma província tanto do interior (BRASIL, 1878, p. 89).

Seis dias depois, a Câmara recebia um ofício do próprio Olímpio Machado, inteirando-a de que partia para o Maranhão, de modo a assumir o novo cargo (BRASIL, ano). O novo administrador assumiu o poder executivo da Província do Maranhão em 5 de junho de 1851 (MEIRELES, 1980). Em 7 de setembro, em sua fala na abertura dos trabalhos na Assembleia Legislativa, o novo governante procurou demonstrar atenção ao ramo da instrução pública:

> A vista do clamor, que levantou a imprensa contra a última lei desta Assembleia, concernente à instrução pública, procurei estudar a matéria em todas as fontes, que podiam ministrar-me esclarecimentos, como fossem a legislação respectiva, as falas de meus antecessores e dois luminosos relatórios, o semestral do Inspetor da Instrução Pública, e o que sobre o estado dela nesta província confiou-me o Dr. Antonio Gonçalves Dias, encarregado pelo Snr. Ministro do Império de estudar este importante ramo a cargo de sua repartição nas províncias do norte (MARANHÃO, 1851, p. 9).

Eduardo Olímpio Machado referia-se à Lei n. 282 de 28 de novembro de 1850, cuja elaboração e aprovação havia sido envolta em forte polêmica (SILVA, 2018). Perceba-se o conjunto apresentado como base para conhecer a realidade local, de modo certamente a tentar aumentar a credibilidade de suas propostas perante os deputados provinciais. Os problemas educacionais da Província, a seu ver, dividiam-se em duas categorias. Uma delas consistia no núcleo comum a todo Império: "[...] já por falta de uniformidade nos métodos de ensino, já de um sistema de inspeção severa e regular, já pelo isolamento em que vivem a instrução

particular da publica, e a educação da instrução" (MARANHÃO, 1851, p. 10). A segunda categoria trazia um inconveniente que seria específico do Maranhão: "[...] mobilidade extraordinária da legislação, que entende muito com a parte, que eu chamarei pessoal, do ensino" (MARANHÃO, 1851, p. 10).

O tom de seu discurso foi dominado pela necessidade de reformar a instrução pública provincial, tanto no nível secundário, quanto no primário. Sobre este, apresentou o seguinte diagnóstico:

> Não me cansarei em mostrar os defeitos, que vão pela instrução primária: estão aí os relatórios de todos os meus antecessores para dar testemunho, que o sistema de inspeção adoptado não tem sido proveitoso; que a maior parte dos professores não cumprem seus deveres; que alguns pais de família inutilizam os sacrifícios do Estado, deixando de enviar seus filhos à escola; que as matérias, compreendidas no programa escolar não foram escolhidas com o devido critério; que nele o ensino religioso é cousa, senão desconhecida, por demais secundaria; que qualquer pessoa, sentindo-se inábil para os outros misteres da vida, ou sem recursos, abre aí, aonde e como quer, uma escola de primeiras letras, sem dependência da autoridade pública, a quem não dá contas de sua suficiência intelectual e moral; em uma palavra, que é quase improdutiva e para lamentar a enorme despesa, que faz a Provincia com a obrigação constitucional de dar instrução gratuita à mocidade (MARANHÃO, 1851, p. 11).

A fiscalização do ensino era um dos pontos cruciais na abordagem de Olímpio Machado, aparecendo pela segunda vez. Havia também uma crítica de via dupla, que recaía tanto sobre os pais que não enviavam os filhos à escola, quanto sobre os professores que não cumpriam seus deveres. Entretanto, o próprio Estado também não era eximido de responsabilidade, pois não exigia autorização para a abertura de escolas particulares. Já os conteúdos acabavam sendo escolhidos sem critério e o ensino religioso ocupava um papel apenas secundário. O presidente constatava, em meio a esse cenário, um dilema entre as despesas expendidas pela Província na busca pelo cumprimento do preceito constitucional de dar instrução gratuita à população face aos poucos resultados de tal investimento (SILVA, 2018).

Nesses termos, apresentava-se uma realidade a ser alterada e um programa de reforma educacional para a Província, cuja necessidade Olímpio Machado empenhava-se em demonstrar junto aos deputados provinciais. Em alguns momentos, seu tom era mais incisivo, embora sempre com alguma negociação. No trecho a seguir, o presidente explicita suas intenções:

> Vós, Senhores, podeis decretar a reforma ou conceder-me autorização para fazê-la. Nesta hipótese, devo prevenir-vos, que não me serviria da autorização sem consultar primeiro o Governo Imperial, visto que, amestrado pela experiencia do que se passa nos países cultos, e cedendo ao pronunciamento de uma opinião sustentada pela generalidade de nossas capacidades administrativas e parlamentares, parece que o Governo tem em vista serias e largas providencias acerca deste elevado assumpto da administração (MARANHÃO, 1851, p. 11-12)

Esse trecho de certa forma sintetiza os objetivos desta pesquisa, pois articula a dimensão internacional, representada pelos chamados "países cultos" com a nacional, na medida em que conecta a Corte e a Província do Maranhão. Ao introduzir suas ideias e, principalmente, a necessidade da reforma educacional, Olímpio Machado recorre à experiência do centro do Império que, por sua vez, remetia a um cenário transnacional, legitimando duplamente sua intenção.

Como vimos, a movimentação em torno de uma reforma da instrução pública no Município da Corte iniciara por volta do final de junho, portanto já após a ida de Eduardo Olímpio Machado para o Maranhão. Então, se, por um lado, sabemos que ele não pôde assistir às discussões sobre o assunto na Câmara dos Deputados, nem o discurso de Couto Ferraz, por outro, sua fala deixa evidente que estava informado sobre os planos do governo. É possível supor que Olímpio Machado continuava interessado nos negócios parlamentares e procurava estar a par do que acontecia no centro do poder imperial. Sua postura era, aparentemente, a de se colocar como delegado do governo central, tal como Couto Ferraz – que certamente estava em meio à *generalidade de nossas capacidades administrativas e parlamentares* – se exprimira, promovendo uma reforma educacional alinhada com a Corte.

Assim, encontramos no ano de 1851 o primeiro paralelismo entre as ações de Couto Ferraz na Corte e Eduardo Olímpio Machado no Maranhão, tendo sido esse o momento em que se lançaram as bases de seus respectivos projetos reformistas. O segundo ponto em comum é que os regulamentos demorariam alguns anos até serem de fato produzidos. No caso da Corte, como se sabe, a aprovação do regulamento viria com o célebre Decreto n. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, aprovando a reforma de acordo com as bases do Decreto n. 630 de três anos atrás.

O caso maranhense foi similar. Eduardo Olímpio Machado continuaria da Presidência do Maranhão até 1855, quando lançaria seu regulamento para a instrução pública provincial.

Nesse ínterim, ano a ano o presidente reiterava aos deputados provinciais a necessidade da reforma, lançando mão de estratégias como recorrer aos relatórios de Inspetores da Instrução Pública, com o intuito de obter a autorização desejada (SILVA, 2018). Enfim, após tal insistência sem sucesso, Olímpio Machado resolveu utilizar um dispositivo que já existia desde 1847:

> Tendo-se demorado, por motivos que não vem ao caso referir, a concessão da autorização solicitada, tomei o acordo de melhorar o precário estado da instrução, quanto fosse compatível com os recursos da fazenda provincial, servindo-me mesmo da faculdade conferida pelo § 2.º do art. 15 da lei provincial n. 234, de 10 de agosto de 1847, que, como já disse, deu comissão à presidência de reformar o ensino elementar e secundário, conservado o pessoal e o princípio da vitaliciedade, e expedi para este fim o regulamento de 2 de fevereiro do corrente ano, constante do documento n. 3, que foi imediatamente posto em execução, ficando dependente de vossa definitiva aprovação (MARANHÃO, 1855, p. 18).

Ganhava forma, então, o Regulamento de 2 de fevereiro de 1855. No relatório desse ano à Assembleia Legislativa Provincial, Olímpio Machado detalhou os principais pontos da reforma, que chamou de *condições de melhoramento* da instrução pública. Ao abordar o ensino primário, afirmou: "No que se refere a esta espécie de ensino, acomodei em grande parte às circunstancias peculiares da província as sábias providências, que, no regulamento de 12 (sic) de fevereiro último, tomou o governo geral para a reorganização da instrução no município neutro" (MARANHÃO, 1855, p. 19). Julgamos importante ressaltar o uso da expressão *circunstancias peculiares da província*, com a qual Olímpio Machado parecia demonstrar preocupação com o que de fato poderia ser adaptado da reforma educacional promulgada na Corte.

O presidente deu mais algumas pistas desse processo quando se comunicou com o próprio Couto Ferraz em 9 de fevereiro – isto é, apenas cinco dias após a promulgação de seu regulamento – quando enviou uma cópia do texto ao ministro, com a seguinte explicação:

> Este Regulamento foi modelado pelo que expediu o Ministerio a Cargo de V. Ex.a em data de 17 de Fevereiro do ano passado para a reforma do ensino primário e secundário da Corte, sendo suprimidas algumas disposições, que já vigoravam em leis e Regulamentos Provinciais anteriores, e acrescentadas outras, que me parecerão razoáveis e acomodadas ás circunstancias da Provincia (APEM, Setor de Códices, 1855).

Por esse segundo trecho, entende-se que não apenas a parte relativa ao ensino primário havia sido inspirada na reforma da Corte, mas sim todo o regulamento. O procedimento seguido por Olímpio Machado, portanto, foi combinar a exclusão daquilo que já havia na legislação educacional da Província com a adição de outros elementos, resultando em um trabalho sem dúvidas revestido de alguma originalidade. Além disso, o fato das leis e regulamentos provinciais terem se antecipado alguns aspectos em relação à Corte contribui para avaliar a dinâmica entre centro e governos locais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil*: história e legislação (1500-1889). 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALONSO, Angela. *Ideias em Movimento*: a Geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. *Annaes do Parlamento Brazileiro* – Câmara dos Srs. Deputados, Terceiro Anno da Oitava Legislatura. Sessão de 1851. Rio de Janeiro: Typographia de H. J. Pinto, 1878. t. 1.

COUSIN, Victor. *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse*. Paris: Imprimerie Royal, 1832.

CHIZZOTTI, Antonio. *As origens da instrução pública no Brasil*: análise interpretativa da legislação pública nas origens de sua constituição, seus pressupostos e as implicações para a filosofia da educação. 1975. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1975.

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, jan./abr. 2010.

GONTARD, Maurice. *Les écoles primaires de la France borgeoise (1833-1875)*. Toulouse: Institut Pédagogique National, 1964.

GUILLAME, James. Falloux. In: BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie e d'instruction primaire [édition de 1911]*: l'édition électronique. Paris: Librairie Hachette et Cdo, 1911. Disponível em: <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2715>. Acesso em: 03 dez. 2016.

MARANHÃO. *Falla dirigida pelo exm. presidente da provincia do Maranhão, o dr. Eduardo Olimpio Machado, á Assembléa Legislativa Provincial, por occasião de sua installação no dia 7 de setembro de 1851*. Maranhão, impresso na Typ. Constitucional de I.J. Ferreira, 1851. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MARANHÃO. *Falla dirigida pelo exm. presidente da provincia do Maranhão, o dr. Eduardo Olimpio Machado, á Assembléa Legislativa Provincial, por occasião de sua installação no dia 7 de setembro de 1851*. Maranhão, impresso na Typ. Constitucional de I.J. Ferreira, 1855. Disponível em: <http://www.crl.edu/brazil/provincial/maranh%C3%A3o>. Acesso em: 02 jul. 2016.

MATASCI, Damiano. Le système scolaire français et ses miroirs: les missions pédagogiques entre comparaison internationale et circulation des savoirs (1842-1914). *Histoire de l'éducation*, Lyon, n.º 125, p. 5-26, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (Orgs.). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

MOACYR, Primitivo. *A Instrução e as Províncias*: subsídios para a História da Educação no Brasil (1835-1889). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. v. 2.

SILVA, Alexandra Lima da. Ideias em movimento: viagens como horizonte na historiografia da educação. *Roteiro*, Joaçaba, p. 109-126, 2013.

SILVA, Alexandre Ribeiro e. *"Este interessante ramo do serviço público"*: produção de reformas da instrução pública no Maranhão Imperial (1838-1864). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Viajes que educan. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, José (Orgs.). *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-38.

PARTICIPAÇÃO EM EVENTO CIENTÍFICO

1) **III Congresso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas**. Salamanca, Universidad de Salamanca, 26 a 28 de junho de 2024.

- Comunicação oral apresentada: *Produção de conhecimento, centralização e descentralização na instrução pública do Brasil Império: explorando os estudos administrativos de Francisco Octaviano (1851)*

2) **XII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 14 a 17 de agosto de 2024.

- Comunicação oral apresentada: *Da difusão do modelo à circulação do fracasso: críticas ao ensino mútuo na Inglaterra, França e Brasil na década de 1830*

3) **45º International Standing Conference for the History of Education**. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 18 a 21 de agosto de 2024.

- Comunicação oral apresentada: *Algumas considerações sobre a diversidade regional na historiografia da educação brasileira relativa ao período imperial (1822-1889)*

LISTA DE PUBLICAÇÕES RESULTANTES DA BOLSA

SILVA, Alexandre Ribeiro e. Victor Cousin e a instrução pública no século XIX: traços da circulação anglófona de uma obra. *In*: POLACHINI, Bruna; MOSTARO, Carolina; MOURÃO, Renata (Orgs.). *Saberes em circulação*: histórias transnacionais da educação. No prelo.

(Este trabalho foi apresentado oralmente no evento científico III Congresso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas ocorrido de 26 a 28 de junho de 2024 na Universidad de Salamanca, em Salamanca-Espanha)

Produção de conhecimento, centralização e descentralização na instrução pública do Brasil Império: explorando os *Estudos Administrativos* de Francisco Octaviano (1851)

O tema da descentralização e centralização na história da educação brasileira relativa ao período imperial é bastante conhecido, sendo debatido majoritariamente sob o prisma político-administrativo, quer dizer, do ponto de vista da repartição de atribuições para com esse ramo do serviço público entre o poder central e as elites locais/regionais atuantes nas províncias. Neste trabalho, procura-se explorar um outro ângulo dessa problemática: a produção de conhecimento, que consiste nesse caso na produção de textos sobre a situação educacional no Império brasileiro, especificamente sobre a instrução primária e secundária.

Para tanto, analisamos os *Estudos Administrativos*, publicados por Francisco Octaviano em 1851 no *Jornal do Commercio*, célebre periódico sediado no Rio de Janeiro, capital do Império. A hipótese é que esse conhecimento, elaborado sobre o estado da instrução nas diversas províncias do Império, proporcionava a composição de um quadro geral que, sem ferir a descentralização político-administrativa, permitiria ao centro de poder conhecer e produzir representações sobre a situação do ensino nos mais distantes pontos do território.

O grande ponto de partida para o debate tem sido a lei n. 16 de 12 de agosto de 1834, mais conhecida como Ato Adicional, que consistiu em uma reforma à Constituição outorgada dez anos antes, e que resultou da pressão dos liberais pela ampliação dos poderes regionais. Naquele momento, foram criadas as assembleias legislativas provinciais, que receberam diversas atribuições concernentes aos negócios públicos das províncias, entre elas legislar sobre a instrução primária e secundária (o ensino superior continuaria a cargo unicamente do poder geral). Dessa forma, a elaboração de leis envolvendo a criação, regulamentação e fiscalização de escolas primárias e aulas de ensino secundário, bem como do magistério, sairia do escopo da assembleia geral e do Ministério dos Negócios do Império, situados na corte, e iria para as mãos dos novos órgãos legislativos formados localmente, que atuariam em conjunto com os presidentes de província.

Gondra e Schueler (2008, p. 35), ao analisarem o panorama da construção de leis gerais voltadas à educação nessa primeira metade do século XIX, afirmam que a descentralização provocada pelo Ato Adicional de 1834 tem sido interpretada por parte da historiografia educacional brasileira como um dos responsáveis pelos problemas educacionais do Império, pois as províncias não teriam nem recursos suficientes, nem interesse na difusão da instrução primária e secundária. Entretanto, salientam os mesmos autores, pesquisas mais recentes têm contribuído para a produção de novas interpretações, ao demonstrarem a diversidade de iniciativas tomadas pelos governos provinciais com o intuito de popularizar a instrução pública por meio de instituições educacionais, uma vez que essa medida era considerada uma condição essencial para o alcance da chamada "civilização", cujo modelo eram as nações europeias, em particular, a França.

Contudo, como anunciado inicialmente, o foco desta comunicação não é a repartição legal das competências entre poderes, ou se o predomínio era, de fato, da centralização ou da descentralização, como examina a tese de André Castanha, mas sim a produção de um olhar amplo sobre o estado da instrução pública nas diversas províncias do Império por um sujeito contemporâneo. Um panorama elaborado por um indivíduo localizado em um lugar de privilégio geográfico, social e político, e publicado em um dos veículos de informação mais importantes do período.

Advogado, político, diplomata, escritor e jornalista, Francisco Otaviano de Almeida Rosa nasceu do Rio de Janeiro em 26 de junho de 1825, falecendo também ali em 28 de junho de 1884. Bacharelou-se na Faculdade de Direito de São Paulo em 1845, após o que retornou para a corte, onde passou a atuar como advogado. Logo iniciaria também sua carreira política, ocupando o lugar de deputado geral na legislatura de 1853 a 1856, e nas três legislaturas seguintes, até ser eleito senador em 1867; posteriormente, tornou-se também conselheiro do

Império e diplomata. Participou de diferentes associações, como a Ordem dos advogados do Brasil, o Instituto politécnico brasileiro e a Sociedade de história de Nova York. Ocupou também cargos na burocracia, tendo sido secretário do Governo da Província do Rio de Janeiro, membro do Conselho da Instrução Pública e da comissão de estatística do Império. Nas letras, ocupou-se de poesia e também de traduções; porém, foi ao jornalismo que mais dedicou "sua bem aparada pena", nas palavras de Sacramento Blake. Na história do jornalismo e da literatura brasileira, é considerado como o precursor da crônica e do folhetim.

Sua carreira jornalística se iniciou em 1846, na *Gazeta Oficial* do Império do Brasil da qual se tornou diretor em 1847, permanecendo até 1848. Entre 1851 e 1854, foi redator no *Jornal do Commercio*, e em 1854 passou a redigir o *Correio Mercantil*, órgão do partido liberal. No campo da instrução pública, Sacramento Blake menciona um periódico chamado *Gazeta da Instrucção Publica*, publicada em Niterói de 1851 a 1852, e os *Estudos Administrativos*, objeto deste estudo, e ao qual passo agora.

O título completo dado ao conjunto de artigos é *Estudos Administrativos – da instrução pública no Império do Brasil*. A série, composta no total por treze artigos, foi publicada com uma periodicidade não exata na seção Comunicados do *Jornal do Commercio*, entre abril e dezembro de 1851, como se vê na tabela:

Os nove primeiros textos saíram quase diariamente, como talvez planejado por Francisco Octaviano. Porém, entre o oitavo e nono, publicado em 13 de maio, um intervalo maior, de quase duas semanas, seguido de vários meses sem prosseguimento. Pode-se imaginar que a abertura dos trabalhos legislativos na Assembleia Geral, em 3 de maio, tenha talvez absorvido a atenção do jornalista; de todo modo, o trabalho só foi retomado no final do ano, com os últimos três artigos saídos em novembro e dezembro – com outra pausa antes do derradeiro.

O projeto foi anunciado e descrito por Otaviano no texto que inaugura a série, configurando assim uma espécie de introdução não numerada. Nessa introdução, Francisco Octaviano justifica a empreitava que iniciava, e também dá pistas do modo como encarava a problemática da instrução pública. Vejamos os primeiros dois parágrafos:

"Todos os anos saem das secretarias das províncias do Brasil dezoito volumes de notícias administrativas, de observações curiosas, de dados estatísticos; e passam despercebidos, sem que os homens práticos e entendidos comparem os melhoramentos materiais, os progressos da indústria e da inteligência, os resultados recíprocos das diversas regiões do império, e chamem o governo e o país para as grandes questões de interesse social, arredando-os do borborinho de ambições acanhadas, e das estéreis fadigas de uma controvérsia partidária.

A estes dezoito volumes das administrações provinciais ajuntam as assembleias respectivas outros tantos atos legislativos, que também passam despercebidos, sem exame, sem confrontação, e não saem do círculo onde exercem sua força senão para a pasta do conselho de estado, cujos trabalhos raras vezes se publicam".

Sua ideia era que a circulação de tais informações legislativas servisse para instigar o interesse geral na instrução pública, de comprovincianos aos poderes gerais, dando visibilidade às ideias "legítimas e proveitosas" em detrimento do "favoritismo, do patronato e das falsas ideias". Assim, os administradores e legisladores de diferentes partes do Império aprenderiam uns com os outros, inspirando-se nas medidas tomadas nas outras províncias, criando argumentos em defesa da instrução pública a partir delas. Na visão de Francisco Otaviano, a comparação se fazia um procedimento necessário, juntando-se peças que, de outro modo, permaneceriam apartadas.

Não sendo os *Estudos Administrativos* ideia repentina, Francisco Otaviano menciona os antecedentes do projeto; primeiro, a *Gazeta Official* (onde entrara em 1846), na qual publicara resumos das leis provinciais. Contudo, a "desgraçada empresa" não perdurou, por falta de todos os lados, e acabou cortada do orçamento imperial. Afirma, então, que naquele ano de 1851 pretendeu retomar a ideia com a criação uma "revista administrativa", mas que as dificuldades anteriores o haviam feito desistir do projeto, ao menos temporariamente. Então, diz: "Instado pela redação do Jornal do Commercio, limitei-me então a examinar pelos documentos mais seguros que pude obter o estado da instrução pública entre nós e a escrever sobre esse assunto alguns artigos, aguardando por ocasião mais oportuna para instituir a revista". Indica, ainda, a falta absoluta de esforços dessa natureza, quer dizer, de uma produção que sintetizasse a situação da instrução pública no país.

O conjunto dos doze artigos – fora a introdução – pode ser dividido em categorias baseadas nos temas explorados em cada um. O grupo formado pelos artigos de I a IV trata da instrução pública na Europa e nos Estados Unidos, um "lanço d'olhos", como intitulado pelo seu autor; na sequência, do artigo V até o IX, Francisco Octaviano aborda o recenseamento populacional no Brasil. Por fim, nos artigos X, XI e XII, debruça-se sobre elementos da instrução pública na Província do Rio de Janeiro.

Olhando cada grupo em detalhe, temos que, no primeiro, apresenta-se a legislação e estatística educacional de França, Inglaterra, Escócia, Irlanda e Espanha, Bélgica, Prússia e Holanda, e finalmente Áustria, Baviera, Hanover, Dinamarca, Itália e Estados Unidos. O grupo que contém as estatísticas populacionais no Brasil também começa pela descrição do tema na Europa – inclusive, indicando o que poderia ser aproveitado no país – para em seguida tratar dos dados, na sequência, da corte, das províncias ao norte do Rio de Janeiro (Espírito Santo até o Pará) e das províncias ao sul do Rio de Janeiro, finalizando com o recenseamento na própria província fluminense e com conclusões gerais sobre os dados de população no Brasil.

A terceira parte, que diz respeito à instrução pública na província do Rio de Janeiro, inicia com o tema "interferência do governo no ensino", reputando-se aos modelos holandês e prussiano, para, em seguida, tratar do sistema adotado no Rio de Janeiro. No artigo seguinte, apresenta-se o programa das escolas, disposições sobre o professorado, meios de repressão, recenseamento das escolas, normas para estabelecimentos particulares de instrução secundária e dados estatísticos sobre a instrução pública e particular. No último artigo, Francisco Octaviano discutiu os seguintes tópicos: "Obstáculos ao desenvolvimento da instrução. –

Meios de se ter um bom pessoal de professores. – As escolas normais entre nós. – O sistema da província do Rio de Janeiro. – As conferências e as bibliotecas dos professores. – Ordenados. – Casas e utensis para as escolas. – Os livros para os meninos. – O futuro do professor como empregado público".

Esta comunicação significou uma primeira aproximação ao trabalho de Francisco Octaviano, uma fonte ainda praticamente inexplorada na história da educação brasileira, tendo sido mencionada até hoje somente por Primitivo Moacyr no volume 2 de sua obra *A instrução e as províncias*, de 1939. Os Estudos Administrativos podem ser consideramos como um grande exemplo da maneira de pensar a instrução pública no Brasil de meados do século XIX. Seus três grandes fios condutores – o olhar para a instrução pública na Europa, o recenseamento populacional do território nacional e o conhecimento do que se passava nas diversas províncias em termos de educação – representam as linhas mestras do pensamento político-educacional que passou a ser desenvolvido naquele momento. Além disso, Francisco Octaviano agiu como um mediador, promovendo a circulação transnacional e nacional de políticas e modelos pedagógicos. A análise mais aprofundada desse material certamente possibilitará a compreensão de mais elementos sobre, entre outros aspectos, a relação entre poder central e poderes locais/regionais na produção de políticas de instrução pública no Império brasileiro.

VICTOR COUSIN E A INSTRUÇÃO PÚBLICA NO SÉCULO XIX: traços da circulação anglófona de uma obra

Alexandre Ribeiro e Silva

Introdução

O objetivo deste texto é explorar evidências da circulação transnacional de ideias pedagógicas na primeira metade do século XIX, percorrendo uma configuração espacial que abrange França, Inglaterra e Estados Unidos. A iniciativa é derivada da pesquisa de doutorado em andamento[48] e provém de alguns avanços feitos até então[49]. Logo no início do trabalho com arquivos, uma das primeiras características que se pôde observar foi a mobilização de referências estrangeiras nos discursos pronunciados por políticos do Império brasileiro, quer na esfera executiva, quer na legislativa. Em diversos momentos, eram citados nomes de intelectuais, estadistas e acadêmicos cujo renome se estendia ao debate educacional da época. Um deles, certamente incontornável, era o francês Victor Cousin (1792-1867).

Em 1831, Victor Cousin, filósofo, político, professor e reformador educacional francês, cumprindo ordens do Ministro da Instrução Pública da França, viajou para alguns países alemães com o objetivo de estudar seus sistemas educacionais, de modo a retirar lições que pudessem ser aprendidas e aplicadas na melhoria das instituições educativas francesas. Como resultado, foi publicado no ano seguinte o *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse* (Cousin, 1832). O volume, dividido em duas partes, reúne as cartas que Cousin enviou ao ministro à medida que avançava pelos então pequenos e independentes países alemães até chegar à Prússia, sua última parada.

