

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**ENTRE A BÉLGICA, PORTUGAL E MINAS GERAIS:  
“A VIAGEM” DO “MÉTODO” EDUCATIVO DE OVIDE-JEAN DECROLY E AS  
APROPRIAÇÕES PELOS INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO PORTUGUESA E  
MINEIRA (1920-1960)**

**Reisla Suelen de Oliveira Silva**

**Orientador: Professor Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo**

**Coorientador: Professor Doutor José Geraldo Pedrosa**

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
área de especialidade História da Educação**

**2023**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**ENTRE A BÉLGICA, PORTUGAL E MINAS GERAIS: “A VIAGEM” DO  
“MÉTODO” EDUCATIVO DE OVIDE-JEAN DECROLY E AS APROPRIAÇÕES  
PELOS INTELLECTUAIS DA EDUCAÇÃO PORTUGUESA E MINEIRA (1920-1960)**

**Reisla Suelen de Oliveira Silva**

**Orientador: Professor Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo**

**Coorientador: Professor Doutor José Geraldo Pedrosa**

**Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,  
área de especialidade História da Educação**

**Júri**

**Presidente:** Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Associada e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;

**Vogais:**

- PhD Marc Depaepe, Emeritus Professor, University of Leuven (KU Leuven) Bélgica, e Leading Researcher, University of Latvia, Letónia;
- Doutora Diana Gonçalves Vidal, Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil;
- Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático Jubilado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutor Joaquim António de Sousa Pintassilgo, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutora Ana Isabel da Câmara Dias Madeira, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.



*“[...] Você não sabe o quanto eu caminhei  
Pra chegar até aqui  
Percorri milhas e milhas antes de dormir  
Eu não cochilei  
Os mais belos montes escalei  
Nas noites escuras de frio chorei”[...]*  
(Cidade Negra, A Estrada)

## AGRADECIMENTOS

Esta jornada, um dia onírica, tornou-se realidade através do árduo e prazeroso exercício do pensamento e da escrita. Ao desafiar-me neste intento, tive a certeza de que o desconforto do vazio ao lado das milhões de ideias só seriam transcendidos pelo desejo e a perseverança de alcançar o objetivo final. Logo, o sentimento que permeia este momento é o da gratidão: ao Criador, o sopro da vida, o princípio e o fim, a força do universo, àquele que me move incondicionalmente.

Ao querido orientador, Professor Doutor Joaquim Pintassilgo, ser humano inigualável e disponível. Acolheu-me em Lisboa num inverno de 2019 e ofereceu-me a oportunidade de explorar um novo e belo horizonte. Sem o seu apoio, paciência e direcionamento, esta tese seria inexequível.

Aos Professores Doutores Justino Magalhães e Ana Isabel Madeira, por compartilharem tão generosamente seus conhecimentos, indicações de leituras, apontamentos e avaliações preliminares deste trabalho. À Professora Doutora Áurea Adão, pela avaliação inicial do projeto de tese e pelas sugestões apresentadas.

À Françoise Guillaume e Marcelle Le Boucher-Clarival, coordenadoras responsáveis pelo Centro de Estudos Decrolyanos na Bélgica, que gentilmente enviaram-me, por meio eletrônico, alguns artigos originais e autorais de Decroly.

Aos colaboradores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da Biblioteca Nacional de Portugal, locais que me serviram de segunda casa durante um ano.

Aos servidores do Arquivo Público Mineiro e da cidade de Belo Horizonte, Biblioteca Mineiriana e Hemeroteca Histórica, que me auxiliaram na busca dos escassos documentos.

Ao Professor Doutor José Geraldo Pedrosa, pela parceria desde o mestrado e pela oportunidade de conhecer a história da educação e do ensino público-gratuito, onde tive a honra e o direito de estudar.

Aos meus amados pais Donizete Oliveira e Rosélia Lara Oliveira, gratidão pela vida e amor absoluto e à minha irmã Luana Oliveira pelo incentivo e admiração. Ao sempre companheiro de aventura, Gleidson Silva, que escolheu embarcar comigo nesta viagem, mesmo consciente de que haveria momentos de turbulência.

Aos diretores de escola do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial em Minas Gerais: Julio César Ribeiro e Alexandre Carvalho, gratidão pelas concessões e incentivo à pesquisa; neste local de trabalho tenho a honra de aprender e ensinar há mais uma década. Aos

amigos, colegas professores, alunos e demais que me incentivaram, em diversas partes do mundo, a concluir este trabalho: Kadine Teixeira, Maurício Braz, Virgínia Ávila, Suellen Silva, Adriana Ferreira, Nathália Joaquim, Evelyn Hartoch, Juliana Fernandes, Lenir Rosa, Camila Prada, Fábio Chuairi, Heleni Barreto, Gustavo Spreckelsen, Anah Cremonese, Nelson Fernandes (*in memoria*), Jeferson da Silva, Aurore Tabarand, Veronica Raigoso, Amador Raigoso, Hellen Ferreira, Waleska Elias, Valéria Carrano, Lindsay Quatrini, Mariza Gomes e Patrick Silva.

*Não é verdade.  
A viagem não acaba nunca.  
Só os viajantes acabam.  
E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em  
lembrança, em narrativa.  
Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse:  
«Não há mais que ver», sabia que não era assim.  
O fim duma viagem é apenas o começo doutra.  
É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se  
viu já, ver na Primavera o que se vira no verão, ver de  
dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a  
chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra  
que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.  
É preciso voltar aos passos que foram dados, para os  
repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles.  
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.  
O viajante volta já.  
(José Saramago, 1995, p. 387. Viagem a Portugal).*

## RESUMO

O médico e educador Ovide-Jean Decroly (1871- 1932), nasceu na Bélgica e todos os seus escritos sobre educação, publicados em colaboração ou individualmente, formam um conjunto de pressupostos pedagógicos a que chamamos de Pedagogia Decroly. Decroly cercou-se de “discípulos” e colaboradores que o foram auxiliando na construção desta pedagogia ao longo do tempo. Desse modo, a tese buscou compreender como ela se transformou num método educativo, a partir das experiências locais de Decroly e por meio da ação de intelectuais da educação. Buscamos, ainda, compreender como este “método” alcançou destaque internacional, foi apropriado por intelectuais da educação portuguesa e mineira (1920-1960) e influenciou as Reformas de Ensino desses locais. Com relação ao desenvolvimento da temática, recorreremos à matriz interpretativa da História Cultural, representadas, especialmente, por Michel de Certeau e Roger Chartier. Como fontes principais selecionamos quatro escritos originais e autorais de Decroly, respectivamente um artigo e três livros: “Le programme d’une école dans la vie” (Decroly, 1908); *L’initiation à l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers* (Decroly e Boon, 1921); *Vers l’école rénovée* (Decroly e Monchamp, 1922) e *La fonction de globalisation et l’enseignement* (Decroly, 1929). Cotejamos as informações encontradas nestas fontes com os levantamentos feitos por alguns autores francófonos, a fim de conhecer que intelectuais da educação colaboraram com a disseminação do “método” a partir da Bélgica. A definição de intelectual utilizada é sustentada pela História dos Intelectuais, corroborada pela análise sociocultural de Jean-François Sirinelli e discutida por outros historiadores da educação. Destacamos a figura de Amélie Hamaïde, o seu papel na sistematização da pedagogia Decroly com a publicação do livro *La Méthode Decroly* (1922) e sua conseqüente popularização. Finalmente, considerando os intelectuais da educação como produtores culturais, mapeamos, em Portugal e Minas Gerais, alguns artigos de periódicos de educação e ensino, manuais (pedagógicos) de formação de professores e relatórios de visita à Escola Decroly, que descrevem o “método”, no período circunscrito. Nesse mapeamento, encontramos alguns intelectuais da educação portuguesa e mineira responsáveis pela representação e apropriação do “método”; nomeadamente: Irene Lisboa, Joaquim Tomás e Moreirinhas Pinheiro em Portugal; Júlio de Oliveira e Maria da Glória Barros em Minas Gerais-Brasil. O “método” foi implantado em ambos os países na década de 1920 e permanece em Portugal através das aulas do professor Moreirinhas Pinheiro, na Escola do Magistério de Lisboa, até à década de 1960. Em Minas Gerais, sua fase de intensidade é entre o final de 1920, início de 1930; período que compreende a Reforma de Ensino mineira e a veiculação da “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, “Voz da prática” e “Nossos Concursos”, na *Revista do Ensino*. As iniciativas de divulgação do “método” enfraquecem durante o Estado Novo e enquanto o governo do Estado firma outras parcerias, particularmente, com os Estados Unidos da América. As representações, apropriações operadas são as mais diversas: elas vão da aversão à crítica epistemológica, à resistência e ao consumo combinatório e utilitarista.

**Palavras-chave:** Ovide-Jean Decroly. Método Educativo. Pedagogia. Representações. Apropriações.

## ABSTRACT

The physician and educator Ovide-Jean Decroly (1871-1932) was born in Belgium and all his writings on education, individually or collaboratively published, form a set of pedagogical assumptions that we call Decroly Pedagogy. Decroly surrounded himself with “disciples” and collaborators who helped him in the construction of this pedagogy over time. In this way, the thesis sought to understand how it became an educational method, based on Decroly’s local experiences and through the action of intellectuals in education. We also aimed to understand how this “method” achieved international prominence and how it was appropriated by intellectuals from Portugal and Minas Gerais (1920-1960), having influenced the Educational Reforms in these places. As to the development of the theme, we resorted to the interpretative matrix of Cultural History, mainly represented by Michel de Certeau and Roger Chartier. We selected four original and authorial writings by Decroly as main sources, one article and three books respectively: “Le program d’une école dans la vie” (Decroly, 1908); *L’initiation à l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers* (Decroly & Boon, 1921); *Vers l’école rénovée* (Decroly & Monchamp, 1922) and *La fonction de globalisation et l’enseignement* (Decroly, 1929). We collated the information found in these sources with the surveys made by some French-speaking authors, so as to know which educational intellectuals collaborated with the dissemination of the method from Belgium. We highlight the figure of Amélie Hamaïde and her role in the systematization of Decroly pedagogy with the publication of the book *La Méthode Decroly* (1922), as well as in its consequent popularization. Finally, considering educational intellectuals as cultural producers, we mapped, both in Portugal and in Minas Gerais, some articles from educational and teaching journals, (pedagogical) teacher training manuals, and reports of visits to the Decroly School, all of which describe the “method” in the delimited period. In this mapping, we found some educational intellectuals from Portugal and Minas Gerais which were responsible for the representation and appropriation of the “method”, namely: Irene Lisboa, Joaquim Tomás and Moreirinhas Pinheiro in Portugal; Júlio de Oliveira and Maria da Glória Barros in Minas Gerais-Brazil. The “method” was implemented in both countries in the 1920s and remains in Portugal through the classes of Professor Moreirinhas Pinheiro, at the Escola do Magistério de Lisboa, until the 1960s. In Minas Gerais, its most intense phase took place between the late 1920s and the early 1930s; a period that includes the Educational Reform of Minas Gerais and the publication of the “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, “Voz da prática” and “Nossos Concursos”, in *Revista do Ensino*. The initiatives to publicize the “method” waned during the Estado Novo, with the State government establishing other partnerships, particularly with the United States of America. The operated representations and appropriations are the most diverse ones: they range from aversion to epistemological criticism, resistance and to combinatorial and utilitarian consumption.

**Keywords:** Ovide-Jean Decroly. Educational Method. Pedagogy. Representations. Appropriations.

## RÉSUMÉ

Les écrits du médecin et pédagogue Ovide-Jean Decroly (1871-1932), né en Belgique, portant sur l'éducation, publiés collectivement ou individuellement, forment un ensemble de postulats pédagogiques que nous appelons Pedagogia Decroly. Decroly s'est entouré de «disciples» et de collaborateurs qui ont contribué à la construction de cette pédagogie au fil des années. Nous avons ainsi cherché à comprendre comment elle s'est transformée en méthode pédagogique, à partir des expériences locales de Decroly et au travers l'action des intellectuels dans l'éducation. Nous cherchons encore à comprendre comment cette «méthode» a atteint une notoriété internationale, a été utilisée par les intellectuels de l'éducation au Portugal et dans l'état du Minas Gerais au Brésil (1920-1960) et a influencé les Réformes de l'Enseignement de ces endroits. Pour le développement du thème, nous sommes aidés de la matrice interprétative de l'Histoire culturelle, représentée, notamment, par Michel de Certeau et Roger Chartier. Comme sources principales, nous sélectionnons quatre écrits originaux de Decroly, respectivement un article et trois livres: «Le programme d'une école dans la vie» (Decroly, 1908); *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers* (Decroly et Boon, 1921); *Vers l'école rénovée* (Decroly et Monchamp, 1922) et *La fonction de globalisation et l'enseignement* (Decroly, 1929). Nous croisons les informations trouvées dans ces sources avec les enquêtes réalisées par quelques auteurs francophones, afin de savoir si des intellectuels de l'éducation collaboreront à la diffusion de la «méthode» depuis la Belgique. Nous soulignons la figure d'Amélie Hamaïde, ou son rôle dans la systématisation de la pédagogie Decroly avec la publication du livre *La Méthode Decroly* (1922) et sa vulgarisation conséquente. Finalement, considérant les intellectuels de l'éducation comme des producteurs culturels, nous avons cartographié, au Portugal et dans l'état du Minas Gerais au Brésil, des articles de revues d'éducation et d'enseignement, des manuels de formation des enseignants et des rapports de visites à l'école Decroly, qui décrivent la «méthode», dans une durée limitée. Dans cette cartographie, on retrouve quelques intellectuels de l'éducation portugaise et de l'état du Minas Gerais responsables de la représentation et de l'appropriation de la «méthode»; à savoir: Irene Lisboa, Joaquim Tomás et Moreirinhas Pinheiro au Portugal; Júlio de Oliveira et Maria da Glória Barros dans l'état du Minas Gerais. La «méthode» a été mise en œuvre dans les deux pays dans les années 1920 et demeure au Portugal à travers les cours du professeur Moreirinhas Pinheiro, à Escola do Magistério de Lisboa, jusqu'aux années 1960. Dans le Minas Gerais, sa phase d'intensité se situe entre la fin des années 1920 et le début des années 1930; période comprenant la Réforme de l'Éducation du Minas Gerais et la publication de la “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, “Voz da prática” et “Nossos Concursos”, sections dans la revue *Revista do Ensino*. Les représentations et les appropriations opérées sont les plus diverses: elles vont de l'aversion à la critique épistémologique, à la résistance et à la consommation combinatoire et utilitariste.

**Mots clés:** Ovide-Jean Decroly. Méthode Éducative. La pédagogie. Représentations. Appropriations.

## RESUMEN

El médico y educador Ovide-Jean Decroly (1871-1932) nació en Bélgica y todos sus escritos sobre educación, publicados en colaboración o individualmente, forman un conjunto de presupuestos pedagógicos que denominamos Pedagogía Decroly. Decroly se rodeó de “discípulos” y colaboradores que lo ayudaron en la construcción de esta pedagogía a lo largo del tiempo. De esta manera, la tesis buscó comprender cómo se convirtió en un método educativo, a partir de las experiencias locales de Decroly y a través de la acción de los intelectuales en educación. También buscamos comprender cómo ese “método” alcanzó protagonismo internacional, fue apropiado por intelectuales de la educación portuguesa y mineira (1920-1960) e influyó en las Reformas Educativas de esos lugares. En cuanto al desarrollo del tema, recurrimos a la matriz interpretativa de la Historia Cultural, representada, especialmente, por Michel de Certeau y Roger Chartier. Como fuentes principales seleccionamos cuatro escritos originales y autorales de Decroly, respectivamente un artículo y tres libros: “Le program d’une école dans la vie” (Decroly, 1908); *L’initiation à l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribución a la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers* (Decroly & Boon, 1921); *Vers l’école rénovée* (Decroly & Monchamp, 1922) y *La fonction de globalization et l’enseignement* (Decroly, 1929). Comparamos la información encontrada en estas fuentes con los estudios realizados por algunos autores francófonos, con el fin de saber qué intelectuales de la educación colaboraron con la difusión del “método” desde Bélgica. Destacamos la figura de Amélie Hamaïde, su papel en la sistematización de la pedagogía Decroly con la publicación del libro *La Méthode Decroly* (1922) y su consiguiente divulgación. Finalmente, considerando a los intelectuales de la educación como productores culturales, mapeamos, en Portugal y Minas Gerais, algunos artículos de revistas de educación y enseñanza, manuales (pedagógicos) de formación de maestros y informes de visitas a la Escuela Decroly, que describen el “método”, en el período circunscrito. En este mapeo, encontramos algunos intelectuales de la educación portuguesa y de Minas Gerais responsables de la representación y apropiación del “método”; a saber: Irene Lisboa, Joaquim Tomás y Moreirinhas Pinheiro en Portugal; Júlio de Oliveira y Maria da Glória Barros en Minas Gerais-Brasil. El “método” fue implementado en ambos países en la década de 1920 y permanece en Portugal a través de las clases del profesor Moreirinhas Pinheiro, en la Escola do Magistério de Lisboa, hasta la década de 1960. En Minas Gerais, su fase de intensidad es entre fines de la década de 1920, principios 1930; período que comprende la Reforma Educativa de Minas Gerais y la publicación de la “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, “Voz da prática” y “Nossos Concursos”, en el *Revista do Ensino*. Las iniciativas de divulgación del “método” se debilitaron durante el Estado Novo y mientras el gobierno del Estado establecía otras alianzas, particularmente con los Estados Unidos de América. Las representaciones, apropiaciones operadas son las más diversas: van desde la aversión a la crítica epistemológica, a la resistencia y al consumo combinatorio y utilitarista.

**Palabras clave:** Ovide-Jean Decroly. Método Educativo. Pedagogía. Representaciones. Apropiaciones.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O ciclo da “viagem” do “Método Decroly” .....	50
Figura 2 - Dr. Decroly e as crianças na área externa do Instituto de Ensino Especial .....	67
Figura 3 - Jogo I – Bolhas de Sabão .....	107
Figura 4 - O Jogo VI. As Jarras. ....	109
Figura 5 - Jogo II. O Ginasta .....	109
Figura 6 - Jogo III. A Classificação.....	111
Figura 7 - Jogo XVII. Quantas Patas? .....	113
Figura 8 - Jogo IV. As Pequenas Cenas .....	115
Figura 9 – Jogo III. A Marca do Plural em Geral.....	116
Figura 10 - Imagem antiga da l' École de l'Ermitage .....	119
Figura 11 - Comemoração dos 100 anos da Escola Decroly, 2007.....	123
Figura 12 - Jornada destinada à pedagogia Decroly, 2018.....	124
Figura 13 - Programação da jornada pedagógica Decroly, 2018 .....	124
Figura 14 - Imagem atual da Escola Decroly .....	125
Figura 15 - As falhas do sistema educacional e as medidas para sua correção.....	128
Figura 16 - Conferência da Liga Internacional pela Educação Nova em Calais, França (1921). .....	134
Figura 17 - Sugestão de temas de trabalho para o mês de Junho .....	146
Figura 18 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas em Portugal (1900-1960) .....	171
Figura 19 - Calendário de observação da primeira classe .....	183
Figura 20 - Caderno de Associação .....	184
Figura 21 - Plano de uma lição de geografia.....	211
Figura 22 - Centro de interesse: O Café .....	228
Figura 23 - Centro de interesse: A Água .....	229
Figura 24 - Centro de interesse: O Chocolate .....	231
Figura 25 - Centro de interesse: O Menino e a Escola .....	234
Figura 26 - Centro de interesse: Assimilação Cholorophylliana.....	235
Figura 27 - Mensagem de abertura da Seção “Voz da Prática”.....	238
Figura 28 - Resultados da aplicação do “Método Decroly” .....	248
Figura 29 - Registro da posse de Julio de Oliveira, como diretor do Grupo Escolar de Poços de Caldas.....	252

Figura 30 - Testes Pedagógicos .....	258
Figura 31 - Decálogo Didático .....	262
Figura 32 - Aula de observação .....	263
Figura 33 - “Classe Decroly” .....	265
Figura 34 - Atividade de Expressão .....	270
Figura 35 - Jogo educativo - Leitura e Hygiene .....	271
Figura 36 - Jogo matemático: A Laranja .....	273
Figura 37 – Jogo: O Automóvel .....	275
Figura 38 - Partitura musical apresentada na aula sobre o automóvel .....	276
Figura 39 - Melodia .....	276
Figura 40 - O Uniforme Escolar .....	278

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses em que o “Método Decroly” é citado.....	23
Tabela 2 - Livros e traduções de Decroly encontrados em Portugal.....	23
Tabela 3 - Livros e traduções de Decroly encontrados no Brasil.....	24
Tabela 4 - Livros e traduções de Decroly encontrados em Minas Gerais.....	26
Tabela 5 - Produtos sobre Decroly encontrados nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.....	27
Tabela 6 - Produtos sobre Decroly encontrados no Acervo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.....	28
Tabela 7 - Revista Paedagogica Historica.....	29
Tabela 8 - Revista History of Education.....	32
Tabela 9 - Revista History of Education and Children’s Literature.....	34
Tabela 10 - Revista História de la Educación.....	34
Tabela 11 - Revista Histoire de L’Éducation.....	35
Tabela 12 - Revista History of Education Quartely.....	36
Tabela 13 - Revista Educational Research.....	36
Tabela 14 - Artigos de Decroly na revista Pour l’Ère Nouvelle (1922-1933).....	138
Tabela 15 - Artigos de Decroly na revista The New Era (1920-1933).....	140
Tabela 16 - Artigos de Hamaïde na revista Pour l’Ère Nouvelle (1921-1947).....	150
Tabela 17 - Artigos de Hamaïde na revista The New Era (1920-1947).....	150
Tabela 18 - Publicações de Degand e Decroly (1906-1913).....	153
Tabela 19 - Publicações de Monchamp e Decroly (1914-1933).....	158
Tabela 20 – Publicações de Deschamps e Decroly.....	159
Tabela 21 - Publicações de Buyse com Decroly.....	161
Tabela 22 - Publicações de Boon com Decroly.....	163
Tabela 23 - Publicações de Louis Dalhem sobre o “Método Decroly”.....	165
Tabela 24 - Artigos sobre o “Método Decroly” publicados na seção “Nossos Concursos” (1929-1930).....	226
Tabela 25 - Artigos sobre o “Método Decroly”, “Centros de Interesse” publicados na seção “Voz da Prática” (1929-1930).....	239

## LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BDTD - Banco de Teses e Dissertações

BNP - Biblioteca Nacional de Portugal

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHE - Cadernos de História da Educação

EUA - Estados Unidos da América

FESLI - Federation of Free Subsidized Establishments

HISTEDUP - Associação de História da Educação de Portugal

LIEN - Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle

MG – Minas Gerais

NEF - New Education Fellowship

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar

RBHE - Revista Brasileira de História da Educação

RCAAP - Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal

RHE - Revista de História da Educação

SBHE - Sociedades Brasileira de História da Educação

SBP - Société Belge de Pédotechnie

SPEA - Société Protectrice de l'Enfance Anormale

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
I. Justificativa e objetivos .....	18
II. Uma revisão sistemática .....	19
III. A motiva (ação) .....	38
IV. Trajetos da pesquisa: os primeiros materiais e a delimitação temporal .....	39
V. A estrutura da tese e o desdobramento das fontes .....	42
VI. O “Método Decroly” sob a lente da História Transnacional da Educação.....	44
VII. A metáfora da viagem e o seu ciclo.....	48
VIII. Os intelectuais da educação .....	51
IX. A vulgarização.....	53
X. As representações e apropriações .....	54
1. OVIDE-JEAN DECROLY, UNE VIE UNE PÉDAGOGIE: ENTRELAÇANDO PISTAS .....	58
1.1 Do médico ao educador-médico (1871-1907).....	58
1.2 Em busca de elementos para compreensão da pedagogia Decroly .....	72
2. DA BÉLGICA PARA O MUNDO: A “VIAGEM” DO “MÉTODO DECROLY” .....	117
2.2. Em direção à escola renovada na Bélgica.....	126
2.3 Intelectuais, espaços e artefatos envolvidos na “viagem” do “Método Decroly”.....	132
2.3.1 Amélie Hamaïde: sintetização e vulgarização de La Méthode Decroly (1922)...	141
2.3.2 Outras colaborações .....	153
3. O “MÉTODO DECROLY”: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES EM PORTUGAL E MINAS GERAIS - BRASIL .....	168
3.1 O “Método Decroly” em Portugal: contexto de chegada e circulação .....	168
3.1.1 Irene Lisboa: vivência e representação do “Método Decroly” .....	175
3.1.2 Experiência, tradução e representação do “Método Decroly” nos escritos do inspetor de Ensino Joaquim Tomás.....	192
3.1.3 Moreirinhas Pinheiro: o “apóstolo” do “Método Decroly” em Portugal .....	205
3.2 O “desembarque de Decroly” em Minas Gerais: entre a receptividade e a resistência	215
3.2.1 O “Método Decroly” ou dos “Centros de Interesse” na Revista do Ensino de Minas Gerais?.....	224
3.2.2 Júlio de Oliveira e a criação das “Classes Decroly” em Minas Gerais .....	250

3.2.3 Maria da Glória Barros e a apropriação criativa do “Método Decroly” .....	268
3.2.4 Novos caminhos para a educação mineira?.....	279
CONSIDERAÇÃO FINAIS .....	283
REFERÊNCIAS .....	292
I. Fontes documentais .....	302
ANEXOS .....	308
Anexo A - <i>Método Decroly” nos Periódicos de Educação e Ensino de Portugal</i> .....	308
Anexo B - <i>Artigos publicados na “Secção do Centro Pedagógico Decroly” (1928-1929)</i>	310

## INTRODUÇÃO

### I. Justificativa e objetivos

Entre as diversas formas de compreensão da história e da atuação humana num dado espaço e tempo, optamos, nesta tese, pela visão multidirecional, tecida em meio de saltos, antecipações, retrospectivas e rupturas. Contudo, acreditamos que o fio temporal nos serviu de guia, para apontar a direção das pistas que auxiliaram neste caminho cheio de armadilhas. Parte dessas pistas se encontram nas publicações científicas de Ovide-Jean Decroly; elas refletem sua inclinação pela educação e a construção da sua pedagogia, para além do “método” já popularizado. Antes de 1996 não possuíamos uma bibliografia minuciosa dos seus escritos científicos; quem a sistematizou foram os investigadores Frank Simon, Henk Van Daele e Nancy Decroly; eles tiveram o intuito de atenuar as lacunas existentes nas bibliografias anteriormente elaboradas por outros autores, além de aprofundarem a investigação sobre as revistas nas quais Decroly publicava regularmente (Simon, Van Daele & Decroly, 1996). Anteriormente a esse período, quem quisesse investigar sobre Decroly e/ou seus escritos teria que recorrer aos seus familiares, amigos íntimos ou colaboradores. A falta de acesso aos arquivos é decorrente da ação que os “decolianos impuseram um monopólio sobre las fontes primarias” (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2007, p. 13). Por esta razão, o que havia registrado aproximava-se mais da hagiografia do que da biografia e historiografia.

A tese doutorado de Angelo Van Gorp em 2003, publicada como livro em 2005<sup>1</sup>, foi o primeiro estudo (embora em holandês) a compilar a biografia de Decroly e analisar a relação entre os seus atributos médicos, biológicos, psicológicos, sociológicos e educacionais. Apesar de ter produzido em torno de 480 títulos, na maioria artigos científicos, alguns livros e 20 filmes; todo este material é de difícil acesso, está em francês sem digitalização disponível na internet. Essa falta de acesso às fontes primárias, contribuiu para que Decroly fosse obliterado historicamente em Portugal e no Brasil. No primeiro país encontramos apenas uma tradução de sua obra junto com sua colaboradora Amélie Hamaïde, *Cálculo e o sistema-métrico nas primeiras classes da escola decroliana*, por António Augusto dos Santos (1934). No Brasil encontramos quatro traduções. *Iniciação à actividade intelectual e motora pelos jogos educativos*, tradução e adaptação brasileira de Nair Pires Ferreira (1929); *O Methodo Decroly*, tradução e adaptação brasileira, de Alcina Tavares Guerra (1929); *Prática dos Testes Mentaes*,

---

<sup>1</sup> Van Gorp, A. (2005). *Tussen mythe en wetenschap. Ovide Decroly (1871-1932)*. Acco

tradução de Nair Pires Ferreira, (1931). E novamente o *Methodo Decroly* adaptação brasileira de Nair Pires Ferreira (?).

Mesmo com dificuldade de acesso às fontes, quisemos conhecer melhor a Decroly, como acontece a construção dos seus pressupostos pedagógicos, para em seguida, perceber como eles “viajam” em forma de “método” educativo e são representados/e ou apropriados por intelectuais da educação portuguesa e mineira-brasileira. Para esse intento, tivemos o valioso auxílio de Françoise Guillaume e Marcelle Le Boucher-Clarival, coordenadoras responsáveis pelo Centro de Estudos Decrolyanos, que nos concederam, de forma digitalizada, alguns dos artigos que precisávamos para realizar esta investigação. Atualmente, o acervo completo de Decroly permanece sob a guarda deste centro de estudos, localizado na Av. Montana, 15 – 1180, em Bruxelas, Bélgica. Contamos também com o apoio da Biblioteca Nacional de Portugal e do Arquivo Público Mineiro para encontrar as demais fontes a serem trabalhadas.

No momento de encerramento da escrita desta tese, tivemos contato com as investigações recentes de Marc Depaepe, Frank Simon e Angelo Van Gorp, que igualmente trouxeram importantes contribuições no tocante a biografia de Decroly, além de detalhes indispensáveis sobre o seu trabalho. Durante o intenso período da COVID-19, Frank Simon construiu uma espécie de “laundry list” com 1824 itens, entre cartas, convites, anotações cotidianas, manuscritos de viagem, relatórios de pesquisas, obtidos com base nos arquivos mantidos pelo *Centre d'études decrolyennes* (Uccle), o *Foyer des Orphelins* (Molenbeek-Saint-Jean), a *Ligue de l'enseignement* (Bruxelas), o *Mundaneum* (Mons), a *Université libre de Bruxelles*, a Universidade de *Ghent*, os arquivos da Cidade de Bruxelas, além de revistas médicas, psicológicas, pedagógicas/educacionais e jornais digitalizados da imprensa belga e da Biblioteca Real de Bruxelas (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2022, p. 3; Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a; Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022b).

## II. Uma revisão sistemática

Além da busca pelos livros e traduções, realizamos revisão sistemática do que havia disponível sobre Decroly e sua pedagogia em Portugal, no Brasil e ao nível internacional. Para isso, foram visitados outros livros, teses, dissertações, publicações científicas em revistas e congressos da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP) e de nove revistas internacionais.

No Brasil foram escolhidas as Revistas Brasileira de História da Educação (RBHE), Revista de História da Educação (RHE), Cadernos de História da Educação da Universidade

Federal de Uberlândia (CHE - UFU), Banco de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que são locais onde as produções acadêmicas de História da Educação circulam em maior proporção. Além da Fundação Biblioteca Nacional e Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, para verificar os livros e traduções de Decroly.

Em Portugal, o mesmo percurso foi realizado na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e no acervo de produções acadêmicas do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Em seguida, foram pesquisadas as revistas internacionais: revista *Paedagogica Historica*, *History of Education*, *History of Education and Children's literature*, *Espacio, Tiempo y Educación*, *História de la Educación*, *Histoire de l'Éducation*, *História y Memória de la Educación*, *History of education quartely* e *Educational Research*.

Partindo do geral para o específico, com o propósito de parametrizar os resultados, foi inserido o termo “Decroly” nos indexadores - título, assunto, palavra-chave e resumo. Em todos os resultados encontrados os indexadores foram verificados a fim de garantir o rigor desta revisão. Em seguida, foram lidos e analisados os textos cujo objeto se aproximava do interesse da investigação. De maneira geral, não foi utilizada periodização; todos os produtos encontrados foram catalogados, exceto para a pesquisa no site da CAPES que disponibiliza o período de cinco anos para consulta simples.

Na RBHE foi encontrada uma publicação que não se relaciona diretamente com o objeto de pesquisa, por isso, devido a esse critério, ela não foi integrada nas tabelas que serão apresentadas. Contudo, merece destaque pelo fato de abordar “El evolucionismo y el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la Segunda Guerra Mundial”. Este artigo é de 2010 e os pesquisadores Marc Depaepe, Frank Simon e Angelo Van Gorp analisam o impacto do darwinismo na formação da teoria psicopedagógica belga. O artigo é importante pois Decroly está ligado ao campo psicopedagógico belga e, segundo os autores, o darwinismo teria influenciado sua formação intelectual e, conseqüentemente, suas concepções pedagógicas. Por isso, Depaepe, Simon e Van Gorp (2010) lançam três hipóteses a fim de compreender esta influência: a primeira, é a de que, as ideias de Darwin influenciaram a formação da teoria psicopedagógica belga indiretamente através da mediação de autores estrangeiros. Já a segunda, é a de que as divergências ideológicas entre católicos e não católicos estavam visivelmente delimitadas na recepção dada a Darwin na Bélgica. E, finalmente, que a teoria da evolução foi retirada do seu contexto histórico, relacionada com a educação e introduzida de maneira funcional num ambiente estrangeiro. As três hipóteses são confirmadas ao longo do artigo,

juntamente com o fato de que Decroly não se contentou com as influências da eugenia, ele quis ir mais além propondo um “método” que tratasse os “anormais” de maneira a incluí-los na sociedade (Depaepe, Simon e Van Gorp, 2010).

Na RHE nenhuma publicação foi encontrada. Entretanto, nos (CHE–UFU), foi encontrado um artigo de 2010 também produzido por Van Gorp, Depaepe e Simon, cujo título é, “A rede cultural da escola de Decroly em Bruxelas”. A publicação está em língua portuguesa e os autores analisam como a Escola Decroly na Bélgica permanece há tanto tempo ativa, dado que em 1932 perdeu o seu fundador. Os autores buscam explicação, através da Teoria da Estrutura Organizacional, para compreender os fatores de persistência da instituição. Abordam também as divergências sociocomportamentais ocorridas na escola ao longo dos anos. Todavia, o desejo de manter viva a história e a tradição da escola, fizeram com que, alunos, pais, professores e apoiantes da escola, distribuíssem entre si a liderança carismática perdida com a morte de Decroly, fortalecendo o grupo dos decrolyanos na Bélgica. Além disso, a idolatria de Amélie Hamäide ao seu fundador, e o rigor na aplicação do “Método Decroly”, também contribuíram para a durabilidade da escola, em funcionamento há 115 anos de 1907 até 2022 (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2010).

No Banco de Teses e Dissertações (BDTD), no intervalo de dez anos, foram encontradas apenas sete pesquisas, três dissertações de mestrado e quatro teses de doutoramento, duas delas (teses) apareceram também no banco da CAPES. Nenhuma delas se relaciona à temática da pesquisa, por isso, não serão destacadas. No entanto, ao examiná-las observamos a referência a Decroly apenas no interior dos trabalhos, nunca nos títulos e resumos. A maioria destes produtos menciona Decroly apenas na utilização de jogos matemáticos e/ou junto com outros autores relacionados com a Educação Nova.

No banco de teses e dissertações da CAPES, ao inserir o nome Ovide-Jean Decroly no descritor de busca, com os filtros, ciências humanas e educação, apareceram 101 teses e 57 dissertações. Ao examinar os seus títulos, percebemos que estão ligadas a outros teóricos como Jean Piaget, Jean Jacques Rousseau e nenhum menciona Decroly, seu “método” de ensino ou conceitos, por isso não foram consideradas.

Ao refinar a análise, restaram três pesquisas de doutoramento, duas delas citam o nome de Decroly entre os teóricos de educação da infância e a outra discorre sobre o método global na aprendizagem da leitura, numa escola primária do Estado de Espírito Santo. Nesta investigação, Neusa Balbina de Sousa recorre aos estudos anteriores feitos por Berta Perelstein de Braslavsky (1971), Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (2006) para afirmar que, embora o método global seja vinculado a Decroly, ele traz as contribuições de outros autores, como João

Amós Comenius e uma professora primária francesa, C. Rouquié. Afirma ainda que, no Brasil, uma das responsáveis pela vinculação do “método” com a figura de Decroly foi a Revista do Ensino de Minas Gerais, que esteve ativa entre os anos de 1925-1971. Contudo, a autora não apresenta reflexões relacionadas com a apropriação do “Método Decroly” nas fontes analisadas.

**Tabela 1 - Teses em que o “Método Decroly” é citado**

Autor	Título	Ano	Material
Fernandes, H. C.	Aprender a apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993).	2018	Tese
Souza, N. B. D.	O “Método Global” e o ensino da leitura na Escola Primária no Estado do Espírito Santo: anos de 1960.	2014	Tese
Tavares, R. S.	Escola e infância: processo de institucionalização dos jardins-de-infância na capital do Maranhão no período de 1870 a 1930.	2018	Tese

Fonte: CAPES (2019).

Conforme mencionado, foram visitadas as Bibliotecas Nacionais Portuguesa e Brasileira, além da Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e o acervo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Na Biblioteca Nacional de Portugal foi possível encontrar obras originais e traduções relacionadas com Decroly nas línguas Portuguesa, Francesa e Espanhola, totalizando nove obras.

**Tabela 2 - Livros e traduções de Decroly encontrados em Portugal**

Autor	Título	Data
Boon, G., Dubois, F.	Hommage au Dr. Decroly.	1933
Decroly, O., Hamaïde, A.	O cálculo e o sistema-métrico nas primeiras classes da escola decrolyana. Tradução de A. Augusto Dos Santos.	1934
Bassan, V. J.	Como interessar a criança na escola: a noção dos centros de interesse em Decroly. Trad. Rosa Henriques.	1978
Decroly, O., Boon, G., Luzuriaga, M. L. N. de.	Iniciación general al Método Decroly y ensayo de aplicación a la escuela primaria.	1961
Gomes, J. F.	A École de l'Ermitage de Ovídio Decroly.	1962
Ledent, R., Wellens, L.	Précis de biométrie: Les types, les tempéraments, l'Intelligence, le caractère. Préface O. Decroly.	1900
Moreirinhas Pinheiro, J. E.	Introdução a Decroly.	1969
Moura, A.	Os centros de interesse na escola: sugestões para lições globalizadas, segundo o systema Decroly.	1937
Santos, O. T.	Jogos de leitura e escrita segundo a metódica global do Dr. Decroly.	1933

Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal (2019).

Na Fundação Biblioteca Nacional do Brasil foram encontradas obras originais e traduções relacionadas com Decroly, também em línguas portuguesa, francesa e espanhola, totalizando 18 registros. É possível observar através das obras listadas abaixo, que houve um crescimento nas publicações e traduções de Decroly a partir da década de 20 do século XX, período no qual os ideais da Educação Nova começavam a chegar ao país pelas mãos de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros intelectuais. Além disso, ocorreram muitas reformas de ensino inspiradas nestes ideais.

**Tabela 3 - Livros e traduções de Decroly encontrados no Brasil**

Autor	Título	Data	Material
Ballesteros, A.	El Método Decroly.	1928	Livro
Dalhen, L.	El metodo Decroly aplicado a Escola. Trad. Jacob Orellana Garrido e Sidonio Pintado Arroyo.	1929	Livro
Decroly, O.	La función de globalizacion y la enseñanza: Con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga.	1927	Livro
Decroly, O. Buyse, R.	La pratique des tests mentaux.	1928	Livro
Decroly, O., Boon, G.	Hacia la escuela renovada: una primeira etapa. Trad. Sidonio Pintado Arroyo.	1925	Livro
Decroly, O., Monchamp, E.	La iniciation a la actividad intelectual y motriz por les juegos educativos; contribucion a la pedagogia de los niños y de los irregulares.	1929	Livro
Decroly, O., Monchamp, E.	Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos e educativos: ilustrado com 36 desenhos. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.	2015	Livro
Hamaïde, A.	La Méthode Decroly.	1927	Livro
Hamaïde, A.	O Método Decroly.	1929	Livro
Hamaïde, A.	O Método Decroly. Tradução: Alcina Tavares Guerra.	1934	Livro
Llopis, R.	La pedagogia de Decroly, dos ensayos.	1927	Livro
Ministério Nacional de Educação de Colômbia.	El doctor Decroly en Colombia.	1932	Livro
Moura, Abner de	Os centros de interesse na escola; sugestões para lições globalizadas, segundo o sistema Decroly, como contribuição a uma escola brasileira renovada (ilustrado).	1931	Livro

Olaizola, S.	La pedagogia decroliana; informe elevado al Ministerio de Instrucción pública. Publicacion oficial.	1928	Livro
Oliveira, J. de.	A escola Decroly e a aplicação dos seus processos no Estado de Minas Gerais.	1930	Livro
Papanastassiou, L.	L'oeuvre pedagogique du docteur Ovide Decroly.	1938	Livro
Rabelo,	Aplicação dos testes decrolyanos de desenho; contribuição para o estudo psicologico do desenho infantil.	S.D.	Livro
Rubiés, A.	Aplicación del Método Decroly a la enseñanza primaria.	1929	Livro

Fonte: Fundação Biblioteca Nacional do Brasil (2019).

Foi seguido o mesmo processo de pesquisa na Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, onde desenvolvemos a terceira parte da investigação de doutoramento. Esta biblioteca possui exemplares exclusivos não encontrados na Fundação Biblioteca Nacional do Brasil. Dentre esses exemplares estão, o livro *Escola Decroly e a aplicação de seus processos no Estado de Minas*, que será listado novamente devido à sua utilização nesta investigação. O livro *Como interessar a criança na escola: a noção dos centros de interesse em Decroly*, que também foi encontrado na Biblioteca Nacional de Portugal. E o livro *Meus Heróis* de Carneiro Leão, que não trata do “Método Decroly”, mas é um compêndio sobre vários intelectuais, entre eles Decroly. Além desses, há o livro *Lições de noções de cousas* de Carlos Góes, que foi editado duas vezes, a primeira no Rio de Janeiro e depois em Belo Horizonte; em ambas as edições os exemplares possuem o mesmo número de páginas. Portanto, ao todo, somam-se 13 registros encontrados na Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais.

**Tabela 4 - Livros e traduções de Decroly encontrados em Minas Gerais**

Autor	Título	Data	Material
Andrade, M.	Memórias de um chauffeur de praça e República Decroly.	1964	Livro
Andrade, M.	República Decroly.	1935	Livro
Bassan, V.	Como interessar a criança na escola: a noção dos centros de interesse em Decroly.	1978	Livro
Decroly, O.	L'examen affectif en général: et chez l'enfant en particulier.	1926	Livro
Decroly, O., Buyse, R.	Pratica dos testes mentaes: technica da psicologia experimental applicada a educação para uso dos professores do ensino primario, normal e profissional e alumnos das Escolas Normaes. Tradução de Nair Pires Ferreira. Collecção pedagogica publicada sob a direção de Paulo Maranhão.	1931	Livro
Góes, C.	Lições de noções de cousas: (Método Decroly) de accordo com as instrucções e o novo programma official do Estado de Minas Gerais para uso dos Grupos Escolares e Escolas Singulares I, II, III e IV anno. Editado e publicado no Rio de Janeiro.	1927?	Livro
Góes, Carlos	Lições de noções de cousas:(Método Decroly) de accordo com as instrucções e o novo progmma official do Estado de Minas Gerais para uso dos Grupos Escolares e Escolas Singulares I, II, III e IV anno. Editado e publicado em Belo Horizonte.	1929	Livro
Imprensa Official	Estatutos do Centro Pedagógico Decroly.	1928	Livro
Leão, A. C	Meus Heróis.	194?	Livro
Lourenço Filho, M. B	Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporanea.	1967	Livro
Oliveira, J. de.	Escola Decroly e a applicação de seus processos no Estado de Minas.	1930	Livro
Segers, J.	La psychologie de l'enfant normal et anormal. Intercalando e comparando as psicologias decrolyanas e walonianas.	1948	Livro

Fonte: Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais (2019).

Na página do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) foram identificados 19 registros. Ao verificar todos e inquirir pelo nome de “Decroly” constatou-se que a sua maioria, eram trabalhos ligados à educação física, matemática e outras seções da educação. Decroly é citado uma ou duas vezes ao longo dos trabalhos, mas sempre acompanhado de outros intelectuais como Pestalozzi, Fröbel, Montessori, Freinet, Cousinet,

Ferrière, Dewey e Claparède (embora apresentem divergências em suas proposições teóricas). Mesmo assim, foram conservados dois trabalhos que, nesta avaliação, reforçam a ideia de que Decroly é referido por vezes quando se trata do movimento da Educação Nova, no entanto, sempre ao lado de outros intelectuais.

**Tabela 5 - Produtos sobre Decroly encontrados nos Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal**

Autor	Título	Data	Material
Braz, M. D. L. S	Projetos e Trajetos (Con)Sentidos.	2013	Dissertação de Mestrado em Educação Pré Escolar
Martins, E.	O movimento da “Escola Nova” e as ‘tendências educativas’ geradas ao longo do séc. XX, numa encruzilhada de teorias e práticas.	2016	Poster

Fonte: RCAAP (2019).

O primeiro trabalho listado acima, trata da compreensão e interpretação do modelo de ação pedagógica centrado em projetos. Decroly é citado por três vezes ao lado de outros intelectuais, como Willian Kilpatrick e John Dewey, na menção à pedagogia de projetos. No segundo, o autor realiza um excelente compêndio sobre o Movimento da Escola Nova enquanto modelo didático e educativo (estratégias e métodos) diferentes dos utilizados pela educação tradicional. Apresenta uma reflexão sobre o seu surgimento, suas etapas e polêmicas, além de citar os seus precursores e disseminadores em todo o mundo.

No acervo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, foi aplicado o filtro “Educação” e “História da Educação”, sem intervalo temporal. Foram encontrados setenta e quatro resultados entre livros eletrônicos, resenhas, livros, revistas, dissertações e teses. Verificou-se que, se o filtro “História da Educação” fosse aplicado, restariam poucos produtos. Por isso, foram analisados exaustivamente cada um dos setenta e quatro achados, a fim de conhecer melhor e inventariar o que seria relevante. Seguindo-se nova eliminação, foram retiradas as publicações repetidas encontradas em outros acervos e aquelas publicadas nas revistas internacionais. Assim sendo, restaram cinco trabalhos.

**Tabela 6 - Produtos sobre Decroly encontrados no Acervo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa**

Autor	Título	Data	Material
Dubreucq, F.	Profiles of educators: Jean-Ovide Decroly (1871-1932).	1992	Periódico Científico Acadêmico
Dubreucq, F.	Jean-Ovide Decroly.	1993	Livro
Ortega, F. C	La presencia de Ovide Decroly en el boletín y en la revista de Escuelas Normales (1922-1936).	2014	Periódico Científico Acadêmico
Wagnon, S.	Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation Nouvelle: 1871–1932.	2013	E-book
Wagnon, S.	Francisco Ferrer et Ovide Decroly: analyse historiographique de deux mythes éducatifs.	2013	Periódico Científico Acadêmico

Fonte: Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2019).

O artigo “La presencia de Ovide Decroly en el boletín y en la revista de Escuelas Normales (1922-1936)” analisa a difusão da Escola Nova em Espanha e a presença das ideias pedagógicas de Decroly nas revistas de educação da época. Além disso, destaca as contribuições das viagens pedagógicas realizadas por professores à Bélgica, que desempenharam um importante papel nas traduções de obras e disseminação das ideias decrolyanas na educação espanhola.