Entretanto, o foco aqui não será o próprio texto de Cousin (1832), mas sim sua circulação e apropriação fora do território francês. Isso significa trazer para o centro da discussão aquilo que acontece com uma obra quando ela é deslocada de seu contexto original, permitindo indagar sobre como essas ideias foram lidas e apropriadas por leitores de outros

---

[48] O projeto intitula-se "Circulação nacional e transnacional de modelos pedagógicos e reformas da instrução pública: Maranhão, Rio de Janeiro e França na década de 1850", sob orientação da Profa. Dra. Carlota Boto (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo [FE-USP]) com bolsa de doutorado concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Processo n. 2020/11928-8).

[49] Um primeiro esforço de aproximação ao relato de Victor Cousin sobre sua viagem pedagógica aos países alemães encontra-se em Silva (2022). Deve-se mencionar duas comunicações realizadas em eventos acadêmicos: *A Transnational History of the Curriculum for Primary School: Between Civilizational Process and Social Classification (Brazil And France, 19th Century)*, na 43º International Standing Conference for the History of Education (Milão-Itália), e *Victor Cousin and the public instruction on the 19th century: a work in transnational circulation*, na conferência anual da History of Education Society (Exeter-Inglaterra), ambas em 2022.

países nos momentos em que lidavam com suas próprias agendas, que poderiam ser mais ou menos próximas daquelas assumidas originalmente pelo autor. Para este estudo, é sugerido um circuito anglófono, que se inicia com a tradução da obra de Cousin (1832) para o inglês, realizada por Sarah Austin e cuja primeira edição foi publicada em Londres em 1834, e segue para sua publicação nos Estados Unidos da América em 1835, em que foi inserido um prefácio escrito por John Orville Taylor, que, um ano mais tarde, produziu e publicou um resumo da tradução. Pretende-se, com isso, operacionalizar aspectos discutidos em torno da perspectiva transnacional em História da Educação (Roldán Vera; Fuchs, 2021).

1 Sarah Austin: redes, tradução e interpretação entre nações

A inglesa Sarah Austin (1793-1867) foi uma tradutora de grande reconhecimento em sua época (Goodman, 2002; Martin; Goodman, 2004). Construindo autoria própria, utilizou habilidades literárias e editoriais para inserir-se na arena intelectual e política da Inglaterra de seu tempo. Suas atividades fizeram dela uma mediadora cultural que contribuiu para facilitar trocas e colaborações intelectuais por meio da tradução de textos filosóficos, históricos e literários de autores alemães e franceses, dando forma transnacional ao debate inglês (Capancioni, 2022).

Tendo recebido já em casa uma educação incomumente vasta – por iniciativa de sua mãe, Susanah Taylor, o que advinha da base unitarianista de sua família –, incluindo o estudo de diversos idiomas. Sarah Austin aprofundou suas leituras após o casamento com o jurista John Austin. O casal fazia parte de um importante círculo intelectual, em que figuravam nomes como John Stuart Mill, Jeremy Bentham, Thomas Carlyle, François Guizot, Barthélemy Saint Hilaire, entre outros, o que propiciou a formação de redes valiosas. Para isso também contribuíram suas temporadas na Alemanha e na França (Goodman, 2002), aspecto que, como se verá adiante, foi decisivo na tradução da obra de Cousin (1832).

Devido às dificuldades financeiras vivenciadas por ela e o marido, Sarah Austin começou a usar seus conhecimentos para obtenção de renda. De início, realizou traduções publicadas anonimamente na década de 1820, e nos anos 1830 dedicou-se a verter ao inglês grandes trabalhos acadêmicos, além de escrever resenhas e artigos de natureza literária e

educacional. Consolidava, assim, sua carreira como tradutora eminente de intelectuais alemães e franceses, e tornava-se o pilar financeiro da família (Capancioni, 2022; Goodman, 2002).

É nesse contexto que ocorre a publicação do *Report on the state of public instruction in Prussia*, cuja primeira edição saiu a lume em 1834 em Londres. Sua tradução do livro publicado por Victor Cousin dois anos antes foi resultado de um movimento começado anteriormente, durante a estadia de John e Sarah Austin em Bonn. Ali, de acordo com Goodman (2002), ambos desenvolveram sua visão política e filosófica, bem como nutriram uma admiração pela estrutura administrativa alemã. Chamou-lhes atenção, também, o vínculo das pessoas com o governo, característica que atribuíram ao sistema nacional de educação ali organizado.

Esse foi também o momento do encontro entre Sarah Austin e Victor Cousin, que ali estava de passagem, dando início a uma amizade cuja manutenção é evidenciada pela troca posterior de correspondências entre os dois. Quando o livro começou a circular na Inglaterra, Sarah Austin fez questão de escrever ao autor francês relatando o lobby que fazia em sua rede de contatos, exprimindo o desejo de que a obra fosse mais largamente conhecida e apreciada (Goodman, 2002).

De fato, o livro teve uma boa recepção em seu tempo, tendo sido resenhado em periódicos ingleses e norte-americanos, além, evidentemente, de ter suscitado opiniões por parte de escritores alemães (Brewer, 1971). Como ressalta Goodman (2002), a Inglaterra vivia um momento de controvérsias sobre a atuação do Estado na educação popular, concepção ainda em vias de ser edificada e difundida na sociedade. O debate político sobre a educação nacional figurava, portanto, na ordem do dia. É nessas circunstâncias que Sarah Austin decide buscar um editor para uma versão em inglês que, na sua concepção, alargaria ainda mais o impacto das ideias defendidas por Cousin acerca da instrução pública.

Assim, é possível dizer que a publicação do livro na Inglaterra comunga a vivência de Sarah Austin em território alemão, o que a fez conceber certa representação positiva sobre a organização de um sistema educacional. A relação pessoal com Victor Cousin e, portanto, a admiração e proximidade a um só tempo com o sujeito e as ideias por ele expostas, e a sua própria atitude ao inserir-se no debate inglês, posicionando-se a favor da construção de um sistema educativo nacional para as classes populares de seu país também.

Como indicam Goodman (2002) e Capancioni (2022), as habilidades de tradutora empregadas por Sarah Austin expressavam qualidades tanto linguísticas como editoriais. Quanto a esse aspecto, deve-se ressaltar a importância dos paratextos, mais precisamente dos prefácios, que funcionavam como introduções às traduções, nos quais se pode observar a amplitude de seu trabalho:

> Na segunda metade da década de 1830, Austin era uma aclamada tradutora cujo nome aparecia no frontispício e que assinava longos e informativos prefácios com suas iniciais. […] Os prefácios de Austin são evidências textuais significativas da sua perspicácia em entender o mercado de publicações vitoriano e de sua identidade autoral, na medida em que ela se dirige os leitores ingleses como a produtora do livro que estão prestes a ler (Capancione, 2022, p. 37)[50].

Esses paratextos, continua a autora, serviam para que Sarah Austin expusesse a concepção de suas traduções como textos selecionados visando uma determinada linguagem, aquela de seu público-alvo. Dessa forma, nada era por acaso, seus passos linguísticos e editoriais eram explicitados ao leitor, e ela podia estabelecer sua autoridade como tradutora habilidosa e acadêmica. Por meio de suas escolhas, manipulando os originais, Austin encarava o trabalho de traduzir como "[…] uma forma de promover suas visões políticas publicamente ao enfatizar aqueles elementos do texto original que sustentam sua avaliação das condições sociais e política britânica (Capancione, 2022, p. 39)[51].

Para Capancione (2022), dois prefácios escritos por ocasião de marcos na carreira de Sarah Austin demonstram sua agência na manipulação dos textos-fonte para produzir um novo texto que fosse ao encontro da sensibilidade e interesse de seu público-leitor alvo: o que abre *Tour in England, Ireland, and France in the Years 1828 and 1829*, de 1832, e o que foi escrito para a publicação de *Characteristics of Goethe*, de 1833. É interessante observar o que a autora diz sobre o segundo caso: "Com mais de 40 páginas, esse prefácio é sua afirmação como mediadora cultural, que faz escolhas estratégicas em determinar quais autores e ideias

---

[50] Todas as traduções efetuadas são de minha responsabilidade. No original: "By the second half of the 1830s, Austin was an acclaimed translator whose name appeared on the title page and who signed long, informative prefaces with her initials. […] Austin's prefaces are significant textual evidence of her acumen in understanding the Victorian publishing market and of her authorial identity, for she addresses the English readers as the producer of the book they are about to read".

[51] No original: "[…] a means to promote her political views publicly by emphasizing those elements of the original texts that sustain her assessment of British politics and social conditions".

devem ser tornadas acessíveis ao público leitor britânico, e como interpretá-los" (Capancioni, 2022, p. 38)[52].

Com isso, é possível afirmar que, ao traduzir o livro de Cousin e escrever o prefácio em 1834, Sarah Austin já havia tido oportunidades de desenvolver plenamente suas habilidades como tradutora que se colocava também como mediadora cultural, cuja identidade autoral franqueava-lhe a possibilidade de produzir novos textos a partir de operações de seleção, sinopse e interpretação, termos utilizados por Goodman (2022).

[52] No original: "More than 40 pages long, this preface is her statement as a cultural mediator, who makes strategic choices in determining which authors and ideas to be made accessible to the Britain readership, and how to interpret them".

23. APÊNDICE P: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE TREINAMENTO TÉCNICO V ARIADNE LOPES ECAR

Relatório Individual Sintético
Pesquisadora TT5: Dra. Ariadne Lopes Ecar
Bolsa de Treinamento Técnico 5 (2024/21396-4). Período: 01/01/2025 a 30/06/2025.
Coordenadora do projeto de pesquisa: Dra. Diana Gonçalves Vidal

Informações:

1. **Nome do bolsista**: Ariadne Lopes Ecar

Informação sobre o nível e período de usufruto da Bolsa: Bolsa de Treinamento Técnico 5 (2024/21396-4). Período: 01/01/2025 a 30/06/2025.

2. **Descrição das atividades do bolsista no projeto de pesquisa**: Esta proposta de trabalho técnico integra as atividades do Projeto Temático da FAPESP "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)" (Processo 2018/26699-4). Tendo em vista o trabalho realizado no Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos no período de 01/12/2023 a 01/12/2024, observou-se uma demanda de atividades pertinentes à pesquisa temática que mereciam destaque, pois foi encontrado um conjunto de documentos referentes ao curso universitário realizado pela Universidade de São Paulo nas dependências do prédio da Escola Caetano de Campos, que não foram catalogados e analisados e que poderiam contribuir com a ampliação do entendimento do funcionamento deste curso nas décadas de 1930 e 1940. Além da catalogação e análise desses documentos, pretendi organizar as exposições "Caetanistas negros" e "130 anos do prédio da Escola Caetano de Campos" em formato digital, no site do CRE Mario Covas, e também, elaborar um livro infantil a partir do ebook "Caetanistas Negros", com o objetivo de difusão científica e acesso ao material de pesquisa da bolsa TT5 para leitores crianças, inclusive alunos de escolas públicas.

A seguir, estão registradas as propostas e as ações da pesquisa:

• Proposta: Inventariar, catalogar e organizar os documentos referentes ao curso universitário realizado pela Universidade de São Paulo nas dependências do prédio da Escola Caetano de Campos. Ação: Os documentos ficaram separados da seguinte forma: Universidade de São Paulo e Instituto de Educação, organizados por livros de ponto, livros de registro, diplomas expedidos, livros de cursistas, livro de chamada etc. O inventário está disponível em https://docs.google.com/document/d/1PkMIVm21fpiHfjeVppE0eZUaojro0tIa/edit.

• Proposta: Organizar duas exposições virtuais "Caetanistas negros" e "130 anos do prédio da Escola Caetano de Campos, no site do CRE Mario Covas. Ação: As duas exposições foram inauguradas em 2024, conforme relatório da bolsa FAPESP 2023/15037-9, a dos "Caetanistas Negros" no primeiro semestre, no prédio da EFAPE (http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=9384), e a dos "130 anos do prédio da Escola Caetano de Campos", no segundo semestre, no prédio da Escola Caetano de Campos (http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=9395), ambas organizadas por mim com o auxílio da equipe de servidores do AHECC. Com o

material das exposições pronto faríamos as duas exposições online, no entanto o site do CRE Mario Covas está passando por reestruturação para obter mais espaço para a inserção de novos dados, por isso, até o momento, não foi possível inaugurar as exposições online (Conferir Site http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/cre&).

• Proposta: Elaborar um livro infantil, a partir do ebook "Caetanistas Negros". Ação: A proposta foi enviada para a Editora Malê, mas ainda não obtivemos respostas.

3. **Informar e justificar caso tenham ocorrido mudanças e, eventualmente, os ajustes realizados nas atividades de pesquisa do bolsista, em relação ao Plano de Atividades (v. item 8, a seguir)**.

Ações planejadas para a vigência da bolsa TT5 2023/15037-9 e que seguem em andamento:

• Exposição "O 'magnífico edifício que São Paulo possui': 130 anos do prédio da Escola Caetano de Campos". Em 2024, o prédio que abriga a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo completou 130 anos. Ele foi construído para receber a Escola Normal, instituição que formava professores e professoras, e a Escola Modelo, de nível primário, local de prática de ensino dos docentes em formação. O prédio foi inaugurado em 02 de agosto de 1894. O nome da exposição "O magnífico edifício que São Paulo possui" foi retirado de uma notícia sobre a inauguração do prédio da Escola Normal, publicada em 03 de agosto de 1894 no jornal Correio Paulistano. A notícia apresenta em tom de celebração, a alegria da comunidade escolar em receber o novo edifício que representou uma nova história da escola. A partir desta memória, a exposição foi concebida para celebrar mais um ano de existência do prédio da Escola Normal e seu magnífico edifício situado na Praça da República. Todo o material levantado está em https://drive.google.com/drive/folders/1bAiAx51NhvkiXa76ndzdQ7ukPz9FUrWS?usp=drive_link.

• Elaboração de um livro que conte a história do NUMAH e sua importante tarefa de acondicionar o AHECC. Como foram feitas diversas entrevistas para compor o livro, o prazo de publicação teve que ser estendido. O levantamento do material bibliográfico já foi realizado e consta na pasta do Drive Google: https://drive.google.com/drive/folders/1hhgPr4DoQHJH4vWyEdloMNBaDtxvSPO3?usp=sharing.

• Elaboração do livro Caetanistas Negros. Está em fase de diagramação pela Fundação Vanzolini e será publicado neste ano pela Plataforma de Livros Abertos da USP (https://docs.google.com/document/d/1TtR46hUw8l-o04djFR7jJ45OjwXngOvP/edit?usp=drive_link&ouid=112798026340339852382&rtpof=true&sd=true).

Outras ações decorrentes do trabalho de pesquisa:

• Pedido do AHECC para inventariar um material doado pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. O material consta no Drive Google https://docs.google.com/document/d/1RpAhHxli03IfAQcngCzVByjxIQYRdbf8ejhhTMl85mA/edit?tab=t.0.

• Pedido do AHECC para organização de nova exposição com a temática antirracista. Já foi feito o levantamento do material. Atualmente, estou elaborando a expografia, enquanto a direção do NUMAH decide o local da exposição. Material está no link: https://drive.google.com/drive/folders/1hRzxNaMGwCpzFpHrbVW-zi-XZNZNb8m9?usp=drive_link.

• Pedido do AHECC para a criação de duas exposições para 2026, uma que trata dos 130 anos do prédio do Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos e outra sobre a primeira diretora do Instituto de Educação Caetano de Campos, professora Carolina Ribeiro. O levantamento do material está em andamento.

O AHECC tem uma grande demanda de trabalho de pesquisa. A pesquisadora assumiu as atividades descritas neste tópico, sem prejuízo do programa inicial apresentado à FAPESP.

4. **Avaliação do impacto das atividades do bolsista sobre o andamento do projeto**:

• Inventariar, catalogar e organizar os documentos referentes ao curso universitário realizado pela Universidade de São Paulo nas dependências do prédio da Escola Caetano de Campos. Estes documentos ajudarão aos pesquisadores que investigam a história da USP na década de 1930;

• Exposição "O 'magnífico edifício que São Paulo possui': 130 anos do prédio da Escola Caetano de Campos". A exposição está instalada no prédio da Escola Caetano de Campos onde hoje fica a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tem havido uma grande demanda de visitas e tem sido noticiada em redes sociais e sites de notícias (Cf. https://www.google.com/search?q=O+%E2%80%98magn%C3%ADfico+edif%C3%ADcio+que+S%C3%A3o+Paulo+possui%E2%80%99%3A+130+anos+do+pr%C3%A9dio+da+Escola+Caetano+de+Campos&rlz=1C1GCEA_enBR1087BR1088&oq=O+%E2%80%98magn%C3%ADfico+edif%C3%ADcio+que+S%C3%A3o+Paulo+possui%E2%80%99%3A+130+anos+do+pr%C3%A9dio+da+Escola+Caetano+de+Campos&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBBzg3OGowajeoAgiwAgHxBc2UuH_XFGTL8QXNlLh_1xRkyw&sourceid=chrome&ie=UTF-8);

• Elaboração do livro Caetanistas Negros. Há uma expectativa de que este livro possa servir como referência para a historiografia da Educação;

• Elaboração de um livro que conte a história do NUMAH e sua importante tarefa de acondicionar o AHECC. Este livro irá mostrar a importância da preservação de acervos escolares para a História da Educação.

5. **Juntar o histórico escolar atualizado do bolsista**:

Não se aplica.

6. **Se for o caso, especificar**:

a) O cronograma da próxima etapa do trabalho do bolsista no projeto: Não se aplica. A data do término da vigência da bolsa é 30 de junho de 2025.

b) Outras observações consideradas relevantes para a análise das atividades do bolsista por parte da FAPESP.

7. **Apreciação do desempenho do bolsista**:

Ariadne cumpriu com extrema competência todas as atividades previstas no projeto e ainda teve disponibilidade para acolher novas demandas, demonstrando capacidade criativa, iniciativa, liderança e seriedade no desempenho das tarefas. Os resultados apontados no relatório são indicadores potentes das qualidades descritas acima e revelam os benefícios colhidos com o trabalho da bolsista.

24. APÊNDICE Q: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE TREINAMENTO TÉCNICO V PATRÍCIA TAVARES RAFFAINI

1. **Nome do Bolsista**:

Patricia Tavares Raffaini

2. **Informação sobre o nível e período de usufruto da Bolsa**:

Bolsa TT5 – Novembro /2024 a junho/ 2025

3. **Descrição das atividades do Bolsista no projeto de pesquisa, considerando-se especificamente a finalidade da Bolsa**:

Nos primeiros meses da bolsa de treinamento técnico realizamos uma sondagem em todo o acervo histórico da Companhia Editora Nacional com o objetivo de mapear a situação real dos documentos e indicar a necessidade de intervenção tanto no sentido de conservação quanto no de inventário. Essa primeira sondagem revelou que a documentação sob a guarda do Centro de Memória estava organizada em três seções bem distintas, provenientes dos departamentos que estruturaram no passado o trabalho editorial da empresa: o departamento editorial, o comercial e o financeiro. Dentro dessas três subséries a tipologia documental mais encontrada é a correspondência, passiva e ativa, acompanhada de anexos como recibos de direitos autorais, contratos, pareceres sobre obras a serem publicadas, originais de obras entre outros documentos. Essa sondagem também revelou que o acondicionamento em caixas de arquivo em papelão estava comprometendo a integridade física dos documentos. Após reunião com os docentes responsáveis pela direção do Centro de Memória e Pesquisa Histórica CMPH/UNIFESP, Profa. Maria Luiza F. de Oliveira, Prof. Jaime Rodrigues e Prof. Bruno Roma decidiu-se pela troca das caixas em papelão que acondicionavam os documentos na vertical por caixas de polipropileno que acondicionarão os documentos na posição horizontal. Após a compra realizada pelo CMPH/UNIFESP a equipe de monitores e estagiários está empreendendo essa substituição.

O passo seguinte foi estabelecer juntamente com os professores acima mencionados como seria realizado o trabalho conjunto de higienização, realocação em novas caixas e preenchimento de fichas de descrição sumárias que possibilitação de forma mais acurada a construção do guia de fontes. Em seguida, foram feitas reuniões, oficinas e encontros para a formação dos monitores e estagiários que no momento estão trabalhando nessa etapa de realocação e preenchimento das fichas. A bolsista foi responsável juntamente com o prof. Bruno Roma por essa formação, além disso tem acompanhado de perto e dado suporte diário a equipe de monitores e estagiários tirando dúvidas sobre as tipologias, preenchimento das fichas e outras dúvidas que surgem no processo.

O trabalho técnico começou pela série Correspondência Internacional e pretende no futuro abarcar as séries de Correspondência com Editoras Nacionais, com Autores, Editores e Tradutores, todas essas pertencentes a série de documentos do Departamento Editorial. Esse trabalho possibilitará que as pesquisas já em desenvolvimento articuladas pelos diferentes eixos do Projeto Temático “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)” se aprofundem e ganhem outras reflexões. Esses documentos após catalogação permitirão que se compreenda com mais profundidade as relações culturais e de negócios mantidas entre a Editora e suas congêneres no espaço nacional e internacional, assim como com outras instituições culturais, permitindo flagrar os processos históricos de

circulação de saberes e de produção de instrumentos de formação do leitor e suas variadas idades, gêneros e inserção profissional, problematizadas pelo projeto temático em questão.

Outra atividade importante realizada pela bolsista foi investigar qual seria a plataforma digital para a descrição, acesso e difusão do arquivo histórico da Companhia Editora Nacional. A sondagem e análise das diversas plataformas disponíveis (AtoM, Dspace7, Collective Acess, Archive Space, Archivist's Tool Kit, Binder, Arch on e Sepiades) revelou que essa etapa deverá ser decidida após a finalização da descrição sumária e da confecção do guia de fontes, pois somente com os dados provenientes dessa etapa, teremos condições de saber quais são as especificidades do acervo e qual plataforma é a mais adequada para ele. Há de se considerar também quais são de código aberto, online e gratuitas, e que possibilitem uma relativamente fácil instalação, gestão e manutenção pelos monitores e estagiários do Centro de Memória e Pesquisa Histórica CMPH/UNIFESP.

Foram também realizadas a digitalização de documentos fundamentais para essa etapa de organização e primeira descrição das sub séries: as listagens provenientes do departamento editorial, que nos revelam a diversidade de editoras de todos os países que mantinham contato com a Companhia Editora Nacional. O trabalho de descrição sumária tem revelado que o número e diversidade das editoras é muito superior ao que está presente nessas listagens, que indicam apenas as que mais se correspondiam com o Departamento Editorial. Esse trabalho também tem nos mostrado que grande parte da documentação preservada se refere às décadas de 1960 a 1980, sendo pequeno o número de documentos das décadas iniciais da atuação da editora, 1930 a 1950.

4. **Informar e justificar caso tenham ocorrido mudanças e, eventualmente, os ajustes realizados nas atividades de pesquisa do Bolsista, em relação ao Plano de Atividades**:

Devido ao redimensionamento do período de vigência da bolsa foi necessário restringir o trabalho de higienização, organização e inventário documental para a série de Correspondências com Editoras Internacionais.

5. **Avaliação do impacto das atividades do Bolsista sobre o andamento do projeto**:

Acredito ter impactado de forma positiva o andamento do projeto, contribuindo para que um acervo raro e muito importante no que diz respeito a história editorial do país seja acessível para os pesquisadores não só do projeto temático, mas de toda a área de pesquisa e ensino em História da Educação. Especialmente nas investigações sobre a produção de livros escolares e de formação de professores, contribuindo com os objetivos centrais do eixo 1 do projeto temático. Possibilitando também que se permita capturar os circuitos transnacionais de produção, circulação e apropriações de saberes, autores e títulos na produção de livros educativos para diferentes públicos, contribuindo com os objetivos dos eixos 2 e 3. Assim como realizar a organização e digitalização de um repertório de documentos para a produção de materiais formativos para docentes e discentes da escola pública atual, contribuindo com o eixo 4.

A produção de um guia de fontes que recupere e informe os conteúdos das séries documentais será de extrema importância, podendo a ampliar o acesso à Coleção Companhia Editora Nacional para pesquisadores do projeto e também para outros investigadores.

6. **Juntar o Histórico Escolar atualizado do Bolsista (apenas para Bolsas TT-1)**:

Não é necessário

7. **Se for o caso, especificar**:

a. O cronograma da próxima etapa do trabalho do Bolsista no projeto; e
b. Outras observações consideradas relevantes para a análise das atividades do Bolsista por parte da FAPESP.

O projeto finaliza em junho de 2025 não havendo necessidade de novo cronograma.

b) Itens a serem elaborados pelo Pesquisador Responsável pela Bolsa:

8. Apreciação do desempenho do Bolsista.

Patrícia superou com grande competência todos os obstáculos apresentado pelo desenvolvimento do trabalho no acervo, de modo a cumprir com as atividades previstas no projeto. Soube acolher novas demandas, demonstrando capacidade criativa, iniciativa e seriedade no desempenho das tarefas, além de senso de liderança. Os resultados apontados no relatório são indicadores potentes das qualidades descritas acima e revelam os benefícios colhidos com o trabalho da bolsista.

25. APÊNDICE R: RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE TREINAMENTO TÉCNICO III MIRIAM FERNANDES MURAMOTO

Relatório Individual Sintético

Coordenadora do projeto de pesquisa:

Drª Diana Vidal

Pesquisadora TT3:

Drª Miriam Fernandes Muramoto

Maio de 2025

1. **Nome do bolsista:** Miriam Fernandes Muramoto

2. **Informações sobre o nível e o período de usufruto da bolsa:** Bolsa de Treinamento Técnico 3. **Período:** 01/12/2024 a 01/06/2025

Número do Processo: 2024/20444-5

3. **Descrição das atividades do bolsista no projeto de pesquisa:** A proposta de trabalho integra as atividades do Projeto Temático da FAPESP " Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...) (Processo 2018/26699-4) em seus quatro Eixos temáticos: 1) arquivos digitais e bibliotecas : história do livro e da leitura; 2) sujeitos e artefatos: movimentos e vestígios; 3) inovação e tradição: fugas e contrapontos; 4) material didático para o ensino público e formação docente. O objetivo do trabalho realizado no Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos, que faz parte do Núcleo de Memória e Acervo Histórico (NUMAH) visa preservar e tornar acessíveis aproximadamente três mil documentos históricos relacionados à educação no estado de São Paulo, integrando-os ao acervo digital do Centro de Referência em Educação (CREMC) para consulta pública. Documentos esses, que já se encontram no site da Escola de Formação de Professores (EFAPE) e necessitam de uma catalogação para a migração para um novo site. Objetivo geral: catalogar aproximadamente três mil documentos do acervo histórico do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CREMC). O Centro de Referência em Educação Mario Covas (CREMC) preserva um valioso acervo documental que narra a trajetória da educação paulista. Dentre os cerca de 3.000 documentos em processo de catalogação, destacam-se registros sobre:

- Memória Escolar, Educação e Patrimônio – documentos que resgatam a história das instituições de ensino e suas contribuições para a cultura educacional.
- Exposições – registros de mostras históricas e eventos que marcaram a educação no estado.
- Acervo da Escola Caetano de Campos – materiais pedagógicos, administrativos e objetos que contam a história dessa instituição centenária.
- Memória Oral – depoimentos em vídeo de professores, alunos e funcionários que vivenciaram a educação pública paulista.
- História das Escolas Paulistas – arquivos que documentam a evolução das unidades escolares em São Paulo.

Proposta : fazer a catalogação aproximadamente três mil documentos do acervo histórico do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CREMC). **Ação :** os documentos estão sendo catalogados seguindo o cronograma que foi acordado entre a bolsista e os responsáveis pelo Centro de Referência em Educação Mario Covas

4. Informar e justificar caso tenham ocorrido mudanças e, eventualmente, os ajustes realizados nas atividades de pesquisa do bolsista, em relação ao Plano de Atividades.

Em virtude do processo administrativo relacionado à implementação da bolsa, o cronograma inicial sofreu readequação. As atividades, previstas para início em dezembro, tiveram seu efetivo começo em fevereiro, após a conclusão dos trâmites. Ressalta-se, porém, que a replanejamento não impactou o escopo final do projeto, que será integralmente executado conforme o previsto.

5. Avaliação do impacto das atividades do bolsista sobre o andamento do projeto:

No âmbito do projeto de organização e preservação documental do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CREMC), foi realizado o levantamento inicial dos materiais referentes ao eixo "História das Escolas Paulistas", totalizando aproximadamente 2.000 documentos. **Caracterização do Acervo:** Os registros identificados incluem informações fundamentais para a reconstrução da trajetória das instituições de ensino no estado de São Paulo, tais como: Nome da escola e data de fundação; História do patrono ou patronesse; Contexto de fundação (aspectos históricos, sociais e educacionais);Vinculação administrativa (diretoria de ensino correspondente).**Relevância e Potencial de Pesquisa:** Uma vez catalogado, esse acervo constituirá uma fonte essencial para estudos sobre a história da educação paulista, em especial no que se refere à:Evolução das instituições escolares públicas; Processos de nomeação e homenagens a patronos; Mapeamento da expansão do ensino no estado. **Critério de Priorização**: A seleção desse conjunto para início da catalogação deveu-se a dois fatores principais: Volume expressivo (maior subgrupo documental do eixo);Diversidade de registros, que abrangem diferentes períodos e regiões do estado. **Próximas Etapas:** A bolsista responsável segue trabalhando na sistematização dos metadados, garantindo que a futura disponibilização digital permita: Consultas por período, localidade ou nome da escola; Cruzamento de dados com outros acervos do CREMC.

6. Se for o caso especificar :

a) O cronograma da próxima etapa do trabalho prevista até o final da bolsa:

Próximos Eixos a Serem Catalogados

- Memória Escolar, Educação e Patrimônio

Documentos relacionados às práticas pedagógicas, preservação de patrimônio educativo e memórias institucionais.

- Exposições

Registros históricos de mostras, eventos e divulgações realizadas pela Secretaria da Educação ao longo dos anos.

- Escola Caetano de Campos

Acervo específico da instituição, incluindo materiais administrativos, fotográficos e objetos escolares.

- Memória Oral

Depoimentos em vídeo e áudio de professores, alunos e funcionários que vivenciaram a educação pública paulista.

7)Apreciação do desempenho do bolsista

Miriam tem seguido o plano traçado para o Treinamento Técnico e até o presente momento, o desenvolvimento do projeto tem apresentado resultados satisfatórios, estando plenamente alinhado às metas e prazos estabelecidos. A catalogação do acervo histórico do CREMC seguem em progresso conforme o cronograma que precisou ser reformulado, com indicativos claros de que serão concluídas dentro do período previsto. O trabalho com o acervo do CREMC tem gerado frutos que ultrapassam os objetivos originais, incluindo: Identificação de fontes inéditas para estudos em História da Educação; Elaboração de pesquisas com resultados a serem apresentados em congressos internacionais; Produção de materiais acadêmicos que ampliam o impacto do projeto no meio científico. Essas contribuições adicionais reforçam o potencial do acervo como ferramenta de pesquisa e destacam o caráter formador da bolsa.

26. APÊNDICE S: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE JORNALISMO CIENTÍFICO FERNANDA RAMOS

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Fernanda Ramos

PROJETO COMUNICAR CIÊNCIA: CONECTANDO PRÁTICAS E SABERES

(N° Processo: 2024/ 00698-2)
Associado ao Projeto Temático FAPESP
(2018/26699-4):
Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)

RELATÓRIO FINAL

Período: 06/2024 - 11/2024
Orientação: Prof. Dra. Vivian Batista da Silva

São Paulo
Novembro de 2024

Resumo das atividades realizadas no período

1. Apresentação do projeto

O presente relatório apresenta as atividades realizadas no período de junho de 2024 até o presente momento, quando foi realizada a proposta do projeto **Conectando Saberes e Práticas**. Ele integra-se ao Jornalismo Científico da FAPESP e foi associado a outro trabalho maior, o Projeto temático **Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)**. A proposta que será aqui descrita insere-se num eixo específico desse amplo investimento, aquele que versa sobre "Formação de professores" (Eixo 4 do Projeto Temático), tomando como objeto específico práticas inspiradoras da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP).

O projeto **Conectando Saberes e Práticas** teve como objetivo a produção de "Material didático para o ensino público e formação docente", utilizando linguagem multimídia com vistas a futuras divulgações para um amplo público, que não se restringe apenas à comunidade científica como também quer abranger professores da Educação Básica, licenciandos e demais interessados pelas questões educacionais. O intuito é divulgar cientificamente a heterogeneidade das formas de aprender aplicadas nas práticas pedagógicas realizadas nas EAFEUSP. As atividades realizadas colaboram para demonstrar como a organização escolar, pensada por sujeitos inspiradores e em coletivo, atuam no processo de aprendizagem e popularizam reflexões sociais, econômicas e científicas sobre as facetas do aprender.

2. Agentes e referências

O projeto contou com a participação de duas bolsistas. Além de mim, que sou estudante de graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), houve a participação de outra bolsista, Camila Penna, estudante de graduação da Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo (FEUSP). As atividades foram iniciadas com reuniões de acolhimento com o grupo de pesquisa, para que fossem tiradas dúvidas, feitos apontamentos e direcionamentos para o desenvolvimento do trabalho. Nestas reuniões estavam presentes as Professoras Doutoras Paula Vicentini, Rita Gallego e Vivian Batista da Silva, pesquisadoras do Projeto Temático já mencionado. Além do desenvolvimento de produtos previstos no projeto original, as atividades incluíram o estudo de bibliografia sobre a construção do sistema educacional brasileiro e sobre propostas pedagógicas da Escola de Aplicação. O grupo já vem desenvolvendo outros materiais sobre essa escola, como entrevistas e audiovisuais[53], como por exemplo o texto "Ninguém fica para trás", de Rita Gallego, que discute as relações entre experiência, inovação e forma escolar mediante a análise do projeto Clube de Leitura e Escrita e o roteiro dos vídeos sobre o Programa Gênero e Sexualidade e Clube e Diferenciadas, que também tratam de atividades realizadas na EAFEUSP.

Todos os momentos de trabalho eram/são também dedicados ao estudo, no que se refere desde o início até a fase de conclusão do projeto, considerando que enquanto almejamos produzir conhecimento sobre o mote, também estamos aprendendo sobre práticas pedagógicas emancipadoras e as possibilidades de ação perante o sistema de ensino público.

3. Clube de Leitura e Escrita

A professora-orientadora organizou um calendário para visitas à Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, para estudo do espaço e maior familiarização com as atividades da escola e, principalmente, do Clube de Leitura e Escrita, cuja prática pedagógica possui como base a diversidade de aprendizagem entrelaçada com a singularidade dos sujeitos. O Clube, material de estudo para dupla, é um projeto que acontece desde 2015 na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e envolve quatro turmas do Ensino Fundamental I, sendo elas do 4.º e 5.º ano e

[53] Entre os materiais já produzidos pelo grupo sobre a EAFE-USP, destacam-se os vídeos sobre o Programa Gênero e Sexualidade e Clube e Diferenciadas: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq

que conta, além dos estudantes, com docentes e bolsistas do Projeto Unificado de Bolsas (PUB) para sua realização. As atividades realizadas pelo Clube contam com leituras coletivas e a produção textual dos alunos sobre os livros, propostas no espaço da biblioteca da escola. Como dito pela Prof. Dra. Rita Gallego, o projeto vem tem trazido inovações pautadas no lema "Ninguém fica para trás",

> o qual expressa a preocupação singular das docentes em enfrentar a questão da diversidade dos modos de aprender e, por conseguinte, o compromisso com a aprendizagem de todos, o que tem impactado as formas de ensinar e a organização pedagógica, principalmente em seus tempos e espaços. (GALLEGO, 2023, p. 321)

Denominado "Material didático para o ensino público e formação docente", esse eixo do Projeto Temático - já referido neste Relatório e coordenado pelas Profs. Dras. Paula Vicentini e Rita Gallego (FEUSP) - tem por objetivo principal contribuir com a formação de professores do nível superior e com a prática docente na escola básica da rede pública, e de forma semelhante ao Edital Comunicar Ciência, prevê tornar públicos e com linguagens acessíveis os resultados obtidos pelo Eixo e, por meio das ferramentas midiáticas, promover reflexões sobre o passado e o presente da educação, sobre a trajetória de sujeitos e práticas inspiradoras que não tenham como destinatários apenas os pares do meio acadêmico. Comprometido com a circulação de saberes, o projeto temático fomenta o fortalecimento da relação entre a Universidade e as escolas da rede pública. Este fato presente no projeto resulta na escolha e na realização da pesquisa jornalística e na divulgação científica dos temas.

4. Estrutura e abordagem nos produtos

Também decidimos por utilizar da linguagem poética para produção dos materiais no projeto Comunicar Ciência, tendo em vista que tanto eu como Camilla somos artistas de Teatro que encontraram neste ofício uma linguagem em comum para trocas e analogias referentes à educação. Ao longo das nossas reuniões, discutimos e estabelecemos critérios para a criação dos três produtos propostos pelo projeto, sendo eles 1) apresentação da temática da avaliação da aprendizagem e as

diferentes formas de aprender, de uma contextualização teórica das pesquisadoras envolvidas e a visão dos agentes presentes no espaço escolar sobre a aprendizagem[54], 2) apresentação da EAFEUSP, de seu projeto pedagógico e escolar dentro da prática inspirada em questão, o Clube de Leitura e Escrita, tratando-o como uma prática inspiradora a ser divulgada e[55] 3) discussão sobre a importância da valorização de práticas pedagógicas nas escolas públicas e da importância da pesquisa científica em torno destas práticas, além da disputa constante e diária para a criação e continuidade destes projetos.[56]

Os produtos, então, são elaborados com as supracitadas abordagens narrativas, a partir do estilo visual e as principais temáticas a serem abordadas. Demos grande importância para que fossem ouvidas diversas vozes (de educadores e estudantes da escola, bolsistas do Clube a de outros projetos da EAFEUSP, pesquisadores ligados ao projeto como as Prof. Dras. Rita Gallego, Paula Vicentini e Vivian Batista da Silva, e outros trabalhadores como recepcionistas e assistentes de organização escolar presentes) que nos ajudassem a tecer um discurso rico e complexo sobre a prática pedagógica, a aprendizagem, e que provassem nosso argumento sobre a importância do trabalho coletivo para a construção de práticas potentes dentro do ambiente escolar. Desde o início, prezamos pela presença de diversas vozes para construir o projeto, tratando como tema principal o processo de aprendizagem de forma plural. Além deles, também incluímos nossas próprias contribuições para a temática, através de narrativas que espelhavam o nosso próprio processo de aprendizagem para com o projeto.

Com o planejamento e as vontades definidas e acordadas entre eu e Camila, e após as aulas e encontros semanais com a equipe da Fundação Roberto Marinho (FRM) que apresentaram diversas possibilidades de linguagem para escolha através de aulas semanais para a apresentação destes formatos, - como Reels, podcast, reportagem escrita e videorreportagem - decidimos escolher a linguagem da videorreportagem para produção dos materiais, que após aprofundamento através das

[54] O produto em questão está disponível no link: EP 1 - O QUE É APRENDER(1).mp4
[55] O produto em questão não está finalizado, pois estamos em fase de refinamento após um retorno geral técnico da FRM, prevista para acontecer em meados de novembro. O produto final será entregue até o dia 14 de novembro, mas o que desenvolvemos até o presente momento está disponível no link: PRODUTO 2 .mp4
[56] Este produto terá início para gravação e edição assim que liberadas as atividades pela equipe da FRM.

aulas, se tornou a melhor opção para a realização de nossos objetivos. Nossa escolha inicial seria o Reels, formato com o qual estamos mais acostumadas e pensamos ser suficiente para o que estávamos nos propondo, além de possibilitar um contato direto e familiar para com o nosso público pretendido: professores/as e educadores/as do Ensino Fundamental I das escolas públicas de São Paulo. No entanto, após assistir ao curso oferecido pela FRM e ministrado por Nádia Pontes sobre videorreportagem, entendemos que por se tratar de um formato que possibilita maior tempo de apresentação e desenvolvimento e, portanto, também permite a inclusão de perspectivas diversas sobre a experiência com a prática pedagógica e aprendizagem, consideramos que esta linguagem seria a melhor escolha para que pudéssemos apresentar resultados do Projeto Temático, mais especificamente, aqueles ligados ao Clube de Leitura e Escrita. Desse modo, marcamos as nossas próprias contribuições para o tema enquanto estudantes que vêm se dedicando ao estudo pedagógico há alguns anos.

Tivemos bastante receio nessa escolha, já que ela implicaria na utilização de materiais de gravação mais profissionais do que tínhamos pretendido, de significar o domínio de alguns programas de edição e refinamento, e também por acompanhar termos de autorização de imagem que não sabíamos ao certo como funcionam. (Os termos em questão, coletados até o presente momento, estão localizados no Anexo 1 presente neste documento).

Decidimos apostar na nossa ambição para com este projeto, então logo começamos a entender as possibilidades que tínhamos. Tentamos empréstimo de materiais com setores da ECA, buscamos nossos próprios materiais de filmagem e captação de áudio, começamos a estudar as possibilidades de programas e aplicativos para edição de imagem e áudio, e fomos vislumbrando aos poucos o que esses vídeos poderiam ser.

5. Contato com a Fundação Roberto Marinho e elaboração dos materiais

Entres as aulas citadas anteriormente, oferecidas pela FRM, e a entrega da pauta que deveria conter as especificidades do projeto, - entre elas a mensagem, o público-alvo, os entrevistados e as

perguntas a serem feitas, além de um roteiro prévio com os planejamentos para as imagens a serem captadas e um calendário para gravação - também desenvolvemos habilidades teóricas e práticas através de cursos oferecidos pela plataforma da Coliga[57], uma escola virtual da FRM que oferece a inclusão e formação de jovens para o mercado de trabalho através de cursos sobre os mais variados temas.

Nestes cursos tivemos a oportunidade de entender melhor sobre questões técnicas acerca do manuseamento de câmeras digitais (uso do ISO, do diafragma, da velocidade do obturador, da possibilidade de movimentos, etc), sobre composição e enquadramento, narrativa e estrutura, estratégia, intenção e pontos de vista para a criação de roteiros. (Os roteiros desenvolvidos até o presente momento se encontram no Anexo 2 presente neste documento). Além disso, diversas referências audiovisuais para inspiração de como deixar os vídeos com a qualidade esperada. O contato com este material, além de ser prazeroso e inspirador, nos ajudou a desenvolver e relembrar uma linguagem específica e estudada pelas duas (devido ao meu curso de Artes Cênicas na ECA e a experiência da Camila com atuação no Teatro). Isso foi importante nos momentos de *set,* em que precisávamos falar a mesma linguagem técnica a fim de desenvolver o trabalho juntas e colaborar uma com a outra na execução de tarefas.

A próxima etapa de trabalho consistiu na elaboração de um roteiro para cada um dos três produtos supracitados, nos quais deveriam estar descritos todos os conteúdos (textos, falas, imagens pretendidas, locais de gravação) e as previsões de tempo para as gravações, já pensando nas diárias de trabalho, desde a idealização até a montagem do vídeo. Os roteiros foram entregues de acordo com o calendário da FRM e foram fundamentais para nos guiar tanto nos dias de gravação quanto no trabalho de edição dos vídeos brutos para criação de um material único, sendo ele a base para a criação que definiu a estrutura narrativa, as ações e a sequência do produto como um todo. O roteiro foi imprescindível para que nos organizássemos, soubéssemos o que/como/onde iríamos gravar e também qual deveria ser a ordem apresentada no material, facilitando a comunicação entre nós e os entrevistados, e otimizando o tempo de tratamento entre material bruto e final. Sobre todos os roteiros,

[57] Link para o site: coliga.digital

assim como em relação a pauta, recebemos feedbacks da FRM que buscavam auxiliar o nosso processo de trabalho, o que foi fundamental para que pudéssemos aprimorar o trabalho e seguir de acordo com o objetivo.

6. Gravação e edição dos produtos

Com uma pauta bem estruturada, roteiro, equipamentos e inspiração a postos, estávamos prontas para as gravações. Através de reuniões com as professoras Brenda Moreira e Fabiana Dias, ambas professoras da Escola de Aplicação e responsáveis pelo acompanhamento do Clube de Leitura e Escrita, acordamos um calendário com datas que deveriam seguir as propostas e atividades do próprio Clube, que estava se preparando para entrar em uma nova leitura entre os estudantes. No início tivemos bastante dificuldade no que diz respeito aos horários das entrevistas e gravações, pois além de precisarmos organizar as diárias de acordo com o calendário da Fundação, para que ainda tivéssemos tempo para edição, precisávamos também entender a agenda e necessidades das professoras, que muitas vezes tinham horário apenas para daqui quatro semanas mas que estavam animadas em contribuir com o projeto. Mesmo assim, finalizamos as gravações propostas para o roteiro 1.

Durante as gravações, tivemos contato com as professoras do Ensino Fundamental I responsáveis pelo Clube de Leitura e Escrita e práticas diferenciadas dentro da escola, com os estudantes, bolsistas do projeto do Clube e outros que acompanham as aulas na EA, técnicos de apoio executivo, secretários, entre outros trabalhadores essenciais para que nosso objetivo inicial em retratar e dialogar com diversas vozes fosse cumprido. Captamos, ao longo de alguns dias nos quais nos dividimos segundo demandas internas, as imagens pretendidas com os entrevistados, o Clube de Leitura e Escrita, as áreas internas e externas da escola e a narração a partir de nossas próprias vozes e experiências, traçando paralelos entre a prática pedagógica na escola ligada à alfabetização ao ofício do Teatro, em que a criatividade, a coletividade e autonomia são fundamentais. Apesar de termos conseguido as imagens pretendidas em roteiro, a falta de acesso a equipamentos de qualidade

diversos, como microfone, rebatedor, estabilizadores de câmera (tripés), abajures/luminárias ou quaisquer objetos que pudessem servir para compor com a iluminação dos locais, não possibilitou que conseguíssemos também as imagens previstas pela nossa expectativa.

Por conta dessa atividade e produção de vídeos em grande escala nas diárias de gravação para o produto 1, conseguimos utilizar muitas das imagens e áudios já obtidos para a composição do produto 2, o que estava previsto na pauta entregue e que otimizou o tempo de produção do segundo material. Apesar disso, queríamos vozes que integrassem o vídeo de outras formas e que ajudassem a trazer subjetividade e poesia para a história do Clube de Leitura e Escrita. Tínhamos, desde o início, uma grande vontade de entrevistar as crianças da Escola de Aplicação sobre suas vivências e opiniões no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem, mas ao mesmo tempo estávamos bastante preocupadas com os termos de autorização de imagem e voz e o diálogo com os pais dos estudantes que poderia dificultar a execução do nosso trabalho, por uma questão de tempo e burocracia. Por isso, decidimos entrevistar algumas crianças próximas a nós, irmãos e filhos de colegas, também estudantes de escolas públicas, sobre suas experiências com a escola, o processo de alfabetização, suas relações com os livros, a leitura e também com a aprendizagem. Apesar de o segundo produto ser focado no Clube de Leitura e Escrita da Escola de Aplicação, o diálogo com estudantes de outras escolas tornou o processo e o produto muito interessante e abrangente para nós, a ponto de desenvolver uma vontade de trabalhar essas relações entre estudante e o processo de aprendizagem para além dos locais específicos nos quais nos aprofundamos.

Já em relação a edição dos vídeos, usamos os programas Canva Pro e Capcut, que foram os mais adequados num âmbito financeiro e no que diz respeito à facilidade de intuir sobre as ferramentas a partir de nosso conhecimento prévio. Houve algumas dificuldades sobre questões técnicas como: computador lento, incapaz de suportar os arquivos da câmera, que travava e atrasava o processo de montagem como um todo, além da presença de fortes chuvas na cidade de São Paulo que trouxeram impossibilidades de trabalhar sobre o material sem a internet. No entanto, conseguimos dividir as tarefas para que pudéssemos entregar os produtos finais para a FRM.

8. Finalização

O trabalho para a realização do projeto teve muitos percalços, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das datas de envio dos roteiros e produtos, pelos motivos já explicitados neste relatório. Apesar disso, a comunicação direta com a Fundação Roberto Marinho foi essencial para nos tranquilizar e manter um ambiente honesto e produtivo entre nós.

Em resumo, estas foram as atividades realizadas ao longo dos meses de trabalho sobre o projeto. No presente momento, estamos seguindo para a execução do produto três, que se propõe a valorizar práticas pedagógicas que acontecem no chão da escola pública e a pressão político-social que permeia a EAFEUSP, a demonstrar que a construção da aprendizagem é coletiva, diária e se constitui em um território em constante disputa. Para este produto, conforme o planejado, contaremos quase que exclusivamente com o recurso da narração para a expressão das ideias, discussões, experiências e esperanças que desenvolvemos em relação ao projeto, aos próximos passos dele e das práticas pedagógicas emancipadoras nas escolas públicas. Ou seja, utilizando novamente da linguagem poética e da narração com texto proposto pela dupla, comporemos o material a imagens já coletadas e outras a serem definidas a partir de um roteiro. Assim que tiver finalizado as alterações necessárias e entregue oficialmente o produto dois, daremos início às gravações do próximo material.

Devido ao cronograma de planejamento e entrega das atividades proposto pela Fundação Roberto Marinho, que se estendeu por pedidos dos próprios participantes bolsistas, ao perceberem que os prazos para entrega eram irreais para a finalização dos três produtos descritos, o processo de trabalho estende-se do dia 21 de novembro a dia 23 de dezembro - tempo assegurado para a produção do terceiro produto, desde a entrega do roteiro até a finalização da videorreportagem - a fim de assegurar o compromisso com o projeto e a qualidade prevista pelas pautas de planejamento.

8. Referências bibliográficas e materiais estudados no desenvolvimento do projeto

BIGAS, Bárbara. **Práticas de leitura e escrita ajudam a superar diferentes demandas de aprendizado dos anos**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2023/12/12/praticas-de-leitura-e-escrita-ajudam-a-superar-diferentes-demandas-de-aprendizado-dos-alunos/> Acesso em setembro de 2024.

Clube e Diferenciadas. São Paulo, 2023. Disponível em: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq Acessado em Julho de 2024.

GALLEGO, Rita de Cassia. "Ninguém fica pra trás" em práticas de leitura e escrita. In: BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2023, p.319-343.

GALLEGO, Rita. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas primárias paulistas (1890-1929)**. São Paulo, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Gênero e Sexualidade. São Paulo, 2023. Disponível em: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq Acesso em Julho de 2024.

MEIRIEU, Philippe. ***Aprender… Sim, mas como?*** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

VARÃO, Gabriela. **Evento aborda a construção do sistema educacional brasileiro desde o século 19**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/evento-aborda-a-construcao-do-sistema-educacional-brasileiro-desde-o-seculo-19/> Acesso em agosto de 2024.

ANEXO 1 - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM, VOZ E OBRA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:
Saberes e práticas em fronteira: por uma
historia transnacional da educação (1810-...) / Livro 9
Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Paula Perin Vicentini
Assinatura: PVicentini
End.: Rua Lisboa, 1173 ap. 94
CPF: 170.776.708-94

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____
Assinatura(s)_____
End.:_____
CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que eu autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Augusto Silva Leitão
Assinatura: Augusto Silva Leitão
End.: Rua Luiz Sergio Fonseca, 320, Pq. São Gabriel Itaquera-SP
CPF: 412.070.338-00

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, **a Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar **minha imagem e voz** captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Cômunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto Ciência Para Todos, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que eu autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira

– LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018). Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Jenilson Barbosa dos Santos

Assinatura: Jenilson B. dos Santos

End.: Rua Cipotanea

CPF: 464.001.938.63

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade

Nome(s)_____

Assinatura(s)_____

End.:_____

CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).
Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Bruno Barreto dos Santos
Assinatura: _____
End.: Rua do Anfiteatro, 1235
CPF: 414771132 35

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2019.

Nome: [illegible]
Assinatura: [illegible]
End.: [illegible]
CPF: 085.041.318-00

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

PS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Rosanna Claudia Budinelli
Assinatura:
End.: Rua dos Arquitetos, 122
CPF: 170.042.308-80

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Gabrielly Borges
Assinatura: Gabrielly Borges
End.: Rua Chicuta, 127 Jardim Paulista - São Paulo, SP
CPF: 480 435 178-78

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Erisson da Silva Oliveira
Assinatura: Erisson Oliveira
End.: Rua Argemiro, Nº 524, Vila Tolosa, Jardim Tropical, Mauá/SP
CPF: 709.803.804-03

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

Sant Pombo, 27 de outubro de 2024.

Nome: Catarina Agustini Soares
Assinatura:
End.: Rua Marmeleiro, 60 - Jardim Bela Vista, Santo André - SP
CPF: 466035605892

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Karoline Baptista Saito
Assinatura: Karoline Saito
End.: Av. Pio Pinheiro, 501 - São Paulo - SP
CPF: 051.365.059-82

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra: Projeto Clube de Leitura e de Escrita - Escola de Aplicação - FEUSP

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Fabiana Andrea Dias Jacobik
Assinatura:
End.: Rua Clotilde Galeão, 170 Apto 23 - Osasco
CPF: 145.188.198-37

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Fabiana André Dias Jacobina
Assinatura:
End.: R. Rotilde Gelli, 170, Ap. 23, Osasco
CPF: 145.188.198-37

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra: pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Temático Saberes e Práticas em fronteiras: uma história transnacional (1820-...) - Eixo 4.