O segundo trabalho da lista é um E-book: *Ovide Decroly, un pédagogue de l'Éducation Nouvelle: 1871-1932*. É um estudo biográfico que apresenta a análise dos arquivos pessoais e publicações de Decroly e a propagação dos métodos ativos na Bélgica. O artigo “Francisco Ferrer et Ovide Decroly”: analyse historiographique de deux mythes éducatifs é do mesmo autor, Sylvain Wagnon, e foi publicado no mesmo ano do E-book (2013). Apresenta as ideias pedagógicas de Ferrer e Decroly dentro da perspectiva libertária e da Educação Nova, respeitando suas diferentes formas e histórias. Em seguida, investiga os elementos necessários para se construir um mito na educação, suas características e evoluções históricas. Enfim, reflete sobre o âmbito intelectual, social e educativo de tais construções, concluindo que a educação é um espaço de poder propício à criação de mitos educacionais. Em última análise, questiona o objetivo da educação, enquanto meio de reprodução social ou uma ferramenta para a transformação social.

O livro *Jean-Ovide Decroly* e o artigo “Profiles of educators: Jean-Ovide Decroly (1871-1932)” foram escritos por Francine Dubreucq, ex-diretora do *Centre d'études Decrolyennes* e da *Bibliothèque sociopédagogique Dr. Decroly* em Bruxelas. Antes disso, foi professora da *l'École de l'Ermitage* (1952-1983) e, em seguida, diretora do Instituto Estadual

de Tradutores e Intérpretes em Bruxelas. É autora de inúmeros artigos, incluindo “Intérêts et objectifs en education”. O artigo “Profiles of educators: Jean-Ovide Decroly (1871-1932)” versa sobre os principais estudos de Decroly ligados a psicogênese, a função da globalização, aos centros de interesse, a expressão infantil, dentre outros. Em contraponto, apresenta alguns conceitos na educação que precisam ser superados tais como, o da cultura livresca, a obsessão por produtividade e a exclusão/reprodução social por parte da escola. Por fim, Dubreucq (1993) afirma que, introduzir mudanças no currículo escolar é difícil, requer tempo, mas não é impossível. Este trabalho foi publicado e está disponível na livraria digital da Unesco.

O livro Jean-Ovide Decroly é um compêndio da sua vida e obra. Versão semelhante deste livro foi traduzida em língua portuguesa por Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra e organizada por Jason Ferreira Mafra e o Ministério da Educação do Brasil para a coleção “Educadores”, em 2010. Contém 156 páginas e está dividido da seguinte forma: apresentação feita por Fernando Haddad, na altura Ministro da Educação, um ensaio por Francine Dubreucq, seguido das razões positivas da educação decrolyana e sua inserção no Brasil (elaborado por Jason Mafra). Enfim, há uma seleção de textos traduzidos de Ovide Decroly e a cronologia de sua vida pessoal e profissional. Apesar de ser grande fonte de diálogo para a pesquisa, o livro de Dubreucq possui um relevante equívoco, conforme destacam Van Gorp, Simon e Depaepe. A forma correta de escrever o seu nome é “Ovide-Jean Decroly” e não “Jean-Ovide Decroly”. A partir de análise genealógica, os investigadores desvelam a escrita correta do nome e afirmam que este equívoco foi disseminado a partir da tese de doutoramento da autora. (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2022, p. 6)<sup>2</sup>.

Ao aceder às revistas internacionais, foram retirados os registros que já haviam sido encontrados em outros repositórios. Por isso segue:

**Tabela 7 - Revista *Paedagogica Historica***

Autor	Título	Ano
Hai, A. A., Simon, F., Depaepe, M.	Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian Teachers.	2015
Halens, P.	l'Est de l'Ermitage. La libre pensée dans la pédagogie decrolyenne.	1996
Van Gorp, A.	The Decroly School in documentaries (1930s–1950s): contextualizing propaganda from within.	2011

<sup>2</sup> Os autores retiraram a informação do seguinte documento: Les quartiers d'ascendance d'Ovide Decroly (1871-1932), L'Intermédiaire des généalogistes, 214 (juillet-août 1981) 282-286; CentreD, stamboom Dr. Ovide Decroly; Hommage à l'occasion du 110e anniversaire de la naissance de Decroly (Ronse: Amicale Rijksbasisonderwijs, 1981), 192.

Van Gorp, A., Depaepe, M., e Simon, F.	Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the “Secondary Disciplinarization” of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly (1901–1931).	2004
Van Gorp, A., Depaepe, M., e Simon, F.	How Darwinism has affected Catholic as well as non-Catholic psycho-pedagogical constructs in Belgium from the 1870s to the 1930s.	2012

Fonte: Revista Paedagogica Historica (2019).

Em “Translating Ovide Decroly’s ideas to Brazilian teachers”, Hai, Simon e Depaepe (2015), compreendem como se deu o processo de apropriação, difusão e transformação das ideias de Decroly no Brasil, através da tradução de seus livros para a língua portuguesa, bem como através da tradução dos livros de Amélie Hamaïde, sua colaboradora. O artigo discute também os motivos pelos quais os intelectuais brasileiros precisaram transportar as ideias de Decroly e adaptá-las nas escolas. Além de analisar o papel inovador da tradução dos livros de Decroly e Hamaïde na sociedade brasileira, discutem, ainda se a divulgação desses livros provocou mudança, estabilização ou a legitimação de discursos político-educacionais que já estavam presentes no Brasil. Importantes perguntas são lançadas pelos autores, tais quais: quem foram os agentes de tradução desses livros? Qual a importância da tradução cultural e o papel destes agentes de tradução? Os livros traduzidos e seus contextos (de produção) são apresentados, comparados e analisados de acordo com as versões originais. Nas suas análises os autores constatarem que as ideias de Decroly foram separadas em “pedaços de conhecimento”, ganhando vida e autonomia ao longo da jornada.

No artigo “The Decroly School in documentaries (1930s–1950s): contextualizing propaganda from within”. Van Gorp (2011) parte do pressuposto que todos os documentários sobre a Escola Decroly em Uccle (Bruxelas), fundada em 1907, são formas de propagandas. Assim, o autor analisa a forma como se lê essa propaganda. As análises são feitas a partir dos documentários “Pour la vie, par la vie” (1946-1947) e “Le Jardin d’enfants à l’École Decroly (1952-1953)”. Van Gorp (2011) contextualiza a leitura fílmica “por dentro” como parte de uma leitura histórica. Os questionamentos que emergem desta investigação são: O que faz do “gênero” documentário uma forma de propaganda? Como são esses filmes construídos e como apresentam eles o “Método Decroly”, a Escola Decroly e os decrolyanos? Para responder a tais questionamentos, Van Gorp (2011) aposta na ação de desvendar a gramática ou semiótica dos filmes. Sendo assim, começa com uma reflexão metodológica sobre como ler um documentário e, em seguida, descreve brevemente o contexto de produção dos filmes de Decroly. Nas seções seguintes, relaciona este contexto com uma análise feita do lado “de dentro”, com foco na

narração, nos sons, nas imagens e no trabalho da câmera, relacionando o espaço, as crianças, os adultos e, finalmente, o trabalho de edição. O autor conclui que o “verdadeiro e puro” método decrolyano pode ser encontrado na creche e que, na verdade, não é um método, embora tenha sido “metodizado”. Ressalta ainda, que, só o filme é capaz de mostrar, por exemplo, como a conexão entre a sala de aula e o mundo exterior são capturados em movimento (Van Gorp, 2011).

Em “Backing the Actor as Agent in Discipline Formation: An Example of the ‘Secondary Disciplinarization’ of the Educational Sciences, Based on the Networks of Ovide Decroly”, Van Gorp, Depaepe e Simon (2004) analisam o papel que a *Société Belge de Pédotechnie* (SBP) e a *Société Protectrice de l’Enfance Anormale* (SPEA), tiveram na formação da rede de contatos de trabalho de Decroly e na sua popularização nos campos prático-profissional e teórico-disciplinar. Essas duas associações, bem como as discussões de seus afiliados nos congressos da área medico-pedagógica, contribuíram para um processo que pode ser chamado, segundo os autores, de disciplinarização secundária da educação.

No artigo “How Darwinism has affected Catholic as well as non-Catholic psycho-pedagogical constructs in Belgium from the 1870s to the 1930s”. Van Gorp Depaepe e Simon (2012), apresentam uma versão (similar) em língua inglesa do artigo “El evolucionismo y el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la Segunda Guerra Mundial” (já citado). Os autores, com base em seus estudos anteriores, consideram o impacto do darwinismo nas construções psicopedagógicas da Bélgica no período anterior à Segunda Guerra Mundial. As suas descobertas são reunidas em torno de três posições, que são, na verdade, hipóteses para pesquisas posteriores: (1) A “influência” de Darwin na teoria psicopedagógica belga não prosseguiu linearmente, mas indiretamente, isto é, por via da mediação com outros autores estrangeiros como, por exemplo, Herbert Spencer e Ernst Haeckel; (2) As linhas e ideológicas entre católicos e não católicos - em particular entre católicos e ateus ou livres pensadores - foram traçadas muito claramente na recepção belga de Darwin e, também, no que diz respeito à formação de construções psicopedagógicas. Em geral, os católicos não condenaram o darwinismo, mas desenvolveram o seu próprio evolucionismo católico; porém, não estavam dispostos a expandir o princípio da evolução para incluir as ciências humanas ou sociais. Muitos eram da opinião de que isso implicaria a negação da alma; (3) A figura central no processo histórico de associação com a teoria da evolução foi a de apropriação em que diversos elementos do evolucionismo foram retirados do seu contexto histórico e foram adequados de maneira funcional por estes sujeitos históricos (Van Gorp Depaepe e Simon, 2012).

O artigo “l’Est de l’Ermitage. La libre pensée dans la pédagogie decrolyenne” de Pauls Halens foi listado; porém, não foi encontrado disponível para consulta na base de dados.

**Tabela 8 - Revista *History of Education***

Autor	Título	Ano
Arce, A. A; Simon, F., Depaepe, M.	From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation.	2016
Van Gorp, A.	From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871-1932).	2005

Fonte: Revista History of Education (2019).

“From practice to theory. Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation”, tem o objetivo de apreender e compreender o movimento dinâmico e transnacional de apropriação das ideias de Decroly em território brasileiro. Hai, Simon e Depaep (2016) acreditam que essas ideias são recebidas em diferentes níveis e estão articuladas com o ambiente cultural e educativo. A intenção dos autores é verificar como elas se efetivam em sala de aula. Para isso, optam pelo material da imprensa pedagógica, a fim de garantir análise fidedigna do objeto de pesquisa. Apresentam dois livros e seis artigos sobre ideias de Decroly publicados no Brasil entre os anos de 1927 e 1931. Nas análises, os autores tratam do que aconteceu com as ideias de Decroly quando professores e intelectuais brasileiros as utilizaram. Descobrem que, igualmente ao que aconteceu em Espanha, os Centros de Interesse se transformaram numa terminologia repetidamente usada de acordo com as necessidades da sala de aula. Essas semelhanças no processo de apropriação das ideias de Decroly no Brasil e em Espanha, reforçam que os vínculos de relações constituem a jornada transnacional das ideias do autor. Acreditam ainda que, em sala de aula, os professores aplicavam as ideias de Decroly de maneira prática, metamorfoseando-as no interior das classes, o que significa que as semelhanças podem enganar, mesmo porque a apropriação é construída através de detalhes sutis. Para os professores brasileiros, os Centros de Interesse deveriam ser ensinados através de experiências práticas como bons modelos prontos à serem utilizados de maneira inovadora. Sendo assim, os autores concluem que as práticas já existentes nas salas de aula brasileiras transmutaram as ideias de Decroly de forma a responder às necessidades sociais do país; um conto de apropriação entre o tradicional e o inovador. (Hai, Simon & Depaep, 2016).

Na mesma época em que foram redigidos os referidos artigos, Alessandra Arce Hai liderou um grupo de pesquisa intitulado “A Difusão e as transformações no Pensamento de Ovide Decroly (1907-1961) em seu processo apropriação no interior do Movimento da Educação Nova no Brasil”. No qual participaram também Marc Depaepe e Frank Simon. Este grupo trabalhou entre o período de 2012-2017 investigando, através dos periódicos de educação, como as ideias de Decroly foram apropriadas, divulgadas e transformadas no interior do movimento da Escola Nova no Brasil, em especial no Estado de São Paulo. Além disso, os pesquisadores resgataram a biografia de Decroly e as circunstâncias históricas em que ele viveu. Constatam ainda os manuais e cursos de formação para professores das escolas primárias ajudaram a difundir o “método” decrolyano no Brasil.

Em “From especial to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly’s educational work (1871-1932)” Van Gorp (2005) examina os escritos de Decroly para compreender a relação que o autor estabelecia entre a educação especial e a Educação Nova. Para o educador belga os três fatores que determinavam a educação (especial e Nova) eram: a própria criança, fator biológico; o ambiente, incluindo os seres humanos, fator sociológico; e o modo como ambos os fatores influenciavam o desenvolvimento psicológico da criança, fator psicológico. A criança era, em primeiro lugar, uma criatura viva, com funções mentais que precisavam de ser desenvolvidas num ambiente social. Estes fatores geravam a necessidade de encontrar os elementos para uma melhor compreensão da criança no âmbito da biologia, da sociologia e da psicologia. A pedotecnia, em particular a psicogênese, foi o caminho pelo qual Decroly explorou esses domínios da ciência (Van Gorp, 2005).

**Tabela 9 - Revista *History of Education and Children's Literature***

Autor	Título	Ano
Van Gorp, A., Depaepe M., Simon, F.	Frictions and fractions in the new education fellowship, 1920s-1930s: Montessori (ans) vs. Decroly (ans).	2017

Fonte: Revista *History of Education and Children's Literature* (2019).

No artigo “Fricções e frações na New Education Fellowship”, de 1920 a 1930: Montessori (anos) vs. Decroly (anos), Van Gorp, Depaepe e Simon (2017) analisam o papel de figuras importantes e das suas interconexões na existência e desenvolvimento da New Education Fellowship (NEF). Durante as referidas décadas (1920-1930), ocorreram conflitos teóricos entre os campos pedagógicos montessoriano e decrolyano, que culminaram no congresso de Locarno (1927). Estes dois campos propagaram *Il Metodo* (1909) ou *La Méthode Decroly* (1922) e, com este propósito, fizeram uso de *Pour l'Ère nouvelle*, um dos periódicos da NEF. Os autores observam essa rivalidade particularmente no contexto dos Países Baixos, Bélgica e Holanda, embora o conflito tenha um caráter internacional mais amplo. Na Holanda, a controvérsia é protagonizada pela ambígua autora montessoriana-decrolyana, Cornelia Philippi-Siewertsz Van Reesema, quem apoiou um “ecletismo experimental”, que conduziu à divisão da Sociedade Montessori. Até o filho de Montessori, Mario, precisou interferir numa publicação científica que mesclava o Método Montessori com o “Método Decroly”. A longo prazo, pessoas como Beatrice Ensor, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e Pierre Bovet (os dois últimos defenderam também o ecletismo experimental) foram compelidos a assumir uma posição, a fim de conter o conflito, enfatizar novamente a internacionalidade da *New Education Fellowship* e garantir sua sobrevivência (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2017).

**Tabela 10 - Revista *História de la Educación***

Autor	Título	Ano
Frank, S., Van Daele., e Decroly, N.	Las publicaciones científicas de Ovide Decroly.	1996

Fonte: Revista *História da la Educación* (2019).

O artigo: “Las publicaciones científicas de Ovide Decroly” foi escrito em parceria com Nancy Decroly. Segundo estes autores, Decroly não tinha a intenção de sistematizar suas obras; por isso, o artigo é organizado em torno das publicações de Decroly e sobre Decroly. O período escolhido para este levantamento foi de 100 anos (1894 a 1984).

**Tabela 11 - Revista *Histoire de L'Éducation***

Autor	Título	Ano
Dufays, J. M.	Les pédagogies Decroly et Freinet.	2015
Wagnon, S.	Amélie Hamaïde (1888-1970) L' illustre inconnue de la pédagogie Decroly.	2015

Fonte: Revista *Histoire de L'Éducation* (2019).

O primeiro artigo, “Les pédagogies Decroly et Freinet”, Dufays (2011), apresenta de forma sucinta as propostas pedagógicas de Decroly e Freinet, bem como suas características e distanciamentos em relação aos seus princípios básicos e modalidades de ação. Explora também a questão da emancipação da criança numa sociedade em evolução (perfectiva). O autor lamenta que, mesmo após um século, as pedagogias alternativas ainda ocupem uma posição minoritária do ensino.

O segundo artigo, “L'illustre inconnue de la pédagogie Decroly”, Wagnon (2015) analisa, para além da história factual, o itinerário pedagógico de Amélie Hamaïde (seguidora e difusora do ideário de Decroly), para compreender a permanência da pedagogia decrolyana após a morte do autor. Para Wagnon (2015), Hamaïde criou em Decroly uma espécie de “mito” do homem providencial para então perpetuar a sua pedagogia. Embora tenha criado a sua própria escola e enfrentado sérias tensões pessoais e profissionais dentro da *l'Ecole de l'Ermitage*, Wagnon (2015) ressalta que esse empreendimento manifesta, além do desejo de independência, a vontade de perpetuar a pedagogia Decroly. Uma prova disso é a ortodoxia com que Hamaïde tratava a pedagogia Decroly até a morte dela em 1970. Mesmo representando a atuação feminina na época e a sua luta pela igualdade de direitos, Hamaïde permanece por toda a vida vinculada ao *status* de praticante da pedagogia Decroly, como fiel discípula e disseminadora de suas ideias. (Wagnon, 2015).

**Tabela 12 - Revista *History of Education Quarterly***

Autor	Título	Ano
Van Gorp, A., Depaepe M., Simon, F.	The Canonization of Ovide Decroly as a ‘Saint’ of the New Education.	2003

Fonte: Revista History of Education Quarterly (2019).

No artigo acima, os autores examinam como Ovide Decroly (1871-1932) foi elevado ao Cânone da educação, particularmente no sul da Europa e em alguns países latino-americanos. Embora Decroly tenha inspirado mundialmente uma nova concepção de educação, centrada na criança e crítica em relação ao modelo tradicional, os autores descobrem que o novo não envolveu uma ruptura radical com as tendências tradicionais que Decroly afirmava combater. Além disso, Van Gorp, Depaepe e Simon (2003) revelam que o processo de santificação de Decroly foi genericamente promovido por epígonos, que tentaram exaltá-lo como pensador original, mente brilhante, à frente do seu tempo. Embora ele fosse considerado um dos pioneiros nos estudos sobre os interesses infantis, Decroly, assim como qualquer outro cientista utilizou conceitos existentes, sintetizou-os e compilou-os. A sua ação, reconhecidamente autêntica, foi resultado de seu “charisma, commitment, capacity for work, position, and the constant anchoring of his ideas in practice” (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2003, p. 249).

**Tabela 13 - Revista *Educational Research***

Autor	Título	Ano
Van Gorp, A.	Ovide Decroly, a Hero of Education: Some Reflections on the Effects of Educational Hero Worship.	2006

Fonte: Revista Educational Research

No artigo “Ovide Decroly, a Hero of Education: Some Reflections on the Effects of Educational Hero Worship Van Gorp” (2006) reflete, com base nas suas investigações anteriores, até que ponto o culto ao “herói” funciona no campo educativo. Se algo funciona; é possível também detectar os seus fracassos e fraquezas? Após apresentar este questionamento, Van Gorp (2006) considera Ovide Decroly (1871-1932) como exemplo do “herói”. Inscricões em enciclopédias, resenhas, histórias de grandes pensadores, livros didáticos provam que ele ainda pertence ao cânone da educação, em particular ao da Educação Nova (Van Gorp, 2006). Os hagiógrafos de Decroly tornaram-se guardiões de um mito, que eles próprios criaram e sustentaram, com a ajuda de livros, homenagens e cerimônias comemorativas a fim de monopolizar a sua herança (Van Gorp, 2006). No decorrer do artigo, Van Gorp (2006) revela que Decroly, apesar de não ser católico, constituiu-se como sujeito de culto educativo, tanto do

lado católico como no lado não católico na Bélgica. Um impulso importante para essa superação ideológica veio do padre suíço Eugène Dévaud. Van Gorp (2006) questiona, ainda, com que base foi Decroly eleito um herói da educação? Onde entra o método? Porque é que Decroly é tratado como um herói pelos católicos? Quais são as diferenças e semelhanças entre a adoração de heróis católicos e não católicos? Quais foram as consequências desse culto do herói para o próprio herói? Ao responder às perguntas, o autor constata que até certo ponto o método funcionou de forma eclética e não eclética. Na primeira abordagem, o método funcionou porque era atraente para o ideal do herói da “educação em evolução”; na segunda abordagem, por sua vez, foi relacionado aos ideais dos próprios decrolyanos (Van Gorp, 2006, p. 43). Contudo, após a morte de Decroly, ambas as abordagens falharam. Isso aconteceu porque a abordagem eclética desmantelou e despersonalizou o método, tornando-o irreconhecível, e a abordagem ortodoxa, de manipulação rígida do método, foi aplicada de maneira estática ocasionando a perda do seu dinamismo (Van Gorp, 2006).

Nas revistas *Espacio, Tiempo y Educación e História y Memória de la Educación* não foi encontrada nenhuma publicação. No entanto, consideraram-se dois artigos impressos que não entraram no filtro das revistas internacionais devido seus indexadores, mas que servirão de base para futuras discussões. São trabalhos de Maria Del Mar Del Pozo Andrés.

Em “Desde l’Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los “centros de interés” decrolyanos (1907-1936)”, Pozo Andrés (2007) analisa como o conceito de “Centro de Interesses” chegou até a cultura europeia, sobretudo em Espanha, sendo vinculado com a figura de Decroly. Aborda, em seguida, o papel que os educadores espanhóis tiveram na circulação do “Método de Decroly” através de constantes visitas à Bélgica. Analisa, por fim, como os educadores espanhóis se apropriaram deste conceito que, segundo a autora, acabou por mudar com o tempo e, tornando-se sinónimo de práticas escolares tradicionais (Pozo Andrés, 2007).

No artigo “The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: The case of the project method, 1918-1939”, Pozo Andrés (2009) investiga como surgiu o método de projeto, conhecido e influente nas práticas escolares do século XX. Examina a presença transnacional deste método e o seu lugar no movimento mundial da Educação Nova. No caso da Espanha na década de 30 do século XX, o método foi muito popular; porém, suas origens não podem ser totalmente rastreadas. No entanto, um certo número de pedagogos norte-americanos, Dewey em particular, reivindicam a paternidade do método (Pozo Andrés, 2007).

### III. A motiva (ação)

O interesse por este assunto surgiu desde a época do mestrado, quando analisei as representações elaboradas pelo “jovem” Anísio Teixeira sobre a Europa, Estados Unidos da América e suas escolas (na ocasião de suas primeiras viagens pedagógicas internacionais, realizadas nos anos de 1925 e 1927).<sup>3</sup> A temática das viagens, sejam elas no sentido literal ou das ideias e métodos educativos, sempre me foram instigantes. Por isso, a proposta inicial era trabalhar com viagens pedagógicas. No entanto, ao realizar o levantamento bibliográfico foi constatado que este talvez não fosse o melhor tema para a investigação do doutoramento. Em seguida, ao conversar com o orientador, surgiram outras sugestões gerais de temas, entre as apropriações das propostas pedagógicas do intelectual Ovide Decroly. As sugestões foram aceitas e novas revisões bibliográficas foram executadas, a fim de encontrar as produções sobre o autor. O tema tornou-se motivador e junto a ele a expectativa de que a investigação contribua, igualmente, para as comunidades de História da Educação de Portugal e de Minas Gerais (Estado onde resido no Brasil). Principalmente no que diz respeito à compreensão das proposições pedagógicas em seu momento de formação, os mecanismos de circulação, apropriação e representação, que conformam importantes saberes fundadores da prática docente e que ressoam no presente.

Além disso, acredito que o pesquisador deve ser movido pelo desafio de conhecer o coletivo e apreender o que fora construído por uma rede de conhecimento e, em seguida, lançar luz sobre temas não discutidos, ou que necessitam ser (re) discutidos através de outros olhares e/ou abordagens teóricas. Esta ação reforça minha identidade enquanto pesquisadora, representadas aqui, na primeira pessoa do plural, pelas inúmeras vozes, esforços e reflexões feitas *a priori* por outros autores que, pelo duplo movimento epistêmico, do individual e do coletivo, da leitura e da escrita, ganharão visibilidade. Enfim, esta investigação preserva sua originalidade e, ao mesmo tempo se enriquece com a colaboração de muitos que cruzaram o seu caminho, pois “as ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros” (Nóvoa, 2015, p.16).

---

<sup>3</sup> A pesquisa tratou do início da vida profissional de Anísio Teixeira, quando ainda não havia se tornado referência no campo educacional. Em suas primeiras viagens pedagógicas ele possuía 25 e 27 anos. Dessa, forma, o significado atribuído à palavra jovem, foi o literal. (Silva, 2016).

#### IV. Trajetos da pesquisa: os primeiros materiais e a delimitação temporal

Inicialmente, não pensávamos em trabalhar com as fontes originais e autorais de Decroly. O *corpus* da investigação em Portugal era constituído por 48 manuais pedagógicos, 10 periódicos de educação e ensino e, também, relatos e notas sobre excursões pedagógicas realizadas por educadores portugueses à Bélgica. Todas essas fontes foram encontradas na Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), Biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Biblioteca do Ministério da Educação e Biblioteca Moreirinhas Pinheiro da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estes materiais foram checados e selecionados somente aqueles que faziam menção a Decroly e seus pressupostos pedagógicos. O critério de escolha das fontes teve em conta o trabalho de outros autores que fizeram o inventário dos principais manuais de formação de professores e revistas de educação que circularam durante o período de 1920-1960. Destacaram-se os trabalhos de Laura Girão (2005) António da Luz Correia e Vivian Batista da Silva (2002, 2004) e Joaquim Pintassilgo (2006).<sup>4</sup> No que se refere às revistas de educação, foi utilizado o clássico Repertório Analítico de António Nóvoa (Nóvoa, 1993) para selecionar as revistas dedicadas ao ensino primário e à formação de professores. A intenção foi selecionar aquelas que tiveram maior duração e circulação no período de 1920-1960, ou que foram dirigidas e tiveram por colaboradores, importantes figuras de educadores ligados ao ensino primário e às escolas normais. Após selecionar as revistas, a etapa seguinte foi a busca de artigos nessas revistas que continham títulos ou assuntos relacionados com “Decroly”. Por isso, o nome de Decroly foi indexado para captar tais artigos.

No que se refere à pesquisa no Brasil, dada a extensão territorial do país, delimitamos o Estado de Minas Gerais, pelo critério de proximidade das fontes e por ter sido palco da Reforma de Ensino pleiteada por Francisco Campos entre os anos de 1927 e 1930, época de difusão dos ideais da Educação Nova. Através do trabalho de Hai, Simon e Depaepe (2015; 2016), verificou-se que Minas Gerais seria um bom local para realizar a investigação, não apresentando pesquisas deste gênero, além de possuir autonomia em relação aos outros Estados quanto à produção de manuais pedagógicos e, principalmente, de periódicos de educação e ensino. Neste

---

<sup>4</sup> Girão, L. (2005). “Tacto”, “bom senso” e “paciência” nos manuais de pedagogia e didáctica no magistério: A dimensão hermenêutica do trabalho do professor. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Silva, V., & Correia, A. (2004). Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Brasil - Portugal), *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 613-632.

Pintassilgo, J. (2006). Os Manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: Entre a tradição e a inovação. In J. Pintassilgo, M. Freitas, M. Mogarro & M. Carvalho (Orgs.), *História da escola em Portugal e no Brasil*, (pp. 175-200). Lisboa: Colibri.

sítio encontramos dois manuais pedagógicos e uma revista (*Revista do Ensino*) que contém artigos produzidos por Júlio de Oliveira, e por outros professores, a respeito de experiências com o “Método Decroly” nas salas de aula do estado de Minas Gerais, e decorrente da viagem pedagógica do educador à Bélgica. Os artigos da *Revista do Ensino* encontram-se no Repositório Institucional de Conteúdo Digital da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>5</sup> e no Arquivo Público Mineiro<sup>6</sup>. As demais fontes estão na Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais, na Hemeroteca Histórica, no Arquivo Público Mineiro e Municipal de Belo Horizonte. Contudo, após a busca exaustiva nestes locais, optou-se por destacar os intelectuais da educação que tiveram atuação relevante na divulgação do “método”, dando continuidade aos trabalhos dos intelectuais belgas. Assim sendo, foram escolhidos em Portugal, Joaquim Tomás, Irene Lisboa e Moreirinhas Pinheiro; e no Brasil- Minas Gerais, Júlio de Oliveira e Maria da Glória Barros. Nesta altura da pesquisa, mudamos o foco dos suportes materiais, para os intelectuais da educação. Portanto, utilizamos outras fontes como: relatos de viagem, notas e livros destes intelectuais onde houvesse menção aos pressupostos pedagógicos de Decroly.

A opção pela delimitação temporal ampla, compreendida entre 1920 e 1960, teve a intenção de captar os distintos momentos em que o “Método Decroly” circulou pelos países, suas continuidades e rupturas, balizadas pelos eventos educativos, políticos, históricos e culturais de ambos os países. Em Portugal, os estudos de Decroly começaram a circular através do educador João da Silva Correia, a partir de 1920, quando conheceu a teoria e a prática dos métodos globais que, mais tarde, foram reconhecidos e divulgados legalmente pela “portaria nº 3891, de 2 de fevereiro de 1924, subscrita por António Sérgio” (Pinheiro, 1996, p. 40). Essa portaria foi publicada com o título de Instruções sobre os jogos de leitura e “redigida pelo Dr. Alberto Pimentel, professor da Escola Normal Primária de Lisboa” (Pinheiro, 1996, p. 40). Além disso, João da Silva Correia, Judite Vieira e Xavier Brito, visitaram, em 1921, escolas decrolyanas belgas e participaram em conferências promovidas por Decroly (Pinheiro, 1996). A presença de Decroly nos manuais pedagógicos e artigos das revistas de educação ganhou espaço a partir do ano de 1930. No entanto, foi na década de 1960 que o seu ideário adquiriu força na formação de professores, especialmente na Escola do Magistério Primário de Lisboa (Pinheiro, 1996).

No Brasil, os pressupostos pedagógicos de Decroly começaram a circular no contexto das Reformas de Ensino da década de 20 do século passado, juntamente com o ideário da

---

<sup>5</sup> <https://repositorio.ufsc.br/>

<sup>6</sup> <http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/>

Educação Nova. Nesta altura, era importante para a sociedade brasileira importar novos métodos de ensino que dessem conta da instrução da população para atender à crescente industrialização do país, ao passo que o atraso educativo e os altos índices de analfabetismo ainda eram preocupantes.

A falta de materiais, a inconsistência dos métodos, a inadequação das instalações e a ineficiência do ensino clamada pelos altos índices de analfabetismo (em torno de 80%) eram os argumentos recorrentes de educadores e jornalistas na configuração da escola brasileira. Muito estava por fazer: esse era o diagnóstico reiterado nas grandes e pequenas imprensas e nos periódicos pedagógicos (Vidal & Faria Filho, 2002, p. 33).

As primeiras traduções de Decroly e de Amélie Hamaïde, chegaram no Brasil através da “Coleção Pedagógica”, publicada por F. Briguiet & CIA. Paulo Maranhão, um conhecido inspetor escolar do Rio de Janeiro, na época capital do Brasil, ele foi o responsável por esta coleção.<sup>7</sup> Os títulos publicados foram: *Iniciação à actividade intelectual e motora pelos jogos educativos*, tradução e adaptação brasileira de Nair Pires Ferreira (1929); *O Methodo Decroly*, tradução e adaptação brasileira, de Alcina Tavares Guerra (1929); *Prática dos Testes Mentaes*, tradução de Nair Pires Ferreira, (1931). E novamente, o *Methodo Decroly*, adaptação brasileira de Nair Pires Ferreira (?) (Hai, Simon, & Depaepe, 2015).

Especificamente, sobre os manuais e revistas de educação, a circulação de Decroly acontece entre o final da década de 20 do século XX e o início da década de 30, após as reformas educativas de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, e de Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais. Ambas as reformas difundiram o ensino primário no Brasil e buscaram produzir novos métodos de ensino e práticas pedagógicas inovadoras. Em Minas Gerais, as iniciativas de divulgação do “método” enfraquecem durante o Estado Novo. Na

---

<sup>7</sup> Buscamos registros de Paulo Maranhão a fim conhecer sua atuação como editor na “Coleção Pedagógica” e se houve contribuições nas publicações sobre o “Método Decroly”. Sabemos que, ambos, pai e filho, tiveram o mesmo nome e profissões parecidas. João Paulo de Albuquerque Maranhão (pai) nasceu em Belém, no Pará, no dia 11 de abril de 1872 e faleceu aos 96 anos em 1966. Aprendeu os ofícios de tipógrafo, pautador e encadernador, nas oficinas de Chico Livreiro. Após o início das atividades como jornalista, Paulo Maranhão entrou para o magistério, atuando em vários municípios do interior do Pará. Paulo Maranhão Filho nasceu no dia 28 de junho ou julho. Encontra-se evidências de como Paulo Filho desenvolveu sua rede de relacionamentos nas áreas da política, educação e do jornalismo. Na educação, destacou-se como inspetor escolar do município do Rio de Janeiro, na época, capital federal. No início do século XX, estava em alta a ideia de se produzir e aplicar testes pedagógicos. Por meio de uma resenha publicada no jornal A Escola Primária, de março de 1926, é possível descobrir que Paulo Maranhão Filho foi pioneiro na aplicação dos testes: Esses testes deram ao inspetor Paulo Maranhão projeção nacional, e, sobre isso, uma notícia no jornal A Escola Primária informa que ele foi a Belo Horizonte, a convite do governo do Estado. Não se sabe a data de seu falecimento, mas tem-se notícias de que ele atuou como diretor de Instrução Primária da prefeitura do Distrito Federal, na década de 1950 (Ramos Neto, 2021, pp. 199-208).

medida em que a educação mineira é abrangida pelas reconfigurações políticas nacionais e locais, outras influências estrangeiras adquirem maior destaque (nomeadamente as influências americanas), novos intelectuais entram em cena como Lúcia Casasanta e o Método Global de Contos.

## V. A estrutura da tese e o desdobramento das fontes

Embora com a rota pré-definida, percebemos que havia muitas fontes e outras formas de chegar ao objeto. Sendo assim, refinamo-las conforme as respostas que elas poderiam nos dar em cada parte da tese. No capítulo I, buscamos uma alternativa à biografia *stricto sensu* de Ovide Decroly; quisemos apresentar informações consideradas relevantes sobre ele, sem nos aproximar da superestimação, da hagiografia e da mitologização. Para isso, diferentes referências foram colhidas com o objetivo de cruzá-las e uni-las neste (re) fazer histórico. A estas referências questionamos: quem foi Decroly e como ocorreu a sua inclinação para a educação e posteriormente a sua trajetória nela? Os temas e a frequência das publicações científicas de Decroly nos serviram de “bússola” para responder a este último questionamento. Dada a importância de se conhecer o sujeito da pesquisa, sua vida e ações na esfera educacional, partimos para compreensão de seus pressupostos pedagógicos através de suas próprias definições. Outros questionamentos nos acompanharam, particularmente: O que constitui a Pedagogia Decroly para além do conhecido “método”? Quais os princípios que a fundamentam? Para responder a esses questionamentos fomos, novamente, em busca da lista de publicações científicas de Decroly, elencadas por, Simon, Van Daele & Decroly (1996); dela, selecionamos quatro escritos originais e autorais, designadamente um artigo e três livros: “Le programme d’une école dans la vie”, Decroly (1908); *L’initiation à l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*, Decroly e Monchamp (1922); *Vers l’école rénovée*, Decroly e Boon (1921) e *La fonction de globalisation et l’enseignement* (Decroly, 1929a). Por meio destas fontes primárias, a pedagogia Decroly ganha centralidade e amplitude originais.

No capítulo II, discutimos como as experiências educativas (locais) de Decroly adquiriram visibilidade, ganhando destaque internacional. Para isso, cotejamos as informações obtidas nas quatro fontes anteriormente citadas, com as investigações feitas por: Besse (1978); Depaepe, Simon & Van Gorp (2003, 2022a, 2022b); Van Gorp (2005, 2006, 2019, 2020); Van Gorp, Depaepe & Simon (2007, 2022); Wagnon (2013, 2015, 2018). Neste percurso, encontramos alguns sujeitos, a quem chamamos de “intelectuais da educação”, que colaboraram

com a disseminação do “método” a partir da Bélgica. Junto a esses intelectuais encontrados, destacamos os espaços e artefatos envolvidos na “viagem” do “método” como importantes pontos de fixação (Vidal & Rabelo, 2020; Vidal, 2020; Vidal & Rabelo, 2021; Rabelo, 2018; Rabelo, 2021). Estes espaços podem ser representados pelos Congressos Internacionais da Educação Nova de que participaram Decroly, e/ou sua colaboradora Amélie Hamaïde e pela própria *l'École de l'Ermitage*. Entre os diversos artefatos estão os artigos escritos por Decroly e seus colaboradores nas revistas de circulação internacional, *Pour l'Ère Nouvelle* e *The New Era* (1922-1947), e ainda, o livro *La Méthode Decroly* redigido por Hamaïde. Nossa tese é que, o objeto que viaja, não é a pedagogia Decroly, mas os seus componentes, isto é, o “método”. Ele é mais “leve” de ser transportado, embora não circule isento de reconfigurações e recombinações (Certeau, 1998; Chartier, 2002a; Valdemarin, 2010; Gomes & Hansen, 2016). Enfim, toda essa “trama” tem como pano de fundo o movimento internacional da Educação Nova, que foi, uma espécie de “cenário quente”, ideal para as viagens simbólicas ou reais, conforme afirma Houssaye (2007).

No capítulo III, seguimos a lógica da “viagem” do “método” e evidenciamos as representações e apropriações operadas por intelectuais da educação portuguesa e mineira acerca do “Método Decroly” em diferentes épocas e circunstâncias históricas (1920-1960). Estes intelectuais se valeram de diferentes fontes para apresentar ao público leitor as informações sobre o “método”: manuais de formação de professores (a que chamamos de manuais pedagógicos), artigos publicados em periódicos da imprensa de educação e ensino, notas e relatórios de viagem. Por isso, a estas fontes questionamos: em que circunstâncias históricas os pressupostos pedagógicos de Decroly chegam em Portugal e a Minas Gerais-Brasil? Quem são os principais intelectuais da educação responsáveis pela divulgação e aplicação do “método”? Que elementos do “método” viajam, são selecionados, apropriados e representados por estes intelectuais? Como esses elementos foram integrados e reconfigurados pelas fontes para conseguir a adesão do professorado? Houve alguma apropriação que tenha operado num sentido inverso, ou seja, na aversão, na resistência ao “Método Decroly”?

Nas considerações finais, apresentamos os primeiros resultados da tese, seus limites e possibilidades de novos diálogos.

## VI. O “Método Decroly” sob a lente da História Transnacional da Educação

O termo “transnacional” tem sua história ligada a noção de “internacional” e ao longo do tempo sofreu deslocamentos semânticos expressivos. Embora não haja total consenso entre os investigadores acerca desse termo; Bernhard Struck, Kate Ferris e Jacques Revel; Eugênia Roldán Vera e Eckhardt Fuchs, afirmam que ele foi desenvolvido principalmente nos Estados Unidos da América, Reino Unido, Alemanha e França, no início do século XX. Na década de 50 expandiu-se para o domínio do direito privado, nomeadamente, “direito transnacional”. Posteriormente, na década de 70, vinculou-se a esfera multinacional sem controle ou jurisdição nacional de qualquer tipo de governo. As Organizações não Governamentais, adotaram o termo desde a década de 80. Segundo Roldán Vera e Fuchs (2019), a investigação no âmbito da história transnacional da educação surge, então, a partir do internacionalismo educativo e do giro transnacional da historiografia.

O internacionalismo educativo aparece no final do século XIX por três diferentes razões: a primeira, é devida a relação com os Estados-Nação que aspiravam a sua soberania, bem como a criação das organizações internacionais não governamentais criadas para regular a essas relações; a segunda é que o termo “internationalism” veio juntar-se ao discurso do movimento mundial dos trabalhadores para delinear o sentido de classe e suas aspirações comuns que transcendiam as fronteiras nacionais; a terceira é que o termo desponta como uma percepção idealizada de alguns membros do mundo acadêmico de pertencer a uma comunidade imaginária, “sharing a consensus that international cooperation was a normative condition of the generation and circulation of knowledge” (Roldán Vera & Fuchs, 2019, p. 4). Esta última aspiração foi concretizada pelo *Bureau international d’Éducation* no período entreguerras e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), após 1945.

Durante a segunda metade do século XX, o conceito de educação internacional foi utilizado para designar outras políticas, sistemas e práticas educativas distintas dos Estados Unidos da América e da Europa ocidental, sobretudo as da América Latina, Ásia e África, na intenção de universalizar os valores da educação. Em seguida, a globalização fornece um novo giro ao internacionalismo educativo, sobretudo após o fim da guerra fria, ligado aos avanços das interconexões culturais e institucionais. Neste ínterim todos os países do mundo contemporâneo desejam pertencer a uma espécie de sociedade/cultura mundial que encarna uma cultura própria do liberalismo moderno, individualismo, racionalismo, cidadania e progresso (Roldán Vera & Fuchs, 2019). Assim, na década de 1990 o termo “transnacional” é

absorvido pelo campo educacional, associado a mistura intercultural e a agenda econômica mundial em expansão, assumindo um significado menos neutro do que antes (Roldán Vera & Fuchs, 2019; Struck, Ferris & Revel, 2011).

Para Christine Mayer, as diferentes ideias e objetos transfronteiriços também contribuíram com a mudança de foco dos estudos historiográficos nos últimos anos. Estas ideias e objetos estão, em grande parte, sustentados pelo contexto pós-colonial, pelos estudos da Nova História Cultural, pela Antropologia Cultural e por outras diversas trocas entre os países. “These recent trends, which are aligned with a new, broader, sense of going about history, can by and large be classified as “transnational history” (Mayer, 2019, p. 49). A História Transnacional não é um novo paradigma, mas uma perspectiva de análise construída sobre os vários graus de interação, conexão, circulação e interseção que transcendem as fronteiras nacionais. Ou seja, a “transnational history is a perspective of study; it does not claim to be a specific method (Struck, Ferris & Revel, 2011, p. 574).

Pierre-Yves Saunier em *Transnational History - Introduction*, define a História Transnacional como,

an approach that emphasis what works between and through the units that humans have set up to organize their collective life, rather than what has been happening within these units taken as monads. It is a relational approach that focuses on relations and formations, circulations, and connections, between, across and through these units, and how they have been made, not made and unmade (Saunier, 2013, p. 7).

Esta perspectiva ou abordagem relacional da história possui três particularidades: a primeira delas é o estudo das trocas e interações entre comunidades, políticas e sociedades. Seu objetivo é avaliar a mudança nos níveis de intercâmbio, integração e desintegração entre países, regiões e continentes, “an empirical answer to discussions on what is and when was ‘globalisation’” (Saunier, 2013, p. 8, grifos do autor). A segunda particularidade é que a perspectiva transnacional reconhece, discute e avalia as características estrangeiras presentes nas comunidades, políticas e sociedades, assim como essas características locais são projetadas para o exterior. O objetivo é compreender as “self-contained entities like nations, regions, civilizations, cities, professional groups and religious communities by shedding light on their composite material” (Saunier, 2013, p. 8). A terceira particularidade é considerar tendências, padrões, organizações e indivíduos que vivem em/entre e através das referidas entidades independentes, utilizadas como unidades de pesquisa histórica. Por essa particularidade, a

história transnacional tem a oportunidade de recuperar a história de projetos, indivíduos, grupos, conceitos, atividades, processos e instituições que se tornaram invisíveis ou periféricas nas investigações históricas (Saunier, 2013).

Segundo Roldán Vera e Fuchs (2019) esta história também possui três vertentes: focaliza os espaços nacionais e suas mudanças com o tempo; considera os contextos de dependências transnacionais, suas relações e interconexões; e examina o desenvolvimento da nação como fenômeno global. Nesta lógica, existem no campo historiográfico diversos trabalhos que partem de distintas narrativas e perspectivas teóricas acerca do transnacional. Elas podem ser de divergência, de convergência, de contágio, de sistemas e de entrecruzamento. As narrativas de convergência estudam como os processos derivados de uma mesma fonte divergem ao longo do tempo e do espaço; nomeadamente, as variadas recepções de um modelo educacional, a circulação de modelos pedagógicos, as traduções de livros, as diferentes apropriações de pedagogias e métodos educativos. Investigam como os fenômenos que ocorreram em distintos lugares foram se assemelhando com o tempo, tendendo a um tipo de isomorfismo. Como exemplo, a semelhança do currículo escolar, da organização de aula, de classe e de instituições escolares no mundo. As narrativas de contágio se ocupam do estudo dos processos e fenômenos de difusão pertencentes as fronteiras nacionais, como a difusão das ideias pedagógicas, a internacionalização dos jardins de infância e dos movimentos estudantis. As narrativas de sistemas buscam explicar como as estruturas sociais e históricas interagem e se influenciam, assim como acontece nas histórias coloniais e imperiais da educação. As narrativas de entrecruzamento explicam a influência contínua exercida por atores, fenômenos, processos e objetos transnacionais dentro da dinâmica do transnacional, como exemplo a circulação de livros e objetos escolares e a história das viagens pedagógicas de professores ao estrangeiro.

Dessas diferentes opções emergem muitas categorias, dentre elas; “International Interactions and Networks of Educators”, “Colonial and Imperial Histories of Education”, “The International Formation of Educational Science”, “Institutional Histories”, “Diffusion of Pedagogical Knowledge”, “Gender Studies”, “Textbook Research” (Roldán Vera & Fuchs, 2019, pp. 14-19). Sendo assim, esta perspectiva de análise tornou-se também uma espécie de guarda-chuva para outras abordagens, como a “historical comparison, (cultural) transfers, connections, circulations, entangled or shared history as well as a modern form of international history” (Struck, Ferris & Revel, 2011, pp. 573-574). Para os autores, todas essas ferramentas ou perspectivas enfatizam a importância da interação e circulação de ideias, povos, instituições ou tecnologias através das fronteiras internacionais ou nacionais. E, portanto, admitem que os

processos históricos e sociais não podem ser apreendidos e entendidos exclusivamente dentro de espaços delineados, sejam eles estados, nações, impérios ou regiões. Logo, José D'Assunção Barros, acredita que é:

mais rico agrupar as modalidades relacionais do que investir na fragmentação desta família de campos historiográficos. Os procedimentos relacionais –comparatismo, interconexão, entrelaçamento, cruzamento, apreensão de dinâmicas transnacionais– podem encontrar abrigo nas linhas de pesquisa de laboratórios e associações de historiadores preocupados em não se deixar imobilizar pela rigidez dos recortes (Barros, 2019, pp. 9-10)

Há a premente necessidade de conhecer suas divergências, particularidades e possibilidade de uso. Isto não significa excluir uma perspectiva em detrimento de outra; elas podem ou não ser complementares. Enfim, apesar da história transnacional ter surgido para suprimir a lacuna inevitável entre a teorização e o objeto de análise, é importante observar que o entusiasmo com essa nova perspectiva de investigação poderá levar a uma construção do transnacional e sua reificação, assim aconteceu anteriormente com o conceito do global (Vera & Fuchs, 2019). Assim como os autores citados, Diana Vidal alerta que a historiografia, seja ela nacional ou internacional, faz parte de um campo tênue de disputas. Sendo necessário admitir que nem todos os problemas de investigação serão resolvidos pelas lentes da história transnacional e sob o enfoque da circulação internacional. “Em um mundo acadêmico em que o inglês é compreendido como *língua franca*, uma história transnacional da educação deve estar permanentemente alerta para não subsumir a análise do universo de estudo à literatura anglófona, reterritorializando objetos de pesquisa a partir de competências linguísticas (Vidal, 2020, p. 13, destaque da autora).