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Rita de Cassia Gallego
Assinatura: _____
End.: R. Mateus Grou, 495, ap 2191
CPF: 258[illegible]88

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____
Assinatura(s)_____
End.:_____
CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

ANEXO 2 - ROTEIROS PRODUZIDOS ATÉ O PRESENTE MOMENTO

CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS (ROTEIRO 1)

Clip - TC	Textos	Imagens
[0:00 - 0:30]	**Narração (voz em off)**: "Você se lembra da primeira vez que aprendeu?" **Narração (voz em off):** "O que é aprender? Para nós, educadores, essa pergunta ressoa profundamente em um contexto de diversidade e desafios."	Cena inicial: uma sala vazia, iluminada por uma luz indireta. Uma cadeira no centro. O silêncio é quebrado por uma música suave. [teatro laboratório da ECA] Segunda Cena: luzes do teatro vão se acendendo aos poucos, com focos diferentes.
Camila e Fernanda **[0:30 - 1:30]**	**Fernanda:** Aprender é mais do que guardar informações. Para nós, professoras e professores do Ensino Fundamental I, é a fagulha que acende quando o desconhecido se transforma em algo compreensível. **Camila:** É o momento em que o impossível se torna palpável. **Fernanda:** Sim professora, nós sabemos que aprender é um processo singular e complexo. Philippe Meirieu nos provoca: o que é aprender, se não a arte de descobrir? Em uma sala de aula, onde a realidade é diversa, nosso papel como educadores vai além da simples transmissão de conhecimento. . **Camila:** Em turmas heterogêneas, a avaliação da aprendizagem se torna mais um desafio. Mas como podemos garantir que ninguém fique para trás?	Camila e Fernanda no Teatro Laboratório da ECA junto às luzes.
[1:30- 2:00]	**Narração (voz em off):** Cada um de nós, em algum momento, encontrou algo que não compreendia. E, através do coletivo, do erro, da troca com o outro, conseguimos desvendá-lo. Assim como no teatro, aprender é um ato de criação.	[transição entre o teatro para uma vista externa da Escola de Aplicação]
[2:00- 3:30] Dois estudantes da Escola de Aplicação (a definir)	**Perguntas** Para você, o que é aprender? Qual a coisa mais legal que você aprendeu?	Crianças compartilham suas visões sobre aprendizagem. [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off]

[3:30-4:30]	**Camila:** Aprender é, acima de tudo, encontrar sentido. É transformar o abstrato em concreto. **Fernanda:** Parece simples, mas reconhecer diferentes formas de aprender é um direito fundamental. A construção da aprendizagem nasce da relação educadoras e alunos	[Imagens de crianças brincando no pátio] [trilha sonora]
[4:30 - 6:00] Paula Vicentini, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista sobre aprendizagem e práticas de leitura **Perguntas:** O que é aprendizagem? Como ela se ressignifica no espaço escolar?	[corte na trilha] [Corte para a biblioteca da Faculdade de Educação]
[6:00 - 7:00] Professoras Kamila, Andréa e Patrícia.	Para falar do cotidiano docente, e das práticas diferenciadas de aprendizagem na escola. **Perguntas**: O que acontece quando as turmas têm diferentes níveis de aprendizagem?	Entrevista na sala de aula da Escola de Aplicação com transições entre imagens das professoras em ação em sala de aula. [trilha sonora baixa em transição]
[7:00 - 7:45] Professoras Kamila, Andréa e Patrícia. Paula	**Perguntas**: Se não existe uma mágica nem método para aprender, qual conselho e/ou qual prática você daria para as professoras/es	Imagens externas da Escola de Aplicação [trilha sonora] [imagem desenhada que escreva a dica da professora]

[7:45 - 9:25] Camila e Fernanda	**Fernanda:** Nessa peça de teatro, as professoras do ensino fundamental I se tornam personagens elementais. **Camila:** Assim como outra personagem entra em ação: a aprendizagem em um espaço de emancipação. **Fernanda:** Te convidamos a olhar para sua relação entre educadoras, educandos e o espaço escolar. O diálogo não é apenas uma prática, mas uma forma de construção coletiva do conhecimento.	Camila e Fernanda no Teatro Laboratório da ECA fazendo um jogo de luzes entre as falas e o apagar das luzes em diferentes espaços do teatro. [trilha sonora alternada]
[9:25 - 11:45]	**Voz em off:** Vimos um pouco sobre turmas heterogêneas, cada sala de aula é única, e adaptar-se às realidades dos alunos é uma maneira de resistir à padronização que muitas vezes limita o potencial da educação, o importante é tentar não deixar ninguém para trás! **Voz em off** E quando falamos em avaliação, lembre-se: o objetivo não é apenas medir, mas acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno. **Voz em off:** Avaliações formativas ajudam a identificar necessidades e a celebrar conquistas, mesmo as pequenas. Cada progresso é um passo em direção à autonomia.	[**Vinheta de encerramento no teatro**] [imagens da escola e das atividades diferenciadas da escola] [trilha sonora]
[11:45 - 13:15] Camila e Fernanda	**Camila:** A-U-T-O-N-O-M-I-A Outro personagem dessa peça. Como educadoras podemos criar condições para que os alunos sejam protagonistas de sua própria trajetória. **Fernanda:** Ou da sua peça. Proponha projetos, estimule a curiosidade e a criatividade. Uma educação libertadora é aquela que ensina a pensar e a agir	[corte para o teatro] [luzes apagando]

[13:15 - 14:00] Camila e Fernanda	**Fernanda e Camila:** A luz desses pensamentos, no próximo episódio, vamos conhecer uma prática inspiradora da Escola de Aplicação, e conectar alguns saberes e práticas de lá com os seus. Até breve!	Última luz acessa no teatro [Fade out]
[14:00 - 15:00]	**Créditos finais**	

CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS (ROTEIRO 2)

Clip - TC	Textos	Imagens
[0:00 - 0:30]	Trilha sonora do projeto mesclada a sons da escola. Passos, gritos e conversas indistintas ao fundo.	Cena inicial: Escola de Aplicação. Os desenhos nas paredes da escola, o pátio durante o recreio, os corredores no horário de entrada, as salas de aula, e por fim a biblioteca, onde acontece o Clube de Leitura e Escrita. O espaço, as cortinas, as prateleiras com livros.
[0:30 - 0:35]		Logo da FAPESP, da Fundação Roberto Marinho e da Futura
[0:35 - 1:35]	(**voz em off)** Crianças repassam os combinados do Clube de Leitura e Escrita com a professora Fabiana **Crianças:** “Não interromper”, “não corrigir o colega”, “não conversar enquanto os colegas lêem”, “não tirar sarro do colega por conta da sua leitura” **Fabiana**: “A ideia é ter uma roda de leitura segura. Vamos começar?”	Sala da biblioteca durante o Clube de Leitura e Escrita. Crianças se preparam para a roda de leitura. Elas tiram os sapatos para entrar na sala, organizam as almofadas para formar uma roda, vemos seus pés esperando o início da leitura, já em roda.
[1:35 - 1:40]		Logo do Comunicar Ciência

[1:40 - 2:45]	As crianças lêem, juntas, o último capítulo do livro ao qual estão dedicadas atualmente: Robin Hood, escrito por Pedro Bandeira.	Na biblioteca da Escola de Aplicação, as crianças lêem em roda.
[2:45 - 3:45] Professoras Brenda e Fabiana, responsáveis pelo acompanhamento das turmas do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o funcionamento do Clube de Leitura e Escrita **Perguntas:** Quais necessidades levaram a criação do Clube de Leitura e Escrita? Como o Clube de Leitura e Escrita acontece na prática? Por que a ênfase na leitura e na escrita?	Biblioteca da Escola de Aplicação
[3:45 - 4:50] Camila	**Narração (voz em off)** Nessa peça de teatro, as professoras do Ensino Fundamental I se tornam personagens elementais. Assim como elas, outra personagem entra em ação: a aprendizagem em um espaço de emancipação.	Estudantes realizando a atividade de escrita após leitura do novo capítulo
[4:50 - 6:10] Rita Gallego, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista **Perguntas:** O que é "tempo e espaço escolar"? Como afetam os modos de ensinar e aprender? Como projetos/ práticas diferenciadas trazem inovações pedagógicas para o contexto escolar (diferenciar a perspectiva de inovação)? Qual o impacto desses projetos na constituição dos espaços-tempos escolares?	Biblioteca da Faculdade de Educação

[6:10 - 8:15] Bolsista Bruno	Relato sobre iniciativa da sua família em seu bairro, no Jardim Colombo “De todas as famílias da minha rua, a minha era uma das únicas com pai e mãe. Além disso, eu também tinha muitos irmãos. Minha casa tinha uma garagem e nós reuníamos todas as crianças ali pra brincar.” “Meu pai, vendo que era um ambiente que as crianças iam pra brincar, fez uma lousa pra colocar na garagem.” “Ele queria que a gente tivesse o acesso a educação que ele não tinha.”	Pátio da Escola de Aplicação. Imagens mixadas entre: entrevista, lousa da Escola, salas de aula, ruas da Cidade Universitária, etc
[8:15 - 10:00] Estudante 1 da Escola de Aplicação que participa do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o Clube de Leitura e Escrita e o processo de aprendizagem dos estudantes **Perguntas:** Qual livro você mais gostou de ter lido até agora e por quê? Do que se tratava a história?	Crianças compartilham suas visões sobre a aprendizagem. [Área arborizada da Escola] e/ou [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off]
[10:00 - 11:00] Rita Gallego, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista **Pergunta:** Como o projeto Clube de Leitura rompe com método simultâneo e foca na diversidade de aprendizagem?	Biblioteca da Faculdade de Educação

[11:00 - 13:00] Estudante 2 da Escola de Aplicação que participa do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o Clube de Leitura e o processo de aprendizagem das crianças **Perguntas:** Você já sabe ler? E escrever? Pode me mostrar alguma coisa que você sabe escrever? Você lembra da	Crianças compartilham suas visões sobre a aprendizagem. [Área arborizada da Escola de Aplicação] e/ou [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off] com imagens das áreas arborizadas da Escola

	primeira vez que conseguiu? Como isso fez você se sentir?	
[13:00 - 14:00] Bolsista do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista **Perguntas:** Como se dá sua participação no projeto Clube de Leitura e Escrita? Como você percebe o impacto do projeto na aprendizagem dos estudantes da escola? Que aprendizagens a participação no projeto lhe proporcionou, enquanto futuro professor/a?	Pátio da Escola de Aplicação
[14:00 - 15:00] Paula Vicentini	Entrevista **Perguntas:** Qual a importância do trabalho entre docentes e entre docentes e bolsistas para aprendizagem de ambas as partes enquanto professoras/es (em formação e em exercício)?	Na biblioteca da Escola de Aplicação, as crianças lêem em roda. As crianças lêem, juntas, o último capítulo do livro ao qual estão dedicadas atualmente: Robin Hood, escrito por Pedro Bandeira. Na sequência, imagens da professora e bolsistas auxiliando os estudantes.
[15:00 - 16:10] Camila	**Narração (voz em off)**: Cada um de nós, em algum momento, encontrou algo que não compreendia. E, através do coletivo, do erro, da troca com o outro, conseguimos desvendá-lo. Assim como no teatro, aprender é um ato de criação. O processo de aprendizagem é diverso, tanto para os estudantes, quanto para os bolsistas e educadoras. Quando ensinamos, aprendemos. Quando nos relacionamos, criamos juntos. Te convidamos a olhar para sua relação entre educadoras, educandos e o espaço escolar.	Crianças brincando no pátio e nas áreas verdes da Escola; bolsistas, educadoras e estudantes interagindo

	No próximo capítulo, vamos passear pelo contexto sociocultural e político da Escola de Aplicação e pensar juntos a diferença que as políticas públicas fazem na construção de práticas emancipadoras.	
[16:10 - 17:00]		Créditos finais

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Fernanda Ramos

PROJETO COMUNICAR CIÊNCIA: CONECTANDO PRÁTICAS E SABERES

(N° Processo: 2024/ 00698-2)
Associado ao Projeto Temático FAPESP
(2018/26699-4):
Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)

RELATÓRIO FINAL

Período: 06/2024 - 11/2024
Orientação: Prof. Dra. Vivian Batista da Silva

São Paulo
Novembro de 2024

Sumário

1. Apresentação do projeto……. 3
2. Agentes e referências……..
   4
3. Clube de Leitura e
   Escrita……5
4. Estrutura e abordagem nos produtos…….5
5. Contato com a Fundação Roberto Marinho e elaboração dos materiais…….7
6. Gravação e edição dos produtos……9
7. Finalização……
   11
8. Referências bibliográficas e materiais estudados no desenvolvimento do projeto
   ……
   …13
9. ANEXO 1 - Termos de autorização de imagem, voz e obra…….15
10. ANEXO 2 - Roteiros produzidos até o presente momento…… …..

Resumo das atividades realizadas no período

1. Apresentação do projeto

O presente relatório apresenta as atividades realizadas no período de junho de 2024 até o presente momento, quando foi realizada a proposta do projeto **Conectando Saberes e Práticas**. Ele integra-se ao Jornalismo Científico da FAPESP e foi associado a outro trabalho maior, o Projeto temático **Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)**. A proposta que será aqui descrita insere-se num eixo específico desse amplo investimento, aquele que versa sobre "Formação de professores" (Eixo 4 do Projeto Temático), tomando como objeto específico práticas inspiradoras da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP).

O projeto **Conectando Saberes e Práticas** teve como objetivo a produção de "Material didático para o ensino público e formação docente", utilizando linguagem multimídia com vistas a futuras divulgações para um amplo público, que não se restringe apenas à comunidade científica como também quer abranger professores da Educação Básica, licenciandos e demais interessados pelas questões educacionais. O intuito é divulgar cientificamente a heterogeneidade das formas de aprender aplicadas nas práticas pedagógicas realizadas nas EAFEUSP. As atividades realizadas colaboram para demonstrar como a organização escolar, pensada por sujeitos inspiradores e em coletivo, atuam no processo de aprendizagem e popularizam reflexões sociais, econômicas e científicas sobre as facetas do aprender.

2. Agentes e referências

O projeto contou com a participação de duas bolsistas. Além de mim, que sou estudante de graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), houve a participação de outra bolsista, Camila Penna, estudante de graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). As atividades foram iniciadas com reuniões de acolhimento com o grupo de pesquisa, para que fossem tiradas dúvidas, feitos apontamentos e direcionamentos para o desenvolvimento do trabalho. Nestas reuniões estavam presentes as Professoras Doutoras Paula Vicentini, Rita Gallego e Vivian Batista da Silva, pesquisadoras do Projeto Temático já mencionado. Além do desenvolvimento de produtos previstos no projeto original, as atividades incluíram o estudo de bibliografia sobre a construção do sistema educacional brasileiro e sobre propostas pedagógicas da Escola de Aplicação. O grupo já vem desenvolvendo outros materiais sobre essa escola, como entrevistas e audiovisuais[58], como por exemplo o texto "Ninguém fica para trás", de Rita Gallego, que discute as relações entre experiência, inovação e forma escolar mediante a análise do projeto Clube de Leitura e Escrita e o roteiro dos vídeos sobre o Programa Gênero e Sexualidade e Clube e Diferenciadas, que também tratam de atividades realizadas na EAFEUSP.

[58] Entre os materiais já produzidos pelo grupo sobre a EAFE-USP, destacam-se os vídeos sobre o Programa Gênero e Sexualidade e Clube e Diferenciadas: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq

Todos os momentos de trabalho eram/são também dedicados ao estudo, no que se refere desde o início até a fase de conclusão do projeto, considerando que enquanto almejamos produzir conhecimento sobre o mote, também estamos aprendendo sobre práticas pedagógicas emancipadoras e as possibilidades de ação perante o sistema de ensino público.

3. Clube de Leitura e Escrita

A professora-orientadora organizou um calendário para visitas à Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, para estudo do espaço e maior familiarização com as atividades da escola e, principalmente, do Clube de Leitura e Escrita, cuja prática pedagógica possui como base a diversidade de aprendizagem entrelaçada com a singularidade dos sujeitos. O Clube, material de estudo para dupla, é um projeto que acontece desde 2015 na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e envolve quatro turmas do Ensino Fundamental I, sendo elas do 4.º e 5.º ano e que conta, além dos estudantes, com docentes e bolsistas do Projeto Unificado de Bolsas (PUB) para sua realização. As atividades realizadas pelo Clube contam com leituras coletivas e a produção textual dos alunos sobre os livros, propostas no espaço da biblioteca da escola. Como dito pela Prof. Dra. Rita Gallego, o projeto vem tem trazido inovações pautadas no lema "Ninguém fica para trás",

> o qual expressa a preocupação singular das docentes em enfrentar a questão da diversidade dos modos de aprender e, por conseguinte, o compromisso com a aprendizagem de todos, o que tem impactado as formas de ensinar e a organização pedagógica, principalmente em seus tempos e espaços. (GALLEGO, 2023, p. 321)

Denominado "Material didático para o ensino público e formação docente", esse eixo do Projeto Temático - já referido neste Relatório e coordenado pelas Profs. Dras. Paula Vicentini e Rita Gallego (FEUSP) - tem por objetivo principal contribuir com a formação de professores do nível superior e com a prática docente na escola básica da rede pública, e de forma semelhante ao Edital Comunicar Ciência, prevê tornar públicos e com linguagens acessíveis os resultados obtidos pelo Eixo e, por

meio das ferramentas midiáticas, promover reflexões sobre o passado e o presente da educação, sobre a trajetória de sujeitos e práticas inspiradoras que não tenham como destinatários apenas os pares do meio acadêmico. Comprometido com a circulação de saberes, o projeto temático fomenta o fortalecimento da relação entre a Universidade e as escolas da rede pública. Este fato presente no projeto resulta na escolha e na realização da pesquisa jornalística e na divulgação científica dos temas.

4. Estrutura e abordagem nos produtos

Também decidimos por utilizar da linguagem poética para produção dos materiais no projeto Comunicar Ciência, tendo em vista que tanto eu como Camilla somos artistas de Teatro que encontraram neste ofício uma linguagem em comum para trocas e analogias referentes à educação. Ao longo das nossas reuniões, discutimos e estabelecemos critérios para a criação dos três produtos propostos pelo projeto, sendo eles 1) apresentação da temática da avaliação da aprendizagem e as diferentes formas de aprender, de uma contextualização teórica das pesquisadoras envolvidas e a visão dos agentes presentes no espaço escolar sobre a aprendizagem[59], 2) apresentação da EAFEUSP, de seu projeto pedagógico e escolar dentro da prática inspirada em questão, o Clube de Leitura e Escrita, tratando-o como uma prática inspiradora a ser divulgada e[60] 3) discussão sobre a importância da valorização de práticas pedagógicas nas escolas públicas e da importância da pesquisa científica em torno destas práticas, além da disputa constante e diária para a criação e continuidade destes projetos.[61]

Os produtos, então, são elaborados com as supracitadas abordagens narrativas, a partir do estilo visual e as principais temáticas a serem abordadas. Demos grande importância para que fossem

[59] O produto em questão está disponível no link: EP 1 - O QUE É APRENDER(1).mp4
[60] O produto em questão não está finalizado, pois estamos em fase de refinamento após um retorno geral técnico da FRM, prevista para acontecer em meados de novembro. O produto final será entregue até o dia 14 de novembro, mas o que desenvolvemos até o presente momento está disponível no link: PRODUTO 2 .mp4
[61] Este produto terá início para gravação e edição assim que liberadas as atividades pela equipe da FRM.

ouvidas diversas vozes (de educadores e estudantes da escola, bolsistas do Clube a de outros projetos da EAFEUSP, pesquisadores ligados ao projeto como as Prof. Dras. Rita Gallego, Paula Vicentini e Vivian Batista da Silva, e outros trabalhadores como recepcionistas e assistentes de organização escolar presentes) que nos ajudassem a tecer um discurso rico e complexo sobre a prática pedagógica, a aprendizagem, e que provassem nosso argumento sobre a importância do trabalho coletivo para a construção de práticas potentes dentro do ambiente escolar. Desde o início, prezamos pela presença de diversas vozes para construir o projeto, tratando como tema principal o processo de aprendizagem de forma plural. Além deles, também incluímos nossas próprias contribuições para a temática, através de narrativas que espelhavam o nosso próprio processo de aprendizagem para com o projeto.

Com o planejamento e as vontades definidas e acordadas entre eu e Camila, e após as aulas e encontros semanais com a equipe da Fundação Roberto Marinho (FRM) que apresentaram diversas possibilidades de linguagem para escolha através de aulas semanais para a apresentação destes formatos, - como Reels, podcast, reportagem escrita e videorreportagem - decidimos escolher a linguagem da videorreportagem para produção dos materiais, que após aprofundamento através das aulas, se tornou a melhor opção para a realização de nossos objetivos. Nossa escolha inicial seria o Reels, formato com o qual estamos mais acostumadas e pensamos ser suficiente para o que estávamos nos propondo, além de possibilitar um contato direto e familiar para com o nosso público pretendido: professores/as e educadores/as do Ensino Fundamental I das escolas públicas de São Paulo. No entanto, após assistir ao curso oferecido pela FRM e ministrado por Nádia Pontes sobre videorreportagem, entendemos que por se tratar de um formato que possibilita maior tempo de apresentação e desenvolvimento e, portanto, também permite a inclusão de perspectivas diversas sobre a experiência com a prática pedagógica e aprendizagem, consideramos que esta linguagem seria a melhor escolha para que pudéssemos apresentar resultados do Projeto Temático, mais especificamente, aqueles ligados ao Clube de Leitura e Escrita. Desse modo, marcamos as nossas próprias contribuições para o tema enquanto estudantes que vêm se dedicando ao estudo pedagógico há alguns anos.

Tivemos bastante receio nessa escolha, já que ela implicaria na utilização de materiais de

gravação mais profissionais do que tínhamos pretendido, de significar o domínio de alguns programas de edição e refinamento, e também por acompanhar termos de autorização de imagem que não sabíamos ao certo como funcionam. (Os termos em questão, coletados até o presente momento, estão localizados no Anexo 1 presente neste documento).

Decidimos apostar na nossa ambição para com este projeto, então logo começamos a entender as possibilidades que tínhamos. Tentamos empréstimo de materiais com setores da ECA, buscamos nossos próprios materiais de filmagem e captação de áudio, começamos a estudar as possibilidades de programas e aplicativos para edição de imagem e áudio, e fomos vislumbrando aos poucos o que esses vídeos poderiam ser.

5. Contato com a Fundação Roberto Marinho e elaboração dos materiais

Entres as aulas citadas anteriormente, oferecidas pela FRM, e a entrega da pauta que deveria conter as especificidades do projeto, - entre elas a mensagem, o público-alvo, os entrevistados e as perguntas a serem feitas, além de um roteiro prévio com os planejamentos para as imagens a serem captadas e um calendário para gravação - também desenvolvemos habilidades teóricas e práticas através de cursos oferecidos pela plataforma da Coliga[62], uma escola virtual da FRM que oferece a inclusão e formação de jovens para o mercado de trabalho através de cursos sobre os mais variados temas.

Nestes cursos tivemos a oportunidade de entender melhor sobre questões técnicas acerca do manuseamento de câmeras digitais (uso do ISO, do diafragma, da velocidade do obturador, da possibilidade de movimentos, etc), sobre composição e enquadramento, narrativa e estrutura, estratégia, intenção e pontos de vista para a criação de roteiros. (Os roteiros desenvolvidos até o presente momento se encontram no Anexo 2 presente neste documento). Além disso, diversas referências audiovisuais para inspiração de como deixar os vídeos com a qualidade esperada. O contato com este material, além de ser prazeroso e inspirador, nos ajudou a desenvolver e relembrar

[62] Link para o site: coliga.digital

uma linguagem específica e estudada pelas duas (devido ao meu curso de Artes Cênicas na ECA e a experiência da Camila com atuação no Teatro). Isso foi importante nos momentos de *set,* em que precisávamos falar a mesma linguagem técnica a fim de desenvolver o trabalho juntas e colaborar uma com a outra na execução de tarefas.

A próxima etapa de trabalho consistiu na elaboração de um roteiro para cada um dos três produtos supracitados, nos quais deveriam estar descritos todos os conteúdos (textos, falas, imagens pretendidas, locais de gravação) e as previsões de tempo para as gravações, já pensando nas diárias de trabalho, desde a idealização até a montagem do vídeo. Os roteiros foram entregues de acordo com o calendário da FRM e foram fundamentais para nos guiar tanto nos dias de gravação quanto no trabalho de edição dos vídeos brutos para criação de um material único, sendo ele a base para a criação que definiu a estrutura narrativa, as ações e a sequência do produto como um todo. O roteiro foi imprescindível para que nos organizássemos, soubéssemos o que/como/onde iríamos gravar e também qual deveria ser a ordem apresentada no material, facilitando a comunicação entre nós e os entrevistados, e otimizando o tempo de tratamento entre material bruto e final. Sobre todos os roteiros, assim como em relação a pauta, recebemos feedbacks da FRM que buscavam auxiliar o nosso processo de trabalho, o que foi fundamental para que pudéssemos aprimorar o trabalho e seguir de acordo com o objetivo.

6. Gravação e edição dos produtos

Com uma pauta bem estruturada, roteiro, equipamentos e inspiração a postos, estávamos prontas para as gravações. Através de reuniões com as professoras Brenda Moreira e Fabiana Dias, ambas professoras da Escola de Aplicação e responsáveis pelo acompanhamento do Clube de Leitura e Escrita, acordamos um calendário com datas que deveriam seguir as propostas e atividades do próprio Clube, que estava se preparando para entrar em uma nova leitura entre os estudantes. No início tivemos bastante dificuldade no que diz respeito aos horários das entrevistas e gravações, pois além de

precisarmos organizar as diárias de acordo com o calendário da Fundação, para que ainda tivéssemos tempo para edição, precisávamos também entender a agenda e necessidades das professoras, que muitas vezes tinham horário apenas para daqui quatro semanas mas que estavam animadas em contribuir com o projeto. Mesmo assim, finalizamos as gravações propostas para o roteiro 1.

Durante as gravações, tivemos contato com as professoras do Ensino Fundamental I responsáveis pelo Clube de Leitura e Escrita e práticas diferenciadas dentro da escola, com os estudantes, bolsistas do projeto do Clube e outros que acompanham as aulas na EA, técnicos de apoio executivo, secretários, entre outros trabalhadores essenciais para que nosso objetivo inicial em retratar e dialogar com diversas vozes fosse cumprido. Captamos, ao longo de alguns dias nos quais nos dividimos segundo demandas internas, as imagens pretendidas com os entrevistados, o Clube de Leitura e Escrita, as áreas internas e externas da escola e a narração a partir de nossas próprias vozes e experiências, traçando paralelos entre a prática pedagógica na escola ligada à alfabetização ao ofício do Teatro, em que a criatividade, a coletividade e autonomia são fundamentais. Apesar de termos conseguido as imagens pretendidas em roteiro, a falta de acesso a equipamentos de qualidade diversos, como microfone, rebatedor, estabilizadores de câmera (tripés), abajures/luminárias ou quaisquer objetos que pudessem servir para compor com a iluminação dos locais, não possibilitou que conseguíssemos também as imagens previstas pela nossa expectativa.

Por conta dessa atividade e produção de vídeos em grande escala nas diárias de gravação para o produto 1, conseguimos utilizar muitas das imagens e áudios já obtidos para a composição do produto 2, o que estava previsto na pauta entregue e que otimizou o tempo de produção do segundo material. Apesar disso, queríamos vozes que integrassem o vídeo de outras formas e que ajudassem a trazer subjetividade e poesia para a história do Clube de Leitura e Escrita. Tínhamos, desde o início, uma grande vontade de entrevistar as crianças da Escola de Aplicação sobre suas vivências e opiniões no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem, mas ao mesmo tempo estávamos bastante preocupadas com os termos de autorização de imagem e voz e o diálogo com os pais dos estudantes que poderia dificultar a execução do nosso trabalho, por uma questão de tempo e burocracia. Por isso, decidimos entrevistar algumas crianças próximas a nós, irmãos e filhos de colegas, também estudantes

de escolas públicas, sobre suas experiências com a escola, o processo de alfabetização, suas relações com os livros, a leitura e também com a aprendizagem. Apesar de o segundo produto ser focado no Clube de Leitura e Escrita da Escola de Aplicação, o diálogo com estudantes de outras escolas tornou o processo e o produto muito interessante e abrangente para nós, a ponto de desenvolver uma vontade de trabalhar essas relações entre estudante e o processo de aprendizagem para além dos locais específicos nos quais nos aprofundamos.

Já em relação a edição dos vídeos, usamos os programas Canva Pro e Capcut, que foram os mais adequados num âmbito financeiro e no que diz respeito à facilidade de intuir sobre as ferramentas a partir de nosso conhecimento prévio. Houve algumas dificuldades sobre questões técnicas como: computador lento, incapaz de suportar os arquivos da câmera, que travava e atrasava o processo de montagem como um todo, além da presença de fortes chuvas na cidade de São Paulo que trouxeram impossibilidades de trabalhar sobre o material sem a internet. No entanto, conseguimos dividir as tarefas para que pudéssemos entregar os produtos finais para a FRM.

8. Finalização

O trabalho para a realização do projeto teve muitos percalços, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das datas de envio dos roteiros e produtos, pelos motivos já explicitados neste relatório. Apesar disso, a comunicação direta com a Fundação Roberto Marinho foi essencial para nos tranquilizar e manter um ambiente honesto e produtivo entre nós.

Em resumo, estas foram as atividades realizadas ao longo dos meses de trabalho sobre o projeto. No presente momento, estamos seguindo para a execução do produto três, que se propõe a valorizar práticas pedagógicas que acontecem no chão da escola pública e a pressão político-social que permeia a EAFEUSP, a demonstrar que a construção da aprendizagem é coletiva, diária e se constitui em um território em constante disputa. Para este produto, conforme o planejado, contaremos quase que

exclusivamente com o recurso da narração para a expressão das ideias, discussões, experiências e esperanças que desenvolvemos em relação ao projeto, aos próximos passos dele e das práticas pedagógicas emancipadoras nas escolas públicas. Ou seja, utilizando novamente da linguagem poética e da narração com texto proposto pela dupla, comporemos o material a imagens já coletadas e outras a serem definidas a partir de um roteiro. Assim que tiver finalizado as alterações necessárias e entregue oficialmente o produto dois, daremos início às gravações do próximo material.

Devido ao cronograma de planejamento e entrega das atividades proposto pela Fundação Roberto Marinho, que se estendeu por pedidos dos próprios participantes bolsistas, ao perceberem que os prazos para entrega eram irreais para a finalização dos três produtos descritos, o processo de trabalho estende-se do dia 21 de novembro a dia 23 de dezembro - tempo assegurado para a produção do terceiro produto, desde a entrega do roteiro até a finalização da videorreportagem - a fim de assegurar o compromisso com o projeto e a qualidade prevista pelas pautas de planejamento.

8. Referências bibliográficas e materiais estudados no desenvolvimento do projeto

BIGAS, Bárbara. **Práticas de leitura e escrita ajudam a superar diferentes demandas de aprendizado dos anos**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2023/12/12/praticas-de-leitura-e-escrita-ajudam-a-superar-diferentes-demandas-de-aprendizado-dos-alunos/> Acesso em setembro de 2024.

Clube e Diferenciadas. São Paulo, 2023. Disponível em: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq Acessado em Julho de 2024.

GALLEGO, Rita de Cassia. “Ninguém fica pra trás” em práticas de leitura e escrita. In: BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2023, p.319-343.

GALLEGO, Rita. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas primárias paulistas (1890-1929)**. São Paulo, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Gênero e Sexualidade. São Paulo, 2023. Disponível em: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq Acesso em Julho de 2024.

MEIRIEU, Philippe. ***Aprender… Sim, mas como?*** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

VARÃO, Gabriela. **Evento aborda a construção do sistema educacional brasileiro desde o século 19**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/evento-aborda-a-construcao-do-sistema-educacional-brasileiro-desde-o-seculo-19/> Acesso em agosto de 2024.

ANEXO 1 - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM, VOZ E OBRA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:
Saberes e práticas em fronteira: por uma
historia transnacional da educação (1810-...) / Livro 9
Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Paula Perin Vicentini
Assinatura: PVicentini
End.: Rua Lisboa, 1173 ap. 94
CPF: 170.776.708-94

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____
Assinatura(s)_____
End.:_____
CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que eu autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Augusto Silva Leitão
Assinatura: Augusto Silva Leitão
End.: Rua Luiz Sergio Fonseca, 320, Pq. São Gabriel Itaquera-SP
CPF: 412.070.338-00

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar **minha imagem e voz** captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Cômunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto Ciência Para Todos, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que eu autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira

– LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018). Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Jenilson Barbosa dos Santos

Assinatura: Jenilson B. dos Santos

End.: Rua Cipotanea

CPF: 464.001.938.63

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade

Nome(s)_____

Assinatura(s)_____

End.:_____

CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).
Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Bruno Barreto dos Santos
Assinatura: _____
End.: Rua do Anfiteatro, 1235
CPF: 414771132835

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: [illegible]
Assinatura: [illegible]
End.: [illegible]
CPF: [illegible]

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Rosanna Claudia Budinelli
Assinatura:
End.: Rua dos Arquitetos, 122
CPF: 170.042.308-80

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Gabrielly Borges
Assinatura: Gabrielly Borges
End.: Rua Chicuta, 127 Jardim Paulista - São Paulo, SP
CPF: 480 435 178-78

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Erisson da Silva Oliveira
Assinatura: Erisson Oliveira
End.: Rua Argemiro, Nº 524, Vila Tolosa, Jardim Tropical, Mauá/SP
CPF: 709.803.804-03

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

Sant Paulo, 27 de outubro de 2024.

Nome: Catarina Agustini Soares
Assinatura:
End.: Rua Hermeto, 60 - Jardim Bela Vista, Santo André - SP
CPF: 466035605892

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Karoline Baptista Saito
Assinatura: Karoline Saito
End.: Av. Rio Pequeno, 501 - São Paulo - SP
CPF: 051.365.059-82

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra: Projeto Clube de Leitura e de Escrita - Escola de Aplicação - FEUSP

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Fabiana Andrea Dias Jacobik
Assinatura:
End.: Rua Clotilde Galeão, 170 Apto 23 - Osasco
CPF: 145.188.198-37

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Fabiana André Dias Jacobina
Assinatura:
End.: R. Rotilde Grisi, 170, Ap. 23, Osasco
CPF: 145.188.198-37

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra: pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Temático Saberes e Práticas em Fronteiras: uma história transnacional (1820-...) - Eixo 4.

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Rita da Cana Galego
Assinatura: [signature]
End.: R. Mateus Grou, 495, ap 2191
CPF: 258[illegible]88

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____
Assinatura(s)_____
End.:_____
CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

ANEXO 2 - ROTEIROS PRODUZIDOS ATÉ O PRESENTE MOMENTO

CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS (ROTEIRO 1)

Clip - TC	Textos	Imagens
[0:00 - 0:30]	**Narração (voz em off)**: "Você se lembra da primeira vez que aprendeu?" **Narração (voz em off):** "O que é aprender? Para nós, educadores, essa pergunta ressoa profundamente em um contexto de diversidade e desafios."	Cena inicial: uma sala vazia, iluminada por uma luz indireta. Uma cadeira no centro. O silêncio é quebrado por uma música suave. [teatro laboratório da ECA] Segunda Cena: luzes do teatro vão se acendendo aos poucos, com focos diferentes.
Camila e Fernanda **[0:30 - 1:30]**	**Fernanda:** Aprender é mais do que guardar informações. Para nós, professoras e professores do Ensino Fundamental I, é a fagulha que acende quando o desconhecido se transforma em algo compreensível. **Camila:** É o momento em que o impossível se torna palpável. **Fernanda:** Sim professora, nós sabemos que aprender é um processo singular e complexo. Philippe Meirieu nos provoca: o que é aprender, se não a arte de descobrir? Em uma sala de aula, onde a realidade é diversa, nosso papel como educadores vai além da simples transmissão de conhecimento. . **Camila:** Em turmas heterogêneas, a avaliação da aprendizagem se torna mais um desafio. Mas como podemos garantir que ninguém fique para trás?	Camila e Fernanda no Teatro Laboratório da ECA junto às luzes.
[1:30- 2:00]	**Narração (voz em off):** Cada um de nós, em algum momento, encontrou algo que não compreendia. E, através do coletivo, do erro, da troca com o outro, conseguimos desvendá-lo. Assim como no teatro, aprender é um ato de criação.	[transição entre o teatro para uma vista externa da Escola de Aplicação]
[2:00- 3:30] Dois estudantes da Escola de Aplicação (a definir)	**Perguntas** Para você, o que é aprender? Qual a coisa mais legal que você aprendeu?	Crianças compartilham suas visões sobre aprendizagem. [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off]

[3:30-4:30]	**Camila:** Aprender é, acima de tudo, encontrar sentido. É transformar o abstrato em concreto. **Fernanda:** Parece simples, mas reconhecer diferentes formas de aprender é um direito fundamental. A construção da aprendizagem nasce da relação educadoras e alunos	[Imagens de crianças brincando no pátio] [trilha sonora]
[4:30 - 6:00] Paula Vicentini, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista sobre aprendizagem e práticas de leitura **Perguntas:** O que é aprendizagem? Como ela se ressignifica no espaço escolar?	[corte na trilha] [Corte para a biblioteca da Faculdade de Educação]
[6:00 - 7:00] Professoras Kamila, Andréa e Patrícia.	Para falar do cotidiano docente, e das práticas diferenciadas de aprendizagem na escola. **Perguntas**: O que acontece quando as turmas têm diferentes níveis de aprendizagem?	Entrevista na sala de aula da Escola de Aplicação com transições entre imagens das professoras em ação em sala de aula. [trilha sonora baixa em transição]
[7:00 - 7:45] Professoras Kamila, Andréa e Patrícia. Paula	**Perguntas**: Se não existe uma mágica nem método para aprender, qual conselho e/ou qual prática você daria para as professoras/es	Imagens externas da Escola de Aplicação [trilha sonora] [imagem desenhada que escreva a dica da professora]

[7:45 - 9:25] Camila e Fernanda	**Fernanda:** Nessa peça de teatro, as professoras do ensino fundamental I se tornam personagens elementais. **Camila:** Assim como outra personagem entra em ação: a aprendizagem em um espaço de emancipação. **Fernanda:** Te convidamos a olhar para sua relação entre educadoras, educandos e o espaço escolar. O diálogo não é apenas uma prática, mas uma forma de construção coletiva do conhecimento.	Camila e Fernanda no Teatro Laboratório da ECA fazendo um jogo de luzes entre as falas e o apagar das luzes em diferentes espaços do teatro. [trilha sonora alternada]
[9:25 - 11:45]	**Voz em off:** Vimos um pouco sobre turmas heterogêneas, cada sala de aula é única, e adaptar-se às realidades dos alunos é uma maneira de resistir à padronização que muitas vezes limita o potencial da educação, o importante é tentar não deixar ninguém para trás! **Voz em off** E quando falamos em avaliação, lembre-se: o objetivo não é apenas medir, mas acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno. **Voz em off:** Avaliações formativas ajudam a identificar necessidades e a celebrar conquistas, mesmo as pequenas. Cada progresso é um passo em direção à autonomia.	[**Vinheta de encerramento no teatro**] [imagens da escola e das atividades diferenciadas da escola] [trilha sonora]
[11:45 - 13:15] Camila e Fernanda	**Camila:** A-U-T-O-N-O-M-I-A Outro personagem dessa peça. Como educadoras podemos criar condições para que os alunos sejam protagonistas de sua própria trajetória. **Fernanda:** Ou da sua peça. Proponha projetos, estimule a curiosidade e a criatividade. Uma educação libertadora é aquela que ensina a pensar e a agir	[corte para o teatro] [luzes apagando]

[13:15 - 14:00] Camila e Fernanda	**Fernanda e Camila:** A luz desses pensamentos, no próximo episódio, vamos conhecer uma prática inspiradora da Escola de Aplicação, e conectar alguns saberes e práticas de lá com os seus. Até breve!	Última luz acessa no teatro [Fade out]
[14:00 - 15:00]	**Créditos finais**	

CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS (ROTEIRO 2)

Clip - TC	**Textos**	**Imagens**
[0:00 - 0:30]	Trilha sonora do projeto mesclada a sons da escola. Passos, gritos e conversas indistintas ao fundo.	Cena inicial: Escola de Aplicação. Os desenhos nas paredes da escola, o pátio durante o recreio, os corredores no horário de entrada, as salas de aula, e por fim a biblioteca, onde acontece o Clube de Leitura e Escrita. O espaço, as cortinas, as prateleiras com livros.
[0:30 - 0:35]		Logo da FAPESP, da Fundação Roberto Marinho e da Futura
[0:35 - 1:35]	(**voz em off)** Crianças repassam os combinados do Clube de Leitura e Escrita com a professora Fabiana **Crianças:** “Não interromper”, “não corrigir o colega”, “não conversar enquanto os colegas lêem”, “não tirar sarro do colega por conta da sua leitura” **Fabiana**: “A ideia é ter uma roda de leitura segura. Vamos começar?”	Sala da biblioteca durante o Clube de Leitura e Escrita. Crianças se preparam para a roda de leitura. Elas tiram os sapatos para entrar na sala, organizam as almofadas para formar uma roda, vemos seus pés esperando o início da leitura, já em roda.
[1:35 - 1:40]		Logo do Comunicar Ciência

[1:40 - 2:45]	As crianças lêem, juntas, o último capítulo do livro ao qual estão dedicadas atualmente: Robin Hood, escrito por Pedro Bandeira.	Na biblioteca da Escola de Aplicação, as crianças lêem em roda.
[2:45 - 3:45] Professoras Brenda e Fabiana, responsáveis pelo acompanhamento das turmas do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o funcionamento do Clube de Leitura e Escrita **Perguntas:** Quais necessidades levaram a criação do Clube de Leitura e Escrita? Como o Clube de Leitura e Escrita acontece na prática? Por que a ênfase na leitura e na escrita?	Biblioteca da Escola de Aplicação
[3:45 - 4:50] Camila	**Narração (voz em off)** Nessa peça de teatro, as professoras do Ensino Fundamental I se tornam personagens elementais. Assim como elas, outra personagem entra em ação: a aprendizagem em um espaço de emancipação.	Estudantes realizando a atividade de escrita após leitura do novo capítulo
[4:50 - 6:10] Rita Gallego, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista **Perguntas:** O que é "tempo e espaço escolar"? Como afetam os modos de ensinar e aprender? Como projetos/ práticas diferenciadas trazem inovações pedagógicas para o contexto escolar (diferenciar a perspectiva de inovação)? Qual o impacto desses projetos na constituição dos espaços-tempos escolares?	Biblioteca da Faculdade de Educação

[6:10 - 8:15] Bolsista Bruno	Relato sobre iniciativa da sua família em seu bairro, no Jardim Colombo “De todas as famílias da minha rua, a minha era uma das únicas com pai e mãe. Além disso, eu também tinha muitos irmãos. Minha casa tinha uma garagem e nós reuníamos todas as crianças ali pra brincar.” “Meu pai, vendo que era um ambiente que as crianças iam pra brincar, fez uma lousa pra colocar na garagem.” “Ele queria que a gente tivesse o acesso a educação que ele não tinha.”	Pátio da Escola de Aplicação. Imagens mixadas entre: entrevista, lousa da Escola, salas de aula, ruas da Cidade Universitária, etc
[8:15 - 10:00] Estudante 1 da Escola de Aplicação que participa do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o Clube de Leitura e Escrita e o processo de aprendizagem dos estudantes **Perguntas:** Qual livro você mais gostou de ter lido até agora e por quê? Do que se tratava a história?	Crianças compartilham suas visões sobre a aprendizagem. [Área arborizada da Escola] e/ou [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off]
[10:00 - 11:00] Rita Gallego, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista **Pergunta:** Como o projeto Clube de Leitura rompe com método simultâneo e foca na diversidade de aprendizagem?	Biblioteca da Faculdade de Educação

[11:00 - 13:00] Estudante 2 da Escola de Aplicação que participa do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o Clube de Leitura e o processo de aprendizagem das crianças **Perguntas:** Você já sabe ler? E escrever? Pode me mostrar alguma coisa que você sabe escrever? Você lembra da	Crianças compartilham suas visões sobre a aprendizagem. [Área arborizada da Escola de Aplicação] e/ou [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off] com imagens das áreas arborizadas da Escola

	primeira vez que conseguiu? Como isso fez você se sentir?	
[13:00 - 14:00] Bolsista do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista **Perguntas:** Como se dá sua participação no projeto Clube de Leitura e Escrita? Como você percebe o impacto do projeto na aprendizagem dos estudantes da escola? Que aprendizagens a participação no projeto lhe proporcionou, enquanto futuro professor/a?	Pátio da Escola de Aplicação
[14:00 - 15:00] Paula Vicentini	Entrevista **Perguntas:** Qual a importância do trabalho entre docentes e entre docentes e bolsistas para aprendizagem de ambas as partes enquanto professoras/es (em formação e em exercício)?	Na biblioteca da Escola de Aplicação, as crianças lêem em roda. As crianças lêem, juntas, o último capítulo do livro ao qual estão dedicadas atualmente: Robin Hood, escrito por Pedro Bandeira. Na sequência, imagens da professora e bolsistas auxiliando os estudantes.
[15:00 - 16:10] Camila	**Narração (voz em off)**: Cada um de nós, em algum momento, encontrou algo que não compreendia. E, através do coletivo, do erro, da troca com o outro, conseguimos desvendá-lo. Assim como no teatro, aprender é um ato de criação. O processo de aprendizagem é diverso, tanto para os estudantes, quanto para os bolsistas e educadoras. Quando ensinamos, aprendemos. Quando nos relacionamos, criamos juntos. Te convidamos a olhar para sua relação entre educadoras, educandos e o espaço escolar.	Crianças brincando no pátio e nas áreas verdes da Escola; bolsistas, educadoras e estudantes interagindo

	No próximo capítulo, vamos passear pelo contexto sociocultural e político da Escola de Aplicação e pensar juntos a diferença que as políticas públicas fazem na construção de práticas emancipadoras.	
[16:10 - 17:00]		Créditos finais

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Fernanda Ramos

PROJETO COMUNICAR CIÊNCIA: CONECTANDO PRÁTICAS E SABERES

(N° Processo: 2024/ 00698-2)
Associado ao Projeto Temático FAPESP
(2018/26699-4):
Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)

RELATÓRIO FINAL

Período: 06/2024 - 11/2024
Orientação: Prof. Dra. Vivian Batista da Silva

São Paulo
Novembro de 2024

Sumário

1. Apresentação do projeto……. 3
2. Agentes e referências……..
   4
3. Clube de Leitura e
   Escrita……5
4. Estrutura e abordagem nos produtos…….5
5. Contato com a Fundação Roberto Marinho e elaboração dos materiais…….7
6. Gravação e edição dos produtos……9
7. Finalização……
   11
8. Referências bibliográficas e materiais estudados no desenvolvimento do projeto
   ……
   …13
9. ANEXO 1 - Termos de autorização de imagem, voz e obra…….15
10. ANEXO 2 - Roteiros produzidos até o presente momento……. …..

Resumo das atividades realizadas no período

1. Apresentação do projeto

O presente relatório apresenta as atividades realizadas no período de junho de 2024 até o presente momento, quando foi realizada a proposta do projeto **Conectando Saberes e Práticas**. Ele integra-se ao Jornalismo Científico da FAPESP e foi associado a outro trabalho maior, o Projeto temático **Saberes e Práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)**. A proposta que será aqui descrita insere-se num eixo específico desse amplo investimento, aquele que versa sobre "Formação de professores" (Eixo 4 do Projeto Temático), tomando como objeto

específico práticas inspiradoras da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP).

O projeto **Conectando Saberes e Práticas** teve como objetivo a produção de "Material didático para o ensino público e formação docente", utilizando linguagem multimídia com vistas a futuras divulgações para um amplo público, que não se restringe apenas à comunidade científica como também quer abranger professores da Educação Básica, licenciandos e demais interessados pelas questões educacionais. O intuito é divulgar cientificamente a heterogeneidade das formas de aprender aplicadas nas práticas pedagógicas realizadas nas EAFEUSP. As atividades realizadas colaboram para demonstrar como a organização escolar, pensada por sujeitos inspiradores e em coletivo, atuam no processo de aprendizagem e popularizam reflexões sociais, econômicas e científicas sobre as facetas do aprender.

2. Agentes e referências

O projeto contou com a participação de duas bolsistas. Além de mim, que sou estudante de graduação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), houve a participação de outra bolsista, Camila Penna, estudante de graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). As atividades foram iniciadas com reuniões de acolhimento com o grupo de pesquisa, para que fossem tiradas dúvidas, feitos apontamentos e direcionamentos para o desenvolvimento do trabalho. Nestas reuniões estavam presentes as Professoras Doutoras Paula Vicentini, Rita Gallego e Vivian Batista da Silva, pesquisadoras do Projeto Temático já mencionado. Além do desenvolvimento de produtos previstos no projeto original, as atividades incluíram o estudo de bibliografia sobre a construção do sistema educacional brasileiro e sobre propostas pedagógicas da Escola de Aplicação. O grupo já vem desenvolvendo outros materiais sobre essa escola, como

entrevistas e audiovisuais[63], como por exemplo o texto “Ninguém fica para trás”, de Rita Gallego, que discute as relações entre experiência, inovação e forma escolar mediante a análise do projeto Clube de Leitura e Escrita e o roteiro dos vídeos sobre o Programa Gênero e Sexualidade e Clube e Diferenciadas, que também tratam de atividades realizadas na EAFEUSP.

Todos os momentos de trabalho eram/são também dedicados ao estudo, no que se refere desde o início até a fase de conclusão do projeto, considerando que enquanto almejamos produzir conhecimento sobre o mote, também estamos aprendendo sobre práticas pedagógicas emancipadoras e as possibilidades de ação perante o sistema de ensino público.

3. Clube de Leitura e Escrita

A professora-orientadora organizou um calendário para visitas à Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, para estudo do espaço e maior familiarização com as atividades da escola e, principalmente, do Clube de Leitura e Escrita, cuja prática pedagógica possui como base a diversidade de aprendizagem entrelaçada com a singularidade dos sujeitos. O Clube, material de estudo para dupla, é um projeto que acontece desde 2015 na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e envolve quatro turmas do Ensino Fundamental I, sendo elas do 4.º e 5.º ano e que conta, além dos estudantes, com docentes e bolsistas do Projeto Unificado de Bolsas (PUB) para sua realização. As atividades realizadas pelo Clube contam com leituras coletivas e a produção textual dos alunos sobre os livros, propostas no espaço da biblioteca da escola. Como dito pela Prof. Dra. Rita Gallego, o projeto vem tem trazido inovações pautadas no lema “Ninguém fica para trás”,

> o qual expressa a preocupação singular das docentes em enfrentar a questão da diversidade dos modos de aprender e, por conseguinte, o compromisso com a aprendizagem de todos, o que tem impactado as formas de ensinar e a

[63] Entre os materiais já produzidos pelo grupo sobre a EAFE-USP, destacam-se os vídeos sobre o Programa Gênero e Sexualidade e Clube e Diferenciadas: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq

> organização pedagógica, principalmente em seus tempos e espaços. (GALLEGO, 2023, p. 321)

Denominado “Material didático para o ensino público e formação docente”, esse eixo do Projeto Temático - já referido neste Relatório e coordenado pelas Profs. Dras. Paula Vicentini e Rita Gallego (FEUSP) - tem por objetivo principal contribuir com a formação de professores do nível superior e com a prática docente na escola básica da rede pública, e de forma semelhante ao Edital Comunicar Ciência, prevê tornar públicos e com linguagens acessíveis os resultados obtidos pelo Eixo e, por meio das ferramentas midiáticas, promover reflexões sobre o passado e o presente da educação, sobre a trajetória de sujeitos e práticas inspiradoras que não tenham como destinatários apenas os pares do meio acadêmico. Comprometido com a circulação de saberes, o projeto temático fomenta o fortalecimento da relação entre a Universidade e as escolas da rede pública. Este fato presente no projeto resulta na escolha e na realização da pesquisa jornalística e na divulgação científica dos temas.