Dessa forma, podemos considerar a abordagem da história transnacional da educação como uma das “modalidades historiográficas” que visa a libertar o historiador dos limites impostos pela obsessão da continuidade espacial e pelas ilusões de isolamento geopolítico, entre outras travas que comprimem o habitual olhar historiográfico” (Barros, 2019, p. 9). No entanto, utilizar este conceito impõe duplo desafio, conforme ressalta Pozo Andrés (2009); o primeiro, é compreender sua contraditoriedade, assim como a realidade das ideias pedagógicas e métodos educativos. O segundo é ter consciência de que o conceito de transnacional não nega a existência do nacional. E, embora as fronteiras das identidades nacionais e de Estado sejam transpostas pelos circuitos de comunicação, representações e práticas, esta é apenas uma das

maneiras de enxergar um determinado objeto, não invalidando as noções postas anteriormente. Por outro lado, ao adotarmos esta forma de abordagem “implies assuming an agency-oriented approach, that is to say, we must consider the roles played by the variety of actors involved in the transnational activities - by the individuals, groups, organizations or movements”; ainda que estes estejam inseridos num território de contradições e incertezas (Pozo Andrés, 2009, p. 562).

A partir do momento em que deslocamos o olhar para o papel que os intelectuais desempenham na divulgação do “Método Decroly” a partir da Bélgica, nos damos conta de que essas ações são, primeiramente, sustentadas pelas dinâmicas nacionais. Essas dinâmicas encontram no âmbito internacional da Educação Nova um ambiente propício para a circulação do “método”, transcendendo, em seguida, para o campo do transnacional. Sendo assim, analisar o “Método Decroly” sob a perspectiva transnacional, implica considerar que ele circula para além das barreiras sócio-históricas construídas pelo nacional, estabelece uma relação internacional e, mais que isso, ultrapassa essa relação na medida em que é diferentemente apropriado e sistematizado por distintos sujeitos que, na materialidade dos artefatos, lhe dão novos significados e produzem outros saberes. A circulação é, portanto, um movimento que não tem ponto de partida nem de chegada, transita de um lado para o outro, sendo mutuamente impactado de ambos os lados, pelas relações que se estabelecem e pelas diferentes condições dos sistemas educativos (Vidal, 2020).

## VII. A metáfora da viagem e o seu ciclo

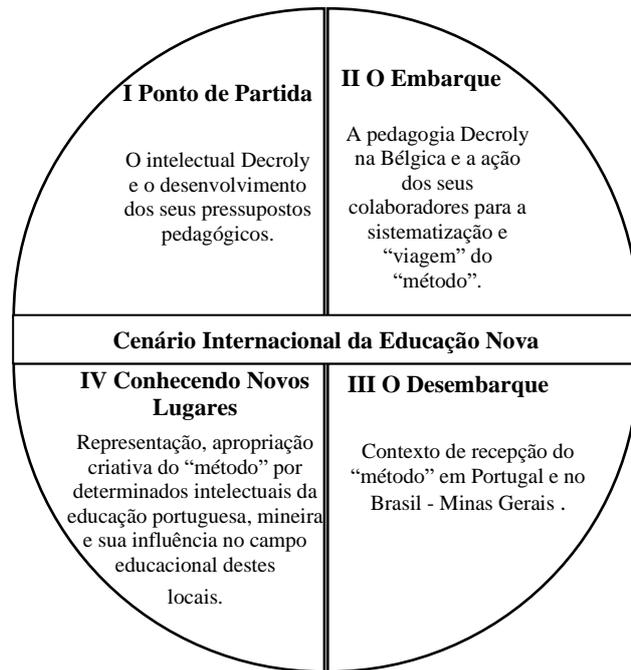
A experiência da viagem é comum em todas as civilizações e inúmeros são os seus significados. Desde a antiguidade, os povos nômades se deslocavam por diversos locais em busca de alimentos. A história geral mundial reforça esta tendência com os registros de viagens pela conquista de novos territórios e comércios, ainda que esta não fosse uma opção segura. São muitas as viagens e os viajantes descritos pela história; Marco Polo, Cristóvão Colombo, Fernão de Magalhães, Pedro Álvares Cabral, Dom João VI, dentre outros. O termo viagem comporta em si a ideia de transpor fronteiras, sejam elas físicas e/ou simbólicas. O processo de viajar, traz consigo a oportunidade do contato com o outro e a reconfiguração do sujeito/objeto existente, ampliando assim, as múltiplas características e diferenças “daquele” e “daquilo” que viaja.

A percepção dessas diferenças nos permite definir o ato de viajar, ainda que de maneira precária, como algo que comporta não só a ideia de um deslocamento geográfico, às vezes imaginário, mas também um deslocamento no tempo, o qual não pode ser medido única e simplesmente pelo calendário, mas, principalmente, pelo fazer social dos homens (Chamon & Faria Filho, 2007, p. 40, destaques nossos).

A metáfora da “viagem” auxilia-nos na compreensão do deslocamento geográfico-temporal do “Método Decroly”, como ele percorre outros espaços, influencia e é influenciado pelo fazer social das comunidades que o recebe. Neste movimento simbólico, o “objeto viajante” tenta cumprir um de seus papéis que é alterar as práticas escolares vigentes nos países. Mas, antes de findar o seu destino ele atravessa quatro estágios, conforme a análise do crítico literário, Edward Said: “first, there is a point of origin; second, there is a distance transversed; third, there is a set of conditions-call them conditions of acceptance; fourth, its new position in a new time and place” (Said, 1983, pp. 226-227).

O local de origem é o primeiro estágio que marca a construção inicial da ideia, objeto ou discurso, neste caso a Bélgica. O segundo é a distância percorrida que delinea o movimento deste objeto por outros tempos e lugares (países) onde ele adquire novos destaques. O terceiro estágio são as condições de aceitação e/ou resistência imposta à relocação deste objeto, “making possible its introduction or toleration, however alien it might appear to be” (Said, 1983, pp. 227). E, finalmente o quarto estágio é representado pela forma como o objeto é apropriado e transformado no decorrer do processo de reconstrução e interlocução, ligados às suas diferentes aplicações. Buscando melhor ilustrar a proposta de Said (1983) e, conseqüentemente, a lógica da “viagem” do “método”, elaboramos o seguinte ciclo.

**Figura 1 - O ciclo da “viagem” do “Método Decroly”**



Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

Sem a intenção de sistematização, Decroly registrou suas concepções teóricas, filosóficas e sociais acerca da educação, sendo elas publicadas individualmente ou em colaboração. Chamamos, a este conjunto de concepções ou pressupostos pedagógicos, de Pedagogia Decroly. Entretanto, conforme já mencionado, gostaríamos de comprovar que o objeto que viaja não é a pedagogia Decroly, mas são os seus componentes, isto é, o “método”. Ademais, foi importante para os colaboradores belgas sintetizarem as ideias de Decroly, a fim de conquistar maior adesão a elas e perpetuar o legado do seu mestre. Sendo assim, os intelectuais, espaços e artefatos envolvidos na viagem do “método” compõem o movimento internacional da Educação Nova. Eles são aqui representados pela figura do próprio Decroly, de seus colaboradores, com destaque especial para Amelie Hamaïde, dentre outros intelectuais da educação portuguesa e brasileira-mineira (definidos no capítulo III da tese).

Os espaços estão para além do sentido geográfico, eles relacionam-se à noção apresentada por Certeau (1998, pp. 201-203) e correspondem aos espaços de proximidade caracterizados pelos congressos internacionais da Educação Nova e pela própria *École de l’Ermitage* (atual Escola Decroly); ambos lugares de prática por onde transitaram estes intelectuais da educação.<sup>8</sup> Enfim, os artefatos são os produtos culturais construídos por esses

<sup>8</sup> Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se

intelectuais da educação que materializam o “método” colocando-o em circulação. Estes produtos são definidos aqui pelo livro *La Méthode Decroly* (1922), as subscrições das revistas *Pour l'Ère Nouvelle* e *The New Era* (1922-1947), os artigos escritos para os periódicos da imprensa de educação e ensino portuguesa e mineira, além dos manuais pedagógicos e os relatórios de visita à Escola de *l'Ermitage*. Todos são resultantes das representações e apropriações criativas que tiveram o objetivo de aliviar mudanças no campo educacional.

### VIII. Os intelectuais da educação

Certamente há outras personalidades, talvez obliteradas, que estiveram presentes em algum momento da trajetória de Decroly o auxiliando na divulgação do seu trabalho. Contudo, por questões de delimitação deste objeto e de acesso às fontes, neste momento, não nos propusemos mapear a rede de sociabilidade responsável pela difusão da pedagogia Decroly, embora este seja um bom tema para uma futura agenda de trabalho. Cotejamos as informações encontradas em seus escritos originais: Decroly (1908), Decroly e Boon (1921) e Decroly e Monchamp (1922); com os levantamentos feitos por Besse (1978); Depaepe, Simon & Van Gorp (2003, 2022a, 2022b); Van Gorp (2005, 2006, 2019, 2020); Van Gorp, Depaepe & Simon (2007, 2022); Wagnon (2013, 2015, 2018), para então chegar à estes sujeitos denominamos intelectuais da educação, em vista de suas atuações sociais, titulações e objetivos educacionais. É importante destacar que os intelectuais portugueses e mineiros estão, do mesmo modo, abrangidos por esta definição.

A noção de intelectual aqui sustentada, parte da História dos Intelectuais, corroborada pela análise sociocultural de Jean-François Sirinelli (2003). Este autor alarga a noção de intelectual e os aglutina em muitas profissões, designadamente: os jornalistas, os escritores, os professores, os sábios e outros que porventura possam ser criadores e/ou mediadores culturais. Seguindo a proposta de Sirinelli, Ângela Gomes e Patrícia Hansen definem o intelectual como sendo, mais do que o gênio ou o criador exclusivo do conhecimento, o sujeito histórico, pensante, agente e membro de determinado campo (político, cultural etc.) alimentado por redes de relacionamento (Gomes & Hansen, 2016).

---

desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. [...] Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos-um escrito. (Certeau, 1998, p. 202).

Para além da simplificação e didatização de conteúdos de difícil entendimento estes sujeitos operam a mediação cultural. O intelectual “mediador cultural produz, ele mesmo, novos significados ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos [...] aquilo que o intelectual ‘mediou’, torna-se ‘outro produto’: um bem cultural singular (Gomes & Hansen, 2016, p. 18, destaques das autoras).

Inesgotáveis são as práticas culturais e as possibilidades de atuação experimentadas por estes intelectuais, uma vez que eles podem transitar por diversos espaços, papéis e/ou funções. Sendo assim, Justino Magalhães situa o intelectual da educação em três distintas categorias: a dos intelectuais “maiores” responsáveis pela configuração de determinadas ideias; os intelectuais organizadores, não menos importantes, mas responsáveis pela divulgação e vulgarização dessas ideias; e, por fim, os intelectuais consolidadores das ideias, aqueles que têm em vista a implementação de mudanças no referido campo educacional (Magalhães, 2016).

Tudo se passa como se os intelectuais “maiores” projectassem e configurassem determinadas ideias, trabalhando a escrita e fomentando a socialização e a constituição de uma opinião generalizada. Em torno deles e desse movimento inicial, há, em regra, grande adesão, ainda que a coesão de grupo seja, por princípio, muito tênue. O efeito de inovação e a capacidade de persuasão fazem do acto inicial um acto fundante e um gesto de grande abundância e um gesto de grande abrangência. A vulgarização e a normalização ficam a cargo de intelectuais orgânicos (fazedores e organizadores), numa convergência programática de maior coesão. Este segundo grupo tende a ser reduzido e a estruturar-se através de discursos, dispositivos e tempos de acção tecnicamente eficazes. Acresce, por fim, uma terceira vaga de intelectuais, que intenta conformar, implementar e consolidar as mudanças. Fazem-no frequentemente através de ondas sucessivas. Esta hierarquia ganha consistência na genealogia que inclui a combinação de diferentes tipos e diferentes tempos de acção e que tem associada uma diferenciação de estatutos e papéis. Assim se consagra uma hierarquia de intelectuais. A situação tende a ser complexa. Num mesmo grupo de intelectuais estão já frequentemente inseridos os diferentes tipos. (Magalhães, 2016, p. 307).

Tais categorias não são estanques; um mesmo intelectual pode ou não transitar entre elas. É o caso de Decroly, que, nesta análise, pode ser considerado intelectual fundante, escritor, configurador de ideias ‘inovadoras’ e articulador de grupos. Mas ao mesmo tempo, organizador e consolidador de seus próprios pressupostos pedagógicos. Os intelectuais vulgarizadores e

sintetizadores da sua pedagogia podem, também, pertencer à terceira vaga dos intelectuais consolidadores, promotores de mudanças. Como ressaltam; Gomes e Hansen (2016) e Magalhães (2016), estes sujeitos estão assentes em diversas formas, tempos distintos e situações; igualmente, estão associados a diversos papéis, sem que haja a desvalorização ou hierarquização de suas práticas culturais/educativas. Podemos, então, assegurar que um mesmo grupo pode comportar distintas categorias de intelectuais com as suas diversas formas de combinação.

Diante disso, consideramos, conforme Magalhães (2016) e Vieira e Chiozzini (2018), que somente o fazer do historiador é que poderá definir em quais categorias estiveram os intelectuais e se eles transitaram ou não nestas categorias. Ainda, caracterizar um sujeito enquanto intelectual da educação requer investigação e articulação de dois principais processos: “o primeiro deles é o processo de constituição e expansão das redes com as quais se articulou, dando destaque para sua filiação institucional. O segundo é a operação que o indivíduo desenvolve na constituição da educação como objeto epistêmico, o que efetivamente o caracteriza como educador” (Vieira & Chiozzini, 2018, p. 70). Desde a figura de Decroly, todos os sujeitos aqui tratados como intelectuais da educação possuíram, de maneira geral, ligação com o movimento internacional da Educação Nova, foram vinculados à congressos, organizações, periódicos educacionais e tiveram, o “Método Decroly” como ponto de confluência.

No caso belga, mapeamos estes intelectuais conforme o acesso que tivemos às fontes e depois os colocamos em grau de representatividade, ou seja, estas fontes nos revelaram a intensidade de suas contribuições para internacionalização das ideias pedagógicas de Decroly, sua síntese e conseqüente “transporte” para o território internacional. No caso de Portugal e Brasil, seguimos o mesmo critério de intensidade ou repetição. Após mapear a expressão “Método Decroly” em periódicos de educação e manuais pedagógicos entre 1920-1960, encontramos alguns intelectuais que se destacaram pela quantidade de escritos e pela intensidade na divulgação do “método” em ambos os países.

## IX. A vulgarização

É importante ressaltar que a ideia de *vulgarização* é tomada conforme a sua semântica descrita no *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa*, que define: “*sf.1* Tornar (-se) comum, conhecido; popularizar (-se), propagar(-se)” (Aulete, 2008, p. 1016, destaques do autor). Além dessa definição, consideramos a vulgarização na perspectiva histórico-cultural,

conforme discutem Gomes e Hansen (2016) e Kodama (2016). Nesta acepção, o intelectual vulgarizador tem o papel de comunicar e tornar acessível os bens culturais a outras categorias de público, para além do seletivo público científico. Esta análise busca o distanciamento das noções pejorativas de *vulgaire* e *vulgarité* discutidas na França e admite a formação do público a partir da “interpelação dos processos comunicativos”, ou seja, “o público passa a ser considerado, ele mesmo, uma criação dos processos de produção e de circulação dos bens culturais” (Gomes & Hansen, 2016, p. 14). O vulgarizador pode não ser o criador de um produto original, mas a sua originalidade concentra-se na esfera das apropriações criativas; nas marcas deixadas no novo produto e na criação de novos sentidos para os públicos com quem irá dialogar. Em referência a vulgarização do “*La méthode Decroly*,” a ideia de “vulgata” da bíblia também é lembrada, pois a escrita do livro por Hamaïde trouxe uma versão sintética da pedagogia Decroly, considerada genuína, com maior divulgação popular e, ainda, consentida pelo autor. Este fato possibilitou a “tradução de Decroly” para 13 idiomas e o elevou ao “cânone” da Educação Nova (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2003, 2022a; Wagnon, 2013).

#### X. As representações e apropriações

Não há como definir o conceito de representação, sem considerar a história cultural do social tal qual proposta por Roger Chartier (2002a). Ao discorrer sobre este conceito o autor evidencia que as representações estarão sempre conectadas as variações do tempo, espaço, grupos sociais, condições de leitura e interpretação por parte da comunidade leitora. A intenção de introjeção de moldes culturais não remove a dimensão própria e criadora da recepção, utilização e interpretação do texto escrito. Pelo contrário, sua riqueza está no indivíduo, membro de uma cultura e sociedade, que transita no espaço entre o que é posto e aquilo que se representa; entre o texto escrito e o que realmente se faz dele. Este processo só é possível pois, estes indivíduos e grupos são capazes de identificar, reconhecer, classificar, legitimar, omitir e, até mesmo, excluir dado elemento (Pesavento, 2003). A laboração deste processo contribui com o surgimento de um novo produto cultural que se legitimará socialmente por meio da credibilidade e pela coerência dos elementos que o estruturam, substituindo “à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem” (Pesavento, 2003, p. 21).

Não temos a pretensão de discutir as diversas definições de representação desde Marcel Mauss e Émile Durkheim, nem de adentrar em mentalidades de Jakob Burckhardt e imaginário de Jackes Le Goff. Entretanto, a definição de representação que atende aos questionamentos

desta investigação está ligada à forma com que o indivíduo “faz ver um objecto ausente através da sua substituição por uma «imagem» capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é”, ou seja, a forma como ele apresenta de novo um dado conteúdo (Chartier, 2002a, p. 21, destaques do autor).

Nesta concepção de Chartier os “actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (Chartier, 2002a, p. 19). Esta noção de representação revela o carácter ambíguo do termo, pois, na relação entre presença e ausência, a ação correspondente não insere na “[..] ordem do mimético ou da transparência [..] Por sua vez a [...] representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”. (Pesavento, 2003, p. 20). A partir disso, nosso desafio fundamenta-se em analisar como o “Método Decroly” é representado e apropriado por intelectuais da educação por meio de objetos (suportes) escritos; uma vez que eles:

dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam [...] e se apresentam como naturais, dispensando reflexão [...] mas estes revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada, dentro de um contexto dado no tempo (Pesavento, 2003, p. 21)

Logo, nossa tarefa não consiste em fazer vir à tona a verdade presente no texto, ou dar-lhe valor de originalidade, mas em desvelar a suposta neutralidade cultural presente no objeto escrito, para assim interpretá-lo. Ou seja, ir além do que é dito e daquilo que é mostrado, uma vez que “a força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social. As representações se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade” (Pesavento, 2003, p. 21).

Considerando que toda apropriação é, de certa forma, a expressão de uma representação, procuramos evidenciar que a “viagem” da pedagogia Decroly se deu em torno dos elementos práticos, ou seja, do “método”. Indivíduos e/ou grupos identificaram, reconheceram, classificaram, validaram, obliteraram e até mesmo excluíram elementos desta pedagogia, com base nos interesses individuais e sociais específicos dos seus grupos, de forma a produzir “práticas (sociais, escolares, políticas)”, a fim de justificar e legitimar suas escolhas (Chartier, 2002a, p. 17, destaques do autor). Deste modo, não há passividade no processo de recepção, apropriação e representação; todo o sujeito pode ao mesmo tempo, aderir ou (des) ordenar dada

mensagem através de táticas de seleção e uso (Certeau, 1998; Valdemarin, 2010; Gomes & Hansen, 2016).

O que o conceito de apropriação traz de mais rico é a ideia de que os sentidos dos bens culturais não estão unicamente inscritos neles mesmos, nem nos projetos/ intenções de seus autores, mas igualmente nas práticas de apropriação que envolvem os processos de recepção/ consumo pelos públicos. Os seus usos criam sentidos que emergem no trânsito dos bens culturais entre diferentes grupos sociais, através do tempo e do espaço (Gomes & Hansen, p. 15)

Nesta análise, os intelectuais têm duplo papel: o de receptores e produtores culturais (Chartier, 2002a; Barros, 2003). São receptores, pois, através de algum veículo comunicacional, receberam as propostas pedagógicas de Decroly e, em seguida, reelaboraram-nas com base nas suas mentalidades, táticas de seleção e uso, experiências individuais e coletivas. Por outro lado, eles são também produtores, pois a partir da recepção, podem ter recriado as ideias originais do autor, de “uma nova maneira - isto de acordo com os seus âmbitos de ‘competência textual’ e suas especificidades” (Barros, 2003, p. 146, destaques do autor). Assim sendo, considera-se que o processo de recepção e/ou consumo cultural é também uma forma de produção, como afirma Certeau (1998). Logo, não há como separar o receptor do produtor, uma vez que estes são integrantes de um todo dentro do processo de apropriação cultural.

Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis a vontade dos produtores de discursos e de normas (Chartier, 2002a, p. 136).

Sendo assim, a apropriação evidencia a ação cultural-social presente nas múltiplas e distintas formas de leitura de um objeto, nos seus modos de seleção e aplicabilidade. Por seu turno, consideramos que a apropriação e a representação estão amalgamadas num movimento espiralar que se aprofunda em dois níveis. Estes níveis não equivalem ao grau de importância, mas são úteis para compreender as categorias da apropriação, representação e suas diferenças presentes no processo de recepção (Chartier, 2002a).

O primeiro nível é constituído por aqueles intelectuais que obtiveram contato direto com a fonte primária, seja por convivência com Decroly ou na *l'École de l'Ermitage*. O segundo nível é representado pelos intelectuais que, através de alguma fonte secundária, tiveram “contato” com Decroly e sua obra, mas não necessariamente o tenham conhecido. Nestes dois níveis circulam os intelectuais consolidadores que, por iniciativa própria ou governamental, se dispuseram a formar professores, mediar e sustentar as “novas” práticas. Acreditamos que neste lugar estejam os elementos mais ricos da apropriação, embora as fontes nos fossem escassas. Analisar esta categoria da apropriação implicaria a investigação de cadernos de aula, de planejamento do docente, ou mesmo, a observação de aulas no tempo presente (se este fosse o caso).

Estas fontes permitiriam adentrar a “caixa preta” e analisar os conteúdos ensinados e as práticas escolares, conforme preconiza Julia (2001, p. 13). No entanto, o tempo para construção da tese, a pandemia do COVID 19 e a falta de financiamento para a investigação, postergaram este intento. Todavia, isto não excluiu nosso desejo de apreender esta camada, ainda mais profunda, de apropriação do “método”.

# 1. OVIDE-JEAN DECROLY, UNE VIE UNE PÉDAGOGIE: ENTRELAÇANDO PISTAS

*“[...] a criança é o homem em potencial, é a geração de amanhã, é também o objetivo final de todas as nossas tendências altruístas instintivas [...]. Nós podemos dizer que as mais brilhantes descobertas de cientistas, as mais sublimes produções de artistas, as preocupações mais sérias de filantropos e pensadores, têm como objetivo indiretamente, o melhor futuro da raça, ou seja, o bem-estar e a felicidade da criança” (Decroly, 1904, pp. 2-4, tradução nossa).*

## Preâmbulo

Neste capítulo, temos como objetivo conhecer a vida e a carreira médico-pedagógica de Ovide Decroly, bem como compreender a origem de seu interesse pela educação. Em seguida, iremos unir as pistas que nos conduzem à sua pedagogia. Juntamente com a abordagem educacional ‘*Pour la vie par la vie*’, também abordamos os aspectos sociais e políticos da pedagogia, além de destacar os três pilares das práticas escolares descritas pelo autor: os centros de interesse em conjunto com o programa de ideias associadas, o papel da globalização na base do método de leitura global, natural e/ou ideovisual, e a importância dos jogos educativos. Além das referências sobre Decroly, também analisamos quatro fontes originais do autor, incluindo um artigo e três livros que tratam de seus princípios pedagógicos.

### 1.1 Do médico ao educador-médico (1871-1907)

Nascido em 23 de julho de 1871, Ovide-Jean Decroly (1871-1932) veio ao mundo na pacata cidade rural de Ronse (Renaix), na Bélgica, às sete horas da manhã. Seus pais eram o fabricante de tecidos Jean Baptiste Decroly (1834-1890) e a dona de casa e pianista Justine Aimée-Louise Soret (1841-1935). Sua infância foi passada em Bruul, em estreito contato com a natureza, em uma casa arborizada construída por seu pai um ano após seu nascimento. (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a). Durante a sua vida, Jean-Baptiste conseguiu adquirir diversos imóveis: a referida casa, uma combinação de duas casas com jardim, e após a morte do sogro em 1883, adquiriu outra propriedade.

Ovide é o primeiro filho da família, Raphaël (1872) o segundo e Armande (1873) a terceira. Decroly frequentou a escola primária na École Moyenne em Ronse e, por volta dos

seis anos, já sonhava em ser médico. Seus estudos secundários foram realizados no internato L'Athénée Royal da cidade de Tournai e finalizados em L'Athénée Royal de Mechelen (Coster, 1973; Van Gorp, Simon & Depaepe, 2022; Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a). Conforme as cartas analisadas por Depaepe, Simon e Van Gorp (2022a), o pai de Decroly acompanhava frequentemente seus estudos e sempre o incentivava na época do internato. Certa vez, durante o ano letivo de 1884-1885, no Ateneu de Mechelen, ameaçou tirá-lo da escola para trabalhar, caso seu desempenho não melhorasse. Baptiste iniciou o trabalho muito jovem, por isso valorizava o sucesso e a prosperidade financeira. Foi um autodidata, membro da sociedade empresária renascentista; não possuía formação específica, mas contava com força e ousadia para enfrentar os tempos de crise em uma cidade sem estrutura, sem estradas para acesso e com grande concorrência dos “barons du textile de Gand” (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a, p. 73). Foi amante da natureza, por isso encomendou a construção de um jardim de inverno com rochas, grutas e plantas exóticas em sua casa, uma oficina, um galinheiro e uma gaiola de pássaros. As paixões de Decroly pela ecologia vêm certamente de seu pai e a música de sua mãe, que foi pianista até a velhice. Sua irmã Armande também aprendeu a tocar, enquanto seu irmão Raphaël tornou-se deficiente após uma meningite infantil e interessou-se posteriormente pela apicultura com o jardineiro da casa. Havia também uma governanta chamada Marie Derycke, que trabalhou por mais de 60 anos para a família; ela sempre enviava doces a Decroly no internato, e ele a retribuía com cartas de agradecimento (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022). Apesar da formação greco-latina, Decroly interessava-se mais pelo “desenho, a dança, a música e, principalmente, pelas ciências naturais” (Dubreucq, 2010, p. 11). Através de sua experiência, ele criticou, desde cedo, os métodos de ensino e esteve focado em conteúdos como matemática, física e química. Para alegria de seu pai, seus resultados escolares melhoraram a partir de 1889 e, ao sair do internato, recebeu uma recompensa para acompanhá-lo à exposição da Torre Eiffel recentemente construída (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a). Com base na análise de um artigo publicado por Decroly em 1902, os autores acreditam que, a partir deste episódio, ele pode ter sido estimulado a envolver-se com a eletricidade médica para o tratamento de dores e paralisia no braço.

Antes de iniciar o curso de cinco anos de medicina, cirurgia e obstetrícia, Decroly dedicou dois anos ao estudo das ciências naturais como preparação para os anos seguintes. Assim como no ensino secundário, ele melhorou seus resultados acadêmicos ao longo dos anos. Contudo, a morte de seu pai em 24 de janeiro de 1890 o abalou e desestimulou. Neste momento desafiador, surge Ronsse, um amigo e ex-colega do internato em Mechelen, que o auxiliou a retomar seu caminho nos estudos e na música. A partir desse momento, Decroly recebeu a

nomeação de ‘preparador de anatomia’ após o exame especial do segundo ano de graduação. (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a).

Os anos na Universidade de Gante foram muito importantes e talvez decisivos para a formação dos conceitos de Decroly acerca dos fenômenos biológicos e mentais do comportamento humano (Dubreucq, 1993; Coster, 1973). Durante esse período de estudos (em 1894), Decroly publicou seu primeiro artigo sobre fibroma muscular, intitulado “Note sur un cas de fibroma molluscum multiplex”, pela referida universidade. Em 1896, ele se formou em medicina no mesmo local. No último ano de graduação, recebeu o título de “ajudante clínico”, juntamente com Ronsse, com quem trabalhava em estreita colaboração. Enquanto o colega tomava notas, Decroly fazia esboços, demonstrando sua habilidade artística. Em outubro do mesmo ano, Ronsse casou-se com Armande, irmã de Decroly. Ovide também se dedicou como membro da direção do Círculo Universitário de Colônias Escolares, fundado em janeiro de 1895 e pertencente ao grupo de estudos liberais (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a). Ele realizou um internato médico de seis meses (1896-1897) na Universidade de Berlim e na Universidade de Salpêtrière em Paris (1897-1898), ambos locais onde esteve como bolsista. Esses estudos renderam-lhe o diploma de especialista em neurologia e doenças mentais (Dubreucq, 2010; Pourtois & Desmet, 1994).

Neste breve relato, Decroly apresenta as razões que o levaram a optar por estudar na Universidade de Berlim e no Hospital Salpêtrière. Movido pela tradição acadêmica do final do século XIX, ele ansiava por explorar os locais de excelência no campo da psicologia experimental e científica. Seu interesse não se restringia unicamente às questões fisiológicas do sistema nervoso, mas também abrangia a psique humana, tanto em seus estados normais quanto patológicos (Wagnon, 2013).

*Je vais donc entamer la spécialité des maladies nerveuses et mentales. Ce sont peut-être les moins connues et, par conséquent, les plus difficiles; mais ce sont peut-être aussi les plus belles. Et ce qui me sourit surtout, c’est que les deux branches de connaissances humaines, les plus élevées et les plus profondément intéressantes s’y rattachent: la psychologie normale et pathologique et la philosophie. Tu as dû t’apercevoir de quel intérêt je porte aux questions qui se rattachent à ces sciences. Je te dirai même que le but final de tout ce que j’entreprends en fait d’études tend vers elles (Decroly, apud Wagnon, 2013, pp. 35-36).<sup>9</sup>*

---

<sup>9</sup> Carta manuscrita de Decroly escrita à sua futura esposa Agnès Guisset, sem identificação de data.

Em Berlim, Decroly cumpriu seu estágio no Hospital da Caridade, instituição ligada às causas sociais e políticas da época, onde se reuniam diversos médicos- psicólogos integrantes dos debates e das práticas da psicologia científica. Em Paris, especializou-se em neurologia, onde encontrou-se com alguns nomes da recém psicologia patológica e do método patológico. De fato, a ligação de Decroly com esta última instituição acrescentou muito na sua compreensão do indivíduo normal e do patológico. Certamente, essa compreensão foi a base do seu trabalho médico-pedagógico com as crianças regulares e irregulares (Wagnon, 2013).

Especialmente durante este tempo de estudos, Decroly recebeu algumas influências intelectuais das correntes positivista, darwinista e cientificista, as quais caracterizaremos melhor no decorrer do texto. Esta última se deu por intermédio das referidas viagens de estudo a Berlim e Paris. Já a concepção positivista está ligada a filosofia evolutiva do biólogo, filósofo e antropólogo Herbert Spencer (1829-1903), muito difundida na França no final do século XIX. Entretanto, esta influência precisa ser mais bem explicada, pois muitos círculos de intelectuais liberais dessa época utilizavam-na mais para sustentar o evolucionismo, do que para justificar a estrutura social vigente (Wagnon, 2013). Além disso, as ideias de Spencer foram apropriadas em nome das teorias segregantes, racistas e eugênicas. Segundo Wagnon (2013), a maior influência no pensamento pedagógico de Decroly foi do naturalista, geólogo e biólogo, Charles Darwin (1809-1882). Seus estudos sobre hereditariedade derivam dos pressupostos evolucionistas-darwinistas.

O evolucionismo darwinista fundamenta a compreensão do estado atual de um indivíduo, por meio dos estados anteriores que o antecederam ao nível da sua espécie (filogênese), ou ao nível individual (ontogênese). Decroly também esteve atento a outros trabalhos, como do antropólogo Francis Galton (1822-1941) sobre eugenia e sobre os testes antropométricos. Bem como do fisiologista William Thierry Preyer (1841-1897), uma de suas referências na utilização do método experimental na fisiologia e na psicologia infantil. Como alguns psicólogos de sua época, Decroly começou a discorrer sobre a evolução psicológica da criança, a partir da observação dos seus próprios filhos (Wagnon, 2013).

E através dessas observações, posteriormente, produz um conjunto de técnicas, incluindo percepções clínicas, testes, registros médico-pedagógicos, exames biométricos, dentre outros. É um desafio mensurar o alcance e as contribuições destes trabalhos, especialmente no campo educacional. Mas alguns deles podem ser citados, como a reformulação dos testes de inteligência de Alfred Binet e Théodore Simon e os seus estudos sobre os testes de desempenho nos EUA, juntamente com o seu assistente Raymond Buyse, após a Primeira Guerra Mundial. Em todos os casos, o objetivo geral de Decroly foi detectar a

anormalidade para em seguida, possibilitar aprendizagem da criança, podendo futuramente adaptá-la ao ambiente social. Por isso, Decroly acreditava que os testes tinham uma pequena, mas importante, contribuição no complexo trabalho de socialização do indivíduo (Van Gorp, 2005).

Seguida a sua formação acadêmica, o jovem médico casa-se com Marie Agnès Jeanne Gilberte Guisset (1875-1953), filha de um barão têxtil de Ronse, que muito contribuirá para o financiamento de suas pesquisas. Há poucas informações sobre a infância de Guisset, contudo, é importante destacar que ela se formou como professora primária, auxiliou Decroly na construção e manutenção de suas iniciativas educacionais, o apoiou na observação das crianças, o assistenciou nas pesquisas, revisou e traduziu artigos, notadamente o livro de Dewey *How we think*. Com ela Decroly teve três filhos: Jeanne Decroly (1902-1980) casada com René Jadot, Claude Decroly (1904-1968) casado com Nelly De Hagen e Suzanne Decroly (1906-1980) (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2022, p. 6; Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a).

Em 1898, Decroly e sua esposa se mudaram para Bruxelas. Nesse período, ele retomou suas investigações sobre anatomia patológica e doenças mentais na Universidade de Gante, onde havia se formado. Sob a persuasão de seu mentor intelectual e colega médico, Jean Demoor, Decroly começou a trabalhar como assistente de neurologia na policlínica de Bruxelas (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022a). Crianças com distúrbios neurológicos eram frequentemente encaminhadas a ele por Hendrix, o chefe da enfermagem pediátrica. O contato com essas crianças na policlínica e suas parcerias de pesquisa com os médicos Hendrix e Demoor contribuíram para o envolvimento de Decroly na educação especial (Van Gorp, 2005). Com o auxílio de Hendrix, Decroly tornou-se responsável pelo departamento de crianças deficientes mentais com problemas na fala (Dubreucq, 2010; Coster, 1973; Van Gorp, 2005). Essas crianças não apenas enfrentavam problemas de fala, mas também sofriam de desnutrição e abandono por parte de suas famílias. Nesse contexto, Decroly testemunhou o desamparo humano, social e educacional em que seus pacientes estavam crescendo, especialmente nas cidades belgas mais pobres (Dubreucq, 2010). Esse cenário despertou seus questionamentos sobre a “l'enfance anormale”<sup>10</sup> levando-o a se interessar também pelo aspecto socioeducacional das crianças (Pourtois & Desmet, 1994, p. 135).

No outono de 1901, Decroly aceitou o convite da Sociedade de Medicina Belga para liderar um pequeno centro de estudos destinado à observação e tratamento de crianças

---

<sup>10</sup> Termo comumente utilizado em sua época para definir as crianças deficientes mentais, intelectuais ou que possuíam outras anomalias que as impedissem de frequentar o ensino regular. Mais tarde, Decroly abandonou o termo e preferiu utilizar a expressão “irregular” (Dubreucq, 2010).

irregulares. Entretanto, ele estabeleceu uma condição essencial: que o centro fosse estabelecido em sua própria residência, onde as crianças compartilhariam o espaço com seus três filhos. Assim nasceu o “Instituto de Ensino Especial Laboratório Pedagógico Dr. Decroly”. A realização desta iniciativa seria inviável sem o suporte financeiro provido por seu sogro (Dubreucq, 2010, p. 14; Van Gorp, 2005). Embora este instituto parecesse ser uma iniciativa privada, ele foi apresentado como uma meta da Sociedade de Proteção à Criança Anormal. O estabelecimento foi criado para atender a uma carência na Seção de Educação Especial do município de Bruxelas, porém, na realidade, fazia parte de uma política pública mais abrangente em relação à proteção das crianças e à saúde mental na Bélgica (Van Gorp, 2005; Wagnon, 2008).

O Instituto de Ensino Especial de Decroly também foi projetado para atender a um grupo específico de crianças que, devido a problemas de saúde, tanto físicos quanto mentais, não podiam frequentar as escolas regulares. Muitas dessas crianças, mesmo quando aceitas nas escolas regulares, não conseguiam acompanhar o ritmo normal de aprendizado dos demais (Van Gorp, 2005). Além de suas dificuldades educacionais, frequentemente enfrentavam problemas de saúde ou eram consideradas perigosas, anormais ou instáveis (Van Gorp, 2005). Como resultado, Decroly viu-se obrigado a separar as crianças “anormais” mais adaptáveis, muitas das quais pertencentes à classe burguesa, das crianças “anormais” da classe trabalhadora, nas quais se encontravam os casos mais desafiadores, aqueles que eram menos adaptáveis ou apresentavam comportamento antissocial. Van Gorp (2005) descreveu isso como uma espécie de “medida de quarentena”, na qual as crianças eram protegidas das influências negativas da sociedade e do risco de contágio, especialmente fora do ambiente do Instituto de Ensino Especial.

Dessa forma, para além dos cuidados físicos, o principal propósito do novo instituto era transformar, aprimorar e, se possível, curar e preparar as crianças para a vida em sociedade. Com essa finalidade, os métodos empregados deveriam ser rigorosamente científicos. Nesse ínterim, Decroly, ainda jovem e no início de sua carreira, assumiu a posição de diretor do instituto, embora sob a supervisão geral dos médicos Hendrix e Demoor. Essa parceria resultou em uma via de contribuições bilateralmente elaborada. Inicialmente, Decroly se beneficiou, porém, posteriormente, os dois médicos realizaram extensas pesquisas médico-pedagógicas e pedotécnicas sob a orientação de Decroly (Van Gorp, 2005)<sup>11</sup>. Além disso, outras colaborações

---

<sup>11</sup> A pedologia é o estudo sistemático da vida e do desenvolvimento da criança num aspecto geral. Tem antecedentes na medicina e foi considerada um dos ramos da ciência da educação. A expressão surgiu no final do século XIX, e um dos seus precursores, Oskar Chrisman, a define como “o estudo científico da criança de todos

e parcerias foram estabelecidas no instituto, começando com sua própria esposa, Agnès Guisset, e posteriormente com os professores Julia Degand, Eugénie Monchamp e Jeanne Deschamps.

Em 1902, quando Decroly assumiu o cargo de inspetor médico das turmas especiais de Bruxelas, ele solicitou a colaboração de dois outros profissionais: Georges Rouma, professor e terapeuta da fala na policlínica de Bruxelas, e o professor de educação especial, Tobie Jonckheere (Wagnon, 2013). Na verdade, desde a fundação de seu instituto, Decroly e Georges Rouma mantiveram uma parceria constante na pesquisa relacionada a crianças e suas dificuldades na fala, com foco especial na gagueira. Em 1907, Decroly escreveu o prefácio para o livro de Rouma intitulado “*La Parole et les troubles de la parole*”.<sup>12</sup> O objetivo desses dois pesquisadores era realizar um inventário das patologias associadas à gagueira e desenvolver exercícios acústicos para pessoas com deficiência auditiva na Policlínica de Bruxelas, estendendo esses métodos posteriormente para outros contextos (Wagnon, 2013). Além disso, Georges Rouma se dedicou ao desenvolvimento e à institucionalização da terapia da fala e da linguagem para professores, buscando obter reconhecimento acadêmico para essa disciplina. Ele também atuou como professor de terapia da fala e linguagem na Escola Normal de Bruxelas. No entanto, a viagem de Rouma para a capital da Bolívia em 1909 interrompeu sua colaboração com Decroly. A partir desse momento, Rouma se envolveu na criação do primeiro colégio de formação de professores no país, contribuindo para a renovação de todo o sistema educacional boliviano. No entanto, as pesquisas conduzidas por Rouma continuaram a influenciar as investigações posteriores sobre linguagem e escrita, com a participação da professora Julia Degand (Wagnon, 2013).<sup>13</sup>

Embora acreditemos que não tenha havido uma mudança paradigmática nas concepções teórico-práticas de Decroly, consideramos que a criação do Instituto representou uma contribuição significativa para a transição do jovem médico para o jovem educador. Além disso,

---

os pontos de vista, a fim de chegar a uma compreensão perfeita de sua natureza. Com efeito, o objeto da pedologia é o estudo da criança” (Chrisman, 1986 [?], tradução terceirizada). Chrisman, O. (1896). *Paidologie, Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes, Fakultät Universität Jena zur Erlangung der Doktorwürde*. Jena Universiät. Assim sendo, a pedotecnia é a aplicação prática dos princípios da pedologia. A sociedade de Pedotecnia belga confirma essa assertiva “Pedotechnics has been conceptualized as the science of the child, applied to educational praxis” (Van Gorp, 2005, p. 136).

<sup>12</sup> Rouma, G. (1907). *La Parole et les troubles de la parole*. Paris: Hachette Paulin.

<sup>13</sup> É importante ressaltar conforme Martins (2019, p. 1), que Georges Rouma e, mais tarde, António Faria de Vasconcelos foram os responsáveis pela reforma educativa e de formação de professores na Bolívia. “A vida cultural e científica boliviana era escassa e, daí a propensão de aliciar emigrantes europeus e em especial as ‘Missões belgas’ de pedagogos. De facto, a situação dessa educação, as ideias e investigações (psico) pedagógicas, os estudos à criança boliviana por Rouma implicou a materialização dum modelo educativo ‘para a Bolívia e desde a Bolívia’ na base dos ideais da Escola Nova e novas pedagogias. A conceção básica da educação proposta por estes dois escolanovistas permitiu renovar e reestruturar o sistema educativo e criar e implementar as bases das escolas normais na formação de professores na Bolívia”. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6735>. Acedido em: 21 de dezembro de 2020.

o local desempenhou um papel de apoio fundamental para a política de defesa e proteção da criança. Ele também serviu como um campo de estudo, aprofundamento e experimentação para a Sociedade de Proteção das Crianças Anormais, enriquecendo os debates nesse campo. Acreditamos que a eficácia da abordagem médica e educativa de Decroly foi potencializada por sua rede de relacionamento e parcerias de trabalho. Notamos uma evolução gradual em suas publicações científicas à medida que sua experiência o direcionou cada vez mais para o campo da educação. Enquanto entre 1900 e 1901 ele se dedicava principalmente à redação de artigos sobre neurologia e doenças do sistema nervoso, entre 1902 e 1904 houve um aumento relevante em seus escritos relacionados aos cuidados com crianças com necessidades especiais. A partir de 1904, começam a surgir seus primeiros textos relacionados à renovação pedagógica, crítica ao modelo educacional vigente e propostas para a melhoria do sistema educacional na Bélgica. Um exemplo disso é o artigo “L’Enfance Anormale”, apresentado no Congresso Internacional de Antropologia Criminal em Amsterdã, que reflete sua crescente preocupação com o destino das crianças consideradas irregulares.

Na Sociedade de Proteção à Infância Anormal, no período de quatro anos, de 1901 a 1905, Decroly concentrou seus esforços no estudo e na classificação de crianças irregulares, bem como na organização de estabelecimentos de ensino especial. Em uma segunda fase, a partir de 1906, no Instituto, ele dedicou-se à realização de testes médico-pedagógicos, cujo objetivo era estabelecer uma classificação científica das patologias dessas crianças. Para validar seu conjunto de técnicas, ele desempenhou um papel fundamental na criação da Sociedade Pedotécnica belga, encarregada de aplicar a pedologia na educação. Essa sociedade tinha como missão promover estudos e publicações na área da psicologia infantil e da pedagogia experimental. As ações de medição e classificação antropométrica refletiam o desejo de Decroly de desenvolver uma ciência da criança, visto que a psiquiatria e a medicina tradicional não ofereciam uma base teórica nem tratamento adequado para indivíduos com inteligência anormal ou irregular (Demoor & Decroly, 1903).

A negligência da classe médica em relação a essas crianças levou sociólogos e filantropos a se dedicarem ao seu estudo e proteção, dada a ineficácia das abordagens convencionais. Posteriormente, Decroly utilizou o conceito de seu mentor, o médico Jean Demoor, para definir anormalidade/irregularidade, abrangendo diversas categorias, como déficits físicos na fala, problemas sensoriais, deficiências intelectuais, distúrbios emocionais, bem como crianças sem educação familiar. Portanto, anormais são todos os seres que apresentam alguma irregularidade “d’entraver leur adaptation au milieu dans lequel ils sont destinés à vivre” (Decroly, 1902a, p. 358).

Embora cada país e/ou escola utilizasse sua própria terminologia e classificação da criança anormal, Demoor e Decroly (1903), dividiu-as em dois eixos: educacional e médico; seja no estudo de suas causas (etiologia), seja na sintomatologia. Para os dois eixos foram definidas categorias de anormalidade, tais quais: os déficits físicos (fala), nos sentidos (audição e visão); déficits nas funções intelectuais (atrasados mentais); déficits nas funções morais e emocionais (delinquentes e histéricos), bem como aqueles que não possuíam educação familiar (crianças abandonadas, órfãos e até crianças mal-educadas e mimadas); todos fazem parte da definição de anormalidade/irregularidade (Decroly, 1902a; Demoor e Decroly, 1903). Ambos reconheciam a ineficácia da escola tradicional na abordagem das crianças irregulares, uma vez que ela não dispunha de bases científicas para avaliar adequadamente o potencial cerebral dessas crianças. “Les méthodes éducatives de nos écoles ordinaires tendent toutes encore trop -malheureusement - à meubler l’esprit de l’enfant de clichés tout faits” (Demoor & Decroly, 1903, p. 320). Ainda, é um desafio avaliar as capacidades da criança anormal, tais quais, atenção, resistência a fadiga, o seu grau de desenvolvimento atual, o que ela já sabe e o que ela pode potencialmente aprender.

Paralelamente à sua produção científica na área médica, Decroly divulgou os primeiros resultados de seu Instituto de Ensino Especial, destacando as características e a estrutura do Instituto em um artigo sobre educação especial para ambos os sexos, “Institut d’enseignement spécial de Bruxelles pour enfants des deux sexes” (1901). Neste artigo, Decroly destaca as características, estrutura e divisão dos trabalhos no instituto. Relata que o estabelecimento é grande, localizado num ponto alto da cidade, numa rua calma, porém próximo à área urbana, a fim de facilitar a permanência das crianças durante todo o dia. As instalações são “sont spacieux, bien aérés, éclairés à la lumière électrique et chauffés à la vapeur en hiver” (Decroly, 1901, p. 07). As salas “distinctes sont réservées aux exercices gymnastiques, aux travaux manuels, aux cours, aux douches et aux bains, aux traitements par le massage et par l’électricité” (Decroly, 1901, p. 07). As crianças são separadas por categoria e por sexo, de forma que as “infirmières spéciales s’occupent exclusivement des soins matériels à donner aux enfants” (Decroly, 1901, p. 07). O Instituto possuía a estrutura de um internato, porém, com algumas características diferentes, como o modelo da construção, o jardim com altas árvores de fruto livre utilizadas para recreação. Noutro espaço livre, as crianças o utilizavam para praticar técnicas de jardinagem, e no final “du jardin, se trouve un grand poulailler entretenu par les élèves. Dans la cour, partiellement destinée à des installations relatives à l’élevage, on une garenne à lapins, une volière pour oiseaux, un bassin grenouilles où poussent des plantes aquatiques” (Decroly, 1901, p. 07). No térreo ficavam a cozinha, um ginásio, uma sala para

recreação, a sala de tratamento, uma oficina para os trabalhos com madeira e ferro. No último andar ainda havia salas de aula equipadas com grande variedade de materiais escolares adaptados às necessidades da educação especial (Decroly, 1901).