4. Estrutura e abordagem nos produtos

Também decidimos por utilizar da linguagem poética para produção dos materiais no projeto Comunicar Ciência, tendo em vista que tanto eu como Camilla somos artistas de Teatro que encontraram neste ofício uma linguagem em comum para trocas e analogias referentes à educação. Ao longo das nossas reuniões, discutimos e estabelecemos critérios para a criação dos três produtos propostos pelo projeto, sendo eles 1) apresentação da temática da avaliação da aprendizagem e as diferentes formas de aprender, de uma contextualização teórica das pesquisadoras envolvidas e a visão dos agentes presentes no espaço escolar sobre a aprendizagem[64], 2) apresentação da EAFEUSP, de seu projeto pedagógico e escolar dentro da prática inspirada em questão, o Clube de Leitura e Escrita, tratando-o como uma prática inspiradora a ser divulgada e[65] 3) discussão sobre a importância da

[64] O produto em questão está disponível no link: EP 1 - O QUE É APRENDER(1).mp4
[65] O produto em questão não está finalizado, pois estamos em fase de refinamento após um retorno geral técnico da FRM, prevista para acontecer em meados de novembro. O produto final será entregue até o dia 14 de novembro, mas o que desenvolvemos até o presente momento está disponível no link: PRODUTO 2 .mp4

valorização de práticas pedagógicas nas escolas públicas e da importância da pesquisa científica em torno destas práticas, além da disputa constante e diária para a criação e continuidade destes projetos.[66]

Os produtos, então, são elaborados com as supracitadas abordagens narrativas, a partir do estilo visual e as principais temáticas a serem abordadas. Demos grande importância para que fossem ouvidas diversas vozes (de educadores e estudantes da escola, bolsistas do Clube a de outros projetos da EAFEUSP, pesquisadores ligados ao projeto como as Prof. Dras. Rita Gallego, Paula Vicentini e Vivian Batista da Silva, e outros trabalhadores como recepcionistas e assistentes de organização escolar presentes) que nos ajudassem a tecer um discurso rico e complexo sobre a prática pedagógica, a aprendizagem, e que provassem nosso argumento sobre a importância do trabalho coletivo para a construção de práticas potentes dentro do ambiente escolar. Desde o início, prezamos pela presença de diversas vozes para construir o projeto, tratando como tema principal o processo de aprendizagem de forma plural. Além deles, também incluímos nossas próprias contribuições para a temática, através de narrativas que espelhavam o nosso próprio processo de aprendizagem para com o projeto.

Com o planejamento e as vontades definidas e acordadas entre eu e Camila, e após as aulas e encontros semanais com a equipe da Fundação Roberto Marinho (FRM) que apresentaram diversas possibilidades de linguagem para escolha através de aulas semanais para a apresentação destes formatos, - como Reels, podcast, reportagem escrita e videorreportagem - decidimos escolher a linguagem da videorreportagem para produção dos materiais, que após aprofundamento através das aulas, se tornou a melhor opção para a realização de nossos objetivos. Nossa escolha inicial seria o Reels, formato com o qual estamos mais acostumadas e pensamos ser suficiente para o que estávamos nos propondo, além de possibilitar um contato direto e familiar para com o nosso público pretendido: professores/as e educadores/as do Ensino Fundamental I das escolas públicas de São Paulo. No entanto, após assistir ao curso oferecido pela FRM e ministrado por Nádia Pontes sobre videorreportagem, entendemos que por se tratar de um formato que possibilita maior tempo de

[66] Este produto terá início para gravação e edição assim que liberadas as atividades pela equipe da FRM.

apresentação e desenvolvimento e, portanto, também permite a inclusão de perspectivas diversas sobre a experiência com a prática pedagógica e aprendizagem, consideramos que esta linguagem seria a melhor escolha para que pudéssemos apresentar resultados do Projeto Temático, mais especificamente, aqueles ligados ao Clube de Leitura e Escrita. Desse modo, marcamos as nossas próprias contribuições para o tema enquanto estudantes que vêm se dedicando ao estudo pedagógico há alguns anos.

Tivemos bastante receio nessa escolha, já que ela implicaria na utilização de materiais de gravação mais profissionais do que tínhamos pretendido, de significar o domínio de alguns programas de edição e refinamento, e também por acompanhar termos de autorização de imagem que não sabíamos ao certo como funcionam. (Os termos em questão, coletados até o presente momento, estão localizados no Anexo 1 presente neste documento).

Decidimos apostar na nossa ambição para com este projeto, então logo começamos a entender as possibilidades que tínhamos. Tentamos empréstimo de materiais com setores da ECA, buscamos nossos próprios materiais de filmagem e captação de áudio, começamos a estudar as possibilidades de programas e aplicativos para edição de imagem e áudio, e fomos vislumbrando aos poucos o que esses vídeos poderiam ser.

5. Contato com a Fundação Roberto Marinho e elaboração dos materiais

Entres as aulas citadas anteriormente, oferecidas pela FRM, e a entrega da pauta que deveria conter as especificidades do projeto, - entre elas a mensagem, o público-alvo, os entrevistados e as perguntas a serem feitas, além de um roteiro prévio com os planejamentos para as imagens a serem captadas e um calendário para gravação - também desenvolvemos habilidades teóricas e práticas através de cursos oferecidos pela plataforma da Coliga[67], uma escola virtual da FRM que oferece a inclusão e formação de jovens para o mercado de trabalho através de cursos sobre os mais variados temas.

[67] Link para o site: coliga.digital

Nestes cursos tivemos a oportunidade de entender melhor sobre questões técnicas acerca do manuseamento de câmeras digitais (uso do ISO, do diafragma, da velocidade do obturador, da possibilidade de movimentos, etc), sobre composição e enquadramento, narrativa e estrutura, estratégia, intenção e pontos de vista para a criação de roteiros. (Os roteiros desenvolvidos até o presente momento se encontram no Anexo 2 presente neste documento). Além disso, diversas referências audiovisuais para inspiração de como deixar os vídeos com a qualidade esperada. O contato com este material, além de ser prazeroso e inspirador, nos ajudou a desenvolver e relembrar uma linguagem específica e estudada pelas duas (devido ao meu curso de Artes Cênicas na ECA e a experiência da Camila com atuação no Teatro). Isso foi importante nos momentos de *set,* em que precisávamos falar a mesma linguagem técnica a fim de desenvolver o trabalho juntas e colaborar uma com a outra na execução de tarefas.

A próxima etapa de trabalho consistiu na elaboração de um roteiro para cada um dos três produtos supracitados, nos quais deveriam estar descritos todos os conteúdos (textos, falas, imagens pretendidas, locais de gravação) e as previsões de tempo para as gravações, já pensando nas diárias de trabalho, desde a idealização até a montagem do vídeo. Os roteiros foram entregues de acordo com o calendário da FRM e foram fundamentais para nos guiar tanto nos dias de gravação quanto no trabalho de edição dos vídeos brutos para criação de um material único, sendo ele a base para a criação que definiu a estrutura narrativa, as ações e a sequência do produto como um todo. O roteiro foi imprescindível para que nos organizássemos, soubéssemos o que/como/onde iríamos gravar e também qual deveria ser a ordem apresentada no material, facilitando a comunicação entre nós e os entrevistados, e otimizando o tempo de tratamento entre material bruto e final. Sobre todos os roteiros, assim como em relação a pauta, recebemos feedbacks da FRM que buscavam auxiliar o nosso processo de trabalho, o que foi fundamental para que pudéssemos aprimorar o trabalho e seguir de acordo com o objetivo.

6. Gravação e edição dos produtos

Com uma pauta bem estruturada, roteiro, equipamentos e inspiração a postos, estávamos prontas para as gravações. Através de reuniões com as professoras Brenda Moreira e Fabiana Dias, ambas professoras da Escola de Aplicação e responsáveis pelo acompanhamento do Clube de Leitura e Escrita, acordamos um calendário com datas que deveriam seguir as propostas e atividades do próprio Clube, que estava se preparando para entrar em uma nova leitura entre os estudantes. No início tivemos bastante dificuldade no que diz respeito aos horários das entrevistas e gravações, pois além de precisarmos organizar as diárias de acordo com o calendário da Fundação, para que ainda tivéssemos tempo para edição, precisávamos também entender a agenda e necessidades das professoras, que muitas vezes tinham horário apenas para daqui quatro semanas mas que estavam animadas em contribuir com o projeto. Mesmo assim, finalizamos as gravações propostas para o roteiro 1.

Durante as gravações, tivemos contato com as professoras do Ensino Fundamental I responsáveis pelo Clube de Leitura e Escrita e práticas diferenciadas dentro da escola, com os estudantes, bolsistas do projeto do Clube e outros que acompanham as aulas na EA, técnicos de apoio executivo, secretários, entre outros trabalhadores essenciais para que nosso objetivo inicial em retratar e dialogar com diversas vozes fosse cumprido. Captamos, ao longo de alguns dias nos quais nos dividimos segundo demandas internas, as imagens pretendidas com os entrevistados, o Clube de Leitura e Escrita, as áreas internas e externas da escola e a narração a partir de nossas próprias vozes e experiências, traçando paralelos entre a prática pedagógica na escola ligada à alfabetização ao ofício do Teatro, em que a criatividade, a coletividade e autonomia são fundamentais. Apesar de termos conseguido as imagens pretendidas em roteiro, a falta de acesso a equipamentos de qualidade diversos, como microfone, rebatedor, estabilizadores de câmera (tripés), abajures/luminárias ou quaisquer objetos que pudessem servir para compor com a iluminação dos locais, não possibilitou que conseguíssemos também as imagens previstas pela nossa expectativa.

Por conta dessa atividade e produção de vídeos em grande escala nas diárias de gravação para o produto 1, conseguimos utilizar muitas das imagens e áudios já obtidos para a composição do produto

2, o que estava previsto na pauta entregue e que otimizou o tempo de produção do segundo material. Apesar disso, queríamos vozes que integrassem o vídeo de outras formas e que ajudassem a trazer subjetividade e poesia para a história do Clube de Leitura e Escrita. Tínhamos, desde o início, uma grande vontade de entrevistar as crianças da Escola de Aplicação sobre suas vivências e opiniões no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem, mas ao mesmo tempo estávamos bastante preocupadas com os termos de autorização de imagem e voz e o diálogo com os pais dos estudantes que poderia dificultar a execução do nosso trabalho, por uma questão de tempo e burocracia. Por isso, decidimos entrevistar algumas crianças próximas a nós, irmãos e filhos de colegas, também estudantes de escolas públicas, sobre suas experiências com a escola, o processo de alfabetização, suas relações com os livros, a leitura e também com a aprendizagem. Apesar de o segundo produto ser focado no Clube de Leitura e Escrita da Escola de Aplicação, o diálogo com estudantes de outras escolas tornou o processo e o produto muito interessante e abrangente para nós, a ponto de desenvolver uma vontade de trabalhar essas relações entre estudante e o processo de aprendizagem para além dos locais específicos nos quais nos aprofundamos.

Já em relação a edição dos vídeos, usamos os programas Canva Pro e Capcut, que foram os mais adequados num âmbito financeiro e no que diz respeito à facilidade de intuir sobre as ferramentas a partir de nosso conhecimento prévio. Houve algumas dificuldades sobre questões técnicas como: computador lento, incapaz de suportar os arquivos da câmera, que travava e atrasava o processo de montagem como um todo, além da presença de fortes chuvas na cidade de São Paulo que trouxeram impossibilidades de trabalhar sobre o material sem a internet. No entanto, conseguimos dividir as tarefas para que pudéssemos entregar os produtos finais para a FRM.

8. Finalização

O trabalho para a realização do projeto teve muitos percalços, principalmente no que diz respeito ao cumprimento das datas de envio dos roteiros e produtos, pelos motivos já explicitados neste

relatório. Apesar disso, a comunicação direta com a Fundação Roberto Marinho foi essencial para nos tranquilizar e manter um ambiente honesto e produtivo entre nós.

Em resumo, estas foram as atividades realizadas ao longo dos meses de trabalho sobre o projeto. No presente momento, estamos seguindo para a execução do produto três, que se propõe a valorizar práticas pedagógicas que acontecem no chão da escola pública e a pressão político-social que permeia a EAFEUSP, a demonstrar que a construção da aprendizagem é coletiva, diária e se constitui em um território em constante disputa. Para este produto, conforme o planejado, contaremos quase que exclusivamente com o recurso da narração para a expressão das ideias, discussões, experiências e esperanças que desenvolvemos em relação ao projeto, aos próximos passos dele e das práticas pedagógicas emancipadoras nas escolas públicas. Ou seja, utilizando novamente da linguagem poética e da narração com texto proposto pela dupla, comporemos o material a imagens já coletadas e outras a serem definidas a partir de um roteiro. Assim que tiver finalizado as alterações necessárias e entregue oficialmente o produto dois, daremos início às gravações do próximo material.

Devido ao cronograma de planejamento e entrega das atividades proposto pela Fundação Roberto Marinho, que se estendeu por pedidos dos próprios participantes bolsistas, ao perceberem que os prazos para entrega eram irreais para a finalização dos três produtos descritos, o processo de trabalho estende-se do dia 21 de novembro a dia 23 de dezembro - tempo assegurado para a produção do terceiro produto, desde a entrega do roteiro até a finalização da videorreportagem - a fim de assegurar o compromisso com o projeto e a qualidade prevista pelas pautas de planejamento.

8. Referências bibliográficas e materiais estudados no desenvolvimento do projeto

BIGAS, Bárbara. **Práticas de leitura e escrita ajudam a superar diferentes demandas de aprendizado dos anos**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2023/12/12/praticas-de-leitura-e-escrita-ajudam-a-superar-diferentes-demandas-de-aprendizado-dos-alunos/> Acesso em setembro de 2024.

Clube e Diferenciadas. São Paulo, 2023. Disponível em: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq Acessado em Julho de 2024.

GALLEGO, Rita de Cassia. “Ninguém fica pra trás” em práticas de leitura e escrita. In: BOTO, Carlota (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Editora Contexto, 2023, p.319-343.

GALLEGO, Rita. **Uso(s) do tempo: a organização das atividades de professores e alunos nas primárias paulistas (1890-1929)**. São Paulo, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Gênero e Sexualidade. São Paulo, 2023. Disponível em: https://youtube.com/@vozesdaescolapublica-qw4si?si=0bQGpfISRQtvwQVq Acesso em Julho de 2024.

MEIRIEU, Philippe. ***Aprender… Sim, mas como?*** Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

VARÃO, Gabriela. **Evento aborda a construção do sistema educacional brasileiro desde o século 19**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/evento-aborda-a-construcao-do-sistema-educacional-brasileiro-desde-o-seculo-19/> Acesso em agosto de 2024.

ANEXO 1 - TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM, VOZ E OBRA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:
Saberes e práticas em fronteira: por uma
historia transnacional da educação (1810-...) / Eixo 9

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Paula Perin Vicentini
Assinatura: PVicentini
End.: Rua Lisboa, 1173 ap. 94
CPF: 170.776.708-94

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____
Assinatura(s)_____
End.:_____
CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Augusto Silva Leitão
Assinatura: Augusto Silva Leitão
End.: Rua Luiz Sergio Fanatta, 320, Pq. São Gabriel 16616-154
CPF: 412.070.338-00

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, eu, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar **minha imagem e voz** captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Cômunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto Ciência Para Todos, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que eu autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira

– LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018). Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Nenilson Barbosa dos Santos

Assinatura: Nenilson B. dos Santos

End.: Rua Cipotanea

CPF: 464.001.938.63

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade

Nome(s)_____

Assinatura(s)_____

End.:_____

CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).
Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Bruno Barreto dos Santos
Assinatura: [signature]
End.: Rua do Anfiteatro, 1235
CPF: 414771132 35

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: [illegible]
Assinatura: [illegible]
End.: [illegible]
CPF: [illegible]

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____

PS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Rosanna Claudia Budinelli
Assinatura:
End.: Rua dos Arquitetos, 122
CPF: 170.042.308-80

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra:

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Gabrielly Borges
Assinatura: Gabrielly Borges
End.: Rua Chicuta, 127 Jardim Paulista - São Paulo, SP
CPF: 480 435 178-78

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home vídeo", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Erisson da Silva Oliveira
Assinatura: Erisson Oliveira
End.: Rua Argemiro, Nº 524, Vila Tolosa, Jardim Utopia, Mauá/SP
CPF: 709.803.804-03

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de outubro de 2024.

Nome: Catarina Angelo Soares
Assinatura:
End.: Rua Maranata, 60 - Jardim Bela Vista, Santo André - SP
CPF: 466036[illegible]92

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Karoline Baptista Saito
Assinatura: Karoline Saito
End.: Av. Pio Pompeu, 501 - São Paulo SP
CPF: 051.365.059-82

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra: Projeto Clube de Leitura e de Escrita - Escola de Aplicação - FEUSP

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Fabiana Andrea Dias Jacobik
Assinatura:
End.: R. Clotilde Galeti, 170 Apto 23 - Osasco
CPF: 145.188.198-37

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)
Assinatura(s)
End.:
CPF:

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra audiovisual, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de Setembro de 2024.

Nome: Fabiana André Dias Jacobina
Assinatura:
End.: R. Ostoldo Gelli, 170. Ap. 23. Osasco
CPF: 145.188.198-37

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)

PS

CamScanner

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E VOZ E OBRA

Pelo presente instrumento, **eu**, abaixo identificado, autorizo, graciosamente, de forma irretratável e irrevogável, a **Fundação Roberto Marinho**, entidade sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ sob o nº 29.527.413/0001-00, sediada na Rua Marquês de Pombal, 25, Sala 301, Centro, Rio de Janeiro/RJ, e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, instituída pela Lei Estadual n.º 5.918, de 18 de outubro de 1960, com sede na Rua Pio XI, nº 1.500, Alto da Lapa, em São Paulo, SP, CEP 05.468-140, inscrita no CNPJ/MF sob nº 43.828.151/0001-45, a utilizar minha imagem e voz captadas no âmbito do **Projeto Ciência Para Todos - Comunicar Ciência**, bem como quaisquer obras intelectuais produzidas no âmbito do **Ciência Para Todos**, e meus dados pessoais, para fins de uso no Projeto **Ciência Para Todos**, desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, podendo todo material produzido ser veiculado no canal educativo desenvolvido pela **Fundação Roberto Marinho**, denominado "Futura", ou ainda destinado à inclusão em outros projetos organizados e/ou licenciados pela **Fundação Roberto Marinho** e/ou e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, sem limitação de tempo e/ou de número de exibições.

Esta autorização inclui o uso de todo o material criado que contenha a obra intelectual e/ou audiovisual de minha autoria, pela **Fundação Roberto Marinho** e pela **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, da forma que melhor lhe aprouver, notadamente para toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD ("compact disc"), CD ROM, CD-I ("compact-disc" interativo), "home video", DAT ("digital audio tape"), DVD ("digital video disc"), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e por assinatura, em circuito fechado, bem como sua disseminação via Internet, incluindo YouTube, independentemente do processo de transporte de sinal e suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, no Brasil e/ou no exterior, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território nacional, sendo certo que o material criado destina-se à produção de obra intelectual organizada e de titularidade exclusiva da **Fundação Roberto Marinho** e da **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, conforme expresso na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

I. Descrição da Obra: pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Temático Saberes e Práticas em fronteiras: uma história transnacional (1820-...) - Eixo 4.

Na condição de únicas titulares dos direitos patrimoniais de autor da aludida obra, a **Fundação Roberto Marinho** e a **FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO**, poderão dispor livremente da mesma, para toda e qualquer modalidade de utilização, por si ou por terceiros por ela autorizados para tais fins. Para tanto, poderão, a seu único e exclusivo critério, licenciar e/ou ceder a terceiros, no todo ou em parte, no Brasil e/ou no exterior, a título gratuito e/ou oneroso, seus direitos sobre a referida obra, não cabendo a mim qualquer direito e/ou remuneração, a qualquer tempo e título.

Adicionalmente, autorizo a sincronização e veiculação de qualquer obra e performance musical por mim criada previamente e/ou executada durante a captação de imagens para utilização na obra citada, conforme parágrafo acima, razão pela qual, neste ato, abro mão de qualquer direito de sincronização e execução, não cabendo a mim qualquer remuneração ou indenização quando do uso, gozo e fruição de direitos de exibição e exploração mencionados naquele mesmo parágrafo.

A **Fundação Roberto Marinho** está comprometida em proteger o direito de privacidade de dados de todos que fornecem informações pessoais, de forma que **eu** autorizo a **Fundação Roberto Marinho** a tratar e armazenar os meus dados exclusivamente para os fins propostos neste instrumento, respeitando as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Brasileira – LGPD (Lei Federal nº 13.709/2018).

PS

CamScanner

Elegem as partes o foro da Comarca da Cidade do Rio de Janeiro/Brasil, como único competente para dirimir quaisquer dúvidas ou controvérsias oriundas deste instrumento.

São Paulo, 27 de setembro de 2024.

Nome: Rita de Cassia Gallego
Assinatura: _____
End.: R. Mateus Grou, 495, ap 2191
CPF: 258615888 86

Pais/Responsável Legal, se o retratado for menor de idade
Nome(s)_____
Assinatura(s)_____
End.:_____
CPF:_____

Caso o retratado seja menor de idade, este termo deverá contar com a assistência dos pais ou responsável legal (se com idade de 16 ou 17 anos) ou com a representação dos pais ou responsável legal (se com idade inferior a 16 anos completos).

Caso apenas um dos pais assine, ou caso assine outrem que não os pais, pedimos por gentileza ao signatário acima justificar abaixo a representação ou ausência de um dos pais.

A referência à performance musical agregada à imagem e voz só é aplicável se o signatário tiver obra sua sincronizada ou realizar qualquer performance musical (de qualquer natureza, tais como: percussão, utilização de instrumentos de qualquer espécie, vocalização, sonorização ou qualquer execução de qualquer performance sonora / musical, original ou não), do contrário, serão aplicáveis apenas, com plena eficácia, as condições de utilização referentes à imagem e voz.

ANEXO 2 - ROTEIROS PRODUZIDOS ATÉ O PRESENTE MOMENTO

CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS (ROTEIRO 1)

Clip - TC	**Textos**	**Imagens**
[0:00 - 0:30]	**Narração (voz em off)**: "Você se lembra da primeira vez que aprendeu?" **Narração (voz em off):** "O que é aprender? Para nós, educadores, essa pergunta ressoa profundamente em um contexto de diversidade e desafios."	Cena inicial: uma sala vazia, iluminada por uma luz indireta. Uma cadeira no centro. O silêncio é quebrado por uma música suave. [teatro laboratório da ECA] Segunda Cena: luzes do teatro vão se acendendo aos poucos, com focos diferentes.
Camila e Fernanda **[0:30 - 1:30]**	**Fernanda:** Aprender é mais do que guardar informações. Para nós, professoras e professores do Ensino Fundamental I, é a fagulha que acende quando o desconhecido se transforma em algo compreensível. **Camila:** É o momento em que o impossível se torna palpável. **Fernanda:** Sim professora, nós sabemos que aprender é um processo singular e complexo. Philippe Meirieu nos provoca: o que é aprender, se não a arte de descobrir? Em uma sala de aula, onde a realidade é diversa, nosso papel como educadores vai além da simples transmissão de conhecimento. . **Camila:** Em turmas heterogêneas, a avaliação da aprendizagem se torna mais um desafio. Mas como podemos garantir que ninguém fique para trás?	Camila e Fernanda no Teatro Laboratório da ECA junto às luzes.
[1:30- 2:00]	**Narração (voz em off):** Cada um de nós, em algum momento, encontrou algo que não compreendia. E, através do coletivo, do erro, da troca com o outro, conseguimos desvendá-lo. Assim como no teatro, aprender é um ato de criação.	[transição entre o teatro para uma vista externa da Escola de Aplicação]

[2:00- 3:30] Dois estudantes da Escola de Aplicação (a definir)	**Perguntas** Para você, o que é aprender? Qual a coisa mais legal que você aprendeu?	Crianças compartilham suas visões sobre aprendizagem. [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off]
[3:30-4:30]	**Camila:** Aprender é, acima de tudo, encontrar sentido. É transformar o abstrato em concreto. **Fernanda:** Parece simples, mas reconhecer diferentes formas de aprender é um direito fundamental. A construção da aprendizagem nasce da relação educadoras e alunos	[Imagens de crianças brincando no pátio] [trilha sonora]
[4:30 - 6:00] Paula Vicentini, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista sobre aprendizagem e práticas de leitura **Perguntas:** O que é aprendizagem? Como ela se ressignifica no espaço escolar?	[corte na trilha] [Corte para a biblioteca da Faculdade de Educação]
[6:00 - 7:00] Professoras Kamila, Andréa e Patrícia.	Para falar do cotidiano docente, e das práticas diferenciadas de aprendizagem na escola. **Perguntas**: O que acontece quando as turmas têm diferentes níveis de aprendizagem?	Entrevista na sala de aula da Escola de Aplicação com transições entre imagens das professoras em ação em sala de aula. [trilha sonora baixa em transição]
[7:00 - 7:45] Professoras Kamila, Andréa e Patrícia. Paula	**Perguntas**: Se não existe uma mágica nem método para aprender, qual conselho e/ou qual prática você daria para as professoras/es	Imagens externas da Escola de Aplicação [trilha sonora] [imagem desenhada que escreva a dica da professora]

[7:45 - 9:25] Camila e Fernanda	**Fernanda:** Nessa peça de teatro, as professoras do ensino fundamental I se tornam personagens elementais. **Camila:** Assim como outra personagem entra em ação: a aprendizagem em um espaço de emancipação. **Fernanda:** Te convidamos a olhar para sua relação entre educadoras, educandos e o espaço escolar. O diálogo não é apenas uma prática, mas uma forma de construção coletiva do conhecimento.	Camila e Fernanda no Teatro Laboratório da ECA fazendo um jogo de luzes entre as falas e o apagar das luzes em diferentes espaços do teatro. [trilha sonora alternada]
[9:25 - 11:45]	**Voz em off:** Vimos um pouco sobre turmas heterogêneas, cada sala de aula é única, e adaptar-se às realidades dos alunos é uma maneira de resistir à padronização que muitas vezes limita o potencial da educação, o importante é tentar não deixar ninguém para trás! **Voz em off** E quando falamos em avaliação, lembre-se: o objetivo não é apenas medir, mas acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno. **Voz em off:** Avaliações formativas ajudam a identificar necessidades e a celebrar conquistas, mesmo as pequenas. Cada progresso é um passo em direção à autonomia.	[**Vinheta de encerramento no teatro**] [imagens da escola e das atividades diferenciadas da escola] [trilha sonora]
[11:45 - 13:15] Camila e Fernanda	**Camila:** A-U-T-O-N-O-M-I-A Outro personagem dessa peça. Como educadoras podemos criar condições para que os alunos sejam protagonistas de sua própria trajetória. **Fernanda:** Ou da sua peça. Proponha projetos, estimule a curiosidade e a criatividade. Uma educação libertadora é aquela que ensina a pensar e a agir	[corte para o teatro] [luzes apagando]

[13:15 - 14:00] Camila e Fernanda	**Fernanda e Camila:** A luz desses pensamentos, no próximo episódio, vamos conhecer uma prática inspiradora da Escola de Aplicação, e conectar alguns saberes e práticas de lá com os seus. Até breve!	Última luz acessa no teatro [Fade out]
[14:00 - 15:00]	**Créditos finais**	

CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS (ROTEIRO 2)

Clip - TC	**Textos**	**Imagens**
[0:00 - 0:30]	Trilha sonora do projeto mesclada a sons da escola. Passos, gritos e conversas indistintas ao fundo.	Cena inicial: Escola de Aplicação. Os desenhos nas paredes da escola, o pátio durante o recreio, os corredores no horário de entrada, as salas de aula, e por fim a biblioteca, onde acontece o Clube de Leitura e Escrita. O espaço, as cortinas, as prateleiras com livros.
[0:30 - 0:35]		Logo da FAPESP, da Fundação Roberto Marinho e da Futura
[0:35 - 1:35]	(**voz em off)** Crianças repassam os combinados do Clube de Leitura e Escrita com a professora Fabiana **Crianças:** “Não interromper”, “não corrigir o colega”, “não conversar enquanto os colegas lêem”, “não tirar sarro do colega por conta da sua leitura” **Fabiana**: “A ideia é ter uma roda de leitura segura. Vamos começar?”	Sala da biblioteca durante o Clube de Leitura e Escrita. Crianças se preparam para a roda de leitura. Elas tiram os sapatos para entrar na sala, organizam as almofadas para formar uma roda, vemos seus pés esperando o início da leitura, já em roda.
[1:35 - 1:40]		Logo do Comunicar Ciência

[1:40 - 2:45]	As crianças lêem, juntas, o último capítulo do livro ao qual estão dedicadas atualmente: Robin Hood, escrito por Pedro Bandeira.	Na biblioteca da Escola de Aplicação, as crianças lêem em roda.
[2:45 - 3:45] Professoras Brenda e Fabiana, responsáveis pelo acompanhamento das turmas do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o funcionamento do Clube de Leitura e Escrita **Perguntas:** Quais necessidades levaram a criação do Clube de Leitura e Escrita? Como o Clube de Leitura e Escrita acontece na prática? Por que a ênfase na leitura e na escrita?	Biblioteca da Escola de Aplicação
[3:45 - 4:50] Camila	**Narração (voz em off)** Nessa peça de teatro, as professoras do Ensino Fundamental I se tornam personagens elementais. Assim como elas, outra personagem entra em ação: a aprendizagem em um espaço de emancipação.	Estudantes realizando a atividade de escrita após leitura do novo capítulo
[4:50 - 6:10] Rita Gallego, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista **Perguntas:** O que é "tempo e espaço escolar"? Como afetam os modos de ensinar e aprender? Como projetos/ práticas diferenciadas trazem inovações pedagógicas para o contexto escolar (diferenciar a perspectiva de inovação)? Qual o impacto desses projetos na constituição dos espaços-tempos escolares?	Biblioteca da Faculdade de Educação

[6:10 - 8:15] Bolsista Bruno	Relato sobre iniciativa da sua família em seu bairro, no Jardim Colombo “De todas as famílias da minha rua, a minha era uma das únicas com pai e mãe. Além disso, eu também tinha muitos irmãos. Minha casa tinha uma garagem e nós reuníamos todas as crianças ali pra brincar.” “Meu pai, vendo que era um ambiente que as crianças iam pra brincar, fez uma lousa pra colocar na garagem.” “Ele queria que a gente tivesse o acesso a educação que ele não tinha.”	Pátio da Escola de Aplicação. Imagens mixadas entre: entrevista, lousa da Escola, salas de aula, ruas da Cidade Universitária, etc
[8:15 - 10:00] Estudante 1 da Escola de Aplicação que participa do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o Clube de Leitura e Escrita e o processo de aprendizagem dos estudantes **Perguntas:** Qual livro você mais gostou de ter lido até agora e por quê? Do que se tratava a história?	Crianças compartilham suas visões sobre a aprendizagem. [Área arborizada da Escola] e/ou [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off]
[10:00 - 11:00] Rita Gallego, educadora e uma das pesquisadoras responsáveis pelo eixo 4 do projeto temático	Entrevista **Pergunta:** Como o projeto Clube de Leitura rompe com método simultâneo e foca na diversidade de aprendizagem?	Biblioteca da Faculdade de Educação

[11:00 - 13:00] Estudante 2 da Escola de Aplicação que participa do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista sobre o Clube de Leitura e o processo de aprendizagem das crianças **Perguntas:** Você já sabe ler? E escrever? Pode me mostrar	Crianças compartilham suas visões sobre a aprendizagem. [Área arborizada da Escola de Aplicação] e/ou [Sala de aula da Escola de Aplicação] e/ou [voz em off] com imagens das

	alguma coisa que você sabe escrever? Você lembra da primeira vez que conseguiu? Como isso fez você se sentir?	áreas arborizadas da Escola
[13:00 - 14:00] Bolsista do Clube de Leitura e Escrita	Entrevista **Perguntas:** Como se dá sua participação no projeto Clube de Leitura e Escrita? Como você percebe o impacto do projeto na aprendizagem dos estudantes da escola? Que aprendizagens a participação no projeto lhe proporcionou, enquanto futuro professor/a?	Pátio da Escola de Aplicação
[14:00 - 15:00] Paula Vicentini	Entrevista **Perguntas:** Qual a importância do trabalho entre docentes e entre docentes e bolsistas para aprendizagem de ambas as partes enquanto professoras/es (em formação e em exercício)?	Na biblioteca da Escola de Aplicação, as crianças lêem em roda. As crianças lêem, juntas, o último capítulo do livro ao qual estão dedicadas atualmente: Robin Hood, escrito por Pedro Bandeira. Na sequência, imagens da professora e bolsistas auxiliando os estudantes.
[15:00 - 16:10] Camila	**Narração (voz em off)**: Cada um de nós, em algum momento, encontrou algo que não compreendia. E, através do coletivo, do erro, da troca com o outro, conseguimos desvendá-lo. Assim como no teatro, aprender é um ato de criação. O processo de aprendizagem é diverso, tanto para os	Crianças brincando no pátio e nas áreas verdes da Escola; bolsistas, educadoras e estudantes interagindo

	estudantes, quanto para os bolsistas e educadoras. Quando ensinamos, aprendemos. Quando nos relacionamos, criamos juntos. Te convidamos a olhar para sua relação entre educadoras, educandos e o espaço escolar. No próximo capítulo, vamos passear pelo contexto sociocultural e político da Escola de Aplicação e pensar juntos a diferença que as políticas públicas fazem na construção de práticas emancipadoras.	
[16:10 - 17:00]		Créditos finais

27. APÊNDICE T: RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA BOLSISTA DE JORNALISMO CIENTÍFICO CAMILA PENNA DE LIMA

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA PENNA DE LIMA

RELATÓRIO FINAL

CONECTANDO PRÁTICAS E SABERES

PROCESSO Nº 2024/00697-6

LINHAS DE FOMENTO: Acordos de Cooperação / FRM - Fundação Roberto Marinho / FRM - Bolsa de Jornalismo Científico / Comunicar Ciência - Chamada de Propostas (2023)

VIGÊNCIA: 01/05/2024 a 31/10/2024

RESPONSÁVEL: Profª Drª Vivian Batista da Silva

NOVEMBRO/2024

SUMÁRIO

1. RESUMO DO PLANO INICIAL

2. DETALHAMENTO DOS PROGRESSOS REALIZADOS, DOS RESULTADOS OBTIDOS NO PERÍODO, JUSTIFICANDO EVENTUAIS ALTERAÇÕES DO PROJETO OU EM SUA EXECUÇÃO E DISCUTINDO EVENTUAIS DIFICULDADES SURGIDAS OU ESPERADAS NA REALIZAÇÃO DO PROJETO

2.1 ETAPAS DESCRITAS

2.2 JORNADA FORMATIVA

2.3 CRONOGRAMA

2.4 JUSTIFICATIVA PARA ALTERAÇÕES E AJUSTES

3. RESULTADOS OBTIDOS

3.1 VIDEORREPORTAGEM "CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

5. REFERÊNCIAS

RESUMO DO PLANO INICIAL

Este projeto de pesquisa jornalística, contemplado pela bolsa JC-I de Jornalismo Científico, realizado junto a Fernanda Cavalcante Ramos, e vinculado ao Eixo 4 "Material didático para o ensino público e formação docente" do Projeto Temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação" (processo nº 2018/26699-4, financiado pela FAPESP), visa produzir três produtos, em 3 episódios, no formato de videorreportagem, chamados Conectando Saberes e Práticas para divulgar cientificamente práticas pedagógicas aplicadas na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP (EAFEUSP). A investigação foca no "Clube de Leitura e Escrita" da EAFEUSP, valorizando a diversidade de aprendizagens e singularidades dos sujeitos.

O objetivo inicial é conectar os saberes acadêmicos com docentes da rede pública, demonstrando práticas escolares organizadas em coletivo e inspiradoras. A divulgação dos resultados ocorreu em formato digital, com apoio do Canal Futura e da Fundação Roberto Marinho. A dupla de pesquisadoras participara de uma jornada formativa, com masterclasses e cursos da Co.liga sobre produção multimídia, para escolher as linguagens finais dos produtos (podcast, vídeos/reels, videorreportagem ou reportagem escrita). Reuniões sistemáticas com as coordenadoras do Eixo 4 e a supervisora definirão as atividades de cada fase do projeto.

O produto final consiste em conteúdos de divulgação científica acessíveis ao público geral, cuja entrega será comprovada no presente Relatório Científico.

DETALHAMENTO DOS PROGRESSOS REALIZADOS, DOS RESULTADOS OBTIDOS NO PERÍODO, JUSTIFICANDO EVENTUAIS ALTERAÇÕES DO PROJETO OU EM SUA EXECUÇÃO E DISCUTINDO EVENTUAIS DIFICULDADES SURGIDAS OU ESPERADAS NA REALIZAÇÃO DO PROJETO

ETAPAS DESCRITAS

Ao longo do período de vigência da bolsa, foram realizados significativos avanços na execução dos objetivos centrais do projeto, que incluíram a investigação e a divulgação científica das práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no projeto "Clube de Leitura e Escrita" na Escola de Aplicação da Faculdade de

Educação da USP, estudo teórico do material bibliográfico, realização de uma jornada formativa para compreensão técnica de uma produção audiovisual e a feitura das videorreportagens.

A primeira etapa consistiu no estudo teórico do objeto de estudo e de coleta de material para execução deste projeto de pesquisa jornalística publicado no Eixo 4, denominado "Material didático para o ensino público e formação docente", coordenado pelas Profas. Dras. Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego(FEUSP).

A partir da leitura do material escrito e publicado por Gallego (2023) "Ninguém fica para trás" em práticas de leitura e escrita e da análise do material audiovisual produzido anteriormente pelas pesquisadoras, que abordaram o Programa Gênero e Sexualidade da Escola de Aplicação[1], é possível perceber um movimento de fortalecimento entre a relação universidade - escolas da rede pública de ensino, dentre elas a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP), . Essa intersetorialidade presente no projeto resultou no mote principal para escolha para a realização da pesquisa jornalística e a divulgação científica dos temas. A participação ativa das pesquisadoras permitiu um acompanhamento contínuo das atividades formativas e dos processos teóricos que fundamentam a divulgação científica em diferentes formatos multimídia.

Em julho, fomos apresentados à Fundação Roberto Marinho (FRM) e ao CIÊNCIA PARA TODOS (FIGURA 1), projeto no qual esta bolsa é representada em formato de edital. O encontro foi realizado de forma online, com mais de 100 (cem) outros participantes e bolsistas do projeto. O coordenador, responsável pelo Comunicar Ciência, Eduardo Carvalho, junto a Luiza Goulart (representante da Fundação Roberto Marinho) fizeram uma apresentação em powerpoint, contando um pouco sobre a origem do projeto, as metas e objetivos e o cronograma geral.

[1] Material audiovisual que pertence ao Projeto Temático, dividido em 3 episódio, disponível no canal Vozes da Escola Pública. Disponível em: https://www.youtube.com/@VozesdaEscolaPublica-qw4si



FIGURA 1: Tríade das imagens apresentadas durante apresentação online, em julho.

Fonte: acervo pessoal da autora



FIGURA 2: Cronograma apresentado pela equipe do CIÊNCIA PARA TODOS durante apresentação online, em julho. Fonte: acervo pessoal da autora

Oferecidas pelo Canal Futura e pela *Co.liga*[2], realizamos 4 MasterClasses no mês de julho, seguindo o cronograma oficial da FRM onde foram abordadas quatro linguagens distintas, enriquecendo nosso repertório técnico sobre formatos multimídia para a produção de conteúdo. Foram 4 encontros online (Figura 3), via google meet, com duração de 3h cada, de forma semanal durante o período: 03/07; 10/07; 17/07; 24/07.



FIGURA 3: Masterclasses e seus respectivos especialistas. Fonte: acervo pessoal da autora

[2] A **co.liga** é uma escola livre, que busca promover a inclusão das juventudes no campo da Economia Criativa, realizada por meio de uma parceria entre Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e Fundação Roberto Marinho (FRM). A Escola tem como objetivo oferecer cursos gratuitos, autoinstrucionais e de curta duração segmentados em cinco áreas da Economia Criativa – Patrimônio, Música, Multimídia, Design e Artes Visuais – além de temas transversais como empreendedorismo, línguas, cidadania e elaboração de projetos culturais, que dão suporte à trajetória dos jovens.

Os encontros foram com especialistas como, Flávia Mantovani, jornalista da DW Brasil, sobre produção de reportagem escrita com recursos visuais - fotografia e/ou infografia, com Theo Ruprecht, especialista em Produção de podcast, e criador do programa Ciência Suja. Que compreendeu uma base sólida de técnicas e narrativas e um conhecimento prévio dessas linguagens para posteriormente, selecionar uma para seu aprofundamento na jornada formativa.

Seguindo o andamento do Projeto Temático atrelado a esta bolsa, optamos por dar continuidade aos vídeos já produzidos pelas pesquisadoras do Eixo Temático 4 Profas. Dras. Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego, e optamos pela videorreportagem para divulgar o Clube de Leitura e Escrita.

Inicia-se então a jornada formativa, realizada por meio de cursos oferecidos pelo Canal Futura e pela *Co.liga*, teve papel crucial na capacitação da equipe, abrangendo técnicas de produção audiovisual, edição, e narrativa científica voltada para públicos não especializados. A formação permitiu a exploração de diversas linguagens e técnicas, aplicando-as na criação de produtos acessíveis e adequados às necessidades de comunicação do projeto, com foco em alcançar uma audiência mais ampla, esta jornada está detalhada mais à frente neste relatório (VER JORNADA FORMATIVA).

Seguimos para o planejamento detalhado (VER CRONOGRAMA) das atividades do projeto, com a criação de um cronograma e a definição das linguagens multimídia que seriam aplicadas nos produtos finais (3 episódios na linguagem de videorreportagem). Esse processo envolveu 2 (duas) reuniões com as coordenadoras do Eixo 4 para alinhar os objetivos do projeto e estabelecer a abordagem científica e pedagógica a ser adotada na divulgação científica.

Em seguida, com o apoio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, foram realizadas visitas de campo e entrevistas que embasaram a construção dos produtos finais. O "Clube de Leitura e Escrita" foi investigado como exemplo de prática pedagógica que valoriza a diversidade e a individualidade dos alunos, em consonância com os objetivos do Eixo 4 do Projeto Temático. A coleta de dados também se concentrou na avaliação da aprendizagem e em metodologias que destacam a heterogeneidade das formas de aprender.

Um destaque das entrevistas, que foi aprofundado no material da videorreportagem, foi a priorização do ritmo e dos processos individuais de cada aluno/a no campo didático e do compromisso do corpo docente por uma avaliação contínua e formativa. Perrenoud (1999) frisa que o processo precisa andar em consonância com o desenvolvimento do aluno e de suas dificuldades, ou seja, o remanejamento do planejamento didático proposto ao longo do processo deve agir como um catalisador para gerar um movimento mútuo.

Sob a questão da aprendizagem é notório o olhar sobre a diferença entre dificuldade e distúrbios de aprendizagem graças ao acompanhamento mais efetivo dos casos mais complexos (inclusive aqueles que sinalizam possibilidade de retenção) e a presença de professoras mais experientes nos grupos em processo inicial de aprendizagem.

Após a fase de coleta de narrativas, reuniões com as coordenadoras e etapa formativa, desenvolvi uma sobre as videorreportagens que seriam produzidas (ANEXO I). Nela constam o tema central da pesquisa, as responsáveis, a mensagem principal de cada produto, o público alvo, as/os entrevistados e suas respectivas perguntas e as principais imagens a ser capturadas para que o vídeo seja fechado.

Por se tratar de um projeto em dupla, fizemos a seguinte divisão de tarefas: escrita da pauta dos 3 produtos e concepção narrativa - Camila Penna; filmagem e entrevistas - Fernanda Cavalcante; escrita do roteiro 1 + concepção e linguagem + montagem e edição total do produto 1 - Camila Penna; escrita do roteiro 2 + montagem e edição total do produto 2 - Fernanda Cavalcante. O resultado final incluiu 2 (duas) videorreportagens de 15 minutos de duração.

Reuniões periódicas com as coordenadoras do Eixo 4 Profas. Dras. Paula Perin Vicentini e Rita de Cassia Gallego e a orientadora do projeto de bolsa, Profª Drª Vivian Batista da Silva, foram realizadas para revisar e ajustar os materiais, garantindo que eles fossem acessíveis e didáticos para o público-alvo. Essas sessões de orientação asseguraram que os conteúdos estivessem alinhados aos objetivos do projeto, reforçando a sua aplicabilidade nas práticas educativas e na formação docente.

No período de execução, foram produzidos dois dos três produtos inicialmente planejados: uma série de 2 (dois) episódios em videorreportagem chamado "Conectando Saberes e Práticas", ambos destinados à divulgação científica das práticas do Eixo 4 do Projeto Temático para atingir o público-alvo (educadores do ensino público e a comunidade geral) com uma linguagem acessível e de fácil compreensão, conforme previsto.

JORNADA FORMATIVA

De forma obrigatória e primordial para a execução do projeto, a Fundação Roberto Marinho (FRM) e o Canal Futura capacitaram os participantes do projeto Comunicar Ciência com conhecimentos fundamentais sobre a produção audiovisual, desde suas técnicas e ferramentas até a divulgação do material em uma jornada formativa que consistia inicialmente com 8 encontros junto aos especialistas de cada linguagem - podcasts, mídias sociais, videorreportagem e reportagem escrita - e em seguida a realização de cursos especializados oferecidos e ministrados pelo *Co.liga*. O primeiro curso realizado entitulado "Cinema de gambiarra: produzindo vídeos criativos com cara de cinema" voltado ao desenvolvimento de projetos audiovisuais, abordando tanto os fundamentos técnicos quanto às soluções criativas e improvisadas — conhecidas popularmente como "gambiarras" —, especialmente em contextos de recursos limitados à luz de Gambiarras (2000-2014) do artista e realizador audiovisual Cao Guimarães. Para Cao,

> "no mundo capitalista contemporâneo, o objeto ideal não está no mundo das ideias (...), mas nas prateleiras de um supermercado ou nas roupas de uma celebridade, ou seja, num mundo da descartabilidade, um mundo feito para poucos que joga com o desejo de todos. Transgredir, então, é resistir a esse jogo, reinventando, de forma criativa, soluções de existência não programada. A gambiarra faz parte dessa resistência e traz no seu cerne a imprevisibilidade e a transgressão de uma certa ordem imposta pela força do consumo".
>
> Trecho da entrevista "A GAMBIARRA COMO PARADIGMA DA QUEDA DO FALOCENTRISMO" por ALESSANDRA THOMAZ ROCHA, DADE SENA E LUDMILLA FÉRES FARIA - Almanaque da psicanálise.
> Fonte: Almanaque - Revista Eletrônica do IPSM - MG

No sentido da imprevisibilidade e da transgressão, o curso teve como objetivo principal introduzir a linguagem audiovisual e as etapas essenciais para o desenvolvimento de projetos, tanto pessoais quanto profissionais, adaptados para

cinema e redes sociais com ênfase na criatividade e na adaptação a contextos de recursos limitados. Sendo estruturado para incentivar a exploração de maneiras alternativas e inovadoras de contar histórias, mesmo quando há restrições quanto à equipe, equipamentos e orçamento.

Os módulos foram organizados de forma prática e progressiva, os primeiros discutiram o conceito de "gambiarra" na criação de conteúdo, incentivando a criação com os recursos disponíveis. Em seguida, o curso abordou aspectos técnicos, como tipos de câmeras, lentes, sensores, e parâmetros de exposição (ISO, velocidade do obturador, abertura do diafragma), além de técnicas de composição e movimento de câmera.

Outras etapas do curso incluíram o estudo da iluminação (natural e artificial), captação e uso de áudio, e construção de roteiro, ajudando a estruturar o processo criativo e organizar ideias. Aspectos de produção também foram abordados, como montagem de equipe, planejamento de filmagens e pré-produção. O curso proporcionou uma experiência completa ao envolver todas as fases de um projeto audiovisual, incluindo a edição e as estratégias de entrada no mercado de trabalho como videomaker.

Através de demonstrações teóricas e exemplos práticos, as etapas do processo audiovisual, desde a concepção da ideia inicial até a finalização do projeto, teve como foco especial a captação de imagens e áudio. Os módulos do curso promoveram uma imersão em técnicas e abordagens para possibilitar a construção de narrativas visuais, sendo essenciais para a continuidade e execução do produto final deste projeto, no qual o foco da narrativa da Escola de Aplicação seria o fio condutor da produção audiovisual.

De forma complementar, o segundo curso apresentado "Jogos de Montar: Uma Introdução Criativa à Edição Audiovisual" ofereceu uma abordagem prática e teórica sobre a edição e montagem audiovisual, explorando-a como um processo criativo que associa imagens e sons. A proposta baseou-se na criação de narrativas a partir da experimentação e combinação intuitiva de elementos audiovisuais, semelhante ao ato de brincar com peças de quebra-cabeças, onde a montagem final resulta de relações e combinações entre os elementos disponíveis.

A estrutura curricular do curso incluiu a história, linguagem e técnicas de edição, além da criação de ritmo e sentido na narrativa audiovisual. A priori introduzidos à gramática da edição, experimentando técnicas de corte e transição e explorando o impacto dessas escolhas no espectador seguido da comparação entre conceitos de montagem contínua e descontínua, explorando as relações entre frame, plano, take, cena e sequência para estruturar uma narrativa coesa.

Outro ponto explorado foi o uso de ferramentas digitais de edição e o conceito de timeline. Foi realizada uma análise comparativa entre a edição linear e não-linear, passando por noções de workflow e pela prática das ferramentas de programas de edição atuais. Conceitos de tempo e ritmo foram introduzidos, permitindo aos participantes explorar como a manipulação temporal pode alterar a percepção de uma cena e o significado final do conteúdo.

Além disso, o curso cobriu elementos sonoros, ainda não abordados em outros encontros, incluindo a distinção entre sons diegéticos, não diegéticos e meta diegéticos, e abordou o uso do silêncio como recurso narrativo. Por fim, foi promovida a criação de uma narrativa autoral por meio da técnica de montagem, sem necessidade de filmagem direta, com exportação final de um produto audiovisual para estudo e aplicação do processo de aprendizagem proporcionando as ferramentas para criar vídeos que pudessem integrar conteúdos educacionais para um público mais amplo, colaborando com a intenção da democratização do produto final deste projeto.

"Jogos de Montar: Uma Introdução Criativa à Edição Audiovisual" e "Gambiarra e Audiovisual: Criatividade na Produção de Vídeos", oferecidos pela plataforma *Co.liga*, contribuíram na criação dos conteúdos audiovisuais dados como produto final deste projeto e tornando-se parte integrante das estratégias educacionais propostas pelo Eixo 4 do Projeto Temático "SABERES E PRÁTICAS EM FRONTEIRAS: por uma história transnacional da educação (1810-...)" atrelado a esta bolsa. A primeira formação, voltada para a criatividade na edição e montagem audiovisual, explorou a construção do sentido e da narrativa por meio da experimentação com imagens e sons, incentivando o olhar criativo e poético entre a teoria de avaliação da aprendizagem proposta por Perrenoud (2019) e o Clube de Leitura e Escrita da Escola de Aplicação. A segunda formação, que abordou a

produção audiovisual de baixo custo, teve um foco maior na linguagem audiovisual, na escolha de equipamentos, e nas técnicas de filmagem, além de proporcionar a finalização do projeto de forma independente.

A execução do projeto teve uma forte presença dos cursos preparatórios e contribuíram para a criação de materiais audiovisuais educativos que, ao lado de textos biográficos, temáticos e teóricos, cumpriram a proposta de tornar os resultados da pesquisa mais acessíveis, com uma linguagem adaptada ao contexto educacional, e facilitaram a reflexão sobre os desafios da educação no Brasil.

CRONOGRAMA

Devido a descompassos entre o cronograma proposto pela Fundação Roberto Marinho e a vigência da bolsa FAPESP, a finalização do terceiro produto não foi possível dentro do prazo da bolsa, que expirou em 30 de outubro.

A princípio houveram 3 prorrogações, alteradas em nota no edital publicado em em 17/10/2023, por parte da Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP):

> Nota 3: A finalização da divulgação do resultado desta chamada ocorrerá ao longo do mês de maio.
>
> Nota 2: O prazo para divulgação dos resultados foi prorrogado para abril de 2024.
>
> Nota 1: O prazo para submissão de propostas na chamada Comunicar Ciência foi prorrogado para 29/01/2024
>
> Site FAPESP. Disponível em https://fapesp.br/comunicarciencia/edital Acesso em: 10 nov 2024

O envio da proposta no SAGe, foi realizado em))))00000 e tinha previsão de início, na primeira versão do edital para fevereiro de 2024.

A bolsa teve início em 01/05/2024, e recebemos um email da Fundação Roberto Marinho (FRM) com as orientações para um primeiro encontro ONLINE o qual foram apresentadas as seguintes coordenadas:



FIGURA 4: Cronograma e processo apresentado pela equipe do CIÊNCIA PARA TODOS durante apresentação online, em julho. Fonte: acervo pessoal da autora

Após o término das Masterclasses, em 26 julho, recebemos um email com um cronograma mais detalhado acerca das diferentes linguagens. Nosso projeto se enquadra nas datas em vermelho.