**Figura 2 - Dr. Decroly e as crianças na área externa do Instituto de Ensino Especial**



Fonte: Centre d'Etudes decrolyennes

No ano seguinte, Decroly (1902b) critica o descaso público com a infância “anormal”, no artigo “L’Assistance de l’enfance anormale”.<sup>14</sup> Este artigo chamou-nos a atenção, pois se trata de um relatório no Congresso Internacional de Assistência a Estrangeiros em Antuérpia, uma cidade portuária da Bélgica, localizada na região da Flandres. O artigo evidencia as preocupações de Decroly com a realidade social belga, marcada pela diversidade linguística, conflitos políticos, culturais e muitas crianças estrangeiras. Além disso, ao sul, a região da Valônia, detentora de uma grande bacia mineradora, foi o gatilho para a rápida e brutal industrialização da Bélgica, tendo, como efeito, o aumento da desigualdade social, entre o final do século XIX e início do século XX (Fondation Decroly, 2020; Wagon, 2008).

<sup>14</sup> Decroly, O. (1902b). L’Assistance de l’enfance anormale. [Rapport au Congrès international del’assistance des aliénés, Anvers, 1-7 septembre 1902] In *Journal de Neurologie*, VII, 20 septembre 1902, n. 18, pp. 358-360.

Simultaneamente, as crianças com necessidades especiais constituíam um desafio para o funcionamento convencional da sociedade. Logo, dedicar atenção ao destino dessas crianças equivalia a preocupar-se com o êxito da sociedade contemporânea, uma vez que elas careciam das habilidades sociais comuns (Van Gorp, 2005). Resgatá-las representaria não somente um gesto altruísta, mas também um ato de regeneração social. O objetivo de Decroly não era torná-las todas iguais, especialmente nas suas qualidades mentais, mas, “capables de production, à les mettre à même de fournir un rendement proportionnel à leurs ressources physiques et intellectuelles” (Decroly, 1904, pp. 2-6)

Em maio de 1902, Decroly e Tobie Jonckheere, ex-professor e membro da Sociedade Protetora da Infância Anormal, publicaram um artigo sobre indisciplina e rebeldia na escola, “L’indiscipline à l’école. Les enfants rebelles”.<sup>15</sup> Para os autores, a indisciplina e a rebeldia são sintomas da má organização escolar e das mazelas da sociedade industrializada. Essas crianças necessitavam de um tratamento menos repressivo; não poderiam, igualmente serem culpadas e punidas por seus destinos, mas protegidas contra os riscos que a própria família e a sociedade lhes apresentavam.

Em 1903, Decroly é nomeado médico adjunto da Seção de Educação Especial do município de Bruxelas, por intermédio de Demoor. Tanto essa, como a nomeação anterior como chefe da policlínica, fizeram parte dos objetivos traçados por Demoor junto à Sociedade de Proteção à Criança Anormal, ambas para realizar as suas pesquisas médico-pedagógicas (Van Gorp, 2005). Ainda no mesmo ano, Decroly foi iniciado pela loja maçônica *Les Amis Philantropes* n° 2. Ele também foi membro ativo da Loja *Amis de l’Union et progrès* do Grande Oriente da Bélgica e da Loja *La vérité* da Federação Belga de Direito Humano (Fondation Decroly, 2020).

Nesse meio tempo, em 1904, Decroly também publicou o “Plaies sociales et remèdes”. O artigo propõe a reformulação da sociedade com base nos princípios de humanismo, progresso, moralidade, família e solidariedade. Além disso, menciona o papel da escola na realização de medidas de saneamento e profilaxia social. O ideário higienista social de Decroly reflete as discussões na comunidade médica europeia no final do século XIX e início do século XX. As sucessivas ondas de epidemias, o crescimento desordenado das cidades, as condições insalubres de vida e o aumento da delinquência tornaram-se preocupações sociais. A necessidade de higiene, limpeza e ordem transcendeu o âmbito médico, alcançando a escola,

---

<sup>15</sup>Decroly, O., Jonckheere, T. (1902c). L’indiscipline à l’école. Les enfants rebelles, in *L’école nationale*, 1,1 mai, n. 14, p. 421.

que passou a ser responsável pelo controle social, pela disciplina dos corpos e pela promoção da moralidade.

Decroly (1904) argumenta que a sociedade moderna, afetada por problemas sociais, é a responsável pelo fracasso escolar e pela incapacidade dos adultos de assumir suas obrigações familiares. Devido a essa situação, não se pode esperar que esses indivíduos possam criar e orientar seus filhos de forma a torná-los adaptáveis à sociedade. É altamente provável que essas crianças se tornem futuros delinquentes. Portanto, é imperativo investir nas famílias: “[...] para que aqueles que se preparam para fundar uma família preencham os primeiros requisitos indispensáveis para cumprir uma missão tão séria” (Decroly, 1904, p. 2).

Assim como muitos de seus contemporâneos no campo médico, Decroly também colocou o problema da anormalidade no mesmo nível das chamadas “feridas sociais”. Isso englobava questões como alcoolismo, tuberculose, sífilis, condições precárias de vida e trabalho das classes menos favorecidas, bem como falta de higiene. Ele questionou se estava sendo feito o suficiente para proteger os jovens dos inúmeros perigos resultantes da ignorância, da pobreza e de maus exemplos, afirmando: “fait-on le nécessaire pour protéger les jeunes contre les mille et un dangers qui résultent de l’ignorance, de la misère, du mauvais exemple” (Decroly, 1904, p. 6). A prioridade fundamental de Decroly na luta contra a degeneração da raça humana foi a eliminação dessas “feridas”. Portanto, ele mudou sua abordagem da noção darwinista social, que visava a higiene mental e corporal do indivíduo, para uma perspectiva social que enfatizava a adaptação da espécie. Conforme afirmado por Van Gorp (2005, p. 141), “Decroly was in the first place a social hygienist and not a die-hard eugenicist. He certainly did not believe in the creative power of heredity.”. Em outras palavras, seu objetivo era promover e manter a espécie, não a exterminar (Depaepe; Simon & Van Gorp, 2010). Em consonância com os autores mencionados, também reconhecemos que as atividades de Decroly operavam em um contexto biopsicossocial. Ao realizar testes para categorizar crianças com necessidades especiais, ele considerava tanto a biologia da criança quanto seu estágio de desenvolvimento psicológico, juntamente com suas condições sociais. Essa avaliação visava determinar o grau de adaptação ou inadaptação, possibilitando, assim, a proposição de soluções para as crianças que enfrentavam desafios. Por esse motivo, ele advogava e se preocupava com a higiene social.

Parmi les multiples problèmes que soulève la vaste question de l’hygiène sociale, c’est bien celui qui se rapporte à l’enfant qu’il y a le plus d’urgence à résoudre. Qu’y a-t-il d’étonnant à cela, puisque l’enfant c’est l’homme à l’état potentiel, c’est la génération de demain, [...]; on peut dire que les plus brillantes découvertes des savants, les

productions les plus sublimes des artistes, les préoccupations les plus graves des philanthropes et des penseurs ont pour fin directe ou indirecte le meilleur devenir de la race, c'est à dire le bien-être et le bonheur de l'enfant (Decroly, 1904, p. 2).

Em 1905, mais uma vez influenciado por Demoor, Decroly revisou sua definição de “anormal”, priorizando o termo “irregular”. Além das deficiências congênitas, ele também abrangeu problemas como má adaptação escolar resultante da frequência em várias escolas, doenças crônicas, questões familiares e sociais. Novamente, ele reconheceu a importância das influências externas, uma vez que elas têm impacto no desenvolvimento das crianças, tornando-as incapazes de participar plenamente na vida escolar convencional (Van Gorp, 2005).

No artigo “Notre régime scolaire préparerait-il des anormaux?” (1905), Decroly expõe um pouco desse novo pensamento, construindo um posicionamento racional quanto à função da escola na vida do indivíduo. Para o autor, a escola não cria anormalidades, mas favorece a “l'éclosion d'anomalies latentes” e, por outro lado, “ne crée pas non plus des normaux; s'il y en a, ils se font en grande partie heureusement ou malheureusement sans elle” (Decroly, 1905, p. 552). Portanto, a renovação da escola deve ser uma prioridade política, pois é dela que deriva o futuro de um povo. Uma das principais críticas de Decroly neste artigo, é que a escola não prepara a criança para a sua inserção na sociedade, além de ser “sem vida” e extra social.

Pourquoi l'école pour la vie doit-elle être si peu vivante, si extra-sociale, elle aussi? Pourquoi n'est-elle pas à la fois un coin de la nature et un lieu où l'enfant puisse assister et participer à l'activité **transformatrice** et appropriatrice des ressources de cette nature où il puisse ainsi pénétrer bien plus aisément le secret des **adaptations** et les grands principes de la **morale évolutive** et du bonheur par la **solidarité** (Decroly, 1905, p. 552, destaques nossos).

As palavras “transformativa”, “adaptação”, “moral evolutiva” e “solidariedade”, além de estarem ligadas a evolução social, correlaciona-se com a noção de progresso por meio da escola, que, na perspectiva de Decroly, ainda não acontecia. Esta noção perpassou o ideário da Educação Nova e mesmo que tenha se tornado polissêmica, aqui ela representa o “adiantamento, desenvolvimento, aperfeiçoamento, evolução, superação do conservadorismo anacrônico, rígido, autoritário, repressivo e, no caso da escola, punitivo e liberticida” (Schneider, 1986, p. 3).

Em seguida às publicações de cunho social, os artigos sobre as práticas pedagógicas de Decroly adquirem forma e força a partir de 1905, ano em que inicia as discussões sobre a função global, sobre a leitura e a escrita. A parceria de Decroly com certos professores na elaboração desses artigos o aproximou ainda mais do campo educacional. Dentre essas colaborações, merece destaque a parceria com a professora e diretora do Instituto de Educação Especial de Bruxelas, Julia Degand. Em conjunto, eles publicaram aproximadamente 22 artigos ao longo dos anos de 1906 e 1913 (Simon, Van Daele & Decroly, 1996; Wagnon, 2013).

Os escritos possuem temas comuns sobre o ensino da leitura e da escrita para crianças deficientes e os testes médico-educacionais. Um dos primeiros artigos publicados por eles, “*Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture*”, certamente foi o responsável por trazer à tona algumas novidades sobre o princípio da globalização na aprendizagem.<sup>16</sup> Outra evidência, é a publicação do livro que reúne diversos estudos e artigos publicados por Decroly e Degand desde 1906<sup>17</sup>. Ao examinar os títulos dos artigos produzidos pelos autores, notamos que Decroly apresenta algumas pistas de sua pedagogia, sustentada sob a perspectiva da função da globalização, do método natural e ideovisual como foi conhecido.

Finalmente, para consolidar a sua inclinação pelo campo educacional e compromisso com a renovação pedagógica, em 1907, Decroly atendeu ao pedido de um pequeno grupo de colegas e amigos (Drs. A. Ley e V. Péchère, além das famílias Gérard, Ley, Michel, Snoeck e Schotsmans). Eles solicitaram que seus filhos “normais” fossem admitidos em sua escola. Em resposta a esse pedido, ele estabeleceu, a poucos metros do Instituto Decroly, a “*École pour la vie, par la vie, école pour normaux, rue de l’Ermitage à Ixelles (Bruxelles)*, onde se baseou nas experiências realizadas no Instituto de Educação Especial” (Hamaïde, 1956, p. 13). Decroly acreditava que os métodos pedagógicos que ele havia desenvolvido para o ensino de crianças irregulares poderiam ser igualmente bem-sucedidos na educação regular. Embora Decroly tenha se tornado um educador, notamos que não houve ruptura entre seus atributos de médico e de psicólogo; ele inclusive continuará defendendo a pedagogia científica. “*Selon nous, jusqu’à sa mort, le regard clinique du médecin déterminera son expertise scientifique, y compris dans le domaine psychopédagogique*” (Van Gorp, Simon & Depaep, 2022, p. 80).

---

<sup>16</sup> Decroly, O., Degand, J. (1905). *Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture*, In *L’Ecole nationale*, V, 1905-1906, n. 15, pp. 491-493.

<sup>17</sup> Decroly, O (1929). *La fonction de globalisation et l’enseignement*; Bruxells, M. Lamertin, 92 pp. Documents pédotechniques, (VII), n. 3.

## 1.2 Em busca de elementos para compreensão da pedagogia Decroly

Antes de discorrer sobre a pedagogia Decroly, é necessário esclarecer as definições de ‘pedagogia’ e ‘método’ para discernir e destacar suas distinções, uma vez que a utilização indiscriminada desses termos “tem levado à crença de que são sinônimos” (Santos, 2011, p. 102) (Santos, 2011, p. 102). Consideramos a pedagogia para além de sua origem grega, *paidós* (criança) e *agodé* (condução).<sup>18</sup> A concepção de pedagogia que adotamos corresponde à definição de José Carlos Libâneo como “campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista a prepará-los para as tarefas da vida social” (Libâneo, 1991, p. 24).

A pedagogia também deriva de “um sistema doutrinário que congrega concepções sobre o desenvolvimento humano, teoria da aprendizagem e teoria política que, juntas fornecem um horizonte social a ser alcançado com a educação de crianças e jovens” (Valdemarin, 2010, p. 18). Ou seja, a pedagogia carrega os valores morais, filosóficos e teóricos do sujeito que a produziu, para além das práticas de ensino preconizadas por ele.

O termo “método” (conforme registrado em um dicionário etimológico) tem origem no grego, “*methodos*”, composto por “*meta*”, que significa “através de” ou “por meio”, e “*hodos*”, que se refere a “*via*” ou “*caminho*” que conduz a um fim específico. Aproveitar-se de um método implica, acima de tudo, em buscar a organização do percurso que levará à consecução dos objetivos estabelecidos. A partir da era moderna, especialmente no campo da filosofia no século XVII, a necessidade de um método tornou-se imperativa devido à incerteza de que o sujeito do conhecimento pudesse alcançar a verdade. Desde então, o método passou a atuar como um guia para distinguir entre conhecimentos verdadeiros e falsos (Chauí, 2000). Em seu “Discurso do Método”, René Descartes destaca três características principais das regras do método: proporcionar segurança ao pensamento, economizar esforços desnecessários e permitir a obtenção de todos os conhecimentos possíveis para o entendimento humano (Chauí, 2000). Entre as diversas formulações elaboradas pela história da Filosofia e das ciências, o método sempre possuiu o papel de regular o pensamento, aferir e avaliar ideias e teorias; além de direcionar o trabalho intelectual na produção de experimentos, bem como na avaliação dos seus resultados (Chauí, 2000). Contudo, é a partir da fenomenologia de Husserl e da corrente do estruturalismo presente nas ciências humanas, que cada campo do conhecimento passa a ter

---

<sup>18</sup> Dicionário etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acedido em: 08 de janeiro de 2021.

seus métodos próprios (Chauí, 2000). Entendemos, portanto, que a pedagogia enquanto componente das Ciências da Educação comporta em si seus próprios métodos de ensino, configurados no “repertório de regras comuns, simplificadas, que podem ser entendidas, memorizadas e repetidas por todos os leitores de modo a participarem, mesmo que discursivamente, das inovações pretendidas” (Valdemarin, 2010, p. 21).

Baseando-nos na premissa que o método é um repertório de “regras comuns”, “simplificadas”, “memorizadas” e “repetidas”, optamos por não enquadrar a pedagogia Decroly na categoria de método, a fim de não cometer reducionismos em relação às concepções teóricas e filosóficas do autor, embora conscientes que o método também comporta em si um sistema de valores e modos de uso. Conforme Akiko Santos, acreditamos que a expressão método pode suprimir e descontextualizar essas concepções, esvaziando a fundamentação teórica que caracteriza a pedagogia transferindo-a para a estrutura metodológica, como se a parte representasse o todo. “Ao aplicar o princípio da fragmentação, separa-se a teoria do método, a teoria da prática. As partes se autonomizam e configuram-se como que equivalêsse ao todo” (Santos, 2011, p.102).

Assim sendo, fomos em busca da referida pedagogia por meio de uma lista completa dos escritos de Decroly, sistematizada em 1996 pelos investigadores Frank Simon, Henk Van Daele e Nancy Decroly. Dessa lista, selecionamos quatro escritos originais e autorais, designadamente um artigo e três livros. O primeiro, é o artigo “Le programme d’une école dans la vie”, publicado em 1908 em duas partes, n. 11 em 1 de março e n. 12 em 15 de março, ambos pela revista *L’Ecole Nationale*. Neste artigo, Decroly (1908) esboça pela primeira vez os eixos centrais da sua pedagogia, que ao longo da sua vida irá desenvolver e aprimorar. Apresenta também alguns princípios da educação progressista e propõe a renovação do ensino Belga com base numa nova estrutura curricular.

O segundo escrito escolhido é o livro *L’initiation à l’activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. Foi publicado pela primeira vez em 1914, com a colaboração da professora Eugénie Monchamp, pela editora Delachaux & Niestlé, Paris. Este livro, foi traduzido e publicado em 1919 pela Bertrand de Madrid e em 1929 pela editora F. Briguiet, no Brasil. A versão francesa foi reeditada por quatro vezes antes da morte de Decroly; optamos por utilizar a versão original de 1922, que nos foi oferecida pelo Centro de Estudos Decrolyanos. Nesta versão, Decroly e Monchamp registram suas experiências e atestam a importância do jogo para o trabalho pedagógico, sobretudo para a educação especial.

O terceiro material, é o livro *Vers l'école rénovée*, publicado em 1921, com a colaboração de Gérard Boon pela Office de publicité, Paris. Neste trabalho, Decroly e Boon (1921) propõem um programa estruturado para reorganização do sistema escolar Belga, em torno dos princípios educativos já estabelecidos no referido artigo publicado em 1908. Os autores indicam como implementar as práticas e as atividades de ensino; reproduzem o método dos centros de interesse e o programa das ideias associadas; criticam o sistema escolar vigente e apresentam algumas alternativas para tornar mais efetiva a ação da escola na vida do aluno.

Enfim, o quarto escrito é o livro, *La fonction de globalisation et l'enseignement*, que foi, seguramente, a primeira síntese de Decroly acerca do tema. Especialmente entre os anos de 1901 e 1914, período antecedente à Primeira Guerra mundial, ele concentrou os seus estudos na psicologia e na pedagogia da leitura, o que resultou em vários artigos publicados, a maioria deles com a sua assistente e professora Julia Degand. Estes artigos são registros das observações das crianças e dos testes aplicados para fundamentação do método ideovisual, que se apoia na função da globalização (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2007).

Decroly ministrou algumas conferências sobre o mesmo tema, uma delas, em dezembro de 1924, publicada pelo *Bulletin la Société Française de Pédagogie* em junho de 1925. Um escrito com o mesmo título foi publicado originalmente em forma de livro, em versão castelhana (1927), junto com o estudo preliminar de Lorenzo Luzuriaga (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2007). Entretanto, a versão que encontramos é de um livro, publicado em setembro de 1929 pela editora Maurice Lamertin Bruxelas. Esta publicação faz parte da coleção “Documentos Pedotécnicos”, que se encontra no Centro de Estudos Decrolyanos.

Neste livro, Decroly (1929) ocupa-se, primeiramente, em investigar os fundamentos pedagógicos e psicológicos para a aquisição da leitura, assim como a importância da função visual para esta habilidade e, em seguida, discorre sobre a função da globalização no ensino. Preconiza que a aprendizagem da leitura se dá prioritariamente por meio da função visual, e não por meio da audição, como indicam os outros métodos. Dessa forma, as práticas visuais interligadas aos interesses da criança são aplicadas na forma concreta da frase inteira, em substituição da ideia abstrata da letra e da sílaba. As observações feitas por Decroly no Instituto de Ensino Especial, na Policlínica de Bruxelas e com as crianças surdas, juntamente com a contribuição de George Rouma, também o fizeram dar os primeiros passos na reconstrução teórica do método global.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Ver Decroly, O., Rouma, G. (1905). *Les exercices acoustiques. Contribution au traitement des sourds-muets*, Gand, Hoste, 1905, 20 p. (Service des enfants arriérés et des troubles du langage à la Policlinique de Bruxelles).

Os textos selecionados foram escolhidos com base em revisões prévias e agrupados em três categorias que, em nossa avaliação, representam os pilares da pedagogia de Decroly. Essas categorias englobam os centros de interesse infantis, com o programa de ideias associadas; a função da globalização, relacionada aos métodos natural/global e ideovisual; e os jogos educativos. Elas foram encontradas *a priori* nos livros: *La méthode Decroly*, Hamaïde (1956); *El método Decroly aplicado a la escuela*, Dalhem (1947); *El método Decroly*, Ballesteros (1932) e ratificada nas diversas publicações de Van Gorp (2005, 2006 e 2019); Van Gorp, Depaepe & Simon (2007); Depaepe, Simon & Van Gorp (2010) e Wagnon (2008, 2013, 2015 e 2018).

Optamos por seguir esse caminho devido à ausência, como mencionado anteriormente, de uma obra fundamental ou de um tratado completo que sistematizasse a pedagogia de Decroly. Possivelmente, essa tenha sido a escolha do próprio autor, como afirmou o educador brasileiro Lourenço Filho.;

o sistema que concedeu é de *princípios*, mais do que fórmulas rígidas. Esse pensamento está em todas as obras em que estudou a psicologia da criança e, particularmente, em duas ou três conferências em que expôs as bases do seu sistema. Uma escola Decroly não será simplesmente uma escola com programas de centros de interesse. Convirá insistir neste ponto, como nele insistia Decroly. Solicitado, insistentemente, a escrever obra acerca de seu sistema, o grande educador sempre negou a fazê-lo (Lourenço Filho, 2002, p. 281, destaques do autor).

### **1.2.1 Pour la vie par la vie, um princípio da pedagogia Decroly?**

Em 1908 Decroly escreve para os professores da Escola Normal Nacional o texto *Le programme d'une école dans la vie*; ele é o marco introdutório nos importantes debates relacionados à escolaridade obrigatória, à instauração do ensino público e à laicidade na educação Belga. Além disso, o “texte marque enfin sa mutation en pédagogue, pédagogue de l'Éducation nouvelle, pédagogue de méthodes actives et non plus «seulement» médecin-neurologue, adepte de la politique de défense sociale et de l'enfance «irrégulière»” (Wagnon, 2013, p. 122, destaques do autor).

No texto em questão, Decroly afirma que escola na vida não oferece nada de extraordinário nem de assustador aos educadores da infância e que o seu conteúdo foi

preconizado anteriormente por: “Rabelais, Montaigne, Pestalozzi, Fröbel, Jean-Jacques, Diderot, Spencer, Robin, Le bon, Demolins, Lietz, Stanley Hall, Dewey, Sluys, De Moor, Elslander parmi beaucoup d’autres ont émis des conceptions analogues” (Decroly, 1908, p. 362). Ele está convicto de que suas concepções educativas são resultado da combinação e da conexão com o conhecimento científico acumulado e com os diversos conceitos e correntes de pensamentos antigos e contemporâneos.

Decroly manejaba por lo tanto una imagen equilibrada del niño, pero la matizaba con un fundamento biológico. Esto no le impedía remitirse a los conceptos románticos de Rousseau, que, de manera general, era identificado en el discurso del movimiento de la Escuela Nueva como su precursor. Decroly también consideraba a Rousseau como uno de sus grandes modelos, pero no dejaba de insistir en que en Rousseau faltaba la función social [...] La individualización y la socialización sólo eran posibles si se apelaba a los centros de interés, si se colocaba a los niños en un entorno natural, si se tenía en cuenta la edad de cada niño, si se estimulaba la actividad, si se favorecía la aparición de las capacidades presentes de forma latente en cada niño, etc (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2007, p. 37).

Em 1908, Ovide Decroly já desfrutava de grande renome na cidade de Bruxelas. Ele havia acumulado uma série de realizações e ocupado diversos cargos, incluindo a chefia dos serviços da policlínica de Bruxelas desde 1898, a participação na sociedade belga de neurologia a partir de 1899, a cofundação da sociedade de proteção à criança em 1901, a inspetoria médica de educação especial na cidade de Bruxelas desde 1902, a direção de duas escolas (o Instituto de Ensino Especial, que ele fundou em 1901, e a Escola de Ermitage, estabelecida em 1907), além da fundação, em 1906, da sociedade pedotécnica belga. Portanto, “Le programme d’une école dans la vie” carrega um grande peso, tanto para o debate educacional na Bélgica quanto para a consolidação definitiva de sua pedagogia. Neste texto, encontramos vários temas comuns da Educação Nova como a proximidade da escola com a natureza, a rejeição à cultura livresca, o ensino centrado na criança, a educação integral, intelectual, física e moral, a fé no progresso, ciência e razão. Todavia, o que destacaremos é o propósito sobre o qual Decroly se fundamenta para construir sua pedagogia sob a premissa da “escola pela vida e para a vida”. Ao assumir esta expressão como o seu lema, ele acredita que a educação seja o antídoto contra o

individualismo degenerador da sociedade humana.<sup>20</sup> “Unir a educação a vida significa criar as condições para o desenvolvimento dos atributos naturais do homem e uma aposta na educação como possibilidade de transformação social” (Valdemarin, 2010, p. 18).

Esta expressão (que não é nova) foi retomada no século XX e interpretada “a partir de valores sociais e de uma teoria sobre o conhecimento humano diferente daquele em vigor no século XIX [...], torna-se mais radical, pois se configura como proposta que pretende alterar as bases organizacionais e metodológicas da escola” (Valdemarin, 2010, p. 29). Por isso, com o ideal *Pour la vie par la vie*, Decroly ambiciona a modificação do ambiente escolar e sua estrutura, além de apresentar soluções práticas de como será construído esse novo ambiente. “Il faut qu’avant de modifier sur une large échelle le programme et les méthodes on ait au moins tenté des essais dans une limite plus étroite pendant un temps suffisant et dans des conditions bien précises” (Decroly, 1908, p. 362). Ele não acredita na revolução como fator principal para a mudança no sistema escolar, embora admita que as mudanças repentinas possam acontecer na biologia, e que elas possuem consequências materiais e palpáveis. Não considera que haja um resultado efetivo e duradouro obtido por meio de uma revolução no ensino, “surtout dans un ensemble comme celui que constituent les écoles d’une grande ville ou de tout un pays, en décidant brusquement qu’un système sera abandonné pour en pratiquer un autre” (Decroly, 1908, p. 362). Garante ainda que, se houver a imposição de um regulamento para alteração do sistema escolar, ele provavelmente levará a uma mudança na superfície, porém o fundo permanecerá o mesmo. Assim, as inovações, sejam elas ligeiras ou profundas e quaisquer que sejam os argumentos teóricos apresentados ao seu favor, devem “subissent l’épreuve de l’expérience” (Decroly, 1908, p. 362).

O princípio filosófico da “escola pela vida e para a vida,” também expresso em “Vers l’école rénovée” em 1921, se solidifica em três direcionamentos: o primeiro se refere ao propósito da escola de proporcionar uma educação abrangente, a fim de preparar a criança para a vida social atual; o segundo descreve que essa preparação ocorre nas melhores condições, iniciando as crianças praticamente na própria vida em geral e na vida social em particular; o terceiro preconiza que a introdução ao programa da “escola pela vida e para a vida” requer a avaliação de duas áreas essenciais do conhecimento: o conhecimento abrangente da criança sobre sua própria personalidade e o conhecimento das condições do meio natural e humano no qual ela vive.

---

<sup>20</sup>O tema do ensino vinculado a vida está presente nos tratados pedagógicos modernos, bem como na Didática Magna (1592-1670) de Comenius e nas obras de John Dewey (1859-1952) (Valdemarin, 2010).

a) La connaissance par l'enfant de sa propre personnalité : la prise de conscience de son moi et par conséquent de ses besoins, de ses aspirations, de ses buts et en fin de compte de son idéal; b) La connaissance des conditions du milieu naturel et humain dans lequel il vit, dont il dépend et sur lequel il doit agir, pour que ces besoins, ces aspirations, ces buts, cet idéal soient accessibles, puis réalisés, et sans préjudice d'une préparation à comprendre largement les besoins, les aspirations, les buts et les idéals de l'humanité, les conditions de son adaptation et les moyens d'y coopérer, d'être consciemment et intelligemment solidaire (Decroly & Boon, 1921, p. 24).

O respeito à individualidade da criança e a solidariedade atuam juntos na formação do cidadão. “Si l'école pouvait arriver au moins d'une manière suffisante à remplir ce double but, à faire comprendre ces deux mécanismes, sa tâche serait remplie” (Decroly, 1908, p. 325). Em geral, Decroly não critica somente o papel da escola, o modelo tradicional e o enciclopedismo, mas a falta de questionamentos sobre como apropriar-se de todo o conhecimento acumulado. Todos devem ter o mínimo de conhecimento que os permita entender as demandas da vida em sociedade, seus direitos e obrigações. Em suma, Decroly preconiza que a escola “doit tendre à fournir une culture générale et favoriser le développement integral” (Decroly, 1908, p. 324). O excesso de conteúdos transmitidos para a criança, farão, certamente com que ela perca o gosto pelos estudos, na medida em que não for capaz de absorver em tempo hábil todos os conhecimentos que lhe são transferidos.

S'il s'agissait seulement de faire acquérir la technique de la lecture, de l'écriture et du calcul, cet enseignement pourrait, à la rigueur, suffire, mais si l'on prétend, en même temps, donner les notions indispensables, meubler l'esprit, développer les facultés et, par-dessus tout, favoriser l'éducation, on peut affirmer que le rôle de l'école, à ces points de vue, est très insuffisant (Decroly, 1908, p. 323).

O autor postula, ainda, que criança efetivamente aprende quando já vivenciou grande número de experiências físicas, motoras e de conhecimentos concretos e precisos. Antes disso, é um engano achar que a criança ocupada nos seus afazeres escolares estará realmente absorvendo todo o conhecimento. Por isso, “Les exercices scolaires, lecture, écriture, calcul, dessin, travail manuel, excursions, histoire, géographie et même jeux, chant et exercices physiques etc., **devront se greffer, autant que faire se peut, sur les sujets pivots**” (Decroly, 1908, p. 361, destaques nossos).

A proposta de Decroly prevê que estes conteúdos sejam “enxertados nos conteúdos centrais” apresentados em cada mês e não mais de forma disciplinar e adjacente ao currículo escolar. Esta é uma alternativa de fixar as noções ensinadas e relacioná-las com as noções anteriores, além de possibilitar a expressão do aprendizado adquirido de forma concreta e verbal.

Nesse contexto, compartilhamos da mesma visão de Dubreucq (2010) ao afirmar que a expressão “pela vida e para a vida” pode ter uma polissemia tão abrangente que é necessário interpretá-la de, no mínimo, quatro maneiras distintas. Primeiramente, a vida humana representa um caminho para a autorrealização e, conforme a perspectiva de Decroly (1908), a escola é o local de preparação para esse propósito, sendo o meio para alcançar o autoconhecimento, a formação do indivíduo e o fortalecimento da personalidade. Em segundo lugar, a criança é um ser vivo, e a escola deve educar em prol da vida, estimulando suas potencialidades, ao invés de restringir seus corpos e impor o silêncio, o que apenas reforçaria as desigualdades preexistentes. Decroly (1908) fundamenta suas propostas pedagógicas no cientificismo e no evolucionismo, visto que seu programa implica na reorganização do currículo escolar com base nos estágios do desenvolvimento humano, desde as sociedades primitivas até a atual. Ele considera a sabedoria presente nos seres vivos em geral (especialmente no ser humano) e na natureza, englobando o ambiente no qual vivemos. Esses conhecimentos convergem para a preservação da vida e a adaptação da criança. Portanto, justifica-se a ideia de iniciar a criança na compreensão dos seres vivos e na apreciação da natureza, da qual todos fazemos parte. Quando a criança explora, experimenta, cuida de animais e plantas, ela recapitula as fases da evolução filogenética da espécie. Por isso, na avaliação de Decroly (1921), somente um programa escolar com as características que ele propõe pode estimular os interesses infantis e seus aspectos instintivos.

*Ne sont-ce pas deux absurdités, en effet, que de vouloir réaliser l'école pour la vie dans une caserne sans vie, avec un enseignement de choses inertes? N'est-ce pas un non-sens que de prétendre favoriser l'évolution des facultés de l'enfant en le condamnant à l'immobilité et au silence pendant les meilleures heures du jour et les plus belles années de son existence! Et, sans doute, on peut accuser les méthodes et les maîtres de ce mal, mais ne faut-il pas faire remonter celui-ci plus haut et incriminer, tout d'abord, la disposition de l'école elle-même et le programme qu'on y impose? (Decroly, 1908, p. 324).*

Terceiro, a vida se constrói através da troca com o meio ambiente. Portanto, as experiências sensoriais e com a natureza devolvem a criança à sua essência. Quarto, a criança pertence à cadeia dos seres vivos; por isso, a associação dos centros de interesse às etapas da evolução humana faz surgir o aprendizado voluntário e intuitivo. Portanto, a educação emerge do fluxo da vida. Em termos práticos, a “escola pela vida e para a vida” recomendada por Decroly, deve também atender a quatro princípios.

a) Tendre à l’unité; b) Convenir au plus grand nombre de mentalités possible, c) Permettre l’acquisition d’un minimum de connaissances indispensables; d) Favoriser le développement intégral de toutes les facultés et l’adaptation au milieu naturel et social où l’enfant devra passer son existence (Decroly, 1908, p. 324).

Pelo princípio (a), todos os componentes do currículo devem convergir num só componente. “Le programme doit tendre à l’unité en ce sens que toutes ses parties doivent se tenir entre elles, former un tout indivisible [...] soit solidaire et converge vers une idée maîtresse qui se retrouve au fond de toutes les leçons” (Decroly, 1908, p. 324). Num dado momento, o cálculo não se separa da leitura, das ciências físicas e naturais, da história, do trabalho manual, nem o ensino é dividido por intervalos de tempo fixados pela quantidade e períodos de duração. Além disso, é necessário que todos os assuntos tratados sejam em unidade, convergindo para uma ideia central que serve de fundamento para todas as aulas. Por isso, o programa deve permitir que todos se beneficiem da escola e que ela se adeque ao máximo de mentalidades possível (Decroly, 1908). No princípio (b), Decroly afirma que toda a criança tem o direito de se beneficiar do ensino e obter sucesso. “Le programme doit faciliter l’individualisation indispensable, si l’on veut que le plus grand nombre d’ enfants” (Decroly, 1908, p. 325).

No princípio (c) Decroly responsabiliza a escola como instância preparadora para as demandas impostas pela vida. Postula a construção de um currículo mínimo adaptado aos interesses da criança, que esteja alinhado com as exigências da vida em sociedade. Este currículo inclui a decifração de um livro, a memorização de tabuada ou das datas históricas do país. Mas consiste, também, em relacionar o ensino escolar aos mecanismos de vida individual e coletiva, baseados no princípio da evolução e da solidariedade. “Et par-dessus tout de s’ être imprégné de la grande loi qui domine l’univers et les êtres: **l’évolution**, synonyme de **progrès**, basée, bien entendu, moins sur **la lutte pour la vie** que sur la **solidarité** pour la vie” (Decroly, 1908, p. 325, destaques nossos).

Na escrita de Decroly, é possível observar a influência do darwinismo social e do positivismo, ambos baseados no progresso coletivo. No entanto, há uma distinção importante: os princípios de adaptação e solidariedade com os mais vulneráveis são defendidos visando à preservação da espécie, e não à competição individual pela sobrevivência e à extinção dos menos aptos, como o próprio autor menciona. Concordamos, juntamente com Van Gorp (2005), que o contínuo comprometimento de Decroly com o progresso tem um único propósito: a preservação da humanidade em vez de sua eliminação. Seu maior temor era a degeneração da raça humana, o que se traduziu em sua luta contra o conceito de “anormalidade”. Enfim, no princípio (d), Decroly delega à escola a função de estimular o desenvolvimento das faculdades da criança e de adaptá-la ao meio natural e social, onde passará toda a sua vida. Ele não explica, de fato, quais são essas “faculdades”. Considera-se que elas sejam as aptidões mentais, comportamentais, emocionais e outras capacidades passíveis de serem desenvolvidas por meio do seu programa e das atividades fundamentadas no interesse infantil.

### **1.2.2 Os centros de interesse e o programa das ideias associadas**

Através dos três principais impulsos energéticos humanos - nutrição, proteção e defesa - Decroly fundamenta seus estudos e propostas de ensino, que se baseiam nos centros de interesse infantis. Além do objetivo de promover a aprendizagem, a prática pedagógica focada nos centros de interesse infantis implica em adaptar o ensino às motivações fundamentais da criança, com o intuito de estimular o interesse e liberar seu potencial criativo.

*L’homme, pour vivre, a comme tout être des besoins essentiels: il doit se nourrir, se prémunir contre les intempéries, se défendre contre des ennemis. Il doit se préparer à être capable, lorsqu’il sera adulte, de se suffire à lui-même (fonctions individuelles), de suffire à sa famille et de remplir ses obligations sociales (fonctions sociales). Cela résume bien, en les étendant à l’homme, les deux attributs fondamentaux susdits de la vie humaine: la conservation de l’individu et celle de l’espèce (Decroly, 1908, p. 325, destaques do autor).*

Uma vez atendidas as necessidades individuais, os autores acrescentam uma quarta necessidade que, por sua vez, cumprirá a função social descrita;

- 1° Le besoin de se nourrir, auquel se rattachent tout naturellement le besoin de respirer et celui de propreté;
- 2° Le besoin de lutter contre les intempéries;
- 3° Le nécessité de se défendre contre les dangers et ennemis divers;
- 4° Le besoin d’agir et de travailler solidairement, de se récréer et de s’améliorer, auquel s’ajoutent le besoin de lumière, de repos, d’association, de solidarité, d’entraide. (Decroly & Boon, 1921, p. 25).

A necessidade social representada pelo quarto centro de interesse está vinculada ao conhecimento do entorno onde vive a criança, “comment ces besoins sont-ils satisfaits? C’est l’étude du milieu” (Decroly, 1908, p. 361). Pois, para trabalhar solidariamente, será necessário desenvolver a sua relação com a natureza, com seus pais e pares, e, em seguida, com a sociedade, compreendida por “commune, province, patrie et humanité” (Decroly, 1908, p. 361).

Portanto, o conhecimento do meio ambiente, inclui o exame de todos os fatores deste ambiente humano: “*familiale, scolaire et sociale, le milieu vivant animal et végétal jusqu’au milieu non vivant, y compris les soleil et les astres*” (Decroly & Boon, 1921, p. 25, destaques dos autores).

De acordo com as investigações de Maria Del Mar Del Pozo Andrés, Decroly tomou conhecimento dos centros de interesse em 1908, época em que esteve em contato com os escritos do educador Belga Omer Buyse, por meio da obra *Methodes Americaines d’Éducation Générale et Technique* (1908). No mesmo ano de publicação do livro, Decroly menciona-o num congresso da sociedade belga de Paidotecnia, em 21 de maio. A ideia de concentrar os conteúdos escolares em torno dos interesses infantis é uma temática advinda do universo pedagógico herbartiano.

Desarrollada por sus seguidores, especialmente Ziller, entre 1862 y 1882, desde Alemania debió trasladarse este pensamiento a Estados Unidos, y allí se reconvirtió en actividades prácticas, se operativizó en realidades educativas y se implantó en la cultura escolar, conociéndose con el vocablo «centro de interesse»” (Pozo Andrés, 2007, p. 144, destaques da autora).

Embora esteja relacionada com a vertente americana da Educação Nova, não é possível encontrar uma paternidade única para os Centros de Interesse; o fato é que Decroly foi um intenso investigador e divulgador desta perspectiva de ensino centrada na criança (Pozo Andrés,

2007). Segundo a autora, este é um dos muitos exemplos de como o movimento da Educação Nova foi construído, concedendo crédito e originalidade a determinado “pensamiento pedagógico, atribuyó la autoría de cada método didáctico y cooperó a identificarlos para siempre con ciertas personalidades que, desde aquél momento, entraron en la galería de educadores famosos y permitieron que sus seguidores hicieran un mito de sus figuras” (Pozo Andrés, 2007, pp. 143-144).

Decroly estava rodeado por um grupo de colaboradores, que foram os principais agentes responsáveis por atribuir originalidade a estas ideias. “Decroly surrounded himself with a group of disciples who attributed to his work an exceptional position within the canon and the discourse of new education” (Van Gorp, 2006, p. 37).

Os autores Van Gorp, Depaepe e Simon (2003) revelam que o processo de “mitificação” ou “canonização” das ideias e da figura de Decroly foram genericamente promovidas por estes epígonos, que tentaram exaltá-lo como pensador original, mente brilhante, à frente do seu tempo. Propomos, assim como os autores, tratar a pedagogia de Decroly sob a crítica historiográfica. Não desconsideramos, por um lado, seu pioneirismo nos estudos sobre os interesses infantis, mas avaliamos que, assim como qualquer outro cientista, ele utilizou conceitos existentes, os sintetizou e compilou. A sua ação, reconhecidamente autêntica, foi resultado “of his charisma, commitment, capacity for work, position, and the constant anchoring of his ideas in practice” (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2003, p. 249).

Com o intuito de fornecer maior aplicabilidade ao método dos centros de interesse, Decroly relaciona-o com o programa das ideias associadas e, juntamente com Gérard Boon, esclarece melhor em 1921 o que já havia preconizado em 1908. No mecanismo das ideias associadas, cada centro de interesse deve ser trabalhado mediante as três fases: observação associação e expressão. A observação está ligada à experiência imediata da criança e à captação direta da informação pelos seus sentidos. A associação é construída a partir de três recursos cognitivos: a memória pessoal, o exame de objetos e/ou fenômenos atuais e exame dos objetos e/ou fenômenos passados, ambos não acessíveis diretamente. “A ces deux groupes d’exercices qui ont pour but la récolte de jugements de première main ou la confrontation de ces jugements avec ceux transmis surtout par la voie graphique ou verbale, c’est-à-dire de seconde main, s’ajoutent des exercices dits d’expression” (Decroly & Boon, 1921, p. 27).

O exercício de expressão concreta pode ser definido por atividades de recorte, modelagem e desenhos; a expressão abstrata pode acontecer por meio de discussões em sala, escrita/ortografia e trabalhos espontâneos; “l’expression comport non seulement l’expression

verbale, mais aussi l'expression graphique (dessin), ainsi que l'expression concrète au moyen de matières diverses et avec l'aide d'outils appropriés" (Decroly & Boon, 1921, p. 28).

Segundo Decroly e Boon (1921), o mecanismo das ideias associadas fundamenta-se no ciclo natural, progressivo e sintético do pensamento humano, uma vez que, ao ser acionado o gatilho do interesse, o indivíduo é induzido à associação de ideias e à aplicação dessas ideias pelo mecanismo de dedução; enfim, o ciclo é finalizado pela expressão do pensamento.

Ainsi se trouve complété le cycle des opérations d'une activité mentale synthétique comportant: 1° le travail des sens stimulés par l'intérêt, travail aboutissant à 2° l'élaboration, grâce aux associations, d'idées plus ou moins générales (induction), et d'applications de ces idées à des cas particuliers (déduction); 3° Le contrôle et la traduction de celles-ci par l'expression concrète et abstraite (Decroly & Boon, 1921, pp. 27-28).

O programa das ideias associadas é uma alternativa de readequação do currículo tradicional do ensino, centrado na compartimentação das disciplinas escolares. E, mesmo que o autor não desconsidere o referido currículo, propõe uma outra forma de ensino capaz de aproveitar as características instintivas da criança e possibilitar maior aproveitamento daquilo que é ensinado.

Si l'on examine les programmes actuellement en usage, ainsi que la division des matières, on constatera que tout ce qui s'enseigne, à présent, rentre dans ce que nous venons d'exposer, mais distribué d'une autre manière et avec trop peu de souci d'une coordination basée sur les capacités et l'orientation mentales de l'enfant avant la puberté (Decroly & Boon, 1921, p. 28).

Por conseguinte, a fase da observação é representada pelas lições de coisas, as ciências naturais e elementares. A associação no espaço e tempo, substitui a geografia e a história. A expressão inclui todos os exercícios de linguagem, ortografia, memorização de textos, trabalho manual e desenho.

1° que l'OBSERVATION représente *les leçons de choses et mots et les leçons de sciences naturelles élémentaires*; 2° que l'ASSOCIATION DANS L'ESPACE ET LE TEMPS remplace la *géographie et l'histoire*, mais conçue à un point de vue large; 3°

que *l'expression* comprend tous les exercices de langue, y compris l'orthographe, la mémorisation de textes, etc., ainsi que les *travaux* dits *manuels* et le *dessin* (Decroly & Boon, 1921, pp. 28-29, destaques dos autores).

Os autores incluem também os exercícios físicos e o canto, ambos integrantes da fase da expressão; assim como os temas de higiene e moral, a fim de atenuar os problemas da época e atender a pressão social daqueles que defendiam a discussão desses assuntos no currículo escolar.

*L'hygiène* et la *morale* sont naturellement intégrées aux exercices d'observation et d'association et découlent directement de la confrontation des besoins, des exigences de la vie individuelle et groupale et des ressources du milieu. Et cela est de nature à satisfaire ceux qui préconisent comme idées centrales les différents chapitres de la morale" (Decroly & Boon, 1921, p. 29, destaques dos autores).

O cálculo deve ser relacionado com as demais seções descritas anteriormente, principalmente no campo da observação, por meio de exercícios de comparação e, em seguida, a medição das unidades naturais e convencionais. Os usos dos números, das operações matemáticas e das frações podem aparecer em qualquer momento vinculados aos assuntos da aula. Decroly e Boon (1921), mais uma vez, desprendem-se da fragmentação da disciplina, mas não especificam neste momento quais os materiais concretos que podem ser utilizados para o trabalho com cálculo; contudo, sugerem que por meio do programa a criança poderá comparar ativamente vários materiais a fim de especificá-los e diferenciá-los.

L'usage des nombres et des fractions ainsi que des opérations et la connaissance des diverses propriétés des nombres se lient aisément à la solution des problèmes qui surgissent à chaque instant. On conçoit que par ce procédé l'enfant peut observer non passivement, mais activement, grâce aux matériaux multiples qui sont nécessaires pour permettre la comparaison, et qu'ainsi les notions peuvent se fixer par l'intervention de tous les éléments capables de la préciser et de la différencier (Decroly & Boon, 1921, pp. 28-29).

Para o ensino da leitura, da escrita e da ortografia, os autores designam uma seção especial. Eles trazem quatro indagações e quatro possíveis alternativas à escola tradicional, bem

como ressaltam o tempo gasto com os três referidos conteúdos. Consideram que a aquisição dessas técnicas é, ao lado das operações aritméticas, o principal objetivo da escola pública e o critério de seu valor e de seu rendimento. Todavia, provocam:

1° Tous les enfants ont-ils d'égales aptitudes à acquérir ces techniques? 2° Faut-il apprécier les enfants d'après leurs progrès dans ces techniques seulement? 3° Doit-on enseigner ces techniques détachées des idées et, par conséquent, des raisons de leur existence et de leur emploi? 4° Est-il absolument nécessaire d'enseigner ces branches dès la première année de l'école primaire à tous les enfants in- distinctement? (Decroly & Boon, 1921, p. 31).