Escolha da linguagem dos produtos a desenvolver: de 26/07 a 02/08

Encontros por linguagem (mentoria coletiva no Google Meet)

Videorreportagem: 08/08 às 19h - Nádia Pontes

Reportagem escrita: 13/08 às 19h - Flávia Mantovani

Vídeos para redes sociais: 13/8 às 19h - Cayo Scot

Podcast: 16/8 às 19h - Theo Ruprecht

Realização dos 2 cursos da co.liga por bolsista e envio dos certificados por meio do Classroom: até 01/09

Entrega de pauta e planejamento de conteúdos

Videorreportagem: 22/08

Reportagem escrita: 27/08

Vídeos para redes sociais: 27/08

Podcast: 30/08

Retorno do orientador de conteúdo sobre pautas

Videorreportagem: 29/08

Reportagem escrita: 03/09

Vídeos para redes sociais: 03/09

Podcast: 06/09

Entrega produto 1

Videorreportagem: 12/09

Reportagem escrita: 17/09

Vídeos para redes sociais: 17/09

Podcast:20/09

Retorno do orientador sobre produto 1

Videorreportagem: 19/09

Reportagem escrita: 24/09

Vídeos para redes sociais: 24/09

Podcast: 27/09

Entrega final produto 1

Videorreportagem: 26/09

Reportagem escrita: 01/10

Vídeos para redes sociais: 01/10

Podcast: 04/10

Entrega produto 2

Videorreportagem: 10/10

Reportagem escrita: 15/10

Vídeos para redes sociais: 15/10

Podcast: 18/10

Retorno do orientador sobre produto 2

Videorreportagem: 17/10

Reportagem escrita: 22/10

Vídeos para redes sociais: 22/10

Podcast: 25/10

Entrega final produto 2

Videorreportagem: 24/10

Reportagem escrita: 29/10

Vídeos para redes sociais: 29/10

Podcast: 01/11

Entrega produto 3

Videorreportagem: 07/11

Reportagem escrita: 12/11

Vídeos para redes sociais: 12/11

Podcast: 15/11

Retorno do orientador sobre produto 3

Videorreportagem: 14/11

Reportagem escrita: 19/11

Vídeos para redes sociais: 19/11

Podcast: 22/11

Entrega final produto 3

Videorreportagem: 21/11

Reportagem escrita: 26/11

Vídeos para redes sociais: 26/11

Podcast: 29/11

A cada entrega, o material era avaliado por um responsável que enviava feedbacks e mudanças obrigatórias para serem alteradas no material, o que tornara o processo lento e burocrático. Durante a execução deste cronograma do projeto exigiram adaptações

> O orientador Leonardo já deu feedbacks em todos os Roteiros do Produto 1. Temos algumas situações: Alguns trabalhos precisam de ajustes para serem feitos, antes de seguir para gravação. O orientador Leonardo colocou os comentários no próprio documento e no espaço chamado "comentários particulares". Alguns trabalhos já estão aprovados e podem seguir para a elaboração do Produto 1.
>
> COMUNICAR CIÊNCIA. Comentário feito via plataforma Classroom na data de 17 de setembro.

Após envio das pautas e dos roteiros de cada material, os coordenadores sentiram a necessidade de alargar as datas de entrega entre o envio do produto primário e do produto final.

Após conversas com diferentes grupos do Projeto Comunicar Ciência, a equipe do CIÊNCIA PARA TODOS (Eduardo, Luíza e Maria Clara) optou por prorrogar os prazos ligados aos produtos de videorreportagem. Deixando um tempo maior entre a entrega do roteiro e a revisão, a justificativa foi descrita da seguinte forma: "para que vocês tenham tempo de alterar quando for necessário e iniciar a produção dos vídeos (...) para atender as demandas, agora vocês terão que trabalhar até o Natal – sem prorrogação de datas, ta bem? Boa sorte nos projetos" (Carvalho, Eduardo, 2024, s/p), a seguir o cronograma final em vigência:

CRONOGRAMA ATUALIZADO EM 19 DE SETEMBRO

PRODUTO 1

Entrega roteiro produto 1

Videorreportagem: 10/09

Retorno do orientador sobre produto 1

Videorreportagem: 14/09

Entrega produto 1

Videorreportagem: 28/09

Retorno orientador produto 1

Videorreportagem: 02/10

Entrega final produto 1

Videorreportagem: 07/10

PRODUTO 2

Entrega roteiro produto 2

Videorreportagem: 12/10

Retorno do orientador roteiro produto 2

Videorreportagem: 17/10

Entrega produto 2

Videorreportagem: 31/10

Retorno do orientador produto 2

Videorreportagem: 7/11

Entrega final produto 2

Videorreportagem: 14/11

PRODUTO 3

Entrega roteiro produto 3

Videorreportagem: 21/11

Retorno do orientador sobre roteiro produto 3

Videorreportagem: 28/11

Entrega produto 3

Videorreportagem: 12/12

Retorno do orientador sobre produto 3

Videorreportagem: 19/12

Entrega final produto 3

Videorreportagem: 23/12

Em 23 de outubro tivemos uma aula sobre liberação de direitos autorais e de personalidade com Leticia Barbosa, que não estava previsto no cronograma.

JUSTIFICATIVA PARA ALTERAÇÕES

Um dos principais entraves referente ao cronograma proposto pela Fundação Roberto Marinho (FRM), foi a não compatibilidade com a vigência da bolsa proposta pela FAPESP, dificultando a conclusão de todos os produtos no período previsto. Esse descompasso de cronogramas, combinado com a frequência semanal dos cursos e as exigências de produção, resultou em um ritmo mais acelerado, limitando o tempo disponível para a finalização do terceiro produto.

A não finalização do terceiro produto foi uma adaptação necessária e devidamente justificada pela incoerência entre a data de entrega do produto 3 (três) o período de vigência da bolsa.O produto final do produto 3 está marcado para o dia 24 de dezembro de 2024, sendo a vigência da bolsa até 30 de outubro de 2024, inviabiAs videorreportagens foram produzidas com ferramentas e acervos pessoais das bolsistas, como câmeras, luzes, editores pagos e computadores. Houve uma dificuldade técnica na edição dos produtos, e não houve qualquer assistência dos coordenadores gerais da FRM e nem auxílio tecnológico, como uso de computadores ou editores, o que foi um catalisador do atraso. A edição do material só foi possível a partir do pagamento, pela bolsista Camila Penna, de dois aplicativos de edição: *Canva e Capcut*.

Diante dos atrasos e da incompatibilidade de prazos, organizamos um cronograma eficiente e organizado que permitiu reuniões e formações regulares, resultando na entrega de 2 (dois) dos 3 (três) produtos previstos coesos e que garantem a realização do objetivo proposto no projeto inicial.

RESULTADOS OBTIDOS

O projeto de jornalismo científico, em consonância com o Eixo 4 do Projeto Temático "SABERES E PRÁTICAS EM FRONTEIRAS: por uma história transnacional da educação (1810-...)", teve como um dos seus principais objetivos contribuir com a formação de professores, tanto em nível superior quanto na prática docente da escola básica da rede pública, através da idealização, execução, montagem e divulgação de 2 (dois) produtos audiovisuais sobre Avaliação da Aprendizagem e os saberes e práticas inspiradoras desenvolvidas na Escola de Aplicação, com ênfase no Clube de Leitura e Escrita. Em alinhamento com a proposta, o projeto buscou tornar os resultados obtidos pelas pesquisadoras do Eixo 4 acessíveis a um público mais amplo, especialmente professoras/es do ensino público, por meio da produção de materiais audiovisuais em uma sequência narrativa que abordaram conceitos teóricos e contextualizaram a realidade educacional na Escola de Aplicação.

VIDEORREPORTAGEM "CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS"

Com relação aos produtos finais feitos como videorreportagens, os conhecimentos adquiridos nos cursos foram aplicados na criação de vídeos audiovisuais (com duração máxima de 15 minutos), destinados à produção de materiais didáticos que complementam a reflexão sobre o passado e o presente da educação no Brasil, e divulgação científica acerca de avaliação da aprendizagem e o Clube de Leitura e Escrita da Escola de Aplicação conforme os objetivos do projeto inicial. Esses vídeos rubricaram não apenas a disseminação dos resultados da pesquisa, mas também a elaboração de conteúdos acessíveis que permitissem o envolvimento de um público mais amplo, incluindo a comunidade escolar, com ênfase na prática docente e na formação de professores.

O conteúdo audiovisual recebeu o título do projeto "Conectando Saberes e Práticas", para enfatizar a relação entre os saberes e a divulgação digital e democrática das práticas entre docentes. E foi dividido em 3 (três) episódios, com 15 (quinze) minutos de duração cada.



FIGURA 5: Abertura de cada episódio da videorreportagem.
Fonte: acervo pessoal da autora.

O conceito narrativo dos episódios foi pensado pela bolsista Camila Penna de Lima a partir do lema do projeto Clube de Leitura e Escrita "Ninguém fica para trás". Para estimular discussões sobre as questões da heterogeneidade dos modos de aprender e acender um compromisso com a aprendizagem de todos, tendo como mote inspirador o subtítulo do Programa do Clube de Leitura e Escrita, criado a partir de 2018, "Ninguém fica para trás" (figura 6)



FIGURA 6: Trechos do episódio 1: O que é aprender, na legenda "Em turmas heterogêneas avaliação da aprendizagem se torna mais um desafio, mas como que a gente pode garantir que ninguém fique para trás?" Fonte: Acervo pessoal da autora.

O primeiro episódio "O que é aprender?" Teve por objetivo apresentar a temática da avaliação da aprendizagem e as diferentes formas de aprender, ou seja, como em uma turma heterogênea, ninguém fica para trás. Incluindo uma contextualização teórica das pesquisadoras Gallego e Vicentin, somado a visão das professoras e daqueles que estão na cultura e no espaço escolar (colaboradores e crianças).



FIGURA 7: Quarteto de pessoas do contexto escolar que aparecem no episódio 1. Fonte: acervo pessoal da autora



FIGURA 8: Sequência de frames que mostram o relato de memória pessoal da pesquisadora Rita Gallego, sobre seu primeiro momento com a leitura. Fonte: acervo pessoal da autora

O eixo narrativo gira em torno da pergunta "O que é aprender?" e com o viés poético de memórias pessoais sobre "você se lembra da primeira vez que aprendeu e/ou leu algo novo?" (figura 8) junto a imagens da Escola (pátio escolar, biblioteca, salas de aula e um recorte do cotidiano escolar), entrevistas e narrações em off.

O segundo episódio "Clube de Leitura e Escrita" teve por objetivo apresentar a Escola de Aplicação, com projeto pedagógico e curricular, da prática inspiradora em questão: o Clube de Leitura e Escrita e demonstra a mudança de raciocínio da lógica em colocar o foco na dificuldade de aprender, e convidando o público a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e aperfeiçoar o manejo da heterogeneidade nas práticas de ensino.

O Projeto de Clube de Leitura e Escrita é uma solução inovadora, fora do quadro tradicional das matérias e alinhado a outras práticas como os ciclos e as atividades diferenciadas, e foi colocado de forma intencional em um episódio único, chamado "Clube de Leitura e Escrita", o episódio 2 (dois), para fazer coerência a escolha poético-teórica na exposição dessa prática como uma reinvenção na forma de ensinar a ler, de forma que o público ao assistir possa ressignificar a ideia de leitura e escrita que rondam o chão escolar:

> "(...) a inovação principal trazida pelas práticas relativas ao Projeto Clube de Leitura e Escrita, e privilegiada nesta parte, é o rompimento com a soberania do método simultâneo, como A forma, quase sempre tomada como única, de ensinar e aprender; assim, relaciona-se sobretudo à maneira como a instituição e seus sujeitos têm enfrentado o desafio da heterogeneidade." (GALLEGO, 2023, p.333)

O Clube de Leitura e Escrita, é mostrado na poética audiovisual com a intenção de aproximar a relação com o adulto-criança, temos imagens do espaço físico com acontece o clube juntos as entrevistas com as professoras Brenda e Fabiana mostrando os processos pedagógicos da escrita e da leitura, desde a criação do Clube até o atual momento.

O episódio apresenta a heterogeneidade das turmas, assunto abordado no episódio anterior de forma teórica, e a importância da produção coletiva para o projeto, seus desafios e avanços até o momento atual e por fim, demonstra como o espaço influencia a prática pedagógica.

Em linhas gerais sobre processo e os resultados obtidos dentro do prazo de 6 (seis) meses da bolsa, o produto 3 (três) foi planejado e escrito em pauta entregue em meados agosto para os coordenadores do eixo de videorreportagem. No planejamento, este último material teria por objetivo valorizar as práticas pedagógicas que acontecem na escola pública, a partir de possíveis falas das professoras da Escola de Aplicação e apresentar os cortes financeiros e a pressão político-social que permeia a escola. Com o nome "Parece mágica, mas é Educação", ele demonstraria que a construção da aprendizagem é coletiva, diária e se constitui em um território em constante disputa em torno das práticas pedagógicas.

As videorreportagens foram produzidas com ferramentas e acervos pessoais das bolsistas, como câmeras, luzes, editores pagos e computadores.

Apenas o episódio 1 está disponível para consulta e apreciação. O produto final 2, tem previsão de entrega na data do dia 14/11/2024, posterior a execução deste relatório, conforme já descrito em cronograma (VER CRONOGRAMA). Acesse o produto 1 no link abaixo

https://drive.google.com/file/d/1cqSg-ds-8dAStF7H0d5k-Dk5lchi-ksJ/view

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse projeto de Jornalismo Científico se comprometeu a realizar a divulgação dos resultados da pesquisa do Projeto Temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação" (processo no 2018/26699-4), dentro do Eixo 4 "Material didático para o ensino público e formação docente", que em sua natureza já previa a montagem de materiais similares.

As videorreportagens produzidas e entregues somam diretamente para o desenvolvimento e execução dos materiais didáticos sobre Gênero e Sexualidade na Escola de Aplicação e acrescenta o tema da Leitura e da Escrita e contou com o compromisso de divulgação por parte da FRM na divulgação dos resultados das pesquisas desenvolvidas dos docentes e pesquisadoras do Eixo 4, conectando as

práticas e saberes da Escola de Aplicação pela voz das professoras, dos bolsistas, crianças e profissionais que trabalham na escola.

Firmamos a relação de rompimento das fronteiras entre a Academia e os profissionais da educação pública, por meio das videorreportagens que garantem acessibilidade e democratização da pesquisa acadêmica para professoras/es da escola pública e da divulgação científica das práticas inspiradoras que ocorrem na Escola de Aplicação. Assim, foi possível demonstrar como a organização escolar, pensada em coletivo e por sujeitos inspiradores, atuam no processo de aprendizagem e popularizam reflexões sociais, econômicas e científicas sobre as facetas do aprender.

Junto às técnicas aprendidas foi possível produzir um produto coeso, de 2 (dois) episódios complementares a pesquisa do Projeto Temático destacando práticas do Clube de Leitura e Escrita e respondendo a uma necessidade de divulgação científica de Práticas e Saberes de forma poética e acessível

Este projeto, portanto, realizou uma abordagem acessível e teórica, fundamental para a formação docente e para a reflexão crítica sobre o papel da escola na sociedade, engajando a comunidade escolar e a comunidade acadêmica em reflexões sobre a prática docente e a formação de professores.

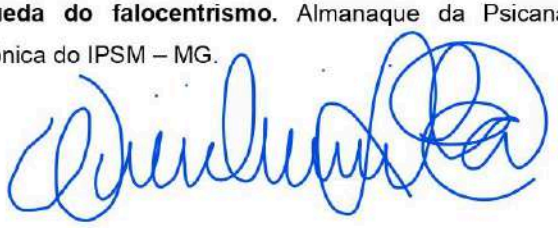
REFERÊNCIAS

COLIGA.Digital. Cursos. Disponível em: https://coliga.digital/cursos. Acesso em: 07 nov 2024

GALLEGO, Rita. **"Ninguém fica para trás" em práticas de leitura e escrita.** BOTO, Carlota (org.). São Paulo: Contexto, 2023, p. 319-341.

ROCHA, Alessandra Thomaz; SENA, Dade; FARIA, Ludmilla Féres. **A gambiarra como paradigma da queda do falocentrismo.** Almanaque da Psicanálise, Almanaque – Revista Eletrônica do IPSM – MG.

gov.br
Documento assinado digitalmente
CAMILA PENNA DE LIMA
Data: 10/11/2024 22:03:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br



28. APÊNDICE U: RELATÓRIO DE ARIADNE ECAR

Relatório Individual Sintético

Coordenadora do projeto de pesquisa:

Dra. Diana Vidal

Pesquisadora TT5:

Dra. Ariadne Lopes Ecar

Julho de 2024

Relatório Individual Sintético – Processo 2023/15037-9

1. **Nome do bolsista**: Ariadne Lopes Ecar

2. **Informação sobre o nível e período de usufruto da Bolsa**: Bolsa de Treinamento Técnico 5. Período: 01/12/2023 a 30/11/2024.

3. **Descrição das atividades do bolsista no projeto de pesquisa**: A proposta de trabalho técnico integra as atividades do Projeto Temático da FAPESP "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)" (Processo 2018/26699-4) em seus quatro Eixos temáticos: 1) arquivos digitais e bibliotecas: história do livro e da leitura; 2) sujeitos e artefatos: movimentos e vestígios; 3) inovação e tradição: fugas e contrapontos; 4) material didático para o ensino público e formação docente. O objetivo principal é inventariar documentos, livros e artefatos preservados no Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos (AHECC) que fazem parte do Núcleo de Memória e Acervo Histórico (NUMAH) do Centro de Referência em Educação Mario Covas (CREMC). Objetivo geral: Inventariar os documentos, livros e artefatos do Acervo Histórico da Escola Caetano de Campos; Objetivos específicos: - Escanear os documentos textuais inventariados; -Elaborar instrumentos de pesquisa dos acervos textuais, museológicos e bibliotecários, em complemento ao material já existente; -Organizar uma exposição integrando o AHECC e o Projeto Temático "Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)"; -Elaborar um livro memorial que abordará a importância do AHECC e seu acondicionamento do NUMAH. - Disponibilizar o acervo para consulta ao público em geral. O AHECC possui uma imensa variedade de documentos textuais, bibliográficos e tridimensionais da Escola Caetano de Campos, instituição referência em formação de professores do Estado de São Paulo. A seguir, estão registradas as propostas e as ações da pesquisa:

- **Proposta**: Fazer o escaneamento dos documentos inventariados para facilitar o trabalho de busca e disponibilização ao público, além de auxiliar as pesquisas dos eixos 2 e 3. **Ação**: Estava prevista a concessão de scaner pelo CRE Mario Covas, contudo, até o momento, o aparelho ainda não foi adquirido. É importante ressaltar que na proposta inicial da bolsa foi pontuado que "a direção do CREMC irá se responsabilizar por fornecer

o material de trabalho e equipamentos para facilitar a execução das atividades".

- **Proposta**: Fazer o levantamento dos livros das bibliotecas Pedagógica e Paulo Bourroul, complementares ao acervo disponível na FEUSP e objeto de análise do eixo 1. **Ação**: A bolsista realizou o levantamento e os dados estão foram inseridos na pasta do Drive Google: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1MmikiSgItJw_zCCZcJUjqP6IHBGV93YW/edit?usp=drive_link&ouid=112798026340339852382&rtpof=true&sd=true.
- **Proposta**: organização de uma exposição sobre a história da escola em São Paulo, em benefício dos eixos 2 e 4. **Ação**: o levantamento do material bibliográfico já foi realizado e consta na pasta do Drive Google: https://drive.google.com/drive/folders/1bAiAx51NhvkiXa76ndzdQ7ukPz9FUrWS?usp=sharing.
- **Proposta**: elaborar um livro que conte a história do NUMAH e sua importante tarefa de acondicionar o AHECC. **Ação**: o levantamento do material bibliográfico já foi realizado e consta na pasta do Drive Google: https://drive.google.com/drive/folders/1hhgPr4DoQHJH4vWyEdloMNBaDtxvSPO3?usp=sharing.

4. **Informar e justificar caso tenham ocorrido mudanças e, eventualmente, os ajustes realizados nas atividades de pesquisa do bolsista, em relação ao Plano de Atividades** (v. item 8, a seguir).

Outras ações decorrentes do trabalho de pesquisa:

- Pedido do AHECC para organizar a exposição "Caetanistas negros: outros que honram a galeria dos pretos do Brasil". A pesquisadora participou da organização, curadoria, expografia e montagem da exposição, que foi inaugurada no dia 27 de maio de 2024, no prédio da EFAPE – Rua João Ramalho, n. 1.546 – Perdizes (https://efape.educacao.sp.gov.br/nova-exposicao-2/). O material levantado está disponível no Drive Google: https://drive.google.com/drive/folders/1NuzBt355_G14OC2l3AYHUQUe3zNPNQoZ?usp=sharing. Em decorrência da exposição, será elaborado

um ebook sobre a exposição, sob a organização da pesquisadora, que ficará disponível ao público no site da EFAPE.

- Pedido do AHECC para organização e catalogação das fotografias do acervo e dos prontuários de professores da Escola Caetano de Campos, em andamento.
- Pedido do AHECC para organização e catalogação dos documentos relativos ao Instituto de Educação de São Paulo, em andamento.

O AHECC tem uma grande demanda de trabalho de pesquisa. A pesquisadora assumiu as atividades descritas neste tópico, sem prejuízo do programa inicial apresentado à FAPESP.

5. **Avaliação do impacto das atividades do bolsista sobre o andamento do projeto**:

- Sobre o levantamento dos livros das bibliotecas Pedagógica e Paulo Bourroul, complementares ao acervo disponível na FEUSP e objeto de análise do eixo 1: Na Caixa 1 – Biblioteca Paulo Bourroul – Administração, foram encontrados documentos que tratam da biblioteca Paulo Bourroul, quando a instituição Escola Caetano de Campos estava prestes a ser retirada do prédio que fica Praça da República para ir para a Aclimação. No Processo CEBN n. 01099 193, há um pedido para que a bibliotecária Yolanda possa entrar em contato com Maurillo S. Botelho Filho, diretor do saneamento (Departamento Regional de Saúde da Grande São Paulo) para explicar o que estava ocorrendo na biblioteca. Pelo relato havia 1.800 livros “e anteriores” (?), que ao serem manuseados esfarelavam e soltavam pó. Muitos funcionários já haviam sido afastados ou estavam em constantes licenças médicas. Os funcionários que voltavam das licenças, logo começavam a ter os mesmos sintomas. Recomendava celeridade na resolução do problema, pois os alunos estavam privados de frequentarem a biblioteca, e não havia ninguém para atendê-los. No ofício do dia 06/1/1972 ao diretor da escola, G. D. Leoni concluiu o Relatório de visita às salas da biblioteca. O autor relata ter manuseado livros, conversando com funcionários e se informado acerca das doenças provocadas por “falta de adequado tratamento”. Concluiu que: Os livros estavam

impregnados de elementos nocivos que poderiam provocar doenças aos funcionários (micoses, enjoo, assaduras, corrosão na pele dos dedos) que não sairiam com a limpeza de pó; esses elementos nocivos poderiam contagiar também os alunos consulentes ou frequentadores da biblioteca. A mudança do térreo para o terceiro andar (sala arejada) não teve efeito algum. Os funcionários afastados quando voltavam ao serviço continuavam a ter os mesmo sintomas; sugeriu entrar em contato com a Diretoria da Faculdade São Bento (PUC, Perdizes) para pedir direcionamento acerca do procedimento de higienização e conservação dos livros; apontou a necessidade de um convênio com o Arquivo do Estado “para a recuperação dos livros raros que estão infelizmente em condições assaz precárias”; trocar os livros velhos por novos e fazer um pedido ao MEC e ao INL; por ser fim do ano letivo, restringir o uso da biblioteca pelos alunos. No ofício São Paulo, 28/01/1974, papel timbrado do Instituto de Educação Caetano de Campos sem número, consta que a transferência do “antigo acervo” da BPB do IECC foi realizada para o Arquivo do Estado em 28/12/1973, em concordância ao despacho do Governador do Estado 9n. 01099/73 CFBN. “Nos livros de tombo da Biblioteca Paulo Bourroul foram assinalados todos os volumes que foram encaminhados ao Arquivo do Estado”; “O Arquivo do Estado incumbiu-se de fazer a relação datilografada dos volumes, partindo dos livros de tombo assinados”. Nesta ata estimava-se que o acervo tinha por volta de 8 mil volumes, o número não era exato porque a listagem ainda não havia sido terminada. As conclusões parciais apontam que os livros que estavam em melhores condições materiais foram encaminhados para a biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, enquanto os que precisavam de higienização e conservação foram para o Arquivo do Estado e, posteriormente, para o AHECC para acondicionamento e disponibilização ao público.

- Sobre a organização de uma exposição sobre a história da escola em São Paulo, em benefício dos eixos 2 e 4. A partir dos documentos levantados, será possível estabelecer um percurso expográfico, combinando a Escola Caetano de Campos, pelos 130 anos de inauguração do prédio instalado na Praça da República; Caetano de Campos, pelos 170 anos de

nascimento do diretor que deu nome à escola; o Instituto de Educação e o Departamento de Educação e a comemoração dos 90 anos da Universidade de São Paulo.

6. **Juntar o histórico escolar atualizado do bolsista**:

Em anexo.

7. **Se for o caso, especificar**:

a) **O cronograma da próxima etapa do trabalho do bolsista no projeto**:

As seguintes ações estão previstas para os próximos 6 meses:

- Elaborar um artigo sobre a Biblioteca Paulo Bourroul, como objeto do eixo 1;
- Organizar a exposição sobre a Escola Caetano de Campos, como objeto dos eixos 2 e 4;
- Organizar o ebook com a história do NUMAH;
- Organizar e catalogar as fotografias e dos prontuários de professores da Escola Caetano de Campos acondicionados no AHECC;
- Organizar e catalogar os documentos relativos ao Instituto de Educação de São Paulo.

b) Outras observações consideradas relevantes para a análise das atividades do bolsista por parte da FAPESP.

8. **Apreciação do desempenho do bolsista**:

Ariadne tem seguido o plano traçado inicialmente para o Treinamento Técnico e ainda tem respondido a demandas do AHECC e do NUMAH, demonstrando uma dedicação ímpar à bolsa. As alterações no plano de trabalho ocorreram, portanto, por acréscimo de atividades decorrente da interação do Projeto temático com as necessidades do arquivo, mas em benefício de ambos e sem prejuízo da proposta aprovada pela agência. Isso só tem sido possível pela grande capacidade de trabalho evidenciada pela bolsista.