Apesar de afirmarem não poder desenvolver amplas respostas, os autores acreditam que nem todas as crianças têm as mesmas habilidades para aprender as referidas técnicas, da mesma forma e no mesmo tempo. As avaliações escolares não devem ser parametrizadas baseando-se apenas nos critérios de aquisição das técnicas de leitura, escrita e aritmética. É necessário associar o ensino dessas técnicas sem desvinculá-las dos exercícios fundamentais de observação. Finalmente, é importante, antes de tudo, respeitar o ritmo do desenvolvimento da criança e talvez não a obrigar a aprendizagem da leitura e da escrita desde cedo, ou no primeiro ano da escola primária, “nous répondons que la plu-part des élèves, avant de pouvoir tirer un profit sérieux d'exercices de lecture systématisés, ont besoin d'apprendre à s'exprimer et à acquérir un vocabulaire plus riche” (Decroly & Boon, 1921, p. 32).

Na época em que esses escritos foram produzidos, a obrigatoriedade da alfabetização foi estendida para oito anos na Bélgica. Portanto, Decroly empenhou-se em argumentar que esse período maior permitiria o estabelecimento de bases mais sólidas e eficazes para o ensino. Embora o programa das ideias associadas fosse atraente e promissor, encontrou opiniões divergentes no interior do governo belga. Por esse motivo, os autores recomendam “réagir, avoir le courage de remonter le courant en- vers et contre l'opinion et la routine. Notre programme et notre conception du rôle de l'école pour tous nous forcent à prendre une autre attitude” (Decroly & Boon, 1921, p. 34).

Detalhamos, em seguida, as formas de aplicação do programa das ideias associadas com os centros de interesse, conforme apresentado por Decroly (1908) e Decroly e Boon (1921).

OBSERVATION *avec langage et mesure*

Hygiène, morale.

## ASSOCIATION

a) *Dans l'espace*, les objets et les faits actuels non directement accessibles:

1° à proximité, 2° à distance, b) *Dans le temps*, les objets et les faits d'autrefois. 3.

EXPRESSIONS a) *Concrète*: travaux manuels divers, modelage, travaux du papier, du carton, du bois. Gymnastique utilitaire et eurythmique. Jeux divers, jeux éducatifs et instructifs. Dessin (libre, d'après nature, de mémoire, etc.); b) *Abstraite*: langage, chant. Lecture, orthographe, écriture (Decroly & Boon, 1921, p. 30, destaques dos autores).

Os principais temas, partindo dos centros de interesse infantis:

1. *L'enfant et les animaux;*
2. *L'enfant et les plantes;*
3. *L'enfant et la terre: l'eau, l'air et les pierres,*
4. *L'enfant et le soleil, la lune et les étoiles;*
5. *L'enfant et la famille;*
6. *L'enfant et l'école;*
7. *L'enfant et la société.*

(Decroly & Boon, 1921, p. 26, destaques dos autores).

De acordo com Decroly (1908), cada tópico pode ser abordado a partir de três perspectivas: as vantagens sob o ponto de vista humano e os meios para tirar proveito delas; os inconvenientes e os meios para evitá-los; e as conclusões práticas relacionadas à forma como a criança deve se comportar visando o seu próprio bem e o bem coletivo. Esse ensino tem início aos três anos de idade. No entanto, é crucial repeti-lo a cada ano, a fim de ampliar e aprofundar o conteúdo em todos os aspectos do currículo. Recomenda-se que o grau de dificuldade aumente conforme a evolução da criança, abrangendo todos os aspectos.

Il se répète chaque année en s'étendant chaque fois, en approfondissant des points différents de la matière, tout en conservant la même trame et en récapitulant les grandes lignes. Seuls les procédés subissent les modifications, que permet la capacité abstractive plus grande de l'intelligence de l'enfant (Decroly, 1908, p. 361).

Sobre o tempo de aplicação do programa, Decroly recomenda o seguinte:

Novembre. L’homme et la famille;  
 Décembre. L’homme et la société;  
 Janvier-février. L’homme et les animaux;  
 Mars-avril. L’homme et les plantes;  
 Mai-juin. L’homme et la terre;  
 Juillet. L’homme et le soleil (et autres astres).  
 (Decroly, 1908, p. 361).

Todos os temas devem relacionar-se, a fim de que a criança compreenda a conexão existente entre todos os fenômenos e todos os elementos do universo. Desde o do raio do sol que traz calor, luz e vida, até o micróbio, “notre plus puissant ennemi, et jusqu’à l’atome infini dont le microscope nous permet à peine de deviner le contour” (Decroly, 1908, p. 361). O autor pondera, ainda, que os temas são flexíveis, podendo ser interrompidos sempre que houver um evento importante que permita outra aula temática. Além disso, todas as imagens, materiais e textos produzidos nas aulas devem ser guardados e classificados de acordo com o seu tema, com a intenção de serem utilizados noutra ocasião.

Pour les petits (jusqu’à 8 ans environ), un fait intéressant et fortuit, qu’ils pourront observer (naissance ou mort d’animaux et de plantes, neige, gelée, incendie, accidents, etc.); pour les grands (8 à 12 ans), un fait analogue, mais se passant à distance dans la ville, le pays ou à l’étranger, et auquel ils ne peuvent assister (épidémies, accidents de chemins de fer, de mine, tremblement de terre, éruption volcanique, avalanche, etc.). Les documents en nature, en image ou en texte qu’on pourrait recueillir à cette occasion seront conservés et classés selon les rubriques du programme, pour être utilisés au moment voulu (Decroly, 1908, p. 361).

Decroly e Boon estão conscientes dos desafios que o programa apresenta, em particular o de “réunir em um groupe des élèves quelquefois très différents pour le côté orthographe, capacité de lire couramment et avec expression” (Decroly e Boon, 1921, p. 33). Apesar disso, acreditam que as vantagens do programa superam estes desafios, especialmente: a participação ativa da criança; a avaliação de suas habilidades gerais, (desenho, trabalho manual), igualmente valiosa para julgar o seu progresso na escola e mais importante do que ler ou soletrar; assim

como os “sentiments de sympathie et de solidarité naissants dont le développement est autrement important que les progrès en orthographe ou en calcul dans un milieu qui a pour but de s’occuper bien plus d’éducation que d’instruction” (Decroly & Boon, 1921, p. 34). Por fim, o programa concede um lugar especial à formação humana e cultural do indivíduo, sob a qual, inclusive, ele deve ser avaliado. “Nous accordons dans l’horaire une place prépondérante aux activités qui favorisent la culture en profondeur; il nous rest naturellement moins de temps pour les acquisitions de surface” (Decroly & Boon, 1921, p. 33).

### **1.2.3 A função da globalização: a base para o método de leitura global, natural e ideovisual**

Conforme mencionado no início deste capítulo, *La fonction de globalisation et l’enseignement* (1927,1929a) foi a primeira síntese de Decroly acerca do tema. O texto foi dividido em duas partes. A primeira, mais densa, tem o propósito de defender o princípio da globalização. O autor inicia estabelecendo uma crítica à teoria clássica de formação das ideias, suas operações de indução, dedução e aplicação pedagógica. Nesta teoria, as percepções mais simples são adquiridas primeiro e depois as mais complexas; a comparação traz à tona os fatores comuns e aos poucos vão se formando conceitos de gênero, espécie, classe, cada vez mais elevados e universais. Contudo, segundo o autor, ir do simples ao complexo não é adequado, pois o pensamento infantil funciona de maneira global (do caos à ordem) e não há como ensinar o fragmento sem considerá-lo parte do todo.

Em seguida, apresenta argumentos que corroboram que, na prática pedagógica, há procedimentos que entram em contradição com a referida teoria. Por fim, ele desenvolve algumas considerações psicológicas sobre o fenômeno global. Para sustentar sua tese, faz referência a diversos estudiosos da psicologia e das ciências da educação, como Édouard Claparède, que aborda a complexidade da visão infantil; Ernest Renan, que explica o processo de síntese, análise e síntese do pensamento; Revault d’Allones, para tratar do esquematismo e atenção, termos emprestados de Kant; Stanley Hall, que apresenta a teoria da recapitulação; Alfred Binet, responsável por explicar o estágio da enumeração; e John Dewey, também utilizado para argumentar sobre o processo de formação do pensamento (Decroly, 1929a).

Si l'on étudie, pour débiter, la maison ou le quartier, on se trouve en présence non d'un objet simple mais d'un ensemble déjà excessivement touffu, dont il n'est pas possible d'isoler le cadre, puisque celui-ci y est fatalement associé dans les perceptions de l'enfant (Decroly, 1929a, p.11).

A teoria clássica de formação das ideias também exerce influência sobre outras áreas de atividade, como é o caso das ciências naturais, em que o estudo dos objetos é desenvolvido chamando a atenção do aluno para as partes sucessivas. Um exemplo é o estudo de uma flor; quando o docente menciona as partes isoladas (pistilo, estame, corola, cálice), perde-se a sua configuração total.

Ainsi lorsqu'en sciences naturelles on croit s'occuper d'objets simples, d'éléments, en débutant dans l'étude de la fleur, par l'examen des pistils, des étamines, des pétales et des sépales, on est précisément en présence d'objets excessivement compliqués qui peuvent eux-mêmes être décomposés en tissus, sièges de fonctions différentes, puis en cellules qui, elles, sont encore de véritables microcosmes (Decroly, 1929a, p.10).

Ainda, para convencer o leitor de que a lógica do pensamento é global e não fragmentada, Decroly utiliza-se de alguns exemplos presentes em vários campos do conhecimento, especialmente as artes plásticas, literatura e música.

Un tableau, une sculpture, commencent par être une esquisse; une ébauche, les grandes lignes apparaissent d'abord, les détails ensuite. (...) *La composition littéraire* elle aussi fournit un exemple, en ce sens qu'elle est précédée ou s'accompagne dans la plu-part des cas d'un travail de pensée en traits plus ou moins larges, travail qui se clarifie et se précise peu à peu, au fur et à mesure que l'auteur avance dans son élaboration. (...) *L'art auditif* (la musique) s'y prête moins: cependant le musicien compositeur commence souvent son oeuvre par des esquisses de phrases, de thèmes qu'ensuite il corrige, modifie, étend, répète, soutient par des accords et relie par des transitions (Decroly, 1929a, pp. 21-22, destaques do autor).

Por fim, relata que o fenômeno global é também encontrado nos diferentes domínios da atividade mental. "Nous en avons dit assez, croyons-nous, pour conclure que le phénomène se

retrouve dans les différents domaines de l'activité mentale, perception, souvenir, pensée, raisonnement expression, expression, acte” (Decroly, 1929a, p. 22). A função da globalização é a base para os métodos de leitura global, ideovisual e natural. É chamado de global pois considera o conceito da globalização e a maneira sincrética do raciocínio; ideovisual pois relaciona uma frase com a formação mental de uma imagem completa (a frase completa representa concretamente uma ideia, para além de um conjunto de palavras soltas, processos puramente visual e não auditivo); e natural, pois se refere a forma espontânea que a criança aprende a expressar-se interagindo com os seus pais (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2007).

Não obstante à isso, Decroly aplicou, primeiramente, o método analítico-sintético com a ajuda de sua esposa Agnès Guisset; em seguida, detectou que esta não seria a melhor alternativa para a alfabetização. Por isso, buscou, com a ajuda de Julia Degand, alguns estudos anteriores que demonstravam que a aprendizagem da leitura não acontece pelo conhecimento e domínio das letras. Uma palavra conhecida é mais bem identificada do que uma letra conhecida. Uma frase composta por um conjunto de palavras conhecidas é mais rapidamente identificada do que um número de palavras iguais não associadas. Portanto, ao invés de conduzir o aluno à análise fonético-auditiva das palavras para, em seguida, conduzi-lo à análise visual e gráfica, Decroly e Degand refletiram que seria mais eficaz a identificação visual/gráfica da palavra, sem haver associação auditiva-visual. A associação auditiva-visual foi considerada pelos autores, como a causa das maiores dificuldades na alfabetização, pois necessita de um grande repertório de palavras pertencentes ao vocabulário da criança (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2007).

Decroly também percebeu que a norma escolar vigente refletia estritamente os costumes da pequena ou média burguesia, para quem o uso elaborado da língua confere algum prestígio sociocultural; por isso, as classes desfavorecidas economicamente, o público campesino e os estrangeiros, eram prejudicados na corrida pela alfabetização. Além disso, os seus contatos com as crianças com distúrbios na fala conduziram-no às pesquisas da sociolinguística e da psicolinguística, que conseqüentemente o levaram a desafiar o imperialismo da fala nos currículos escolares (Dubreucq, 1993). Assim sendo, adaptou os princípios (já existentes) da função da globalização nos aprendizes e os aplicou nos componentes do currículo escolar.

Embora Decroly (1929a) utilize apenas uma vez a expressão “método global”, ele indica, em forma de categorias, como os principais componentes do currículo escolar vigente podem ser desenvolvidas com base na função da globalização. Por isso, ao longo do texto, ele menciona os vocábulos “activité globalizatrice”, 12 vezes; “fonction globale” e “activité globale”, 06 vezes. Isso sugere que o principal propósito do autor foi elucidar a função da globalização e ilustrar suas implicações pedagógicas. A atividade de Decroly está mais focada

na psicologia e percepção do indivíduo, do que na delimitação e execução de um determinado método de ensino. À vista disso, trata a função da globalização e sua aplicação no ensino da leitura, leitura musical, escrita, desenho, ortografia, aritmética, ciências naturais, geografia e história, línguas e gramática, redação, trabalhos manuais e ginástica.

### **1.2.3.1 A controvérsia do método global de leitura**

Decroly parte da premissa que leitura é, antes de tudo, uma atividade visual relacionada aos interesses das crianças, por isso, é indicado iniciá-la a partir de uma ideia concreta e de uma frase completa, em vez de uma única ideia abstrata, sílaba ou letra. “L’image et le mot ne sont que des adjuvants utiles s’ils accompagnent l’intuition concrète; inutiles ou dangereux s’ils sont seuls” (Decroly, 1908, p. 361). Num primeiro momento, não há análise feita pela criança, apenas apresentam-lhe muitas imagens de frases e palavras. Para responder às condições favoráveis à atividade globalizante, essas frases e palavras precisam relacionar-se com as ideias sugeridas à criança ou concebidas por ela para, em seguida, associar-se às suas emoções e aos temas de seu interesse: “jouets, aliments, moyens de locomotions, êtres vivants, faits et gestes de ses camarades et de lui même” (Decroly, 1929a, p. 27). Numa segunda fase, a criança decifrará as palavras desconhecidas por meio de analogia com as palavras já conhecidas. Para que isso aconteça, as palavras desconhecidas são decompostas em unidades gráficas ou em sílabas. Sendo assim, há a comparação com as unidades ou sílabas já isoladas nas palavras conhecidas. “Peu à peu, et dans la mesure où l’enfant en est capable, l’analyse sera favorisée par le rapprochement des mots déjà acquis” (Decroly, 1929a, p. 27).

É possível intercalar, dentro de uma frase as classes de palavras, partindo dos objetos conhecidos pelas crianças, sem desconsiderar seu conhecimento do alfabeto. O interesse da criança e a interpretação concreta é a chave para a efetivação do método. Decroly apresenta vantagens na utilização do método, entre elas; a possibilidade de vinculação da leitura à vida da criança, “possibilité de prendre les textes de lecture dans le domaine de ses pensées, de rattacher la lecture, comme le langage, à sa vie affective” (Decroly, 1929a, p. 27). A repetição da atividade dependerá da criança, mas poderá ser incentivada por meio de jogos de associação das frases e palavras com as cenas expostas pelas figuras. As figuras podem ser de “scènes en image, objets, personnages, animaux, produits, etc” (Decroly, 1929a, p. 27). O autor acrescenta ainda que os exercícios analíticos visuais ou fonéticos “ne seront utilisés que dans la première période du travail global exclusif et dans la mesure où ils sont nécessaires pour aider à l’orthographe et à la lecture à haute voix” (Decroly, 1929a, p. 27).

Para o controle, a leitura em voz alta será substituída, tanto quanto possível, principalmente no início, pela “lecture intelligente ou de lecture silencieuse, de manière à constater et à faire constater” (Decroly, 1929a, p. 27). Se a elocução da criança for pobre, o trabalho pode iniciar na língua falada, porém, sem leitura “**si l’on a affaire à des enfants durs d’ouïe, sourds oui atteints de troubles graves de la parole**, il faut prendre les mesures appropriées suivant l’âge et l’intelligence de ces enfants” (Decroly, 1929a, p. 27, destaques nossos). Não obstante as vantagens do método, e mesmo justificando que a supressão da leitura em voz alta se faz necessária para as crianças deficientes auditivas, surdas, com distúrbios graves da fala, Decroly sofre algumas críticas por não considerar a linguagem oral no processo de aquisição da leitura, mais precisamente, no ensino regular.

El psicopedagogo suizo Édouard Claparède destacaba que Decroly obtenía con la función de globalización resultados espectaculares con niños deficientes, pero él era de la opinión de que el método global no aportaba ventajas con niños normales. Por este motivo, abogaba por que se utilizara em a enseñanza normal el método habitual (analítico-sintético). La aplicación más significativa del método global en el aprendizaje de la lectura resulta ser-de forma no sorprendente- la *Méthode belge de démutisation* (Método belga de desemmudecimiento), concebido por Alexandre Herlin para los sordomudos (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2007, pp. 30-31)

A investigadora argentina Berta Braslavsky afirma também que este notável propósito de impor a função ideovisual no processo de aquisição de leitura adveio do seu trabalho com as crianças surdas e deficientes intelectuais. “Decroly acreditava que, ao exercitar a leitura ideovisual, mobilizava uma atividade que poderia ajudar os deficientes a exercitarem suas funções puramente intelectuais” (Braslavsky, 1971, p. 81). Entretanto, chama a atenção para o fato de se desconsiderar a linguagem e a interação para as crianças ouvintes de 06 anos que, nesta altura, já possuem vocabulário desenvolvido. Mesmo que a percepção auditiva aconteça posteriormente ao desenvolvimento da função visual não é indicado reduzir a aprendizagem “à fórmula de estímulo-reposta (E: visão. R: leitura) [...] Assim Decroly se entrega aos braços do inimigo que mais combateu: o associacionismo mecanicista” (Braslavsky, 1971, pp. 112-113). A autora destaca que a linguagem é o veículo responsável por transmitir a experiência humana ao longo da história por isso, a palavra “acompanha indissolúvelmente a percepção sensorial, fundindo-se com ela” (Braslavsky, 1971, p. 113). Assim sendo, a leitura oral não é um hábito contrário à natureza; portanto, é complexo transpor o método para as crianças ouvintes.

Embora tenha sido vinculado a Decroly, Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard afirmam que o método de leitura global foi primeiro desenvolvido por uma professora francesa.

La dénomination n'appartient pas au docteur Ovide Decroly comme on l'affirme souvent, mais à une institutrice française, madame C. Rouquié, une directrice d'école maternelle, qui introduit en France dans les années 1920, une nouvelle technique d'apprentissage influencée par les idées psychologiques d'alors, celles de O. Decroly et des diverses « pédagogies nouvelles » [...] Madame Rouquié a proposé une première description de sa méthode dans un article du Bulletin de la Société A. Binet en 1921 et son livret, *Méthode Rouquié. Lecture globale*, publié par Hachette en 1924 (il connaîtra plusieurs éditions) est préfacé par T. Simon, président de la Société. Il ne s'inscrit pas d'emblée dans la sphère d'influence decrolyenne, puisque le fondateur de l'Ermitage avait été, en 1910, fortement critiqué dans cette même revue, par l'un de ses fondateurs, Vaney. Pourtant, ce sont bien les idées débattues autour de l'expérience bruxelloise de O. Decroly qui sont le terreau dans lequel se développent les idées globalistes. (Chartier & Hébrard, 2006, pp. 116-117, destaques dos autores).

Desde a segunda metade do século XVII, as noções de função visual, atividade global e marcha natural foram encontradas, de maneira dispersa, nos escritos de John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart dentre outros. Comenius em sua obra *Orbis pictus*, apresenta a palavra associada à representação gráfica do que ela significa, para que então fossem aprendidas com rapidez, eliminando a 'deprimente tortura' da 'penosa soletração'. Exaltando a importância do *interêsse* e da associação do *conceito* para realizar a leitura, aconselha a unir o *trabalho da mão* à *exercitação da vista e do ouvido*" (Braslavsky, 1971, p. 61, destaques da autora).

Na França o método contou com alguns representantes, entre eles o Abade Redonvilliers, que, em 1768, criticou o método sintético e indicou o ensino da palavra completa no lugar da decomposição das letras e sílabas. Em seguida, Nicolas Adam recomendou o uso da ordem natural, pois ela é, a "[...] mesma que se segue para aprender a linguagem falada, adquirindo palavras e não letras" (Braslavsky, 1971, p. 61). O autor afirma que a criança gastaria menos tempo para aprender as palavras conhecidas, utilizadas no seu dia a dia, do que levaria para discernir uma letra da outra, por exemplo, a letra "a", da letra "b" ou "c". A mesma corrente foi seguida na França por outros pedagogos dedicados à educação das crianças deficientes intelectuais, como é o de caso Jean Itard e Édouard Seguin (Braslavsky, 1971). Na

Alemanha, os precursores do método no século XVIII, foram o pedagogo e professor de crianças surdas, Samuel Heinicke, o pedagogo Ernst Christian Trapp e o professor Friedrich Gedike. Para além das versões francesa e alemã, o método ganhou força e se disseminou pelos Estados Unidos da América e por outras partes do mundo durante o século XIX. As pesquisas no campo da biologia e da psicolinguística, junto ao movimento transnacional da Educação Nova, contribuíram para esta difusão durante a primeira metade do século XX (Braslavsky, 1971).

Sem querer encontrar a gênese do método, acreditamos, conforme, Chartier e Hébrard (2006), que foi no terreno fértil das experiências belgas que ele melhor foi desenvolvido. Os testes feitos por Decroly no Instituto de Ensino Especial com as crianças surdas, suas experiências nas escolas regulares e a colaboração de seus seguidores, ajudaram-no a alcançar o *status* de criador do método. Ao mapearmos as publicações de Decroly, verificamos também que desde 1906 ele investiga acerca da aquisição da leitura. O artigo “Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture evidência esta afirmação”. Posteriormente, em 1923, ele publica, “La función de globalización y su importancia pedagógica”.<sup>21</sup> E no próprio texto que analisamos, Decroly cita “La méthode de Mme. Rouquié” (Decroly, 1929a, p. 79).

Além disso, Decroly formulou sua teoria da aprendizagem da leitura em um momento muito especial do desenvolvimento das idéias psicológicas, quando triunfavam alguns conceitos que não somente consolidavam seu próprio ponto de partida, como também davam novos argumentos que se foram incorporando aos escritos por êle publicados [...]” (Braslavsky, 1971, p. 60).

Todas as assertivas elencadas, validam o pressuposto de que as ideias são criativamente apropriadas num dado contexto e espaço temporal. Assim, deslocamos o olhar do campo da invenção e passamos ao olhar histórico, permeado pela apropriação num sentido mais hermenêutico. Ou seja, toda a produção é o resultado acumulado de sucessivas reinterpretações e, por isso, não deixa de ser uma invenção criativa. “É reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas nas discontinuidades das trajetórias históricas (Chartier, 2002a, p. 26).

---

<sup>21</sup> Decroly, O. (1923). La función de globalización y su importancia pedagógica, *Revista de Pedagogía*, II, noviembre, n. 23, pp. 40-412.

### 1.2.3.2 A aplicação da função da globalização nos componentes do currículo escolar

Para tratar a leitura musical, Decroly utiliza o mesmo argumento apresentado na leitura convencional. Segundo ele, a frase musical pode, assim como a frase escrita, ser primeiro reconhecida visualmente como um todo. A frase musical inteira é primeiramente apresentada em vez de começar com as notas isoladas “(qui de préférence reproduit un chant simple déjà connu) représentée par une bande ascendante ou descendante (en supposant le plan d’un tableau vertical ou horizontal), suivant que les notes de la mélodie s’élèvent, descendent ou se maintiennent à la même hauteur” (Decroly, 1929a, p. 28, destaque do autor).

Sobre o processo de aquisição da escrita, Decroly cita um artigo seu, “Le principe de la globalisation appliquée à l’acquisition de l’écriture” e convida o leitor a verificar o anexo 02 do livro analisado.<sup>22</sup> Este anexo mostra o resultado das experiências com a aquisição da escrita pelo método global, chamado por ele de “Expériences d’écriture globale chez les normaux” (Decroly, 1929a, p. 77). Nele, Decroly revê sua afirmação de que a escrita pode ser adquirida sem passar por suas fases “l’écriture pouvait également être acquise sans passer par les éléments [...] Mais le processus n’avait pas été suivi dans son évolution complète, et surtout les conditions de cette acquisition n’avaient pas encore été précisées jusqu’ici” (Decroly, 1929a, p. 77).

Contudo, é pelas experiências de alguns de seus colaboradores, Sr. De Meutter, Sra. Hamaïde e Sr. Segers, que encontramos o melhor detalhamento dessas fases e os “exemples caractéristiques de cette acquisition” (Decroly, 1929a. pp. 77). Esses experimentos foram realizados em grupos (relativamente numerosos) de crianças de escolas públicas e privadas. O objetivo foi compreender as condições sob as quais o progresso da escrita foi alcançado pelo método global, além de observar a técnica e o tempo médio utilizado para aplicá-lo.

A primeira experiência foi realizada por De Meutter (ex-estudante de pedagogia). Ele constatou que a criança passa por três etapas de evolução da escrita; designadamente, “1° les lignes ne sont pas suivies, les lettres sont très inégales, 2° les enfants cherchent à suivre les lignes, mais les proportions des lettres ne sont pas observées, 3° les enfants suivent les lignes et observent les proportions” (Decroly, 1929a, p. 78). Assim, o professor escreve no quadro, nas entrelinhas, apontando o formato das letras, mas sem nomeá-las ou falar sobre elas. Após a terceira etapa, não se escreve nas entrelinhas, mas ainda assim as crianças observavam as proporções e arranjos das letras.

---

<sup>22</sup> Decroly, O (1923). Le principe de la globalisation appliqué a à l’éducation du langage parlé et écrit. *Archives de Psychologie*, XX, 1927, n. 80, pp. 324-346.

Segundo Decroly os exercícios funcionavam paralelamente à leitura global e os textos puderam ser memorizados pela maioria das crianças. Todavia, De Meutter defendia o ensino da leitura e da escrita em aulas independentes de um centro de interesse; isso porque ele acreditava que certa ordem deve ser seguida no ensino da leitura. As crianças com as quais trabalhou possuíam em torno de 06 anos de idade e nunca haviam escrito antes. Ele observou que se os exercícios se repetissem diariamente, os resultados eram visíveis dentro de poucos dias. Ao final de um mês, “les mieux doués”, ou seja, os mais habilidosos e inteligentes já podiam ler o que escrevem e, depois de três meses, todos os alunos conseguiam reproduzir com muita clareza os textos escritos no quadro (Decroly, 1929a, p. 78).

Decock e Monchamps (outros aplicadores do método) reduziram o número de sentenças a serem ensinadas, para conduzir a criança mais rapidamente ao estudo de sons e consoantes isoladas, a fim de promover a generalização, mas ainda assim não mensuram com exatidão o tempo dedicado a cada exercício. Porém, impulsionado pela métrica do processo e dos resultados, Decroly acompanha duas experiências: uma com Hamaïde (Diretora da escola de Ermitage) e outra com Segers (professor em Saint Gilles, Bélgica). Nas experiências são registradas a duração dos exercícios e o processo de reprodução dos textos pelas crianças. O grupo de Hamaïde formou o primeiro ano da escola primária com uma turma composta por 23 alunos, 16 ingressaram no momento ideal para que o desenvolvimento da escrita pudesse ser seguido por um período longo o suficiente. Entre essas 16 crianças, 11 eram meninos e 05 meninas. As idades reais variavam entre 05 anos e 04 meses a 06 anos e 6 meses; essas idades mentais foram avaliadas na escala de Binet. No total das 12 crianças que não escreviam antes de entrar na escola, após 39 exercícios de 15 minutos em média, houve o seguinte resultado: 03 regulares, 04 bastante bons e 05 bons (Decroly, 1929a).

Segers, teve a mesma experiência numa classe de 26 alunos; sem deduzir as horas de faltas desses alunos ele também considerou as horas gastas com a redação. Dessa forma, o tempo gasto para os exercícios de escrita foi em média 16 horas, o maior tempo gasto, segundo Decroly. É importante salientar, conforme o autor, que a turma era heterogênea; alguns alunos eram canhotos, um aluno com dificuldade na fala, outro albino e com atraso mental, um terceiro atrasado na escrita, duas crianças já escreviam antes de ir para a escola e nove escreviam em casa. Por isso, após dois meses e meio, ou cerca de 16 horas de exercícios, há “cas où l’écriture reste longtemps défectueuse pour se transformer parfois brusquement et devenir alors très satisfaisante” (Decroly, 1929a, p. 91).

Todas as experiências relatadas por Decroly revelaram que em três meses e com cerca de 15 a 20 minutos de exercícios diários, a maioria das crianças conseguiram dominar a escrita,

sem serem submetidas às atividades motoras e de palavrção, “sans passer par des exercices portant sur les jambages, traits et courbes, les lettres ou les syllabes, obtenir une écriture convenable, sinon parfaite, pourvu que le maître ait-lui-même une écriture” (Decroly, 1929a, p. 91). Contudo adverte que a escrita não é um mero exercício motor de imitação direta com cópia letra a letra, “mais comme un exercice d’expression graphique d’une idée comprise et dont l’image a été retenue globalement par l’enfant” (Decroly, 1929a, p. 91).

Passando para o ensino do desenho, Decroly reitera que esta é a área onde a função da globalização mais evidencia sua intervenção, uma vez que o desenho espontâneo constitui a expressão simbólica e gráfica do pensamento infantil, além de controlar a atividade globalizante que intervém na percepção e na expressão. No início, não é necessário apresentar correções aos desenhos infantis. Mas, aos poucos, o professor poderá desenhar algumas cenas para que os alunos as completem e, em seguida, fazer observações, comparações com a realidade, sem desencorajá-lo.

fera quelques remarques concernant des détails oubliés par distraction; il insistera graduellement sur les proportions des objets entre eux et des parties d’objets entre elles, sur les divers plans et la perspective. Il se gardera surtout de ridiculiser, de décourager, mais critiquera adroitement et fera comparer avec la réalité (Decroly, 1929a, p. 31).

Sobre a ortografia, Decroly apresenta alguns argumentos para convencer que ela está intimamente relacionada à aquisição da leitura e da escrita por meio da percepção ideovisual e não fonética.

on doit abandonner les associations auditives phonétiques, plus faciles au début mais perturbatrices dans la suite. Il est unimaginable que l’enfant arrive, par elles, à écrire les milliers de mots dans lesquels les sons se ressemblent auditivement mais différent graphiquement il faut qu’il possède une disposition naturelle très marquée à retenir l’image totale des mots sans relation avec le son ou les images motrices verbales (Decroly, 1929a, p. 31).

Segundo o autor, a associação fonética demanda muito tempo, porém, é adquirida espontaneamente pelo método global, por meio de leituras à escolha do próprio aluno e através de ditados, antes de introduzir as palavras num texto. Sobre a aritmética, Decroly não oferece muitos detalhes, mas enfatiza que, embora a relação dela com a função da globalização seja

menos óbvia à primeira vista, a própria dificuldade e complexidade no ensino das propriedades numéricas (ordenação de objetos, aplicações do cálculo e do tempo, a comparação de quantidades) por si, já justifica que este trabalho requer um desenvolvimento de mecanismos mentais avançados. Logo, para se ter sucesso na compreensão e na solução de um problema é preciso saber decompor os dados de forma mais ou menos intencional, visualizar as relações entre eles e proceder sistematicamente em busca das alternativas de resolução.

A aquisição do número e a representação dos dados de um problema são baseadas em imagens adquiridas com o auxílio da atividade global e, essas imagens podem ser criadas com o auxílio de diversos materiais utilizados “dans l’enseignement élémentaire (boulier-compteur, agencements divers de perles, cubes, boules, arithmomètres), certains jeux familiers (dominos, cartes) ou des dessins et images présentant des objets groupés de façons variées” (Decroly, 1929a, p. 33).

Assim como na aritmética, as ciências naturais podem, segundo Decroly, fomentar o desenvolvimento do trabalho analítico sintético superior. Conhecer, na experiência global, as condições de equilíbrio dos corpos, os efeitos da água, do frio e do calor sobre os objetos, as propriedades físicas e químicas de um determinado número de materiais, as manifestações da vida e as condições necessárias para conservá-la em certas plantas e animais, pode ser mais importante do que,

retenir par coeur le principe d’Archimède, les lois de la chute des corps ou celles de l’acoustique: les primitifs en sont une preuve frappante. Si quelques esprits peuvent aller plus loin et en profiter, ce n’est pas une raison **Pour adopter avec tous un système qui ne convient qu’à quelques privilégiés** [...] Pour ces quelques privilégiés, l’expérience ainsi que la biographie des grands hommes montrent que la voie que nous indiquons, est encore tout compte faite, la meilleure. (Decroly, 1929a, p. 37, destaques nossos).

Através da frase destacada, Decroly critica o modelo educacional elitista e argumenta que, mesmo sem um estudo sistemático das ciências, as pessoas adquirem conceitos sobre si mesmas, sobre os seres e objetos ao seu redor. Embora esses conceitos possam parecer caóticos e contraditórios, eles são suficientes para solucionar os desafios do dia a dia. É nessa ordem imposta pelas necessidades da vida que o ensino de ciências naturais deve se desenvolver, alinhando-se de forma espontânea ao processo global que poderá ser intuitivamente compreendido “classer, sytematiser, établir lui-même des règles, des, lois et comprendre les classements et les lois qu’on lui enseignera” (Decroly, 1929a, p. 37).

E mesmo que se suponha não ultrapassar este processo espontâneo, ele será, certamente, o mais adequado às capacidades mentais e às necessidades diárias. Passando ao próximo tópico, a geografia e história, Decroly as considera interdependentes e ligadas às ciências naturais. O ensino globalizado e o conteúdo destes componentes têm como objetivo principal situar a criança no espaço (no caso da geografia) e no tempo (no caso da história).

Considérées ainsi, l'histoire et la géographie se complètent et se soutiennent réciproquement comme elles sont d'ailleurs confondues au début de la vie de l'enfant; celui-ci mêle, en effet, la succession des événements dont le souvenir lui est resté, avec les relations spatiales des endroits où ces événements se sont écoulés; l'histoire de sa brouette ou de sa trottinette s'associe à la topographie des lieux où il s'en est servi, où elles sont remisées l'histoire de son petit ami, de son cousin se lie étroitement à la sienne et aux endroits où il a joué avec eux, à l'étendue de ces endroits, à la distance où ils se trouvent par rapport à son point de repaire spontané, sa chambre, sa maison, rue, son quartier ou son village, etc. (Decroly, 1929a, p. 38).

Dessa forma, o estudo do tempo, dos povos, do espaço, dos climas, das vegetações, dos animais, e assim por diante, devem estar relacionados aos fatos e aos objetos próximos ao interesse infantil, para que a criança faça então as relações espaciais e temporais com cada um deles, bem como encontre as aplicações para suas possíveis necessidades. A escola, por sua vez, pode incentivar a criança (com idade mental a partir dos 10 anos) a colecionar objetos que a façam situar no espaço e no tempo para conectar-se com o conhecimento obtido (Decroly, 1929a).<sup>23</sup>

Estes objetos podem ser coleções de imagens, cartões postais, selos, fotos históricas, álbuns representando as várias regiões do planeta com seus habitantes e seus costumes, flora, fauna, produtos do solo, indústrias e comércio, mapas ilustrados e diversos documentos relembrando excursões, viagens, guias para excursões e viagens, mapas e atlas ilustrados, trabalhos relacionados com museus de ciências naturais, pintura, escultura, benfeitores da humanidade, cientistas famosos obras ilustradas de história e geografia, lendas históricas e romances históricos e geográficos.

---

<sup>23</sup> Decroly utiliza o termo “idade mental” pois aplica os testes de inteligência instituídos por Alfred Binet, a fim de detectar a idade mental em que a criança se encontra durante o seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Decroly (1929a) ressalta ainda, que as visitas aos monumentos históricos e museus, passeios, excursões e viagens servirão como oportunidade para apreender os melhores documentos, as fontes primárias; pedras, insetos e animais, plantas, desenhos de produtos, fotografias, dentre outros. Em referência às linguagens e à gramática, o autor reitera que a melhor forma de adquirir a linguagem é colocar-se no ambiente nativo, rodeado pelas formas verbais mais usuais e frequentes do cotidiano, sem que haja uma ordem pré-estabelecida, mas, conduzida “par les besoins de la vie qui constituent précisément, comme nous l’avons souligné à plusieurs reprises, les stimulants les plus favorables pour l’intervention de la fonction globale” (Decroly, 1929a, p. 38).

Quanto o ensino da gramática, Decroly reconhece as contribuições dela na aprendizagem da ortografia e no conhecimento das características mais abstratas da língua. Contudo, afirma ser necessário adequar este ensino, uma vez que a gramática é um meio incerto de adquirir a fluência da língua usual, além de adaptar-se a poucas mentalidades, motivo pelo qual muitos estudantes possuem aversão ao estudo de línguas. Para ele, nenhum argumento em favor do ensino formal da gramática poderá omitir “l’insuccès, le fiasco plus ou moins absolu-pour plus de soixante-quinze pour cent de la population scolaire” (Decroly, 1929a, p. 43). Sua crítica à gramática está, sobretudo, no ensino fragmentado da língua praticado na época.

De même que l’examen des pièces détachées d’une machine ne peut donner qu’une idée imparfaite de son fonctionnement; de même que la dissection d’un être vivant ne permet pas de se rendre un compte exact des fonctions réelles dont cet être est le siège; de même l’analyse que permet la grammaire-surtout la connaissance de mémoire des règles et des exceptions, des formes normales de des formes aberrantes-est impuissante à faire acquérir les particularités les plus caractéristiques du langage (Decroly, 1929a, p. 41).

A adequação proposta por Decroly (1929a) foi baseada num experimento com estudantes de latim e consiste em abordar a língua por meio de formas mais características, representadas por aforismos, provérbios e citações curtas, que apresentem ideias interessantes nas quais o aluno consiga vincular e expressar suas experiências sociais, além de relacioná-las com a expressão das experiências feitas pela humanidade. Todavia, reforça o autor, que a adequação é “évidemment, une application en plus du procédé global” (Decroly, 1929a, p. 43).

A respeito da redação, Decroly esclarece que escrever é apenas uma forma escrita de pensamento e não o pensamento em si como costumamos entender. Com exceção da complexidade ortográfica e de articulação fonética, os dois tipos de expressão, escrita e falada,

têm muitas características comuns, uma delas é que o pensamento é a base de ambas. Ele defende a ideia de que a expressão verbal, apesar de sua evidente importância, não é tudo; que ela não é o único tipo de expressão; que existem pensamentos que são difíceis de traduzir em palavras e conjuntos convencionais de palavras.

Ou seja, as palavras não relacionadas às coisas, seres e fatos, são manifestações puramente verbais. “Avec d’autres, nous admettons comme une vérité élémentaire que la pensée, pour s’enrichir par la voie du livre ou de la parole d’autrui, doit préalablement avoir été nourrie, étoffée par des quantités innombrables d’observations d’actes, d’expériences de première main et de réalisations” (Decroly, 1929a, p. 44).

Logo, para saber falar e ter ideias para escrever, é necessário recorrer à função global. Assim como na geografia e história, é necessário observar o espaço, interpretar os fatos e fazer a relação entre eles. Decroly, sugere que a criança poderá relatar um passeio na floresta, comparar frutas, animais, pedras, descrever um episódio de viagem, uma visita numa fábrica, dentre outros temas do seu universo.

Pourvu qu’il y ait des *illustrations* et une *petite note émotionnelle*, toutes les conditions sont remplies pour faire donner par ce mode d’expression tout ce qu’on peut en attendre, [...] à fournir les perceptions initiales, à faire acquérir les formules adéquates, elle se trouve donc à l’origine de la capacité d’écrire comme elle est à l’origine de la capacité de parler (Decroly, 1929a, p. 45, destaques do autor).

No tocante aos trabalhos manuais, Decroly consome um pouco mais de páginas para justificar que, embora a atividade manual seja construída de pouco em pouco até ser finalizada, é sob a ótica do pensamento global que as ideias nascem e são aplicadas. É como se o todo comportasse em si a unidade e a diversidade. A unidade seria a ideia de o objeto ser construído e as partes seriam as etapas práticas para construção desse objeto.

De fait, si l’on veut construire une maison, il faut maçonner les briques une à une, assembler les pièces de bois dans un ordre déterminé, en commençant par les fondations; placer les portes et les châssis, les escaliers à un moment donné, le toit, quand le gross oeuvre est fini, plafonner, placer les canalisations d’eau, de gaz, d’électricité et de chauffage, puis enfin peindre, tapisser, meubler et garnir (Decroly, 1929a, p. 46).

Desse modo, foram as técnicas criadas pela humanidade que se aperfeiçoaram até o ponto de criar uma rotina que economizasse o tempo e o trabalho. Contudo, um objeto novo para ser criado precisa nascer da ideia do todo, “et c’est en fait sous forme globale que se réalise d’abord l’idée qui cherche à se traduire; puis viennent des essais, des approximations successives, des améliorations d’ensemble, ou de détail, pour arriver à une exécution de plus en plus parfaite” (Decroly, 1929a, p. 47).

O mesmo processo acontece com o pensamento infantil; a criança tenta se expressar e adaptar à realidade os produtos obtidos por sua atividade mental. Assim, pela atividade do inconsciente, ela age como um inventor ou artista. Decroly afirma ainda que este trabalho do inconsciente acontece instintivamente, entretanto, pode ser estimulado por meio do movimento, de jogos, de materiais como: areia, argila, água, pedra, tábuas, vara, fios de ferro, papelão, papel, tecido; parte de roupas, utensílios domésticos, peças de brinquedos, dentre outros. Ao colocar a criança em contato com tais objetos, torna-se fácil identificar “les manifestations de sa pensée globale qui se traduit par des réalisations plus ou moins approchées du modèle imaginé ou observé” (Decroly, 1929a, p. 48). Para que isso aconteça é necessário que o educador faça o esforço de remover alguns hábitos como a utilização de luvas, o medo de sujar as roupas dentre outras atitudes de limpeza excessiva que desfavoreçam a atividade infantil e o seu contato com o ambiente.

Sobre a ginástica, Decroly apresenta brevemente alguns nomes do movimento ginástico europeu; Hérbert (e o método natural), a ginástica sueca e o método rítmico de Dalcroze. Este último, em sua avaliação, é mais difícil de ser desenvolvido pois requer “mouvements et la dislocation de coordinations globales préalablement acquises (mouvements bilatéraux, symétriques, alternatifs, etc)” (Decroly, 1929a, p. 50, destaques do autor). Dessa forma, a contribuição da função da globalização consiste na valorização e estímulo dos movimentos naturais e espontâneos da criança, tais quais, círculos, danças, e outros movimentos apoiados por música ou canto. Na medida em que a coordenação motora se desenvolve, outros exercícios podem ser incluídos, principalmente os rítmicos “(après 8-9 ans), et encore pas chez tous les enfants, donc avec plus ou moins de chances de succès suivant les cas” (Decroly, 1929a, p. 49, destaques do autor).

Finalmente, Decroly (1929a) espera que o princípio da globalização contribua com o fim da divisão artificial do currículo escolar e que os centros de interesse possibilitem à criança a compreensão do conjunto dos problemas inerentes à vida. Além disso, ele assegura que a função global é a ponte entre a atividade instintiva e a atividade inteligente superior; funciona naturalmente na criança e permite aquisições importantes como a linguagem, o conhecimento

do mundo material, vivo e social, bem como a adaptação a uma série de formas de atividade. Portanto, o referido princípio pode ser utilizado em todos os ramos do conhecimento, sendo mais aconselhável durante o período de transição que se estende da educação infantil até a educação por processos lógicos e abstratos.

#### 1.2.4 Os jogos educativos

Os jogos educativos representam outra parte, ainda mais pragmática, da pedagogia Decroly, que é um fragmento do todo e, por isso, não faz sentido se visto sozinho. O livro *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*, tem o intuito de justificar as ideias centrais que nortearam as atividades e pesquisas de Decroly no Instituto de Ensino Especial e na Escola de Ermitage, além de confirmar o método aplicado (Decroly & Monchamp, 1922).

Os autores deixam claro que os jogos educativos são destinados, de maneira especial, às crianças com alguma irregularidade mental, comportamental ou afetiva. Essas irregularidades variam desde o comprometimento da memória e da capacidade de abstração, até à apatia, ausência de sentimentos e desaceleração no ritmo da aprendizagem. Os jogos são mais uma estratégia educativa para compensar essas irregularidades. Diante do propósito desses jogos, deixamos uma questão para refletir posteriormente: teriam os jogos educativos os mesmos efeitos na educação regular? Decroly e Monchamp (1922) afirma que “Nos jeux ne doivent donc pas servir exclusivement pour le laboratoire psychologique; ils sont destinés à la classe, à l'éducation de l'enfant” (p. 15). Contudo, verificaremos isso por meio das apropriações feitas pelos intelectuais portugueses e brasileiros. Posta a indagação, seguiremos apresentando alguns objetivos específicos e orientações para a prática dos jogos educativos, segundo Decroly e Monchamp (1922).

1° Favoriser la représentation mentale, par une intuition constante et bien comprise, des leçons objectives et concrètes. 2° Exciter l'activité volontaire et l'initiative en faisant participer l'enfant à la leçon d'une manière matérielle, et en Vamenant à y faire œuvre personnelle. 3° Adapter le travail aux capacités volitives, à la forme de mise en train, à l'endurance, au type de fatigue. 4° Combattre les automatismes inutiles et les tics, en changeant à temps de leçons et en remplis Sant d'occupations utiles tous les moments libres. 5° Donner à l'enfant la notion d'obligation, de responsabilité et de sanction; à cet

effet, exercer un contrôle étroit sur le rendement en tenant compte de la quantité à exiger et du temps maximum nécessaire. 6° Procéder patiemment; faire faire de nombreux exercices de même difficulté et de difficultés très graduées. Revenir souvent sur ses pas en soutenant toujours l'intérêt. 7° Individualiser de manière à prendre l'enfant autant que possible au point où il en est et à exciter son attention; dans ce but réduire le nombre d'élèves dans la classe parce que l'homogénéité est impossible ou difficile et que l'enseignement indirect donne peu ou rien (pp. 7-8).

O conteúdo acima nos direciona a uma discussão sobre a melhor forma de lidar com os instintos das crianças irregulares, desenvolver sua representação mental e combater os automatismos do sistema nervoso. Entretanto, as metas só podem ser alcançadas se houver a redução do número de alunos, a fim de possibilitar ao educador maior repetição dos jogos, atenção e paciência com cada criança. Além disso, neste momento, homogeneizar as classes não é o melhor caminho.

Nenhum dos autores desconsideram as dificuldades encontradas pelos professores na aplicação dos jogos, mas acreditam que suas inúmeras experiências obtidas com os mais variados tipos de irregularidades infantis comprovam a eficiência de suas propostas (Decroly & Monchamp, 1922). Decroly e Monchamp reconhecem ainda que os jogos descritos são a soma de esforços coletivos de outros educadores e de seus colaboradores no Instituto de Ensino Especial. Portanto, eles assumiram a tarefa de sistematizá-los para torná-los de fácil acesso aos professores.

Os jogos educativos remontam à Grécia e à Roma antiga. A investigadora Tizuko Morchida Kishimoto, nascida na Bielorrússia e residente no Brasil, apresenta uma importante consideração histórica sobre os jogos e sua relação com a educação. Ela afirma que o grande evento em favor do jogo na educação aconteceu no século XVI com a criação do Instituto dos Jesuítas. Inácio de Loyola, “compreende a importância dos jogos de exercícios para a formação do ser humano, e preconiza sua utilização no sistema educacional de sua organização” (Kishimoto, 1990, p. 40).

Já a obra de Jan Amós Comenius, *Orbis Sensualium Pictus*, relata, em 1657, a importância das imagens para a educação infantil. John Locke, por sua vez, afirma que tudo o que está na inteligência humana passa pelos sentidos (Kishimoto, 1990). E, com base na valorização dos sentidos, os jogos de leitura são apresentados, primeiramente, por Locke e depois se multiplicam, assim como os outros jogos relacionados as atividades didáticas de geografia, história, moral, religião e matemática.

O surgimento do movimento científico também contribuiu com a diversificação dos jogos que passam a incluir as novidades advindas do século XVIII (Kishimoto, 1990). É ainda no século XVIII que a noção de infância construída ao longo de cinco séculos foi apresentada por Jean Jacques Rousseau, em *Emílio*; nesta obra ele delega um lugar de destaque para a criança no mundo. A infância passa a ser vista como um período fundamental para o desenvolvimento humano e dotada de uma especificidade, denominada “sentimento da infância” por Philippe Ariès (Kishimoto, 1990, p. 41).

Em decorrência dessa especificidade, contamos, ainda hoje com as práticas educativas advindas dessa época; “a criança [...] vestida de acordo com sua idade, brinca com cavalinhos de pau, piões e passarinhos e tem permissão para se comportar de modo distinto do adulto” (Kishimoto, 1990, p. 41).

Ainda no XX, com o desenvolvimento da psicologia infantil, há o aumento das investigações e teorias que debatem sobre a importância da brincadeira para a construção das representações infantis. Os estudos de natureza psicogenética pleiteados por Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky e Jerome Bruner, dentre outros, apresentam importantes hipóteses para a “construção de representações infantis relacionadas às diversas áreas do conteúdo, influenciando as atividades curriculares dos novos tempos” (Kishimoto, 1990, p. 41).

Outras pesquisas, de natureza interdisciplinar, revelam que as diferentes formas de brincar são influenciadas pela cultura da qual a criança faz parte. O início do século XIX acompanha o término da Revolução Francesa e a emergência das inovações pedagógicas. As escolas tentam praticar os princípios de Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel. Entretanto, é com Fröbel que o jogo é compreendido como objeto e ação de brincar e, por isso, torna-se parte da história da educação pré-escolar (Kishimoto, 1990). Fröbel parte da premissa que, ao manipular, montar e desmontar materiais como bolas, cubos, cilindros, dentre outros, a criança pode estabelecer relações com o conhecimento matemático, com as noções elementares da física e da metafísica. Juntamente com outros materiais, como caixas, gravuras, panos e dobraduras, cria uma proposta curricular para a educação pré-escolar, tendo como elemento central a importância do brincar (Kishimoto, 1990).

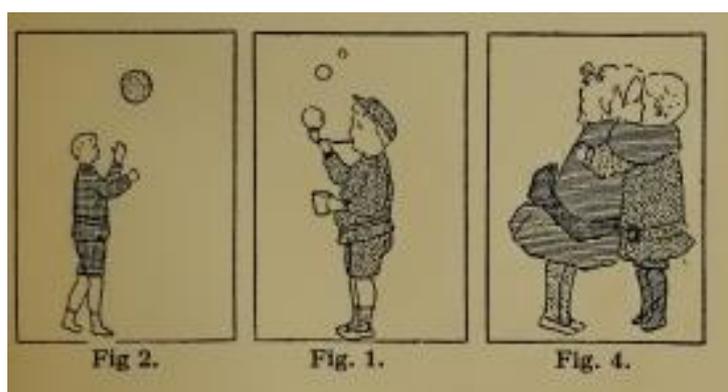
Continuando a prática preconizada por Fröbel, Decroly e Monchamp (1922) apresentam, neste livro analisado, o total de 75 exemplos de jogos, sendo 36 deles ilustrados. E para tornar mais compreensível a categorização e aplicação dos jogos, os autores os dividem em cinco partes: jogos relacionados ao desenvolvimento das percepções sensoriais (da atenção e da aptidão motora); jogos de iniciação aritmética (21 jogos) jogos relacionados a noção do tempo (01 jogo); jogos de iniciação à leitura (5 jogos) e jogos de gramática e compreensão da

liguagem (08 jogos). Os jogos sensoriais, de atenção e motricidade consistem em jogos visuais de cores (04 jogos), formas e cores (08 jogos), cores combinadas (17 jogos), jogos visuais motores (10 jogos) e jogo auditivo motor (01 jogo). Para maior proveito desses jogos é necessário que eles sejam preparados a partir de figuras concretas, pois as crianças realizam conexões quase inconscientes quando jogam, por isso, é importante que as figuras utilizadas para o trabalho da forma, da cor e da aparência não sejam apresentadas “nues, isolées, dépouillées de l’enveloppe vivante auxquelles on les trouve toujours associées dans la réalité” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 16).

Com esse intuito, deve-se evitar a elaboração dos jogos com figuras geométricas abstratas, os substituindo pelas formas vivas que, além de conterem maior estímulo sensorial, lembram objetos conhecidos pela criança “et sont par conséquent capables d’exciter son intérêt et son” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 14). Os jogos possuem complexidade gradativa e acompanham a evolução da aprendizagem da criança; por isso, requerem habilidades de atenção simples até a conjugada “parce que l’enfant est obligé de la porter à la fois sur plusieurs des objets présentés. En ce sens, ils servent de préparation sérieuse aux exercices scolaires, notamment à la lecture et surtout au calcul” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 16).

Listaremos, a seguir, um jogo para o desenvolvimento de cada uma das aptidões categorizadas por Decroly e Monchamp. Entre os jogos visuais (de cores), destacamos *Les bulles de savon*.

**Figura 3 - Jogo I – Bolhas de Sabão**



Fonte: Decroly & Monchamp (1922, p. 19).

Este jogo consiste no discernimento das diversas graduações de cores. Serve, primeiramente, para detectar se a criança apresenta algum transtorno ou dificuldade na percepção das cores. O desenho representa uma criança fazendo bolhas de sabão, cuja roupa possui variações de cores, que, segundo os autores, podem ter 18 tons “violet, indigo, bleu

foncé, bleu clair, vert bleu, vert franc (cendre verte), vert mousse, jaune safran, jaune moyen, orangé, minium, rouge écarlate, rouge violacé, rose, mauve, gris, brun, noir” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 17).

O jogo de formas e cores combinadas consiste em fazer com que a criança diferencie tais cores. Essa é uma aptidão mais complexa do que as noções de calor, som ou luz. Segundo os autores, ela é resultado da associação das funções articular e muscular, da mão, dos músculos oculares e da visão. Estes jogos podem acontecer preferencialmente com itens do dia a dia da criança, como uma caixa cheia de objetos diferentes para que ela os manipule com os olhos vendados, a fim de que reconheça esses objetos.

É importante destacar que há, na versão brasileira, a definição dos objetos (brinquedos) a serem utilizados nos jogos. Eles variam desde “cavaletes e tábuas usadas para as crianças mais velhas” até “areia, a argila para moldar, o papel, pranchetas, blocos, barbantes, bobinas, e água, para as crianças mais novas.” (Decroly & Monchamp, 2015, p. 35). Se forem comprados, devem ser, de preferência, “baratos, sólidos, com vários usos, higiênicos, não perigosos, suscetíveis de serem utilizados pela criança em diversas idades” (Decroly & Monchamp, 2015, p. 35)<sup>24</sup>. Os autores reiteram que o material seja acessível às crianças de todas as idades e classes,

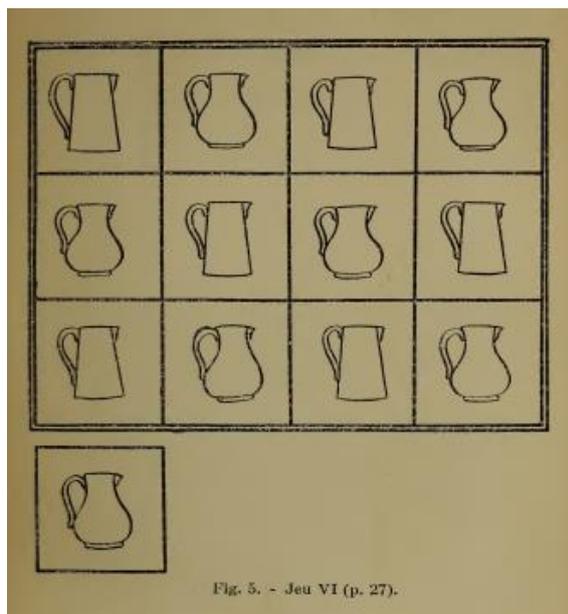
leve, fácil de manipular e simples [...] deve ser atraente pelos desenhos e pelas cores escolhidas, evitando qualquer tipo de sujeira graças ao uso de verniz e de meios de proteção. Ele não deve ser dispendioso para ser renovado sem grandes custos (Decroly & Monchamp, 2015, p. 45).

Em seguida, o mesmo jogo pode ser utilizado com as figuras desenhadas num papel, para testar sua capacidade de reconhecer o desenho e suas cores. Outro jogo apresentado para desenvolver a aptidão visual de formas e cores é o jogo *Les pots*.

---

<sup>24</sup> Os autores apresentam ainda, de acordo com os estudos de Fenton, J. C., uma tabela de brinquedos comprados e fabricados em casa, categorizados para as crianças com idades entre 01 e 24 meses (Decroly & Monchamp, 2015, p. 36).

**Figura 4 - O Jogo VI. As Jarras.**

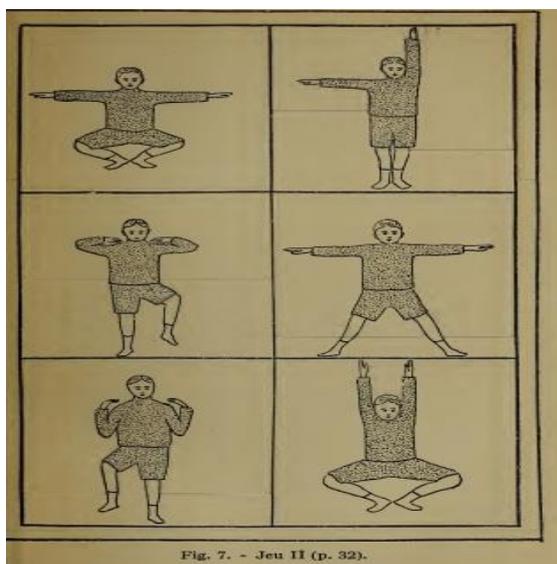


Fonte: Decroly & Monchamp (1922, p. 27).

Este jogo mostra seis jarras com as laterais retas e com cores diferentes e seis jarras com as laterais arredondadas e com cores semelhantes às seis jarras anteriores. A criança deverá apontar as diferenças entre as cores e as jarras.

Para desenvolver as noções de orientação espacial, os autores apresentam um interessante jogo que trabalha também as funções musculares, a coordenação motora (direção) e o senso de lateralidade na criança. É o jogo *Le gymnaste*.

**Figura 5 - Jogo II. O Ginasta**



Decroly & Monchamp, 1922, p. 32.

Uma mesma criança, com roupas e cores idênticas, é representada nas seis cartas. Suas posições alternam entre pés juntos, braços estendidos na vertical e na lateral, pernas flexionadas, entre outras posições. O jogo pode ser tomado como imitação da criança em cada carta escolhida, ou mesmo pelo professor que poderá imitar o movimento e a criança encontrar a ficha que corresponde a esse movimento. Se a criança não conseguir imitar o movimento feito, certamente ela terá dificuldades em jogos mais abstratos. Este exercício é muito útil pois evidencia “les différentes petites étapes par lesquelles l’enfant doit passer avant d’arriver à discerner les formes abstraites” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 37).

Para Decroly e Monchamp, os jogos visuais motores são os mais importantes na educação dos deficientes intelectuais, por isso estão presentes em todas as suas aulas e também em suas pesquisas, eles dedicam cerca de 18 páginas para apresentar exemplos destes jogos. Isso porque, em suas avaliações, esses jogos ocupam,

l’enfant d’une manière tout à fait active, ils fixent son attention et la maintiennent par la multiplicité des excitations sensorielles dont ils sont le point de départ et lui plaisent par le fait même, plus que tous les autres. Ils développent en outre sa logique élémentaire par la constatation naturelle des erreurs commises (Decroly & Monchamp, 1922, p. 45).

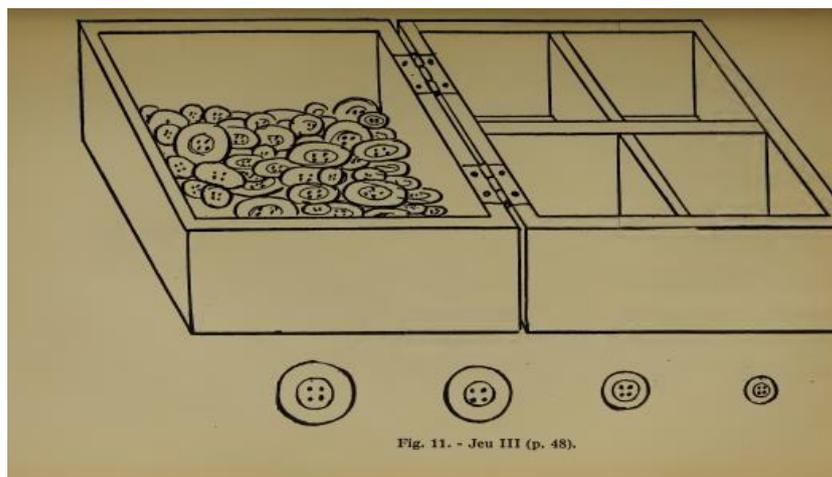
Os jogos visuais motores podem desenvolver desde as aptidões mais elementares até às mais complexas, como as operações de lógica e de raciocínio. Para além dos jogos visuais já citados, os jogos motores servem ainda para as crianças que estão em estágios mais atrasados do desenvolvimento. É importante que o professor as prepare para o uso dos jogos e é normal que elas comecem praticando erros empilhando cartões num mesmo espaço ou,

passent leur temps à empiler les petits cartons à moins qu’ils ne s’amusent à les déchirer ou à les lancer aux quatre coins de la classe. Il est évident qu’il est nécessaire de donner à ces enfants une préparation qui consiste à les habituer à la fois à l’activité, et à une discipline mentale sans lesquelles l’éducation n’est pas possible (Decroly & Monchamp, 1922, p.45).

Um importante jogo para o desenvolvimento da aptidão motora e visual é o jogo *Le classement*, que consiste em pedir que a criança classifique pequenos objetos em caixas de madeira que podem conter entre quatro e seis divisões. A primeira divisão contém itens com formas e cores bem diferentes: grampos, botões, miçangas, pregos, parafusos e penas. A

segunda divisão contém variados grãos: grãos de milho pequenos, ervilhas, grãos de café verdes. A terceira divisão contém feijões, coloridos de vermelho, azul, amarelo, branco, verde e roxo. A quarta contém objetos que se diferenciam apenas pelo tamanho: botões, bolotas e pérolas. A quinta possui pregos de diferentes comprimentos. A sexta classifica quatro espécies de bolotas, que diferem apenas em pequenos detalhes de forma. E, finalmente, a sexta possui caroços de diferentes espécies: cerejas, ameixas, damascos, pêsegos.

**Figura 6 - Jogo III. A Classificação**



Fonte: Decroly & Monchamp (1922, p. 48).

A fim de desenvolverem na criança a aptidão motora e auditiva, Decroly & Monchamp apresentam o jogo dos *Sacs*. Para este jogo devem se confeccionar vários sacos de algodão de 30 x 25 cm; cada um dos sacos deve conter objetos do cotidiano: uma chave, um pião, um prego, um parafuso, uma colher, uma xícara pequena, um cubo, um pino pequeno, um tamanco pequeno, alfinete, uma mão de boneca, um pequeno chapéu, uma chave de parafusos, uma bola de gude, uma moeda, uma bola, dado, etc. Cada criança, com os olhos vendados (com almofadinhas confortáveis presas em elásticos), recebe um saco; com a mão procura o objeto semelhante ao que o professor coloca, em seguida, diz-lhe o nome do objeto. Se o objeto for conhecido, basta ao professor solicitá-lo para a criança (associação auditiva motora), ou, então, colocá-lo na mão dela, pedindo-lhe para dizer o nome do objeto (associação motora verbal). Ao ser retirada a venda dos olhos, a criança verifica visualmente as suas respostas.

O ensino do cálculo e os jogos de iniciação aritmética são os mais desafiantes de serem ensinados entre as crianças que possuem deficiência intelectual. Por isso, Decroly e Monchamp destacam a necessidade de reforço dos exercícios visuais para que a criança desenvolva previamente a representação do número.

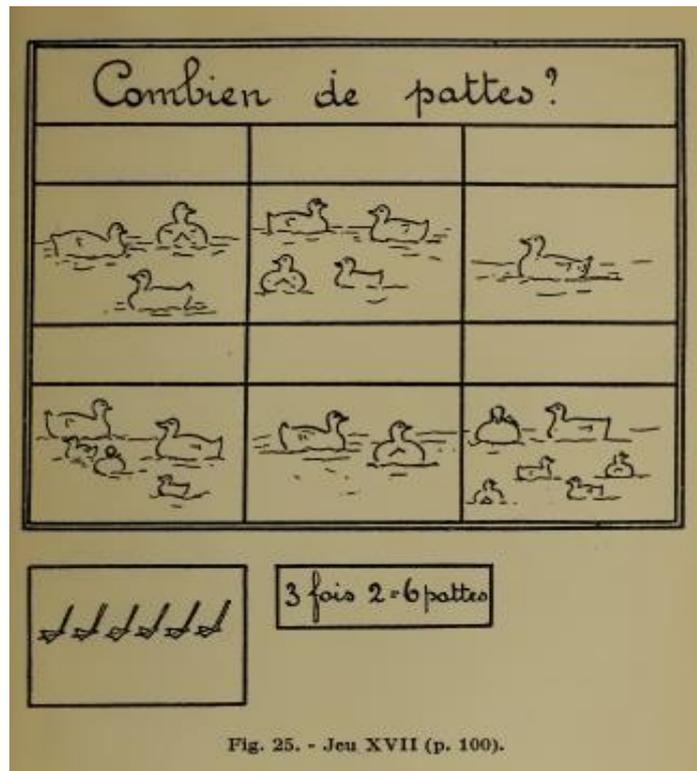
Il semble que dans ces activités, le sens visuel joue un rôle primordial, et qu'il ne faut pas craindre, tout en ne négligeant pas les autres notions sensorielles, et surtout les notions musculaires, de multiplier les exercices visuels se rapportant aux premiers concepts des nombres (Decroly & Monchamp, 1922, pp. 71-72).

Preconizam, ainda, que o ensino das tabelas e operações é muito importante. Contudo, ele se torna inviável sem antes provocar na criança a associação entre a palavra, a ideia e a coisa. É necessário respeitar todos os estágios que a criança atravessa antes da aquisição do conceito de número. Este respeito torna-se indispensável para com a crianças deficientes intelectuais, nas quais a noção de número é ainda mais vaga. É uma noção “complexe, il nécessite l’analyse, la comparaison fréquente et répétée, et pour lui donner toute son ampleur, il doit se présenter sous des aspects variés” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 73). Por isso, destacam as noções básicas necessárias a serem adquiridas antes da iniciação aritmética.

1. Notion de la présence et de l’absence. 2. Faculté de discrimination et d’identification. 3. Stade de répétition. 4. Notion de pluralité et d’unité, notion de deux. 5. Notion de trois. 6. Faculté de comparaison des grandeurs continues (stade de synthèse). 7. Notion de quatre (stade d’analyse et de synthèse). 8. Notion de cinq; première notion de la fraction (Decroly & Monchamp, 1922, pp. 74-75).

Conforme mencionado, ao todo, Decroly e Monchamp descrevem 21 jogos de iniciação aritmética, desde os mais simples, *Jeu II. Les boîtes de classement*, para o desenvolvimento das noções de utilidade e pluralidade, até aos mais complexos, que envolvem noções de adição e multiplicação, respectivamente; *Jeu XI. Premier jeu d’analyse; addition concrète; Jeu XV. Décomposition par addition* e *Jeu XVII. Les pieds et les pattes. Exercice intuitif de multiplication et son expression abstraite*. Entre eles, destacaremos o jogo *XVII*.

**Figura 7 - Jogo XVII. Quantas Patas?**



Fonte: Decroly & Monchamp (1922, p. 100).

Este jogo tem como objetivo desenvolver a noção de multiplicação e pode ser realizado utilizando fichas ou o caderno da própria criança. Resume-se em pedir que ela represente quantas patas há em cada quadro e assim realize as operações sucessivas de multiplicação; por exemplo, três animais (três vezes) tem duas patas = 06 patas. Os três cartões devem ser confeccionados com o diâmetro de 25 x 18 cm, com a pergunta expressa acima. As seis casas do primeiro cartão devem ter o desenho de patos que variam entre 01 a 06. Nas respectivas casas serão aplicados cartões que possuem o desenho do número de patas correspondentes dos patos. Os outros dois cartões seguem a mesma lógica do primeiro; um deles representa um pequeno barco de três pés e o outro contém a figura de gatos.

Na sequência dos jogos de iniciação aritmética, o jogo *XXII. Quelle heure est-il ?* tem o intuito de desenvolver a noção de tempo. Esta noção, assim como as outras mencionadas, é fruto de inúmeras experiências e sensações que se desenvolvem tardiamente. A criança leva em torno de seis anos para adquirir a noção de noite e dia; e oito anos para saber informar exatamente a data do dia.

Binet et Simon, dans leurs tests pour mesurer le degré de développement intellectuel attendent l'âge de six ans pour demander à l'enfant de distinguer le matin de l'après-midi, et l'âge de huit ans pour la date du jour (Decroly & Monchamp, 1922, p. 123).

Os autores destacam, adicionalmente, que, no caso de crianças com desenvolvimento irregular, a compreensão do tempo está intimamente ligada ao entendimento dos números, o que a torna uma aquisição mais lenta e desafiadora. Eles ressaltam a importância de manter uma rotina consistente para as crianças, incorporando atividades lúdicas que demonstrem os principais momentos do dia, da semana e do mês. A propósito, o jogo mencionado anteriormente aborda as três etapas do conhecimento sobre a medição do tempo. Na primeira etapa, enfoca-se as horas inteiras. São utilizados dois cartões, cada um com seis casas, em que cada casa traz descrições como “são seis horas”, “são dez horas”, entre outras. A tarefa da criança é encontrar o cartão menor que apresenta um relógio marcando a hora correspondente. Na segunda etapa, concentra-se nas meias horas e nos intervalos de quinze minutos. O mesmo procedimento dos exercícios anteriores é aplicado com dois cartões. Na terceira etapa, aborda-se os minutos, podendo ser aplicadas as mesmas divisões. Além disso, o exercício pode ser realizado de forma inversa, distribuindo os cartões entre as crianças e perguntando quem possui o relógio que indica a hora solicitada. “Qui a l’horloge marquant 6 heures; 7 heures et demie; 5 heures et quart, etc.?” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 125, destaque dos autores).<sup>25</sup>

Finalmente, Decroly e Monchamp chamam a atenção para o seguinte: a criança pode aprender a contar as horas, sem que tenha condições de fazer relação entre determinada hora e a ocupação correspondente do dia. O conhecimento das horas só é útil se a criança aprender a fazer a relação da hora com o momento solicitado: “La lecture de l’heure ne peut être un critère de l’acquisition de la notion du temps dans le vrai sens du terme” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 125).

Antes de iniciar a exposição dos jogos de leitura, os autores citam o trabalho coletivo com a professora Julia Degand e a aplicação do método global. Entre os jogos apresentados, destacamos o jogo *IV. Les petites scènes*.

---

<sup>25</sup> Este exercício não possui ilustração.

**Figura 8 - Jogo IV. As Pequenas Cenas**



Fonte: Decroly & Monchamp (1922, p. 135).

Este jogo faz parte de outros jogos semelhantes que descrevem, em cartões de 15 x 16 cm, cenas simples da vida familiar. O professor coloca a frase que descreve a cena e entrega, em seguida, à criança uma segunda série de frases parecidas. Por meio do mecanismo de identificação, ela deve ajustar a frase ao cartão. O exercício pode tornar-se mais complexo ao suprimir partes da frase, para que a criança acione a memória. Portanto, o nível de complexidade se eleva quando as sentenças são desmembradas em palavras, e o aluno é desafiado a reconstruí-las, com ou sem o modelo fornecido. Os autores destacam que a quantidade de cenas não é fixa, podendo ser modificada conforme o interesse da criança. “Le nombre de ces petites scènes n’est pas fixé, nous les multiplions à mesure qu’un petit événement se passe dans la classe pour attirer l’intérêt de l’enfant” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 135).

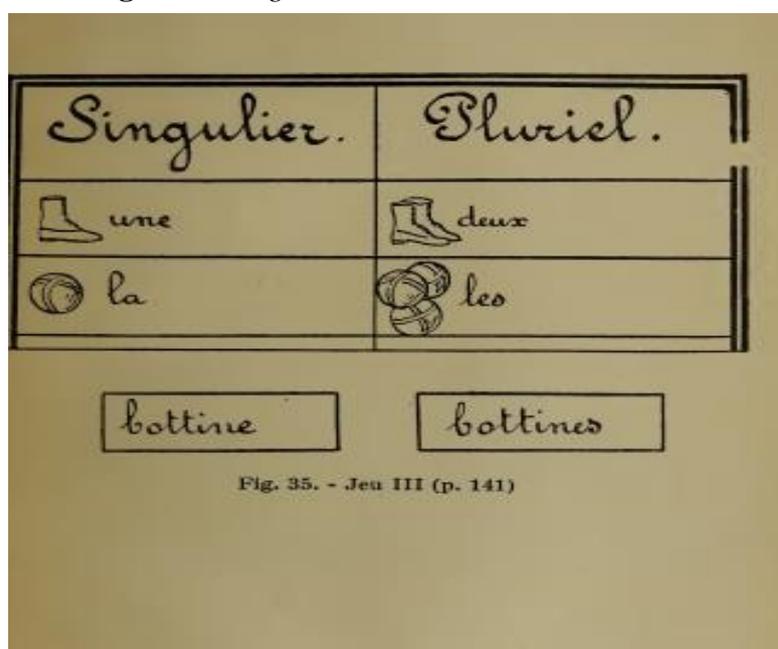
Além disso, a atividade pode tornar-se tema de trabalho coletivo; o professor mostra uma cena e solicita aos alunos a frase correspondente ou entrega várias frases e pede para que se faça a comparação entre elas. Pode, ainda, escrever uma frase no quadro e pedir que o aluno apresente a frase correspondente. “Le grand point est de soutenir l’attention et de multiplier les exercices” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 136).

Em todos os modelos de jogos expostos, a associação da imagem com a palavra está presente (método ideovisual). Também na escola, Decroly e Monchamp sugerem que os nomes

dos pratos na cantina, das coisas e das plantas, sejam etiquetados e possibilitem a troca pela criança, para que ela associe a imagem do objeto à palavra. “Tous les travaux personnels de l’enfant sont accompagnés de dessins et nous essayons de l’amener à traduire aussi rapidement par le dessin que par l’écriture l’idée qu’il veut exprimer” (Decroly & Monchamp, 1922, p. 139).

Para encerrar a série de jogos, os autores apresentam as atividades de gramática e compreensão da linguagem. Destacamos o jogo III. *La marque du pluriel en général*.

**Figura 9 – Jogo III. A Marca do Plural em Geral**



Decroly & Monchamp, 1922, p. 141.

Esta atividade tem o objetivo de apresentar à criança os substantivos e os artigos para posterior diferenciação do singular e do plural. Além disso, ela poderá constituir pequenas frases a partir das palavras. Num cartão, dividido em duas partes, coloca-se somente um objeto, e na outra dois ou vários objetos. Os substantivos sem artigo são descritos em outros cartões e devem ser ajustados pela criança ao espaço correspondente ao cartão grande. Percebemos que na pedagogia Decroly não é o processo educativo que cria o jogo, mas ele está no centro deste processo.

## 2. DA BÉLGICA PARA O MUNDO: A “VIAGEM” DO “MÉTODO DECROLY”

*“a pedagogia só pode ser concebida no âmbito internacional e os pedagogos sempre foram grandes viajantes que funcionaram em rede” (Houssaye, 2007, p. 310).*

### Preâmbulo

Primeiramente, este capítulo ressalta o papel desempenhado pela L'École de l'Ermitage na divulgação e perpetuação dos princípios pedagógicos de Decroly na Bélgica, bem como as propostas apresentadas no livro *Vers L'École Rénovée*, de Decroly e Boon (1921), que, também contribuíram para a sua consolidação e internacionalização. Em seguida, terão destaque as ações do próprio Decroly e de alguns intelectuais, espaços e artefatos envolvidos na “viagem” destes pressupostos pedagógicos. Para esse propósito, foram mapeadas as publicações de Decroly e de alguns de seus colaboradores próximos, nas revistas *Pour l'Ère Nouvelle* e *The New Era* (1922-1947). A hipótese é que, o objeto que viaja não é a pedagogia Decroly, mas um de seus componentes, isto é, o “método”. Além das referências já apresentadas, o livro *La Méthode Decroly* escrito por Amélie Hamaïde, também auxiliará a comprovar essa afirmação.

### 2.1 L'École de l'Ermitage: matriz de permanência da pedagogia Decroly na Bélgica

Após a fundação da escola em 1907, os trabalhos de ensino especial e regular ocorreram simultaneamente, e os alunos foram organizados em turnos alternados. Devido a insuficiência de recursos e de reconhecimento oficial, o Instituto Decroly e a Escola de Ermitage ainda permaneciam privados. Mas, com o apoio da cidade de Bruxelas, Decroly se mobilizou até transformá-los num espaço de educação pública, gratuita e que oferecesse todas as séries de ensino básico (Dubreucq, 2010; Fondation Decroly, 2020). Posteriormente, as crianças de 3 a 12 anos foram divididas em seis grupos que abrangiam todos os ciclos da educação básica “microbes, petits, petits moyens, grands moyens, grands, supérieurs” (Fondation Decroly, 2020).

No princípio, a escola foi instalada no centro de Bruxelas e mais tarde (em 1927) transferida para Vila Montana, um ambiente semirural, onde seus habitantes se dedicavam à agricultura e ao artesanato. Esse ambiente natural e social constituiu um recurso educacional

valioso e muito aproveitado pela escola (Hamaïde, 1956; Dubreucq, 1993). Ela possuía três torres antigas, localizadas nas áreas vizinhas, por este motivo se chamou Ermitage, que é o mesmo que ermida ou capela. Essas torres foram reformadas para funcionar como edifício educacional. Outros dois edifícios foram construídos em 1932 e 1960 destinados a funcionar com aulas e oficinas de impressão e cerâmica, laboratórios e, um refeitório multiuso e uma academia. (Dubreucq, 1993). O currículo adotado pela escola segue o programa elaborado por Decroly e não utiliza livros e programas pré-estabelecidos. A construção dos planos de trabalho organiza a progressão metódica de cada grupo a partir das atividades escolhidas pelos alunos o professor organiza a aprendizagem (Fondation Decroly, 2020; Hamaïde, 1956). A orientação dos cursos prevê tempos iguais para as atividades manuais, esportivas, artísticas e sociais.

Em 1910, o ciclo secundário da escola foi estabelecido, e esse ano também marcou a primeira edição do “Echo de l'école”, um jornal escolar escrito pelas crianças com a assistência dos pais. (Fondation Decroly, 2020). Embora a burguesia progressista tenha demonstrado interesse na escola, a tentativa de Decroly de unir o ensino especial e o ensino regular na Bélgica recebeu críticas severas por parte do meio conservador, que o acusou de utilizar os alunos como “cobaias”. (Dubreucq, 2010, p. 15; Van Gorp, Simon & Depaepe, 2010a, p. 345). No entanto, o intuito do pedagogo foi propor um conjunto de medidas, cuja aplicação sistemática proporcionaria resultados consideráveis para a educação pública belga (Dubreucq, 2010).

Em 1912, Amélie Hamaïde juntou-se à equipe, a qual deixou por um momento em 1916, com o intuito de criar duas classes de Decroly no *Lycée Carter*. O seu sucesso levou a outras tentativas na cidade de Bruxelas e no município de Anderlecht. Em 1917, as reuniões informais organizadas com os pais e representantes adquirem um estatuto com a criação do Conselho de Pais, que inclui dois responsáveis por turma e um professor por curso (doze no total). As reuniões possuíam periodicidade mensal e eram sempre presididas por Decroly. O Conselho de Pais ainda existe atualmente; porém, em 1999, passou a integrar também o grupo de alunos (Fondation Decroly, 2020; École Decroly, 2020). Em 1922, a cidade de Bruxelas publica o *Programme Decroly* destinado a modificar o currículo das escolas primárias. No mesmo ano, as edições *Delachaux e Niestlé* publicam o livro *La méthode Decroly* escrito por Amélie Hamaïde na Universidade Livre de Bruxelas. Ela se tornou a diretora da Escola de Ermitage, ainda com a permanência de Decroly na escola.

Em 1925, um projeto iniciado na Escola de Ermitage há 11 anos é terminado. Trata-se da fundação da associação sem fins lucrativos *L'école Nouvelle*, criada pelos pais dos alunos para auxiliar na administração dos ativos imobiliários, dois dos quais Decroly se tornou o proprietário legal. A criação da associação foi necessária, uma vez que, nem a escola, nem

Decroly possuíam mais recursos para sustentar estes imóveis; e, no passado, sua família já havia adquirido os dois prédios do Instituto de Ensino Especial e da Escola de Ermitage (École Decroly, 2020, Wagnon, 2018). A independência das duas entidades (escola e associação) garantiu tanto a liberdade de iniciativa educacional da escola, quanto a sua preocupação em receber todas as crianças. Esta associação sem fins lucrativos funciona ainda hoje, conservando os mesmos princípios (Fondation Decroly, 2020).

Em 1929 o espaço escolar se tornou pequeno para comportar as crianças. Por isso, um pai de um aluno, o arquiteto *Blomme*, ficou responsável pelo projeto de ampliação da escola. No entanto, o plano é desfeito por falta de recursos financeiros. Em 1930, Hamaïde implementa o ciclo completo das humanidades permitindo que a escola prepare alunos para o ensino superior. Com essa alteração, ela obtém em 1933 a aprovação de diplomas de certificados da seção científica da escola (École Decroly, 2020).

**Figura 10** - Imagem antiga da l' École de l'Ermitage



Fonte: Centre d'Etudes decrolyennes.

Em 1934, o advogado Jean Fonteyne redigiu os novos estatutos da *École Decroly*. A diretoria da escola foi confiada a Miss G. Gallien, tendo como substituta Lucie Libois-Fonteyne. O ministro belga François Bovesse visitou a escola, interessou-se por ela e lhe concedeu um

subsídio operacional (École Decroly, 2020). Em 1936, o Ministério Belga de Instrução Pública reconhece o “Método Decroly” como método oficial de ensino “des idées Decroly, avait déjà fait de nombreux adeptes, et ces dernières années le programme pour les jardins d’enfants est basé presque entièrement sur les principes decrolyens” (Hamaïde, 1956, p. 11). Neste mesmo ano a seção greco-latina foi aprovada por sua vez. Na época, esse diploma era exigido em todas os cursos das universidades, exceto nos cursos politécnicos. O acesso ao ensino universitário foi, portanto, conseguido pela escola que teve que cumprir os requisitos da Instrução Pública Belga, incluindo o controle rigoroso da Comissão para a homologação de diplomas. (École Decroly, 2020). “A implantação do currículo oficial na educação primária, em 1936, era altamente “Decrolyano” e como resultado, ainda hoje existem ingredientes ‘Decrolyanos’, a serem encontrados na educação primária Belga” (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2010, p. 332-333).

Em 1945, sob o patrocínio do Comissário para a Pesquisa Científica e do Pró-Reitor da Universidade Livre de Bruxelas, F. van den Dungen, a Escola de Ermitage foi preparada para estender a sua escolaridade obrigatória de seis para dezesseis anos. Este trabalho contou com os professores da própria escola e vários outros da Universidade Livre de Bruxelas. O objetivo foi oferecer um ensino integral, que abrangesse a educação física, intelectual, cívica, técnica, científica e literária (École Decroly, 2020).

Em 1948, a diretora Miss Gallien expressou o seu desejo de dedicar-se exclusivamente à escola primária; então, a direção da escola secundária foi confiada a Lucie Libois-Fonteyne. Em 1949, iniciaram-se as negociações informais para o reconhecimento da *Athénée Ovide Decroly* como escola experimental. No entanto, essa decisão faria com que a escola perdesse a autonomia na escolha dos professores. Em virtude disso, o projeto não avançou. Neste mesmo ano, Mariette Mertens sucede à diretora Gallien na escola primária. Em 1952, o ministro belga Pierre Harmel atribui uma bolsa extraordinária para a escola experimental. Em 1956, por ocasião da crise de Suez, os primeiros *Journées Decroly* (seminário de professores) incentivam a exploração de um tema tópico (petróleo), em contraponto aos planos de trabalho elaborados a partir dos centros de interesse<sup>26</sup>. A partir de então a escola passa a organizar todos os anos este evento, com diferentes temas (École Decroly, 2020).

---

<sup>26</sup> Crise de Suez, também conhecida como Guerra de Suez (ou ainda Guerra do Sinai), foi uma crise política que teve início em 29 de outubro de 1956, quando Israel, com o apoio da França e Reino Unido, que utilizavam o canal para ter acesso ao comércio oriental, declarou guerra ao Egito. O presidente do Egito, Gamal Abdel Nasser havia nacionalizado o canal de Suez, cujo controle ainda pertencia à Inglaterra. Em consequência, o porto israelense de Eilat ficaria bloqueado, assim como o acesso de Israel ao mar Vermelho, através do estreito de Tiran, no Golfo de Aqaba. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Crise\\_de\\_Suez](https://pt.wikipedia.org/wiki/Crise_de_Suez). Acedido em 31 de março de 2020.

Entre os anos de 1958 e 1959 é aprovado um “Pacto Escolar” que garante o pagamento pelo Estado de todos os professores e custos operacionais. O referido pacto esteve sujeito ao cumprimento das normas legais estabelecidas pelos Estado. Todavia, ele não pôde intervir na construção ou manutenção dos edifícios de educação gratuita. O motivo é que a escola é pertencente à rede subsidiada gratuita e não-confessional da Bélgica; por isso, não beneficia de nenhuma assistência para a manutenção imobiliária de suas instalações, sejam elas advindas de patrocínios de qualquer partido, igreja ou outro grupo de influência social (École Decroly, 2020).

No ano de 1961, a escola se expande com um novo prédio que inclui o ginásio, também um palco, sistema de som e cortinas. Em 1965, o jardim de infância mudou-se para outro edifício recém adquirido na avenida Casalta. Em 1967, Francine Dubreucq sucede a Lucie Libois na direção da escola secundária; e, em 1971, Suzanne Audag se encarrega da escola primária. Ainda em 1971, *The World Education Fellowship* (Ex: *Ligue Internationale d'Éducation Nouvelle*) colabora com a escola para celebrar o seu cinquentenário e o centésimo aniversário do nascimento de Ovide Decroly (*Jubilee Conference, Palais des Congrès, Bruxelles*). A direção da escola é nomeada como “oficial de ligação”, ou seja, agente de interligação oficial com as seções francesas. Por isso participou dos congressos de Edimburgo, Bath e Sydney. A seção Belga é presidida pelos Inspectores de Ensino Roger e Vanbergen que organizaram três dias de estudos com os seguintes temas: *Nous autres, les enfants*, apresentado na estação de metrô *De Brouckère* em Bruxelas; *Nous autres, les parents*, apresentado no Hotel *Ville de Bruxelles* e *Nous autres, les enseignants* no Instituto Doutor Decroly (École Decroly, 2020).

Em 1971-1972, a exposição *Le Dr Decroly et l'éducation* é apresentada nas Universidades de Gand e Lille. Em 1974, devido à preparação para a Reforma de Ensino Belga, a escola precisou aumentar o seu tamanho pois não comportava mais os alunos. Por isso, a aquisição de uma antiga casa pertencente à família de Decroly na avenida *Hamoir* permitiu a instalação de seis a sete classes. Após algumas tentativas e erros estes foram os últimos dois anos do ensino médio que se fixaram lá (École Decroly, 2020). Em 1975, *La Bibliothèque sociopédagogique Dr Decroly* foi criada pela Fundação de Utilidade Pública -*Fondation Fernand et Louise Brunfaut*.

Em 1977, foi aberta a seção de ciências humanas e, em 1978, a escola criou a Federação de Escolas Livres Subsidiadas Independentes-FELSI, que reúne várias instituições da Educação Nova e/ou de promoção social pertencentes à rede subsidiada gratuita, não vinculada à educação católica. Através dessa federação, uma quarta rede, denominada *libre subventionné non*

*confessionnel*, foi adicionada às outras três: livre de intervenção religiosa; livre de autoridades estatais e de autoridade neutra subsidiada, cujas organizações são as entidades locais; as províncias, as cidades e os municípios (École Decroly, 2020). Em 1979 a escola adapta as estruturas de ensino e sua própria metodologia, criando as opções: Observação-medição (ciências e matemática); Associação (ciências humanas); Expressão abstrata (línguas modernas e antigas, filosofia) e Expressão concreta (desenho, técnicas gráficas, modelos etc.) (École Decroly, 2020). Em 1980 Anny Tepe assume a direção da escola primária.

No ano seguinte, há a criação do Centro de Ensino Secundário (CES), em colaboração com o Instituto *Reine Fabiola*. Através dessa parceria é criado um 7º centro de recepção de alunos e um 2º centro profissional de desenho, impressão, carpintaria e outras pequenas técnicas. Atualmente, essas classes ainda existem sob o nome de *Premier Degré Différencié* (École Decroly, 2020). Durante oito anos (1982-1990) acontecem obras de reforma dos edifícios, ampliação de salas, construção de passarelas e um refeitório. Em 1985 é criado o Centro de Estudos Decrolyanos. No mesmo ano, Aline Bosquet torna-se diretora da escola secundária.

Entre 1990-1997, um grupo de pais e professores, associados à pedagogia Decroly e a outras escolas primárias, realizam um projeto de grande alcance para expansão da escola secundária em outro local. Em 1993, Monique Binet dirige a escola primária. Em 1994, Françoise Guillaume torna-se diretora da escola secundária. Entre 1997-2004 a escola é obrigada legalmente a redigir os seus *Projets Pédagogiques et d'Établissement*. Aproveitando a obrigação, a escola constrói um documento tipo brochura, contendo os princípios fundamentais de sua pedagogia (École Decroly, 2020).

Entre os anos de 1998-2005 a escola tem os seus programas adotados pela Comissão de Currículos, de acordo com os padrões de competência na maioria das disciplinas secundárias, com o objetivo de ainda poder exercer seus princípios pedagógicos. Em 1999, os estatutos da Escola são revisados com o objetivo de maior exercício da democracia; por isso, foi acrescentada a participação de alunos do terceiro nível do ensino médio (École Decroly, 2020). Entre 1999 e 2001, para estabelecer diálogo entre pesquisadores, a Escola organiza dois simpósios sobre os temas leitura, escrita e observação. No ano 2000 são construídos laboratórios e duas novas turmas. No mesmo ano, Marcelle Clarinval se encarrega da escola primária (École Decroly, 2020). Em 2001, durante as férias, um incêndio no jardim de infância destruiu os andares superiores do edifício. A reconstrução permitiu uma grande remodelagem: adição de novas classes, instalações administrativas, sala de jantar e melhorias da cozinha. Em

2002, Hélène Gutt assume a direção da escola primária. Em 2006 é criada a Fundação Ovide Decroly.

Em 2007, por ocasião de seu centenário de existência, a Escola Decroly publica um livro, escrito coletivamente, elucidando seus princípios pedagógicos.<sup>27</sup> O livro foi produzido com o apoio e colaboração de vários pais. Como um bom livro de memórias ele é permeado pela hagiografia, emoção e saudosismo. As experiências conflitantes que ocorreram durante a história da escola são suprimidas, deixando ao leitor uma impressão leve e feliz. “A cronologia no livro comemorativo do centenário desempenha a função de uma memória coletiva. Ela deixa transparecer as experiências compartilhadas em um ‘texto’ no qual a experiência total é expressa de uma maneira fictícia” (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2010, destaque dos autores).

Na mesma época, foi também organizado um colóquio em colaboração com a Universidade Livre de Bruxelas que tratou das novidades dos métodos ativos de ensino, cuja conferência de abertura foi proferida pelo pesquisador, escritor e político francês Philippe Meirieu (Fondation Decroly, 2020; École Decroly, 2020).

**Figura 11 - Comemoração dos 100 anos da Escola Decroly, 2007**



Fonte: <http://fondationdecroly.be/actualite>.

<sup>27</sup> École Decroly (2007). *Cent ans - Sans temps*. France: Edition Contraste.

No ano de 2009 as obras da escola na Avenida Casalta foram finalmente concluídas. Em 2011, Marc Charlier sucede a Françoise Guillaume na direção da escola secundária. Entre 2013-2014, à medida em que os prédios da avenida Hamoir vão se depreciando, eles são demolidos para construir uma nova escola. Nessa reconstrução, um edifício exemplar foi inaugurado em setembro de 2014.

Entre os dias um e três de fevereiro de 2018, aconteceu a terceira jornada de estudos sobre a pedagogia Decroly. O evento foi organizado pela *Fondation Ovide Decroly*, *École Decroly* e pela associação *Cadre d'Héloïse*. Tiveram lugar na programação os debates sobre a função da globalização no ensino, método global e a interdisciplinaridade.

**Figura 12 - Jornada destinada à pedagogia Decroly, 2018**

**La Fondation Ovide Decroly**  
La Fondation Ovide Decroly et le Centre d'Études decrolyennes sont ouverts à toute personne intéressée par la pédagogie (itinéraire Héloïse). Ils contribuent au rayonnement de l'œuvre du Docteur Decroly par un soutien à des actions éducatives tant pour les étudiants débutants que pour les chercheurs confirmés, par l'organisation de formations et de stages et par le prêt de livres de la bibliothèque pédagogique Decroly-Bruxelles.

**1<sup>er</sup> février 2018, journée d'études.**  
salle Dupirel, ULB, 41 avenue Jeanne à 1050 Bruxelles.  
Réservation indispensable via le site [www.ecoledecroly.be](http://www.ecoledecroly.be). Entrée et sandwiches: 15eur.

**2 et 3 février 2018, journées portes-ouvertes.**  
École Decroly, 45 Drève des Gendarmes à 1150 Bruxelles.  
Vendredi 2, journée destinée aux professionnels, sur réservation. Samedi 3, visite libre.

**PAR LA VIE POUR LA VIE**

**La pédagogie Decroly, le globalisme et l'interdisciplinarité.**

**1, 2 et 3 février 2018**  
3 journées consacrées à la pédagogie Decroly.

**Au sujet d'Héloïse, itinéraire des pédagogies européennes, membre de la Fédération Française des Itinéraires Culturels Européens (FFICE).**

Héloïse est une association regroupant des sites dans lesquels de grandes figures de la pédagogie ont laissé une forte empreinte. Elle vise à promouvoir le patrimoine pédagogique et à le rendre vivant en le confrontant aux problématiques d'aujourd'hui.  
Plus d'informations sur [www.pedagogies-heloise.eu](http://www.pedagogies-heloise.eu)

Organisée par la Fondation Ovide Decroly et l'École Decroly dans le cadre d'Héloïse.

**héloïse**  
ITINÉRAIRE DES PÉDAGOGIES EUROPÉENNES

**Au sujet du pédagogue Ovide Decroly**  
Ovide Decroly (1871-1932), médecin et pédagogue belge, préconise une approche globale de l'enfant et des apprentissages.  
C'est en étudiant les enfants en difficulté, au sein de son institut, qu'il a défini les principes de sa pédagogie, active et innovante. L'observation prime toujours, elle est guidée par 4 centres d'intérêt, correspondant aux besoins fondamentaux de l'enfant. Decroly développe une démarche (observation, association et expression) qui prend en compte le milieu proche et l'intérêt de l'enfant, selon le concept de base "du concret vers l'abstrait".  
L'École Decroly existe depuis 1907, se situe dans un lieu choisi par son fondateur et accueille aujourd'hui environ 1000 élèves de 3 à 18 ans.  
Site commun à l'École et au Centre d'Études [www.ecoledecroly.be](http://www.ecoledecroly.be)

Fonte: <http://fondationdecroly.be/actualite>

**Figura 13 - Programação da jornada pedagógica Decroly, 2018**

**Jeudi 1er février 2018**  
**Journée d'Études à l'ULB**  
**La pédagogie Decroly, le globalisme et l'interdisciplinarité.**

**Programme / Jeudi matin**  
9h-9h20 / Accueil  
9h20-9h30 / Ouverture  
9h30-10h15  
**La pédagogie aux prises avec le 'global' : de l'exploration d'un champ sémantique aux enjeux pour aujourd'hui.**  
Philippe Meirieu,  
Professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'université LUMIERE-Lyon 2,  
Président du conseil d'administration d'Héloïse.  
10h15-11h00  
**Ovide Decroly, la fonction de globalisation et l'enseignement.**  
Sylvain Wagnon,  
Professeur en Histoire de l'éducation,  
Université de Montpellier, IIRHEE,  
Membre d'Héloïse et de la Fondation Decroly.  
11h00-11h45  
**De la méthode globale à la compréhension des textes : enjeux et débats.**  
Luc Maisonneuve,  
Maître de conférences, ESPE de Bretagne,  
UBO, CREAD.  
11h45-12h30 / Discussion et échanges  
Modératrice: Hélène Gutt,  
Directrice de l'école Primaire Decroly

**Jeudi midi**  
12h30-13h30 / Lunch (sur place).  
**Jeudi après midi**  
13h30-15h00  
**Table ronde : L'interdisciplinarité, des pratiques convergentes ?**  
Dialogue entre six représentants d'écoles belges à pédagogie decrolyenne.  
Modératrice  
Fabienne Serina-Karsky  
Chercheuse en Sciences de l'éducation,  
Université de Paris 8 Saint-Denis.  
15h00-15h30  
Discussion et échanges.  
16H-16H45  
**L'interdisciplinarité dans l'enseignement, une notion en débat.**  
Yves Lenoir,  
Professeur titulaire, Faculté d'éducation,  
Université de Sherbrooke.  
Conclusion.  
**Fondation Ovide Decroly**

**Vendredi 2 et Samedi 3 février**  
**Journées portes-ouvertes**  
**à l'école Decroly.**

**Vendredi**  
Visite de l'École du Petit Jardin d'Enfants à la 3ème secondaire, réservée aux professionnels de l'éducation ou étudiants dans une filière éducative.  
Pas de frais de participation mais réservation en ligne indispensable, à partir du 1er décembre 2017, à l'adresse [centredecroly.be](http://centredecroly.be).  
L'horaire sera proposé en fonction des impératifs et demandes des participants.

**Samedi**  
Visite de l'École du Petit Jardin d'Enfants à la 3ème secondaire.  
Parallèlement, informations aux parents en vue d'une inscription.  
Visite libre de 10h à 12h et de 13h à 15h  
Sandwiches disponibles sur place.

Fonte: <http://fondationdecroly.be/actualite>

A Escola de Ermitage funciona atualmente com o nome de “Escola Decroly” e integra as escolas não confessionais mantidas pela Federação Valloniana de Bruxelas. Inclui os três ciclos básicos da educação: infantil, primário e secundário. Possui atualmente 1000 alunos entre os 3 e os 18 anos (École Decroly, 2020). Está localizada numa área privilegiada da cidade de Bruxelas; de um lado, uma floresta que permite observar a natureza, as estações do ano e realizar trabalhos ao ar livre; do outro lado, ao sul, a escola é cercada por um bairro popular residencial formado pelo êxodo da burguesia francófona.

**Figura 14 - Imagem atual da Escola Decroly**



Fonte: Centre d'Estudes Decrolyennes, 2021.

Assim como Van Gorp, Simon & Depaepe (2010), consideramos que a Escola Decroly, além de se apresentar como pioneira dos métodos ativos na Bélgica, deslocou os holofotes locais e internacionais para as suas práticas educativas; e é hoje o único lugar onde o chamado “Método Decroly” é aplicado, isento de suas derivações. E, “por não haver uma rede de escolas Decroly, no máximo uma cadeia de escolas simpatizantes umas com as outras, é justificado considerar a Escola Decroly como um fato isolado” (Van Gorp, Simon & Depaepe, 2010, p. 333).

Sem a força da tradição cultural desta escola, os pressupostos pedagógicos de Decroly talvez não subsistiriam a ação do tempo. Além disso, a cultura organizacional e a rede cultural da escola, composta por Decroly, Hamaïde e pela elite cultural belga, professores, pais, industriais, advogados, médicos e inspetores, atuaram, na época, como subsidiadores financeiros e guardiões da história da escola e do “Método Decroly”. Por meio da ação destes sujeitos, esta escola denominada diferente das demais da sua época, tornou-se local de peregrinação para diversos educadores interessados no “método”, algo talvez mais palpável do que a pedagogia, “capaz de atender às demandas da sociedade, formando indivíduos portadores das habilidades básicas, como ler, escrever, calcular, e que valoriza o progresso científico e industrial de modo a dar-lhe prosseguimento por meio da formação escolar” (Valdemarin, 2010, p. 21).

## 2.2. Em direção à escola renovada na Bélgica

O sucesso da *L'École de l'Ermitage* já estava consolidado, mas ainda era possível estender a influência da pedagogia Decroly na Bélgica e para além dela. Com este intento, o livro *Vers L'École Rénovée. Une première étape* (1921), escrito por Ovide Decroly e Gerard Boon, estabelece um plano de estudo para reorganização do sistema escolar vigente, com base nos princípios apresentados anteriormente em “Le programme d'une école dans la vie” (1908).

De maneira mais eficaz, Decroly permitiu que sua pedagogia fosse aplicada nas Escolas Novas, especialmente nos estabelecimentos do município de Anderlecht. Sem dúvida, esse texto representou um marco significativo na divulgação e na obtenção de reconhecimento de suas ideias e práticas pedagógicas.

En septembre 1921, M. Melckmans, échevin de l'instruction publique de la commune d'Anderlecht, décide d'appliquer dans deux écoles maires de la commune la méthode Decroly. L'objectif déclaré de l'échevin est en partie de procéder à la sélection et au classement des élèves vue d'améliorer le rendement scolaire, ce qui reprend les défauts du système d'enseignement en place énoncés par Decroly dans son gramme vers l'école rénovée” (Wagnon, 2013, p. 138).

A partir da escrita do livro em 1921, Decroly organiza um ciclo de conferências para os professores da cidade de Anderlecht a fim de orientá-los como desenvolver as atividades do seu programa educativo.

Ces causeries, qui sont de véritables « cours d'initiation à la Méthode Decroly », ont lieu les dimanches matins et s'adressent principalement aux enseignants d'Anderlecht. Une cinquantaine de personnes sont sentes, principalement des enseignants d'Anderlecht mais aussi enseignants d'Anvers, de Mons, de Forest, de Lierre, de Bruxelles (Wagnon, 2013, p. 138).

Imbuídos de questões muitas particulares da época, Decroly e Boon, justificam a renovação do ensino expondo algumas críticas relacionadas a incoerência no estudo da criança e seu meio ambiente; ao conteúdo escolar em excesso focalizado na função da memória; aos assuntos fragmentados, diferentes e não relacionados aos interesses fundamentais da criança; a predominância do verbalismo nas atividades e a falta de tarefas que estimulem a vivência espontânea da criança. A solução para os problemas apresentados seria o uso do programa das ideias associadas incluindo: o estudo da criança e do seu meio; a utilização do método dos centros de interesse; a classificação dos conteúdos escolares com base nas funções psicológicas da observação, da associação e da expressão; a prática dos jogos educativos e dos trabalhos manuais.

Em seguida, anexamos uma tabela elaborada pelos autores que exemplifica melhor essas principais falhas do ensino e suas possíveis soluções.

**Figura 15 - As falhas do sistema educacional e as medidas para sua correção**

Voici, résumés en un tableau, les principaux griefs qu'on peut adresser au système actuel ainsi que les mesures qui sont de nature à y remédier.

<b>Défauts</b>	<b>Mesures préconisées</b>
1° Pas ou trop peu de cohésion entre les différentes activités de l'enfant	Application d'un programme d'idées associées: étude de l'enfant et de son milieu
2° Matière trop peu en rapport avec les intérêts fondamentaux de l'enfant et de leur évolution	Emploi de la méthode des centres d'intérêt
3° TROP de leçons avec des sujets et des buts trop différents	
4° Division des branches sans tenir suffisamment compte du processus de la pensée chez l'enfant	Division des branches d'enseignement en tenant compte des grandes fonctions psychologiques: <i>observation, association et expression</i>
5° Matières dépassant dans la plupart des branches la capacité d'assimilation et de mémoire de la majorité des enfants	Quantité de matières appropriée aux divers groupements établis
6° Prédominance des branches qui peuvent s'enseigner par des méthodes verbales	Préférence accordée aux méthodes intuitives, actives, constructives
7° Exercices ne donnant pas assez d'occasion à l'activité personnelle spontanée de l'enfant	Activité personnelle favorisée par la pratique des occupations manuelles (réalisations diverses en rapport avec les centres d'intérêt) et par l'emploi des jeux éducatifs

Fonte: Decroly & Boon (1921, pp. 22-23).

É importante lembrar que *Vers L'École Rénovée* foi escrito no pós-guerra; por isso, há uma intensa preocupação dos autores em resolver o problema da educação dos mais jovens, uma vez que estes seriam os agentes de desenvolvimento econômico, político e social do país, ainda devastado pela Grande Guerra. O momento era propício para a renovação da escola pois, com os valores e opiniões abalados, seria possível, por meio de esforços, dar um passo importante na solução deste problema (Decroly & Boon, 1921).

Embora acreditassem que as reformas precisassem ser realizadas, elas exigiriam reversão total das ideias, organização e estrutura dos prédios escolares. E, por incluírem reconstrução e gastos financeiros, o caminho ideal seria não romper com o sistema escolar vigente.<sup>28</sup> Contudo, enquanto não fosse possível a aplicação de tais medidas radicais, seria necessário tornar obrigatória a permanência de um maior número de alunos na escola.

Tout en maintenant donc que c'est là une condition très importante de succès, nous nous trouvons actuellement devant l'impossible, devant une utopie: nous ne pouvons songer à transporter d'emblée toutes les écoles dans leur cadre naturel, comme ce serait souhaitable. Et en attendant devons-nous rester indifférents, devons-nous nous immobiliser, impuissants et inertes? [...] A notre avis, cela n'est pas douteux et les observations que l'un de nous a poursuivies depuis bientôt vingt ans dans des milieux divers (institut pour anormaux, classes pour enfants arriérés école pour enfants réguliers) nous permettent d'affirmer que déjà dès maintenant et en dehors des mesures radicales inapplicables en ce moment d'une façon générale, il y a lieu de rendre le *séjour obligatoire* de l'école plus fructueux à un plus grand nombre d'écoliers (Decroly & Boon, 1921 p. 08-09, destaques dos autores).

Diante da ineficácia da revolução no ensino e sob a premissa da escolaridade obrigatória e para todos, os autores propõem um conjunto de medidas, cuja aplicação sistemática proporcionaria resultados consideráveis, preparando a todos para o advento de uma “*évolution plus radicale*” (Decroly & Boon, 1921, p. 09). Notamos que o uso da palavra “*évolution*” no lugar de “*révolution*” evidencia a crença evolutiva (biológica, onde o novo deriva-se do velho) no progresso, na regeneração do sistema e não em sua ruptura e reestruturação. Este conjunto de medidas consiste basicamente em sete pontos; 1) Triagem preliminar da criança com base nos resultados dos exames físico e psicológico; 2) Homogeneização dos grupos escolares existentes, criação de classes para crianças menos dotadas ou atrasadas e aulas especiais para crianças irregulares; 3) Número máximo de 30 alunos para classes regulares, de 20 a 25 alunos para classes de crianças irregulares, 15 alunos para a seção de reabilitação e 12 alunos nas classes de alunos com anomalias incapacitantes; 4) Exame fidedigno, sem preconceitos, sobre a língua em que a criança deva ser alfabetizada e reflexão crítica sobre a necessidade de imposição da segunda língua a todas as crianças da mesma idade; 5) Modificação do currículo

---

<sup>28</sup> Decroly já possuía essa concepção em 1908, no texto *Le Programme d'une École dans la Vie*.

tendo em conta a evolução dos interesses da criança, mediante a adoção do programa das ideias associadas, respeitando o mecanismo de pensamento da criança, suas condições locais e a capacidade da maioria; 6) Alteração do método de ensino do primeiro ano, aplicando o método dos centros de interesse; 7) Preferência aos exercícios e disciplina que promovam a individualização e a atividade pessoal (Decroly & Boon, 1921).

Esse conjunto de medidas defendidas pelos autores é um tanto controverso, sendo necessário discuti-lo. A ideia de triagem dos estudantes com base no resultado dos exames, demonstra a intenção dos autores de possibilitar uma ascensão escolar para aquelas crianças que possuíssem algum destaque. Certamente, uma tentativa de oportunizar e aproveitar suas aptidões, para além da comum classificação econômica e social pelas quais elas passavam, este seja, talvez, um ensaio sobre a igualdade de oportunidades. Contudo, a execução destes exames/testes segregaria ainda mais as crianças em classes “homogêneas”, separando as “menos dotadas” das “mais dotadas”, causando mais exclusão.

Soumettre les enfants à un *trialoge préalable* basé sur la confrontation des données recueillies par les autorités scolaires et du résultat de l'examen physique et psychique. (Ceci en attendant l'établissement de critères uniformes pour l'estimation du *rendement des élèves, des classes et des écoles*) (Decroly & Boon, 1921, p. 09, destaques dos autores).

O conceito de inclusão baseado na acessibilidade e permanência do aluno na escola, bem como no respeito às diferenças, vão além das concepções postas pelos autores. A heterogeneidade é, embora desafiante, muito rica para o processo de aprendizagem do aluno. Todavia, percebemos que objetivo de Decroly em homogeneizar as classes de alunos surge como alternativa para atender às necessidades específicas desses grupos, ou seja, o tipo de ensino ideal para eles. Afinal de contas, sua experiência psicopedagógica deu-se, em grande parte, com as crianças irregulares. A tentativa de dispor os alunos em classes menores de acordo com o seu grau de dificuldade e “anormalidade”, confirma a concepção de Decroly de proporcionar um ensino mais personalizado, quase exclusivo, “a ne pas dépasser les nombres de 30 pour les *classes ordinaires*, de 20 pour les *classes B* (population moyenne 25) [...] 15 pour les sections de réadaptation et de s'en tenir à 12 pour les *classes d'anormaux vrais*” (Decroly & Boon, 1921, p. 09-10, destaques dos autores).

Para compreender a quarta assertiva de Decroly e Boon (1921), retrocedemos à Bélgica do início do século XX. A lei de 19 de maio de 1914 que estabeleceu a escolaridade obrigatória

e gratuita no país (que só vigorou após a Primeira Guerra Mundial) afirmava a predominância do Francês sobre a língua Flamengo e Germânica.<sup>29</sup> Por isso, Decroly questiona, “ en quelle langue doit se faire la première éducation scolaire; si l’enseignement d’une seconde langue doit être imposée à tous les enfants et à partir du même âge” (Decroly & Boon, 1921, p.10). Em seguida, os autores propõem “*le programme* de manière à tenir compte de l’évolution des intérêts, du mécanisme de la pensée chez l’enfant, des conditions locales, des capacités de la majorité par la adoption *d’un programme d’idées associées*” (Decroly & Boon, 1921, p.10, destaques dos autores). Finalmente, nas duas últimas assertivas, os autores citam a aplicação do “*méthode des centres d’intérêt*” e a importância dos “*exercices et à la discipline qui favorisent l’individualisation et l’activité personnelle*” (Decroly & Boon, 1921, p.10).

Percebemos que a escola almejada por Decroly passa pelo projeto de uma escola pública, gratuita e de qualidade, que atenda a todos os que dela necessitem desde as classes abastadas até os filhos do povo. E que a sua estrutura de ensino siga o exemplo de outras escolas referência.

Il faudra que l’on songe sérieusement à s’inspirer, pour l’école du peuple, des exemples donnés par des établissements pour enfants de la classe aisée à l’étranger surtout, lesquels représentent l’école pour la vie, en réalisant l’école dans la vie. C’est non une simple question d’opinion philosophique mais une question d’humanité et d’économie sociale (Decroly, 1908, p. 324).

A “escola renovada”, “escola pela vida e para a vida” não é uma questão filosófica, mas de humanidade e economia social. Qualquer país preocupado com o seu desenvolvimento possui a noção de que a educação é necessária para a elevação social, cultural e econômica dos indivíduos. Deve ser gratuita, de forma a não atender prioritariamente a lógica do mercado e as diretrizes universais impostas pelo modelo liberalista.

Embora as modificações propostas por Decroly não sejam, em sua totalidade, radicais do ponto de vista da ruptura com o sistema escolar, buscam o “*réalisable dès maintenant et en laissant pour plus tard ce qui ne peut être modifié actuellement*” (Decroly & Boon, 1921, p.44).

Ou seja, conforma-se com determinadas situações intransponíveis para o momento, mas ao mesmo tempo, não perde de vista os ideais da renovação escolar. Isso nos leva a constatar

---

<sup>29</sup> L’enseignement gratuit et obligatoire en Belgique a 100 ans (1914-2014). Depuis, une démocratisation croissante de l’enseignement? Disponível em: [http://www.ihoes.be/PDF/Analyse\\_IHOES-133.pdf](http://www.ihoes.be/PDF/Analyse_IHOES-133.pdf). Acedido em: 09 de março de 2021.

que Decroly não foi um doutrinário nem um disruptor, ele alicerçou o seu projeto de renovação educativa sob ideais humanistas, políticos, sociais e laicos. Ele defendeu a coeducação dos sexos e as liberdades individuais. Uma de suas aspirações era fazer com que as necessidades individuais e sociais das crianças fossem consideradas, para que elas pudessem ser preparadas para uma vida adulta responsável e livre para realização de escolhas.

### **2.3 Intelectuais, espaços e artefatos envolvidos na “viagem” do “Método Decroly”**

A circulação de ideias pedagógicas, conceitos, métodos e experiências internacionais não é algo recente; ela ocorreu em diferentes épocas históricas e em diversos contextos políticos e culturais. Podemos notar períodos de intercâmbio mais intenso, especialmente nos momentos em que a busca por novas ideias, modelos, padrões e exemplos se tornou uma necessidade mais específica (Mayer, 2019). O compartilhamento de conhecimentos pedagógicos aumentou consideravelmente na segunda metade do século XVIII, influenciado pelo crescimento e transformações no mercado editorial, pelo surgimento de periódicos dedicados a traduções e pela disseminação de informações educacionais, conceitos, modelos e experiências (Mayer, 2019). Essa evolução culminou no desenvolvimento dos sistemas educacionais modernos e no surgimento da educação de massas nos séculos XIX e XX. Neste contexto de modernização, industrialização, democratização e urbanização da sociedade, o movimento internacional da Educação Nova vem à tona, e, de maneira genérica, busca reformar a educação a partir do conhecimento científico da criança e da adaptação dos componentes curriculares aos seus desejos e necessidades.<sup>30</sup> Embora tenham destaque na difusão deste movimento, o suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) e a francesa/britânica Beatrice Ensor (1885-1974), as bases históricas e discussões deste movimento internacional remontam à autores como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852). De maneira específica, o movimento procurou, com “o apoio da higiene escolar, da psicologia e do médico

---

<sup>30</sup> O termo “Educação Nova”, não é unânime em todos os países, na Espanha é chamado de “Escuela Nueva” e na França “Éducation Nouvelle”; nos países de língua anglo saxã é conhecido como “New Education” ou “Progressive Education” e na Alemanha “Reformpädagogik” (Braster & Pozo Andrés, 2018). Em Portugal, é mais usual o termo “Educação Nova”; também encontramos nas investigações de Pintassilgo & Pedro (2019) o termo “Escola Ativa”, que diz respeito ao modo de apropriação católica da “Educação Nova” no país. Finalmente, no Brasil, o termo “Escola Nova” é mais comumente utilizado. Todavia, optamos por utilizar “Educação Nova”, que, de maneira geral, melhor caracteriza este movimento internacional de “renovação educacional”, através do qual surgiram muitas “Escolas Novas”.

- pedagogia”, contestar o modelo pedagógico “chamado de tradicional.” Acusando-o de ser “enciclopédico, artificial, antinatural, abstracto, afastado dos interesses e das necessidades da criança, desadequado ao seu *natural* desenvolvimento fisiológico, psicológico e físico-mental”. (Figueira, 2004, p. 29, destaques do autor).

Embora os ideais da Educação Nova parecessem concordar no que diz respeito à crítica à escola tradicional e à necessidade de redefinir o processo educativo, essa abordagem “nunca se constituiu como uma corrente pedagógica homogênea, mas antes como a confluência, em diversos pensadores, educadores e experiências escolares alternativas, de um conjunto de princípios e de práticas que se pretendiam inovadoras” (Pintassilgo, 2018, p. 54). Os Congressos Internacionais da Educação Nova ilustram bem esta assertiva, pois reuniam “tanto educadores e profissionais ligados à educação quanto leigos, sendo constituídos inicialmente por um contingente considerável de espiritualistas associados à Teosofia” (Vidal & Rabelo, 2018, p. 4). Ao mesmo tempo, esses congressos instituíram importantes pontos de encontro entre educadores com o objetivo de divulgar seus trabalhos e estabelecer rede de contato com outros sujeitos, cujos ideais fossem próximos.

the euphoric global discourse on a New or Progressive Education in the 1920s and 1930s fostered a process of global interrelations and formations in the field of education. Individual writers, organizations, and formal networks as well as international journals, congresses, educational journeys, teacher exchanges, and international studies, but also personal, informal contacts and relationships all functioned as intermediaries of transnational Exchange (Mayer, 2019, p. 51).

Este “transnational Exchange” é fomentado pela presença de Decroly como membro da *New Education Fellowship* (NEF), mais conhecida nos países latinos por *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN), por sua participação nos congressos da Liga e pela escrita de artigos próprios e de seus colaboradores para as principais revistas da Liga.

A (LIEN) foi fundada a partir do primeiro Congresso Internacional da Educação Nova, sediado em Calais na França (1921) e teve grande impacto na internacionalização dos pressupostos pedagógicos de Decroly. Ele foi cofundador da liga, ao lado do suíço Ferrière. Foi ainda redator da revista francófona *Pour l'Ère Nouvelle* dirigida por Ferrière (1922-1932), que,

junto da revista *The New Era* (versão inglesa) e *Werdende Zeitalter* (versão alemã) integraram as principais fontes de difusão do movimento da Educação Nova.<sup>31</sup>

É importante ressaltar, que Decroly esteve presente em todos os congressos da Liga: Calais (1921), Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Elsinore (1929), Nice (1932), com suas próprias intervenções ou enviando representantes. A constância de Decroly nestes espaços são, de fato, instrumentais de acreditação dos ideais da Educação Nova; mas além disso, um contributo para a viagem e conformação do seu pensamento pedagógico.

O primeiro congresso da LIEN, aconteceu em Calais (França) e contou com a participação de mais de 150 pessoas de doze nacionalidades diferentes: Bélgica, Dinamarca, Suíça, Inglaterra, Irlanda, Escócia, Itália, Espanha, Holanda, Suécia, Checoslováquia, Iugoslávia (Haenggeli-Jenni, 2017).

Cette ligue réunit les pionniers de l'éducation publique et privée, les parents et de façon générale, les esprits idéalistes qui voient dans une transformation sérieuse de l'esprit et des méthodes de l'éducation traditionnelle le moyen d'orienter le monde vers plus de réelle fraternité et plus de bonheur (Ferrière, 1922, p. 4).

**Figura 16 - Conferência da Liga Internacional pela Educação Nova em Calais, França (1921).**<sup>32</sup>



Fonte: Rodrigues (2015).

<sup>31</sup> Não procuramos artigos sobre o “Método Decroly” na revista *Werdende Zeitalter*, pois nos falta a competência linguística do alemão.

<sup>32</sup> No sentido da escrita ocidental, esquerda para a direita, estão: Ovide-Decroly, Pierre Bovet, Beatrice Ensor, Edouard Claparède, Paul Geheeb e Adolphe Ferrière.

O tema do congresso foi *L'Expression créatrice de l'enfant* (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 37). Nele, Decroly e Hamaïde apresentaram uma comunicação intitulada “Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant”. Um relato de experiência que, possivelmente, trouxe os resultados dos trabalhos realizados com as classes primárias de Bruxelas.<sup>33</sup>

O congresso de Montreux-Suíça (1923), teve como tema geral, *L'École active et l'esprit de service* e participaram, em média, 300 pessoas (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 37). No congresso, Decroly apresentou a comunicação “Comment l'éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances”. Neste resumo, ele afirma que não deve haver oposição entre sentimento e a inteligência, e que a inteligência da criança funciona por meio da ação. Com o avanço da sua idade mental e com a contribuição da educação, suas características intelectuais vão sendo despertadas e desenvolvidas sem a necessidade da imposição de regras. Decroly considera as diferenças biológicas, de idade e de sexo contudo, “c'est à travers l'action et par l'intelligence que nous transformerons les instincts, afin de permettre à l'enfant d'atteindre son maximum de développement.” (Decroly, 1923, p. 18)

Em Heidelberg-Alemanha (1925), o tema geral do congresso foi *Comment éveiller l'activité spontanée chez l'enfant* e houve 450 participantes (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 37). Neste congresso Decroly trouxe ao público “Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts”. Com base na biologia ele discute, ao longo de cinco páginas, a definição dos reais interesses infantis e a importância de uma metodologia rigorosa que consiga libertar tais interesses. Decroly tem em conta as dificuldades que os educadores possuem em compreender como os interesses se manifestam, mas alerta que, no meio escolar cheio de regras, é quase impossível que os interesses infantis se manifestem, pois eles só se revelam em ambientes naturais “Le libre développement des tendances favorables de l'enfant ne peut être obtenu dans le milieu scolaire qu'en rapprochant celui-ci le plus possible du milieu naturel et des conditions de la vie simple mais réelle (Decroly, 1925, p. 10).

Em Locarno-Suíça (1927), o tema principal foi, *La signification de la liberté en éducation*, o congresso contou a participação de 1200 pessoas (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 37). Nele, Decroly discute sobre “Les enfants difficiles” e a necessidade de admitir que essas crianças existem e que há a necessidade de diferenciá-las das crianças “anormais”. Para o autor

---

<sup>33</sup> Decroly, O. (1921). Une expérience de programme primaire avec activité personnelle de l'enfant. Premier congresso da LIEN, pp. (?). Calais: The New Era. Embora tenhamos o registro deste artigo na bibliografia de Decroly; assim como Simon, Van Daele & Decroly (1996, p. 527), não o encontramos no acervo digital das revistas *Pour l'Ère nouvelle* e *The New Era*.

os testes de Binet dão conta desta diferenciação. “Nous rencontrons des avis très divergents sur la valeur des tests. Nous reconnaissons tous que les tests sont insuffisants pour déterminer toute la psychologie d’un enfant, mais n’en sont pas moins une épreuve utile pour détecter le niveau mental” (Decroly, 1927, p. 212). Definindo a idade mental é possível agrupar as crianças e dar-lhes o tratamento e a educação adequada para cada idade.

No congresso de Elsinore-Dinamarca (1929), o tema geral foi *Vers une éducation nouvelle Psychologie nouvelle et curriculum* e houve em torno de 2000 participantes (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 37). Decroly traz à tona as “Difficultés d’établir les types psychologiques chez l’enfant”. Numa reflexão densa, o autor evoca alguns conceitos de personalidade (extrovertida, introvertida, egocêntrica e exocêntrica) antes discutidos por Jung, Adler, Freud e Ferrière. A dificuldade de estabelecer os tipos psicológicos reside na mutabilidade do comportamento humano e nas influências exercidas pelos fatores de ordem física, nervosa, afetiva e intelectual.

Certes, avec un nombre aussi considérable de faces à envisager, la tâche de définir un caractère n’est pas simple, loin de là. Mais l’on comprendra les divergences de vues entre les auteurs et la nécessité de reprendre une manière systématique l’étude du problème, si l’on veut arriver à un accord certain. Quand on aura ultérieurement établi par des corrélations la subordination de certains, il deviendra possible de réduire la quantité de rubriques et d’arriver à silhouetter une personnalité avec un nombre de traits plus réduit (Decroly, 1929b, p. 261).

Enfim, em Nice-França (1932), o tema do congresso foi *La transformation sociale et l’éducation*, com a presença de 1600 pessoas (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 37). De acordo com a revista *The New Era*, Decroly não participou do evento pois já se encontrava com a saúde debilitada. “He was prevented by ill-health from being with us at Nice, but this was the first of our Conferences that has been held without his presence” (Ensor, 1932, p. 319). Mas enviou a comunicação “Les changements de la vie sociale et l’éducation”, apresentada por Hamaïde.<sup>34</sup>

Com exceção da primeira comunicação em Calais (1921) e da última no congresso de Nice (1932), todas as outras foram encontradas na revista francófona *Pour l’Ère Nouvelle*

---

<sup>34</sup> Decroly, O. (1932). Les changements de la vie sociale et l’éducation, in W.T.R. Rawson, éd., Sixième congrès mondial de la Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle: compte-rendu complet. Nice, France y du 29 juillet au 12 août, 1932. London, New Education Fellowship, pp. 30-33. Arquivo não encontrado.

totalizando 13 artigos de Decroly. A referida revista “se propose d’établir, par des congrès organisés tous les deux ans, et par les revues qu’elle publie, un lien entre les éducateurs de tous les pays qui adhèrent à ses principes et visent des buts identiques aux siens (Fèrrière, 1922, p. 01). Por ser um órgão da LIEN, *Pour l’Ère Nouvelle*, tornou-se um espaço de discussão, de parcerias e de laços entre educadores de todo o mundo.

Contudo, a revista tem maior peso para o grupo francófono da Educação Nova e, em grande medida, destina-se à divulgação da educação na França. Por volta de 1936 ela cede espaço ao cenário internacional, demonstrando novo interesse para o que está acontecendo no exterior. Entre os temas mais discutidos pela revista estão: a coeducação dos sexos, os métodos educativos, as ciências médicas e naturais, “plusieurs articles sont dédiés aux écoles de plein air écrits par leurs directeurs-trices” (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 294).

As escolas ao ar livre aproveitam a energia da natureza, do sol, da luz para tratar terapeuticamente as crianças fracas e/ou tuberculosas, mas também a utiliza preventivamente com as crianças sadias. Essas escolas foram construídas em colaboração com arquitetos e médicos para que os alunos pudessem se beneficiar do ar livre e do sol em todas as estações do ano. Os textos de psicologia também são muito presentes na revista, sobretudo na década de 1920 eles são usados para comprovar a cientificidade dos métodos educativos. A identificação do indivíduo segundo a psicologia genética e as leis biogenéticas de seu desenvolvimento é apresentada como a base científica fundamental que distingue as novas escolas das tradicionais, tal qual preconiza Ferrière nos 30 pontos caracterizadores das Escolas Novas (Haenggeli-Jenni, 2017).

No indexador da revista, consultamos pelo nome do autor e consideramos todas as variações encontradas, (Decroly, Dr. O.; Decroly, Dr. Ov.; Decroly, O.; Decroly, Ovide) o período estipulado teve em conta a primeira publicação de Decroly e a última (1922 e 1933).<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Encontram-se neste sítio todas os volumes da revista desde o n.º de janeiro de 1922 até o n.º 5 de fevereiro de 1947. Disponível em: [https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere\\_nouvelle/pen.html](https://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/archives/ere_nouvelle/pen.html). Acedido em: 22 de janeiro de 2022.

**Tabela 14 - Artigos de Decroly na revista *Pour l'Ère Nouvelle* (1922-1933)**

Ordem	Dados editoriais	Nome do artigo
1	1922, v. 01, n. 04, pp. 70-75 <sup>36</sup>	Le Rêve entrevu: Une journée à “Park School”
2	1923, v. 02, n. 07, pp. 46-51 <sup>37</sup>	Une École expérimentale à New-York
3	1923, v. 02, n. 08, pp. 116-118	Rapport du II congrès international d'éducation nouvelle. III. Le point de vue des psychologues. Comment l'Éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances
4	1924, v. 03, n. 12, pp. 62-65	Expériences d'éducation nouvelle à La Haye
5	1925, v. 04, n. 17, pp. 06-10	Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts
6	1926, v. 05, n. 19, pp. 25-28	Une École nouvelle en Amérique du Sud. Le Gymnase Moderne de Bogotá
7	1926, v. 05, n. 20, pp. 48-52	Une École nouvelle en Amérique du Sud. Le Gymnase Moderne de Bogotá (Colombie) (suite et fin)
8	1927, v. 06, n. 31, pp. 184-190	I Le Problème de la liberté en Education : La Liberté et l'Education
9	1927, v. 06, n. 31, p. 211	II La Participation des Pays Latins: BELGIQUE - Les enfants difficiles
10	1927, v. 06, n. 31, pp. 212-213	II. La Participation des Pays Latins: BELGIQUE - Les tests mentaux
11	1928, v. 07, n. 39, p. 128	Parallèle entre les troubles mentaux de l'adulte et de l'enfant
12	1929, v. 08, n. 52, pp. 259-261	Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant
13	1933, v. 12, n. 93, pp. 289-290	De l'esprit de famille à l'esprit social (d'après un article publié par le “Service Social”).

Fonte: Revista *Pour l'Ère Nouvelle*

<sup>36</sup> Este artigo foi publicado juntamente com Raymond Buyse.

<sup>37</sup> A primeira parte do artigo é assinada por J. Delgoffe, professora da escola de *L'Ermitage*, que relata sua visita a uma escola experimental americana. A segunda parte é escrita por Decroly.

A revista “*The New Era*” foi criada em 1920, um ano antes do primeiro congresso internacional da Educação Nova. Até o final da década de 1930, ela foi um instrumento oficial e um dos principais espaços de intercâmbio educacional e internacional entre os membros da LIEN/NEF e demais interessados (Haenggeli-Jenni, 2017). Em sua primeira década de existência esteve focada em discutir os problemas sociais da educação e, por isso, há uma grande proposta de métodos educativos adaptados às novas condições da sociedade, às exigências do mundo do trabalho e à solução dos problemas causados pelo desemprego. Na década de 1930, há um aumento de temas ligados à educação das crianças deficientes e o termo “anormal” é, então, substituído. Outros temas como o analfabetismo, dificuldades de aprendizagem e o *home schooling* adquirem destaque (Haenggeli-Jenni, 2017).

A maioria dos subscritores da revista são ingleses e escoceses. *The New Era* também divulga artigos de autores anglo-saxões que fazem parte da rede teosofista sob a influência de Beatrice Ensor (Índia, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul). Alguns americanos também se destacam devido a frequência de artigos escritos; nomeadamente: Carleton Washburne, Harold Rugg ou Carson Ryan, todos os três envolvidos no comitê internacional da Liga e na participação dos congressos internacionais (Haenggeli-Jenni, 2017). Durante a década de 1940 há novamente a mudança dos temas, e, desta vez, tem destaque o ambiente social da criança, considerado importante ao seu desenvolvimento. A revista traz ao centro os pais e especialistas em educação familiar. A ciência e a pesquisa sobre crianças aparecem de forma secundária, os autores mudam, os cientistas da educação passam a escrever menos, mas os seus conhecimentos ainda são evocados para tratar os problemas da educação. Os artigos tornam-se ainda mais escritos por ingleses (Haenggeli-Jenni, 2017).

Utilizamos o mesmo critério para indexar o nome de Decroly. Nos volumes 01 e 02 da revista não há subscrições deste autor; nos anos seguintes encontramos 05 artigos.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> A partir de 2019, a biblioteca do Instituto de Educação da Universidade de Londres digitalizou e tornou aberta ao público os 80 volumes da coleção da *The New Era* (1920-1999). Disponível em: <https://archive.org/details/uclinstituteofeducation>. Acedido em: 30 de janeiro 2022.

**Tabela 15 - Artigos de Decroly na revista *The New Era* (1920-1933)**

Ordem	Dados editoriais	Nome do artigo
1	1922, v. 03, n.? pp. 41-43	The Psychological Basis of the Decroly System of Teaching
2	1923, v. 04, n. 14, pp. 256-257	Education and Sublimation of Instinct
3	1926, v. 07, n. 26, pp. 77-83	Factors Determining a Child's Interests
4	1927, v. 08, n. 32, pp. 129-130	Freedom and Education
5	1932, v. 13, n. 64, pp. 105-108	Manual Work in Education

Fonte: Revista *The New Era*

As comunicações de Decroly nos congressos, assim como na *Pour l'Ère Nouvelle*, mostram o desejo do autor de internacionalizar suas ideias e discutir temas ligados a psicologia da criança; a liberação dos seus interesses; as crianças problemáticas, a liberdade, a disciplina e os problemas sociais que afetam a educação. Vindo da neurologia e da psiquiatria, ele quis demarcar estes campos do conhecimento em consonância com a sua pedagogia; por isso, também apresentou alguns títulos ligados aos problemas mentais em crianças e adultos, tipos psicológicos e testes mentais. Decroly ainda relatou com encanto suas visitas às escolas dos EUA, as experiências da Educação Nova em outros países, além da expansão dos seus trabalhos na América do Sul (Colômbia), outra evidência da internacionalização de suas ideias.

Na revista *The New Era*, o teor dos seus escritos são os mesmos; Decroly faz referência à *Vers l'école rénovée* e ao “Le programme d'une école dans la vie”, para apresentar os quatro princípios biopsicossociais que orientam a aprendizagem. Novamente propõe a reorganização do sistema escolar, inclusive, utiliza a expressão “Decroly System” para deixar claro que este sistema consiste na soma de elementos independentes, mas interrelacionados que, se orquestrados, proporcionarão melhorias no ensino, na aprendizagem e, conseqüentemente, no sistema escolar. Estes princípios ultrapassam os métodos pedagógicos, eles têm influência da medicina, da psicologia, da psicometria, da biologia, da genética e, ainda, consideram os aspectos políticos e sociais. Decroly discute os interesses infantis e a sublimação dos seus instintos; discorre sobre o papel da liberdade na educação e, junto de sua filha Suzane Decroly,

argumenta sobre a diferença do jogo, da ginástica, do atletismo e apresenta os benefícios que alguns trabalhos manuais trazem para o corpo e a mente.

Em suma, a estrutura dos artigos é pouco prática e prescritiva, ao contrário do que veremos nos títulos apresentados por seus colaboradores. Percebemos que as categorias de intelectuais, apesar de fluidas e flexíveis, são fortemente demarcadas nestes artefatos. Decroly, enquanto intelectual maior, configurador de ideias, busca a adesão de grupos que coadunem com as suas propostas. Embora ele queira comprovar a eficácia de suas investigações e práticas pedagógicas, não se fixa no “método” que lhe atribuíram. O grupo de intelectuais orgânicos mais próximo de si é que se encarregará da tarefa de normalizar e vulgarizar essas propostas. Finalmente, os intelectuais implementadores e consolidadores das mudanças educativas se responsabilizarão por aplicá-las e divulgá-las por meio de suas apropriações (Magalhães, 2016). Assim sendo, e, pelos critérios já descritos no início desta tese, lançaremos luz a alguns intelectuais que por meio de espaços e artefatos, estiveram envolvidos na viagem do “método”.

### **2.3.1 Amélie Hamaïde: sintetização e vulgarização de La Méthode Decroly (1922)<sup>39</sup>**

A divulgação e internacionalização do trabalho de Decroly “deve-se em grande parte, aos seus colaboradores, Amélia Hamaïde, Gerardo Boon, L. Dalhem, Mlle. Deschamps e Mlle. Monchamp” (Lourenço Filho, 2002, p. 281). O professor espanhol Antonio Ballesteros Usano, ex-aluno de Decroly e tradutor de *El Método Decroly* na Espanha, afirma que, para conhecer as práticas educativas de Decroly, há que se recorrer prioritariamente a “las publicaciones muy numerosas de sus discípulos y colaboradores - Hamaïde, Dalhem, Deschamps, Degand, Boon, etc” (Ballesteros, 1932, pp. 07-08).

Hamaïde com certeza, não foi a única forte mulher na Escola Decroly por muito tempo. O desenvolvimento precoce de ambas as escolas e do método seria impensável sem as contribuições das professoras Julia Degand e Eugénie Monchamp, por exemplo. É também impossível ignorar a esposa de Decroly, que era, em essência sua primeira assistente, sem a qual talvez, seu sucesso teria sido bem menor (Van Gorp; Simon & Depaepe, 2010, p. 341).

---

<sup>39</sup> Ver definição de vulgata na introdução desta tese.

Amélie Pauline Hamaïde nasceu em Liège (1888-1970), fez seus estudos na Escola Média de *Maline*, obtendo em 1909 o título de regente científica da Escola Normal de Gatti de Gamond. “Il y régnait une ambiance, un intérêt pour l’étude de la nature et de la liberté de pensée, qui l’amènèrent à s’intéresser aux questions d’éducation et, particulièrement, à la pédagogie e aux travaux du docteur Decroly” (Defosse, 2005 p. 158). Livre pensadora e defensora da educação laica, Hamaïde interessou-se também pelas causas do movimento feminista do seu país. Contribuiu com a emancipação profissional das mulheres e para o acesso delas ao ensino secundário e superior. Seus ideais filosóficos encontraram confluência no pensamento decrolyano ligado à ciência, a lógica e a razão; mas, paradoxalmente, “consagrou” a sua vida a divulgar e aplicar as ideias do seu “mestre”.

Em 1911, Hamaïde integra a equipe de Decroly ao lado das primeiras professoras da escola, Julia Degand, Eugénie Monchamps e Jeanne Deschamps. Em 1916 foi nomeada professora da cidade de Bruxelas, por isso, abandona temporariamente a escola para criar as classes Decroly na cidade (École Decroly, 2020). Os seus trabalhos se iniciam na seção preparatória do ensino médio “C”, dirigida por Lilly Carter, sua ex-professora no curso Gatti de Gamond (Wagnon, 2015). Embora o seu diploma acadêmico lhe conferisse a licença para lecionar no secundário, Hamaïde, por sua escolha, afasta-se deste ciclo de ensino e se dedica a educação básica. A decisão da professora está ligada à colaboração direta com Decroly (Wagnon, 2015). Ela também o auxiliou em dois dias da semana nas suas consultas médicas no Instituto de Ensino Especial. Por isso, no final de 1916 obteve um certificado de aptidão para educação especial, e depois um diploma de fonoaudiologia em 1917. A partir de 1918, Hamaïde leciona para o ensino médio de meninas, atuando como fonoaudióloga na Escola nº 10 em Bruxelas. A partir desse momento, sua carreira profissional nunca mais se desvinculará de Decroly (Wagnon, 2015).

Sua maior obra, o livro *La Méthode Decroly*, foi publicada pela primeira vez, em 1922, pela Neuchâtel-Paris e prefaciado por Édouard Claparède (208 páginas). Em seguida, foi traduzida para 13 idiomas diferentes, dentre eles: o inglês (1923), o castelhano (1924), o polonês (1926), o turco (1927), o japonês (1931), o alemão, o eslovaco, o sueco, o português (1929) e o romeno, com sete reedições, sendo a última em 1978 (Wagnon, 2015; Hamaïde, 1956). Este livro foi a “ponte área” para que o “método” chegasse em muitos lugares, inclusive no Brasil. Neste país o livro foi traduzido e adaptado por Alcina Tavares Guerra (1929), sob o mesmo nome, *O Methodo Decroly*, publicado pela editora F. Briguiet e Cia, contendo 235 páginas. A mesma obra obteve outra tradução e adaptação brasileira de Nair Pires Ferreira,

*Methodo Decroly* (ano?, pp.?). Estas traduções compuseram uma coleção intitulada “Coleção Pedagógica (Hai, Simon & Depaepe, 2015).<sup>40</sup>

Ao sistematizar *La méthode Decroly*, em 1922, Hamaïde, faz um primeiro esforço de enumerar a bibliografia Decroly, até então pouco conhecida (Simon, Van Daele & Decroly, 1996). E, na tentativa de perpetuar as ideias do seu mestre, contribuiu para que esta obra se tornasse uma espécie de *vulgata*, de livro sagrado para os seguidores de Decroly (Van Gorp, 2007; 2019). Além disso, “Decroly a ‘validé’ l’ouvrage et qu’il représente non pas la version ‘officielle’ de la méthode Decroly mais une version ‘autorisée’ ” (Wagnon, 2015, p. 141, destaques do autor). A versão autorizada deste novo artefato cultural, garantiu a consolidação e o sucesso na divulgação do “método” no cenário internacional da Educação Nova.

L’impression que retire le lecteur de ce récit bien argumenté est ainsi que la “méthode DECROLY” existe, et qu’elle est précisément définie par un ensemble de pratiques, de “résultats”. L’esprit d’évolution permanente conféré par DECROLY à son oeuvre éducative y est-il pour autant suffisamment traduit et se réfracte-t-il pleinement dans cette illustration? Le succès d’édition que constitue ce mode de présentation indique sans doute que l’ouvrage répondait à une attente réelle de la part d’un public nombreux (Besse, 1978, p. 08, destaques da autora).

De fato, o “Método Decroly” despertou para o cenário internacional da Educação Nova, tornando-se referência para os professores e suas “boas práticas” educativas e; ainda, personificou a pedagogia Decroly cobrindo todo o seu ideário. Mas, as traduções e os bons resultados editoriais só existiram porque

o sucesso de uma pedagogia pressupõe sua simplificação e sua globalização; mas este sucesso depende também do seu contexto, seja ele quente ou frio; se o contexto for frio, somente os resistentes testemunham; se o contexto for quente, os resistentes dão origem a promotores e a difusão pode ser implementada, principalmente se o estado da pesquisa for favorável e alimentar a chama pedagógica (Houssaye, 2007, p. 312).

---

<sup>40</sup> De acordo com Hai, Simon e Depaepe (2015, p. 749), F. Briguiet and Cia was owned by Ferdinand Briguiet, a Frenchman who went to work in Brazil for Garnier publishers. The major aim of his publishing house was to work with translated books, especially from French to Portuguese. For more information see: L. Hallewell, *O Livro no Brasil* (São Paulo, AQT/Edusp, 1982) Unfortunately, we were not able to gather information on the number of copies printed of each book or the number of editions. In fact, the company that holds the copywriting of F. Briguiet and Cia informed us that several files had been lost. Apparently, the files were burned and among them were the ones belonging to that Collection.

A partir do *La Méthode Decroly*, surgem vários promotores, tradutores e divulgadores e, a ‘chama pedagógica’ permanece segura pela ação do “euphoric global discourse on a New or Progressive Education in the 1920s and 1930s” (Mayer, 2019, p. 51). Sob as táticas de seleção e modos de uso, Hamaïde descreve de forma clara, concreta e detalhada as experiências pedagógicas realizadas na cidade de Bruxelas. Não produz reflexões teóricas aprofundadas sobre o pensamento decrolyano, mas, através de uma escrita romântica e, seguindo um percurso cronológico, narra alguns detalhes da história de Decroly, de sua escola e da aplicação e disseminação do “método” nas escolas da Bélgica. O livro tem o prefácio de Claparède, que faz muitos elogios à Decroly, atestando a importância do “método” para a aprendizagem e afirmando que “le programme Decroly a donné de si bons résultats c’est sans doute qu’outre sa valeur intrinsèque, il a encore eu l’avantage d’être appliqué sous la direction de celui qui l’a créé (Claparède, 1956, p. 8-9). No prefácio da quinta edição (1956), Hamaïde acrescenta a informação sobre a criação de suas duas escolas (1934 e 1947) e afirma que elas “reçoivent chaque année des milliers de visiteurs tant belges qu’ étrangers” (Hamaïde, 1956, p. 11). Além das inúmeras visitas, ela relata que o “método” é reconhecido pelas autoridades públicas belgas (1936) e que um filme sobre a obra de Decroly, dirigido pelo diretor de filmes científicos Luc Haesaerts, foi produzido e obteve grande sucesso.

Segundo Hamaïde (1956), “Decroly a donné lui-même une description sommaire de sa méthode. Celle-ci est basée sur une expérience de treize années, expérience qui s’est poursuivie malgré les difficultés de tout ordre tenant au recrutement des élèves, à l’instabilité du personnel, à des complications” (p.19). No entanto, a descrição do “método” por Hamaïde, parece um pouco confusa; ele é definido por meio dos quinze pontos do “Programa Decroly”, extraídos da comunicação apresentada por ele no Congresso da Educação Nova em Calais-França (1921). Devido à sua complexidade, o teor das informações tem mais as características de um sistema, de uma pedagogia ou de um programa de ensino do que de um método. As expressões, “Pédagogie” (p. 23) e “Programme Decroly” (p.62) são frequentes.

O primeiro e o terceiro tópico da explanação do “método”, versam sobre o espaço escolar, a importância de a escola estar inserida num ambiente natural acessível, mas longe do ambiente urbano, de forma a que a criança possa assistir diariamente aos fenômenos da natureza, “aux manifestations de la vie des êtres vivants en général et des hommes en particulier, dans leurs efforts pour s’adapter aux conditions d’existence qui leur sont faites”. Já as salas de aula devem ter a forma de pequenos ateliers ou laboratórios (Hamaïde, 1956).

O segundo e o quinto tópicos são referentes ao número de alunos, cuja população deve ser homogênea, comportando entre vinte e vinte e cinco alunos por turma. A escola, por sua

vez, admitirá membros de todas as idades e sexos, entre “quatre à quinze ans et d’enfants des deux sexes” (Hamaïde, 1956, p. 19).

Nos tópicos quatro e oito, é tratada a eficiência das aulas e o trabalho dos funcionários; estes devem ser sujeitos ativos, inteligentes, possuírem imaginação criativa, estarem preparados para a observação dos animais, das plantas e das crianças. Devem amar as crianças, terem conhecimentos sobre a ciência psicológica, além de se saberem expressar com facilidade e de saberem manter, sem esforço, a ordem e disciplina. O professor, por seu turno, deve ter em conta os interesses das crianças e o meio ambiente à sua disposição. Durante o período da manhã, não havendo aulas, os alunos devem dedicar-se a de “observation, de comparaison, d’association, de dessin et de réalisation concrète (travaux manuels), de chant et de jeux physiques et autres. Ces exercices seront choisis dans un programme d’idées associées” (Hamaïde, 1956, p. 20).

O tópico seis é destinado às crianças deficientes; o trabalho com elas deve ser liderado por um professor muito experiente, capaz de estimulá-las e recuperá-las.

Pour les enfants arriérés ou irréguliers, si le en est suffisant (10-15), il faudra organiser nombre particulière où le travail sera une classe dirigé par un maître très expert, de manière à récupérer les retardés et à stimuler les aptitudes des irréguliers (Hamaïde, 1956, p. 20).

O assunto dos tópicos sete, nove e dez referem-se aos componentes curriculares. Os cursos de cálculo da técnica de linguagem falada e escrita (repetição na leitura, escrita, ortografia) ocorreriam preferencialmente pela manhã, pelo menos três a quatro vezes por semana durante a primeira hora de classe. “Ces exercices seront donnés surtout sous forme de jeux, où l’émulation et le plaisir de la réussite seront les principaux stimulants” (Hamaïde, 1956, p. 20,).

Os tópicos 11 a 14 versam respectivamente sobre: a importância do comitê de pais para o apoio escolar e o conhecimento (por eles) do método utilizado pela escola; a preocupação com os afazeres das crianças a fim de melhor discipliná-las a movimentar-se nos diferentes ambiente pedagógicos; o incentivo à iniciativa, a solidariedade e assertividade do aluno por meio de palestras com temas escolhidos por eles e apresentados aos colegas; realização de trabalhos individuais e coletivos elaborados por meio de imagens, de textos, confecção de aparelhos diversos, reparação de objetos usados e danificados, utilização de aquários e terrários.

O tópico 15 anuncia que os detalhes do “método” serão mais bem definidos ao longo do livro sob a forma de programas de lições desenvolvidas durante o ano letivo. Este programa é bem detalhado por Hamaïde (1956), ela considera os centros de interesse infantis e o mecanismo das ideias associadas, ambos ligados à sugestão de temas a serem trabalhados em cada mês do ano.

**Figura 17 - Sugestão de temas de trabalho para o mês de Junho**

82 JUIN	Je travaille	Les moyens de transport
<b>Observation</b>	Comment l'enfant se transporte. — Comment l'enfant transporte. — Comment les choses sont transportées. Moyens de transport pour l'homme, les animaux, les objets. Moyens de transport actionnés par l'homme, l'animal, l'électricité, la vapeur. Comment les animaux se transportent.	
<b>Mesure</b>	Véhicules sans roue, à une roue, à deux roues, trois, quatre, plus de quatre roues. Véhicules où l'on peut placer une personne, deux personnes, peu de personnes, beaucoup de personnes. Nombre de voitures à un tram, train. Nombre de portières, vitres, banquettes. Calcul sur vitesse. — Temps gagné. Le plus long véhicule, le plus court, le plus haut, le moins haut (comp. avec l'enfant), celui qui peut aller le plus vite, le plus lent, petites distances, grandes distances (échelles). Lequel est le plus répandu, le plus rare.	
<b>Déterminisme</b>	Utilité des moyens de transport : Empêchent la fatigue, permettent plus de vitesse, protègent contre les intempéries, emportent de nombreuses personnes. Déterminisme de la construction. Voiture pour les poids lourds, pour la vitesse, pour les deux. But des ressorts. — Où il faut les placer. — Pourquoi ? Pourquoi les grandes roues, les petites, les minces, les roues épaisses, les roues en fer, en bois.	
<b>Association</b>	Les différentes voitures pour personnes. — Autos. — Trains et trains. — Bateau. — Aérostats. — Véhicules pour marchandises. Parties de la voiture. — Matière employée. — Routes appropriées aux moyens de transport.	
<b>Association dans l'espace</b>	Les moyens de transport à la campagne, sur terre, sous terre, sur l'eau, sous l'eau, dans l'air, loin d'ici. A Bruxelles, où voit-on le plus de voitures ? Où y a-t-il un garage ? — Le dépôt du tram ? — La gare ? — La remise ? — Hangars ? Trajets des trams.	
<b>Association dans le temps</b>	1. Temps mis pour faire différents trajets. 2. Temps pour faire une voiture, une voiture de tram. 3. Temps que dure une voiture, une auto. 4. Temps entre certains événements de leur vie et le moment actuel.	
<b>Expression abstraite</b>	Vocabulaire : Ce que porte la voiture, le véhicule. — Qualités et défauts. — Dérivés. — Expressions usuelles. Nom des conducteurs. Orthographe : Exercice journalier. Grammaire. — Féminin des adjectifs. — Jeux.	
<b>Expression concrète</b>	Dessin : Différents véhicules : a) scènes combinées; b) inventées pour les enfants; c) souvenirs. Travail manuel : Construction de moyens de transport.	
<b>Morale</b>	Précautions à prendre en rue. — Attention à prendre dans les trams. — Préférence à donner à la marche. Précautions prises pour éviter les accidents. Où il y a du danger. — Comment faire avec son petit frère et sa petite sœur ?	

Fonte: Hamaïde (1956, p. 82).

Após a descrição do programa de lições, Hamaïde, discorre sobre os métodos sintético e analítico de alfabetização, com o intuito de convencer o leitor que o método ideo-visual:

se justifie au triple point de vue psychologique, méthodologique, et surtout pédagogique, ce qui lui permet d'être associée aux centres d'intérêt. C'est là bien certainement le plus grand de ses avantages. Nous pouvons même déclarer qu'elle est la seule méthode qui puisse répondre au principe des centres d'idées. (Hamaïde, 1956, p. 113).

Faz, ainda uma análise do método ideo-visual e expõe de forma estruturada as experiências e os resultados obtidos com ele na alfabetização de crianças do ensino regular; “nous sommes convaincus que la méthode idéo-visuelle est appelée à jouer un rôle aussi imprévu qu’important dans l’enseignement de la lecture” (Hamaïde, 1956, p. 124). Em seguida, Hamaïde destaca o compromisso social da escola comparando-a a uma pequena sociedade, onde as crianças aprendem a viver em comunidade colaborando uns com os outros.

Cette conception sociale de l’école se retrouve dans le programme de la méthode Decroly. C’est pour cette raison que le Dr Decroly introduit dans son programme des études qui sont des occasions de vie pratique et sociale. [...] L’école devient une véritable petite communauté, où les élèves collaborent et s’entraident, où la discipline devient une chose appropriée à une fin (Hamaïde, 1956, p. 139)

E, novamente, insiste na palavra “programa” para garantir que o “programme Decroly, n’a pas seulement pour but de meubler l’intelligence. Il veut aider l’enfant à comprendre mieux la vie sociale dans laquelle il aura un rôle à jouer” (Hamaïde, 1956, p. 139). Nas últimas páginas do livro, Hamaïde se ocupa em demonstrar a aplicação do “Método Decroly” através do depoimento dos próprios estudantes da escola.

En quatrième année les enfants élaborent elles-mêmes le programme des matières enseignées. Après de courtes minutes de réflexion, elles soumettent leurs idées quant aux sujets différents qu’elles voudraient voir traiter. Habitues, dès le début de notre enseignement, à grouper les notions acquises en trois groupes bien distincts: observations, association et expression, elles donnent spontanément et sans difficulté cette forme aux idées qu’elles proposent [...] Ce programme fut écrit sous la dictée des enfants sans intervention de notre part. La durée du travail n’a pas dépassé une demi-heure (Hamaïde, 1956, p. 160).

E, finalmente, apresenta algumas monografias/dossiês contendo testes psicológicos e informações sobre a vida e a evolução biológica, afetiva, psicológica e escolar de três crianças atendidas pela escola.

Nous avons choisi trois types intéressants et caractéristiques. 1° Augusta, l’élève bien douée, travailleuse dès le début, douée d’esprit scientifique, s’intéressant à la nature.

Toute son activité, tous ses intérêts sont dirigés vers l'étude des sciences. 2° Hélène, un magnifique exemple pour démontrer l'excellence de la méthode. 3° Yvonne, sauvée de l'arrération, comme as monographie va le démontrer, grâce à la méthode Decroly (Hamaïde, 1956, p. 176).

Embora Hamaïde tenha popularizado *La Méthode Decroly*, ao mesmo tempo pode tê-lo tornado mecanizado pelo excesso de atividades, regras e técnicas. Ela afirma ter cometido este erro com a aplicação do método global.

Au début de l'application de la méthode globale nous n'étions pas très certains des résultats que nous allions obtenir. Le désir d'obtenir des résultats rapides, et aussi une certaine crainte des critiques des parents, nous a fait commettre une grave erreur. C'est celle de mécaniser, de faire généraliser trop tôt. Les travaux du Dr Decroly sur la globalisation, les nombreuses conversations que nous eûmes avec lui à ce sujet nous donnèrent le courage d'appliquer la méthode globale pure (Hamaïde, 1956, p. 124).

Seria possível a aplicação de um método puro? Esta ortodoxia não teria causado a cristalização da pedagogia Decroly? Por meio do exame de *La Méthode Decroly*, fixamos a ideia de que as propostas educativas de Decroly representam muito mais um protótipo de sistema, de programa escolar e de pedagogia, do que de um método. A própria autora estava convencida disso ao repetir por muitas vezes as palavras “programme Decroly” (Hamaïde, 1956, p. 63) e “système”.

Des idées Decroly, avait déjà fait de nombreux adeptes, et ces dernières années le programme pour les jardins d'enfants est basé presque entièrement sur les principes decrolyens [...] Quant au programme, à la division des branches et aux méthodes, on en trouvera le détail plus loin (Hamaïde, 1956, p. 11-21).

Talvez a estratégia de nomenclatura quisesse agrupar, simplificar para garantir maior possibilidade de compreensão e adesão na divulgação e aplicação do “Método Decroly”. Este movimento de simplificação e sintetização não acidental, é o que fez com que o “ele” viajasse com maior leveza saindo do lugar de origem (Houssaye, 2007). Hamaïde também escreveu um único livro com Decroly: *Le calcul et la mesure au premier degré de l'école Decroly*, publicado pela Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé na *Collection d'actualités pédagogiques*, com 122

páginas. Uma versão dele é produzida em Portugal (1934), com o título de *Cálculo e o sistema-métrico nas primeiras classes da escola decroliana*, traduzido por António Augusto dos Santos, com 88 páginas. No mesmo ano ele é traduzido para o castelhano, *El cálculo y la medida en el primer grado de la Escuela Decroly*, Madrid, Gráficas Jagues, com 112 páginas. Apesar de amplo alcance da obra, ele não se compara às conquistas de *La Méthode Decroly*.

Em 1924, Hamaïde assume a direção de *L'École de l'Ermitage*. No ano de início dos seus trabalhos, a escola era composta por 113 estudantes, oito anos mais tarde já possuía 286 (École Decroly, 2020). Devido ao aumento gradativo de crianças, Hamaïde organiza a mudança da escola em 1927 para Villa Montana, localizada na Avenida Montana, em Bruxelas. O alcance dos seus trabalhos aumenta e ela é convidada a proferir conferências e cursos nos Estados Unidos, França, Alemanha e Inglaterra. Em 1929 participa, juntamente com Decroly, da criação da seção belga da LIEN, cujo objetivo foi produzir *network* com o movimento internacional.

Ainsi, la section est-elle un outil au service de l'Éducation nouvelle, en symbiose ici avec les structures decrolyennes. Si l'influence de la sections semble avoir plus une "lisibilité" à l'extérieur du pays, comme sections de la LIEN, elle fut aussi un moyen de "légitimer" les expériences decrolyennes et de placer l'essor de la pédagogie Decroly comme une alternative crédible et reconnue à l'extérieur du pays par les "spécialistes" des autres pays (Wagnon, 2013, p. 198, destaques do autor).

Ainda no espaço internacional, Hamaïde sempre acompanhou Decroly desde o início da LIEN; em 1927, no congresso de Elsinore, em Nice, em 1932, quando ele estava doente, e em Cheltenham, quando ele já não estava mais presente, foi ela quem leu as intervenções que seriam feitas por Decroly. Ela foi a única secretária da seção belga da LIEN, apresentou muitas conferências na Bélgica e no estrangeiro sobre o "Método Decroly", o que fez crescer a sua reputação nacional e internacional (Gubin & Dupont-Bouchat, 2006; Wagnon, 2015). Em 1931 seguiu sozinha a Montevideú para conhecer as escolas experimentais e divulgar os princípios e as práticas da pedagogia Decroly (Wagnon, 2015).

Outra estratégia de Hamaïde para tornar "credíveis" as ideias de Decroly no âmbito internacional, foi também publicar nas revistas de circulação internacional *Pour l'Ère Nouvelle* e *The New Era*.

**Tabela 16 - Artigos de Hamaïde na revista *Pour l'Ère Nouvelle* (1921-1947)**

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	1922, v. 1, n. 1, pp. 16-18	Hamaïde, A	L'Oeuvre du Dr Decroly en Belgique
2	1929, v. 8, n. 53, pp. 292-294	Hamaïde, A	Comment rendre l'enseignement du calcul intéressant et vivant
3	1933, v. 12, n. 91, pp. 224-227	Hamaïde, A	Ovide Decroly
4	1935, v. 14, n. 108, pp. 147-149	Hamaïde, A., Scali, A <sup>41</sup>	Comment on crée une école nouvelle
5	1937, v. 16, n. 127, pp. 113-116	Hamaïde, A	Le Plan d'études belge
6	1947, v. 27, n. 5, pp. 153-154 (nouvelle série)	Hamaïde, A	Collaboration des parents

Fonte: Revista *Pour l'Ère Nouvelle*

Os escritos de Hamaïde nesta revista versam sobre a vida e os trabalhos de Decroly; sobre a divulgação do “método”; sobre a criação da Escola Hamaïde; sobre o ensino do cálculo na ótica dos interesses infantis; sobre o reconhecimento oficial do governo belga das propostas pedagógicas de Decroly e sobre a importância da colaboração dos pais para o bom rendimento dos alunos e seu sucesso escolar. O n° 91 da revista (setembro-outubro) trata-se de uma edição especial em homenagem ao Dr Decroly; neste número há o relato da cerimônia em sua homenagem que aconteceu em Bruxelas, em 02 de julho de 1933. O n° 127, de maio de 1937, é consagrado ao novo plano de estudos belgas.

**Tabela 17 - Artigos de Hamaïde na revista *The New Era* (1920-1947)**

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	1922, v. 03, n.?, pp. 44-45	Hamaïde, A	Decroly Method as used in the Primary Schools of Brussels
2	1930, v. 11, n.?, pp. 120-123	Hamaïde, A	Life at l'Ermitage The Decroly School, Brussels
3	1932, v. 13, n. 42, pp. 51-57	Hamaïde, A	The Global Method in the Teaching of Reading and Writing
4	1934, v. 15, n. 1 pp. 03- 08	Hamaïde, A	Elementary Mathematics at the Decroly School
5	1935. v. 19, n. 2, pp. 35-36	Hamaïde, A	The Decroly Method of learn to read

Fonte: Revista *The New Era*

<sup>41</sup> Este artigo é escrito em parceria com a sua colaboradora Antoinette Scalli.

Seguramente, os temas publicados por Hamaïde na *The New Era* refletem o seu esforço de tornar Decroly e o seu “método” ainda mais conhecidos. Nesta revista ela também divulga a Escola Decroly, o ensino do cálculo, da matemática elementar e o método global para o ensino da leitura e da escrita.

A partir de 1930, Decroly vai, aos poucos, delegando algumas de suas atividades laborais em decorrência de sua saúde debilitada; e, após a sua morte, Hamaïde absorve grande parte destas atividades, nomeadamente, a presidência da seção belga na LIEN e o comitê executivo junto com a redação de *Pour l'ère nouvelle*. Ela foi a única mulher à frente da seção belga da LIEN, e, com isso, tornou-se uma espécie de “héritière intellectuelle” do seu fundador<sup>42</sup> (Gubin & Dupont-Bouchat, 2006, p. 303, Wagon, 2015, p. 132).

Esta postura de Hamaïde gerou uma crise de sucessão e de conflitos pessoais com a família de Decroly e na Escola de Ermitage. O comitê de pais da escola, que contava com a presença dos três filhos de Decroly, reivindicou maior autonomia e voz nos órgãos políticos da escola, pois temiam que o vácuo de liderança deixado pela morte do fundador fizesse com que presença forte de Amélie Hamaïde na direção da escola transformasse gradualmente a Escola Decroly em Escola Hamaïde (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2010; Wagon, 2015).

Por conseguinte, a assembleia geral do comitê de pais, realizada em 22 de março de 1934, decidiu que Hamaïde deveria afastar-se apenas das funções de direção da escola. Mas Hamaïde, que não estava presente na reunião por motivos de licença médica, entendeu o pedido como uma ofensa e logo se demitiu do cargo (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2010). Este acontecimento causou imensa insatisfação para a pedagoga que, em 15 de abril do mesmo ano, ela expôs o fato numa correspondência à Henri Piéron, amigo de Decroly. Na carta, Hamaïde demonstra cansaço, tristeza e aborrecimento. Contudo, ela acredita que a sua saída foi necessária para que a existência da escola não fosse comprometida. Ela demonstra vontade de prosseguir nas suas atividades de aplicação e divulgação dos princípios pedagógicos de Decroly.

Avoir tout sacrifié à l'œuvre; mon avenir, ma situation, ma santé et voir, après 25 ans de dévouement complet à l'œuvre, sans situation et sans gagne-pain, était une chose peu ordinaire. Mon école ne sera pas une concurrence à l'autre. J'ai décidé d'oublier toutes

---

<sup>42</sup> Decroly falece numa segunda feira, 12 de setembro de 1932, às 10 horas da manhã, por consequência de um ataque cardíaco. Três dias mais tarde, uma cerimônia de despedida foi realizada no necrotério de Uccle e em 17 de setembro ele foi cremado (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2022, p. 267-268, tradução nossa).

les souffrances et de repartir. J'ai foi dans l'avenir. Soyez assurés que l'œuvre du docteur Decroly est une chose sacrée pour moi et que j'y consacrerai comme par le passé toute ma vie et toutes mes pensées (Hamaïde, 1934, apud Wagnon, 2015, p. 146).<sup>43</sup>

Verdadeiramente, Hamaïde continua os seus trabalhos e cria a sua própria escola ainda no mesmo ano (1934). No artigo “Comment on crée une école nouvelle” publicado na revista *Pour l'Ère Nouvelle* ela conta como conseguiu, em apenas três semanas, organizar e abrir a escola; contando com a colaboração dos pais, da comunidade e com poucos recursos financeiros. O desejo de continuar aplicando o “Método Decroly” foi ainda mais forte

La mort du Docteur Decroly, divers événements qui en découlèrent, m'amenèrent à réaliser ce que je désirais depuis si long temps, créer une Ecole Nouvelle, où je pourrais non seulement appliquer la méthode Decroly, mais aussi réaliser au point de vue social la petite communauté où chacun ayant sa part de responsabilités, apporterait une pierre à l'édifice (Hamaïde & Scali, 1935, p. 147).

O “Método Decroly” é a base de todas as atividades intelectuais da escola e o “méthode globale et programme des centres d'intérêt peuvent y être suivis dans leurs inégalités et donnent des résultats souvent étonnants, grâce au nombre limité des élèves de chaque groupe” (Hamaïde & Scali, 1935, p. 147). Em 1947, Hamaïde cria uma segunda escola em Bruxelas. Em meados da década de 1970, após a sua morte, um reagrupamento escolar é construído na avenida *Hamoir* onde se encontra atualmente. Em seus 82 anos de vida, Hamaïde permaneceu vinculada à educação e à sombra do sucesso de Decroly; ortodoxamente fiel aos princípios pedagógicos de seu fundador, não teve a pretensão de criar o próprio método ou de transformá-lo e adaptá-lo (Wagnon, 2015).

---

<sup>43</sup> Lettre d'Amélie Hamaïde à Henri Piéron, 15 avril 1934, Archives Henri Piéron et citations suivantes.

### 2.3.2 Outras colaborações

Julia Degand (?)

Foi professora e diretora do Instituto de Educação Especial de Bruxelas; teve expressiva contribuição na escrita de artigos relacionados à função da globalização. Juntos, Decroly e Degand publicaram 22 títulos entre os anos de 1906 e 1913 (Simon, Van Daele & Decroly, 1996). Conforme Wagnon (2008) o número total é de 30 títulos “1906 (4), 1907 (6), 1908 (6), 1910 (3), 1911 (1), 1912 (5), 1913 (5).” (Wagnon, 2008, p. 85). A diferença de oito títulos talvez seja pelas publicações a solo. Entre os temas estão os registros das observações das crianças e dos testes aplicados para fundamentação do método ideovisual, que se apoia na função da globalização. Um dos primeiros artigos publicados por eles, “Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture”, foi, certamente, o responsável por trazer à tona algumas discussões e inovações sobre o princípio da globalização na aprendizagem na Bélgica. A partir dele, vários outros trabalhos são executados.

**Tabela 18 - Publicações de Degand e Decroly (1906-1913)**

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	Belgique: <i>L'Ecole nationale</i> , VI, 1906, v. 1 octobre, n. 1, pp. 11-15	Decroly, O., Degand, J	Contribution à l'étude de la psychologie des enfants normaux et anormaux.
2	<i>L'Ecole nationale</i> , V, 1905-1906, n. 15, pp. 491-493.	Decroly, O., Degand, J	Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture.
3	<i>Revue Scientifique</i> , 5 <sup>e</sup> Série, Tome V, 1906, n. 9, pp. 261-264; n. 10, pp. 293-298.	Decroly, O., Degand, J	Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture
4	<i>Archives de Psychologie</i> , VI, juillet-août 1906, n. 21-22, pp. 27-130.	Decroly, O., Degand, J	Les tests de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence. Contribution critique.

5	<i>Archives de Psychologie</i> , VI, 1907, n. 23, pp. 339-353,	Decroly, O., Degand, J	Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture. Comment un enfant sourd-muet apprend à lire et à écrire par la méthode naturelle.
6	<i>L'Année psychologique</i> , XIII, 1907, pp. 122-132.	Decroly, O., Degand, J	Expériences de mémoire visuelle et verbale et de mémoire des images, chez des enfants normaux et anormaux.
7	<i>Internationales Archiv für Schulhygiene</i> , IV, 1907, pp. 230-303.	Decroly, O., Degand, J	La mesure de l'intelligence chez les enfants. 2 <sup>me</sup> contribution critique. La méthode de De Sanctis.
8	<i>École nationale</i> , VI, 1 avril 1907, n. 13, pp. 389-393 et 15 avril 1907, n. 14, pp. 425-427.	Decroly, O., Degand, J	La méthode naturelle de lecture et ses bases.
9	<i>Internationales Archiv für Schulhygiene</i> , V, 1908, pp. 313-329.	Decroly, O., Degand, J	Faits de psychologie individuelle et de psychologie expérimentale.
10	<i>L'École nationale</i> , VII, 15 mai 1908, n. 16, pp. 486-489 et 1 juin 1908, n. 17, pp. 520-522.	Decroly, O., Degand, J	La mesure de l'intelligence chez les enfants. Les tests de De Sanctis.
11	<i>L'École nationale</i> , VIII, 1 novembre 1908, n. 3, pp. 72-76.	Decroly, O., Degand, J	Les sens dans l'éducation. Le goût.
12	<i>L'École nationale</i> , VII, 15 avril 1908, n. 14, pp. 422-424; 1 mai 1908, n. 15, pp. 456-457.	Decroly, O., Degand, J	Les sens dans l'éducation. L'odorat.
13	<i>Archives de Psychologie</i> , IX, 1910, n. 35, pp. 177-191	Decroly, O., Degand, J	Contribution à la psychologie de la lecture.

14	<i>Archives de Psychologie</i> , IX, 1910, n. 34, pp. 81-108.	Decroly, O., Degand, J	La mesure de l'intelligence chez les enfants normaux d'après les tests de Binet et Simon.
15	<i>L'Ecole nationale</i> , IX, 15 avril 1910, n. 14, pp. 421-428.	Decroly, O., Degand, J	La seconde méthode des tests de Binet pour la mesure de l'intelligence.
16	In I. Ioteyko, éd., <i>1<sup>er</sup> Congrès international de pédologie tenu à Bruxelles</i> du 12 au 18 août 1911. Volume II. Rapports, Bruxelles, Misch & Thron, 1912, pp. 320-331.	Decroly, O., Degand, J	Observations relatives au développement de la notion chromatique faites sur une petite fille de 0 à 4 1/2 ans.
17	<i>L'Ecole nationale</i> , XI, I décembre 1911, n. 5, pp. 132-136.	Decroly, O., Degand, J	Observations relatives au développement de la notion chromatique.
18	In I. Ioteyko, éd., <i>1<sup>er</sup> Congrès international de pédologie tenu à Bruxelles</i> , du 12 au 18 août 1911 Volume II. Rapports, Bruxelles, Misch & Thron, 1912, pp. 411-449.	Decroly, O., Degand, J	Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant.
19	<i>Archives de Psychologie</i> , XII, 1912, n. 46, pp. 81-121.	Decroly, O., Degand, J	Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant.

20	<i>L'Ecole nationale</i> , XII, 1 novembre 1912, n. 3, pp. 61-65; e t 1 décembre 1912, n. 5, pp. 135-137; 1 janvier 1913, n. 7, pp. 196-197; 15 janvier 1913, n. 8, pp. 228-233; 15 février 1913, n. 10, pp. 293-295.	Decroly, O., Degand, J	L'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez l'enfant.
21	<i>Archives de Psychologie</i> , XIII, 1913, n. 50, pp. 113-161.	Decroly, O., Degand, J	Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille, de la naissance à 5 ans 1/2.
22	<i>L'Ecole nationale</i> , XIII, 1 février 1913, n. 9, pp. 258-261.	Decroly, O., Degand, J Decroly, O., Degand, J	Tests, se rapportant à la notion de nombre

Fonte: Simon, Van Daele & Decroly (1996).

O livro *La fonction de globalisation et l'enseignement*, embora seja de autoria individual de Decroly, é resultado das pesquisas e síntese dos artigos publicados desde 1906. Degand também ministrou, em outubro de 1932, um mês após a morte de Decroly, um curso de educação ativa na *Residencia de señoritas de Madrid*, uma escola de normalistas da época (Vázquez Ramil & Porto Ucha, 2019). Na avaliação destes autores, Degand foi, indubitavelmente, “una de las más estrechas colaboradoras de Ovide Decroly [...] más entregadas a la difusión del método, tanto en textos como en la práctica” (p. 282). Na América do Sul, ela contribuiu com a reforma de ensino na Bolívia “en los años 10 fue [...] contratada por el gobierno liberal del país andino para elevar a cabo la reforma educativa” (p 282).

Em “1918 fue nombrada diretora del Liceo de Señoritas de Sucre, que realizo una obra muy importante de educación de la mujer boliviana, seguida a partir de 1960 por lhamada Unidad Educativa Julia Degand, en homenaje a la profesora belga” (Vázquez Ramil & Porto Ucha, 2019, pp. 282-283). É importante ressaltar que, antes de Degand, Georges Rouma (1881-1976), ex-aluno de Decroly na Universidade Livre de Bruxelas e parceiro nas pesquisas sobre traumas na fala, foi também enviado ao país para uma das ‘missões pedagógicas belgas’, a fim

de auxiliar na reforma educativa e de formação de professores.<sup>44</sup> Ele foi indicado por Alexis Sluys e seguiu viagem em 1904; Rouma obteve destaque internacional por seus trabalhos enquanto professor de educação especial e terapeuta da fala na policlínica de Bruxelas.<sup>45</sup>

Eugénie Monchamp (?)<sup>46</sup>

Foi também uma das colaboradas próximas de Decroly e professora na *L'École de l'Ermitage*. Juntos, eles publicaram o livro *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*, um trabalho de destaque e de renome internacional. O livro foi editado pela primeira vez em 1914 pela Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Paris, com 155 páginas e reeditado por quatro vezes pela mesma editora. A primeira e a segunda edição possuem o mesmo número de páginas (155); já a terceira edição possui 160 páginas e a quarta edição, 202 páginas. Foi editado e traduzido pela Beltrán de Madrid, por duas vezes (1919, 1928), sem indicação de tradutor e número de páginas. Em 1925, foi editado em Bucarest, Romênia, traduzido por Sevasta Dimitriu. Esta edição possui 101 páginas. Finalmente, foi publicado no Brasil, pela primeira vez em 1929, pela editora Ferdinand Briguiet & CIA com a tradução e adaptação brasileira de Nair Pires Ferreira, contendo 191 páginas. Tanto em Madrid como no Brasil temos registros de outras reedições, inclusive, a mais recente em 2002, em ambos os países.

---

<sup>44</sup> Uma pedagogia de inspiração decroliana se desenvolveu em alguns países latino-americanos que já mantinham laços especiais com a Bélgica. Por volta de 1910, um grupo de jovens pedagogos belgas supervisionado por Rouma, se instalaram na Bolívia para auxiliar na reforma da educação do país. Decroly passou dois meses no Ginásio Moderno de Bogotá para estudar seu funcionamento e ajudar em algumas mudanças (Besse, 1978).

<sup>45</sup> Alexis Sluys (1849-1936), foi um pedagogo belga, professor e diretor da Escola Normal de Professores da Cidade de Bruxelas. Foi também membro da franco-maçonaria, da Liga de Educação, e, juntamente com Decroly, militou pela coeducação dos sexos e fundou orfanatos para as crianças órfãs da Guerra (tradução nossa). Laurent, G. (2015). Alexis Sluys: un pédagogue engagé au service de l'enseignement officiel en Belgique. *Cahiers Bruxellois - Brusselse Cahiers*, LVII, 74-106. <https://doi.org/10.3917/brux.047.0074>.

<sup>46</sup> Não tivemos acesso à biografia de Monchamp.

**Tabela 19 - Publicações de Monchamp e Decroly (1914-1933)**

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	Neuchâtel, Delachaux & Niestlé; Paris, Fischbacher, 1914,155 p.	Decroly, O., Monchamp, E.	L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers,
2	Madrid, Beltrán, 1919.	Decroly, O., Monchamp, E.	Eugénie, La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos,
3	(deuxième édition). Neuchâtel- Paris, Delachaux & Niestlé, 1922,155 p. (Collection d'actualités pédagogiques).	Decroly, O., Monchamp, E.	L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers.
4	(Troisième édition) Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1925,160 p.	Decroly, O., Monchamp, E.	L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers
5	Trad. Sevesta Dimitriu, Bucarest, 1925, 101 p	Decroly, O., Monchamp, E.	Inițiere în activitatea intelectuală și motrice prin jocuri educative pentru copii mici și neregulați.
6	Madrid, F. Beltrán, 1928.	Decroly, O., Monchamp, E.	La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos
7	Trad. Nair Pires Ferreira, Rio de Janeiro, Briguiet, 1929,191 p.	Decroly, O., Monchamp, E.	Iniciação a actividade intelectual e motora pelos jogos educativos.
8	(quatrième édition) Neuchâtel- Paris, Delachaux & Niestlé, 1933, 202 p.	Decroly, O., Monchamp, E.	L'Initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs.

Fonte: Fonte: Simon, Van Daele & Decroly (1996).

Jeanne Deschamps Alexander (?)

Apesar de ser citada como colaboradora próxima de Decroly, encontramos apenas duas publicações de Deschamps em coautoria com ele. A escassez de fontes impossibilitou-nos de ter maiores informações sobre ela. Encontramos o registro de que Deschamps foi diretora do Orfanato Racionalista de Bruxelas e diretora da *L'École de l'Ermitage* (Wagnon, 2013). Junto às suas funções educacionais aplicou o “Método Decroly” e pesquisou sobre “les principes de la méthode «individualisante»” (Deschamps, 1924, destaques da autora).<sup>47</sup> Investigou também sobre a autoeducação e como melhor aproveitar o tempo da criança em classe.

**Tabela 20** – *Publicações de Deschamps e Decroly*

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	Ano. 1914, janv-mars n.º n. 2-3, pp. 113-125. Revue de Pédotechnie, I.	Decroly, O., & Deschamps, J.	La notion de nombre chez les enfants
2	Bruxelles, Maurice Lamertin, 1924, pp. 5-8 (livro).	Decroly, O., & Deschamps, J. (Prefácio de Decroly)	L'auto-éducation à l'école, appliquée au programme du Dr. Decroly

Fonte: Simon, Van Daele & Decroly, 1996.

Na revista *Pour L'Ère Nouvelle* publicou o artigo “Une expérience d'auto-éducation à l' Orphelinat rationaliste de Forest-Bruxelles de 1920 à 1927”, que conta sua experiência de sete anos à frente do orfanato, além de outros fatores como: a organização do local, a relação entre a liberdade e a disciplina das crianças, o método e o programa escolar adotados.

Nous appliquons, à l' Orphelinat, dans la plus large acception, le programme du Dr. Decroly. Ce programme est assez connu par ceux qui s'occupent d'éducation nouvelle pour que je ne doive pas le détailler longuement. La présentation em centres d'idées, occasionnels ou autres, de la matière à étudier, n'est pas seulement plus logique que celle de la division em branches, mais semble offrir infiniment plus d'intérêt au jeune

<sup>47</sup> Jeanne Deschamps: « l'Auto-éducation à l'École ». - Appliquée au programme du Dr Decroly, avec une introduction du Dr Decroly (chez Maurice Lamertin, Bruxelles). In: La revue pédagogique, tome 86, Janvier-Juin 1925. pp. 159-160. [education.persee.fr/doc/revpe\\_2021-4111\\_1925\\_num\\_86\\_1\\_9119\\_t1\\_0159\\_0000\\_2](http://education.persee.fr/doc/revpe_2021-4111_1925_num_86_1_9119_t1_0159_0000_2)

enfant. Tous ceux que on visite des écoles Decroly on pu s'en rendre compte (Deschamps, 1928, p. 126).

Além de cumprir sua função social, o orfanato foi também um espaço por onde os ideais da Educação Nova transitaram e, com eles, os pressupostos pedagógicos de Decroly. Ele atuou neste orfanato com os seus testes médico- pedagógicos, com a construção dos dossiês sobre a evolução psíquica, física, intelectual e moral da criança e contribuiu com a formação de professores que trabalhavam no local.

Marie-Agnès Guisset (1875-1953)

É filha do casal Jean-Baptiste Guisset et de Désirée Fortunée. Casou-se com Decroly em Ronse no dia 12 de fevereiro de 1898.<sup>48</sup> Deste casamento nasceram três crianças: Jeanne Justine, em 1902; Claude Agnès Jean, em 1904 e Suzanne Armande Jeanne, em 1906. Grande parte da divulgação e continuidade do trabalho de Decroly deve-se à Guisset, que transcreveu as notas de suas investigações, fez sumários de livros, efetuou traduções, o acompanhou nas conferências; além de auxiliar, com a ajuda de sua família paterna, financeiramente os empreendimentos escolares do seu marido. Além de fiel colaboradora, ela também escreveu um tributo ao seu companheiro, em 1933 e contribuiu com a construção da hagiografia de Decroly na Bélgica

The creation of the myth around Decroly in all probability came about within his own circle, and the role of his wife, Marie-Agnès Guisset (1875- 1953), can hardly be underestimated. She also represented a key figure in the success of his career. Without her inheritance, Decroly would have had great difficulty in financing his projects. His professional income was initially limited to what he received as Brussel's city health officer, later supplemented by what he received from his secondary educational activities. The latter came partly from his investment in his "own" institutions. In addition, Decroly's wife, who had studied to become a teacher for two years, served as a partner in his projects. She made notes of his observations, accompanied him to

---

<sup>48</sup> Agnès Guisset, como outras mulheres de seu tempo, permaneceu à sombra do seu marido; encontramos muito pouco sobre si. Entretanto, soubemos que há, nos Centro de Estudos Decrolyanos, uma biografia de Decroly e Guisset (escrita por ela), além de conjunto de cartas trocadas com Decroly, outros amigos e colaboradores. Certamente este material nos conte um pouco mais sobre essa importante, porém anônima, senhora (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2003; Wagnon, 2013).

innumerable conferences, summarized books and articles, did his translations, and so on. In addition, she wrote a biography of him (and of herself) (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2003, pp. 228-229, destaques dos autores).

Os autores acima ainda afirmam que teria sido Guisset, com o auxílio de uma colega, que traduziram o livro *How we think*, de Jonh Dewey, para o francês, pois Decroly “did not speak English very well.” (Depaepe, Simon & Van Gorp, 2003, p. 246).

#### Raymond Buyse (1889-1974)

Iniciou os seus trabalhos com Decroly em 1916 e foi seu assistente por três anos (1924-1927) no *Institut des Hautes Etudes* de Bruxelas; o acompanhou aos Estados Unidos durante a viagem pedagógica ocorrida no ano de 1922. Eles se reuniram com professores americanos conhecidos para aprender mais sobre o estudo científico da criança e especialmente sobre a psicologia americana aplicada. Buyse anotou suas impressões desta viagem em um diário. São rabiscos, às vezes difíceis de decifrar, escritos em folhas soltas, unidas por um fichário.<sup>49</sup> Eles refletem o choque cultural experimentado por Buyse ao enfrentar essa nação deslumbrante; as notas de viagem foram objeto de várias publicações conjuntas. O Laboratório de Pedagogia Experimental que Buyse fundou na Universidade de Louvaina atende, ainda hoje, grande público (Besse, 1978).

**Tabela 21 - Publicações de Buyse com Decroly**

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	Pour l’Ere Nouvelle, I, octobre 1922, n. 4, pp. 70-75	Decroly, O., Buyse Raymond	Le rêve entrevu: une journée à «Park School» (Buffalo, Etats-Unis)
2	Bruxelles, Lamertin, mai 1923, 56 p. (Documents Pédotechniques, II, 1923, n. 2).	Decroly, O., Buyse Raymond	Les applications américaines de la psychologie a l’organisation humaine et a l’éducation
3	Bulletin de la Société Protectrice de l’Enfance Anormale, XVII, juillet-octobre 1923, n. 3-4, pp. 1-14	Decroly, O., Buyse Raymond	L’enseignement spécial et l’assistance aux enfants anormaux aux Etats-Unis, in L’Enfance anormale

<sup>49</sup> Buyse, Raymond 1889-1974. Disponível em: <http://worldcat.org/identities/lccn-no2012063473/>. Acedido em 03 de janeiro de 2022.

4	Bruxelles, A. Jonckheere, 1924, 38 p. [además publicado en : Documents pédotechniques, III, octobre 1924, n. 4].	Decroly, O., Buyse Raymond	L'enseignement spécial et l'assistance aux enfants anormaux aux Etats-Unis
5	Revue de l'Université de Bruxelles, XXIX, février-mars-avril 1924, n. 3, pp. 370-391; mai-juin-juillet 1924, n. 4, pp. 494-513.	Decroly, O., Buyse Raymond	La pédagogie universitaire aux Etats-Unis
6	Paris, Alean, 1928, XVI + 402 p. (Bibliothèque de Psychologie de l' Enfant et de Pédagogie, 5).	Decroly, O., Buyse Raymond	La pratique des tests mentaux
7	Atlas, Paris, Alean, 1928, XXIII planches. (Bibliothèque de Psychologie de l' Enfant et de Pédagogie, 5).	Decroly, O., Buyse Raymond	La pratique des tests mentaux
8	Bruxelles, M. Lamertin, 1929, 151 p. (Documents pédotechniques, VIII, février 1929, n. 1)	Decroly, O., Buyse Raymond	Introduction à la pédagogie quantitative. Eléments de statistique appliqués aux problèmes pédagogiques

Fonte: Simon, Van Daele & Decroly (1996).

Entre as publicações relacionadas à educação americana, também destacamos o livro *La pratique des tests mentaux*, que atingiu o âmbito internacional; foi publicado pela primeira vez, em 1928, pela Paris, Alean, com 402 páginas. No Brasil tem o nome de *Prática dos testes mentaes: technica da psychologia experimental applicada a educação para uso dos professores do ensino primário, normal e profissionnal e alumnos das Escolas Normaes*, com 386 páginas, sob a tradução de Nair Pires Ferreira, (1931), publicado na, já referida Coleção Pedagógica, pela F. Briguiet & Cia, sob a direção de Paulo Maranhão.

Gérard Boon (?)

Foi inspetor de educação especial no município de Anderlecht e, devido aos seus esforços, muitas escolas deste município passaram a aplicar os princípios da pedagogia Decroly. Não encontramos informações sobre ele, mas também não poderíamos deixar de destacar o livro *Vers l'école rénovée. Une première étape* se tornou o “pivô” para a mudança do ensino belga e para o programa escolar baseando nos centros de interesse. Através da influência deste livro Decroly estabeleceu novos laços entre os pedagogos de todo o mundo. Segundo Wagnon (2013), foi assim, no início da década de 1920, que o psicólogo foi reconhecido pelos “círculos”

da Educação Nova, enquanto pedagogo. Após a primeira edição do livro publicada pela *Office de publicité; Paris, Lebègue Nathan*, com 48 páginas, ele recebeu uma tradução em castelhano feita por Sidonio Pintado; *Hacia la escuela renovada. Una primera etapa*, foi publicado em Madrid, pela *Ediciones de la Lectura* em 1922, contendo 53 páginas.<sup>50</sup> Uma outra tradução/adaptação, foi publicada na cidade de Lima, Peru, sob o título de *Hacia la Escuela Renovada. Una primera etapa. Con observaciones aplicables al Peru*. O livro foi traduzido por Luís Enrique Galván impresso pela editora *Garcilaso* no ano de 1925, contendo 44 páginas.<sup>51</sup> Finalmente, o livro foi reeditado em Madrid pela Gráficas Jagues em 1934, sob o título de *Hacia la escuela renovada*, contendo 56 páginas.<sup>52</sup> Uma segunda edição do livro, em versão italiana, datada de 1964, com 46 páginas, também foi encontrada.

**Tabela 22 - Publicações de Boon com Decroly**

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	Bruxelles, Office de publicité; Paris, Lebègue Nathan, 1921, 48 p.	Decroly, O., Boon, G.	Vers l'école rénovée. Une première étape
2	Trad. S. Pintado, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1922, 53 p.	Decroly, O., Boon, G.	Hacia la escuela renovada. Una primera etapa
3	Bruxelles, Office de publicité, 1924, pp. 3-33.	Decroly, O.	Causeries, in G. Boon, Essai d'application de

<sup>50</sup> Sidonio Pintado Arroyo (1886-1939), foi um dos introdutores de Decroly na Espanha. Ele iniciou a carreira como um professor rural e, com muito esforço tornou-se Conselheiro da Instrução Pública. Traduziu para o castelhano várias obras de outros colegas da educação, como Ovide Decroly e Gerard Boon, e divulgou as ideias e práticas de Celestin Freinet. Esteve envolvido no desenvolvimento de colônias escolares e na educação de cegos e surdos. “Ejecutado por el régimen franquista, hoy descansa en una fosa desconocida en Cambrils (Tarragona), pero su honestidad moral y su integridad profesional son bien reconocidas por los historiadores que han documentado su vida de trabajo y su entusiasmo por la enseñanza primaria. A su hijo, D. Pablo Pintado, que ha vivido toda su existencia adulta con el vacío y la tristeza que le dejó la enorme injusticia cometida con ese asesinato, pero que ha sido capaz de superar su amargura y encarar el mundo con la fortaleza y el valor que le transmitió su padre. A su nieta, Natalia Pintado, que se ha reencontrado con la figura de su abuelo a través de la investigación histórica y que constituye un ejemplo de esa generación actual que clama porque se les devuelva algo que les fue cruelmente arrebatado antes de haber nacido: la memoria y la dignidad de sus abuelos” (Pozo Andrés, 2007 p. 143).

<sup>51</sup> Luis Enrique Galvan Candiotti (1892-1966), foi educador Peruano envolvido nas questões indígenas. “En la década de 1920, el maestro Galván tuvo una fuerte influencia de la pedagogía del educador belga Ovide Decroly. Inclusive con una introducción y observaciones aplicables al Perú escritas por él, se publicó un trabajo, así como de Gerard Boon. Junto con otros educadores, Galván tradujo en Lima y adaptó a la realidad peruana los test mentales para su aplicación a los niños, nació de esta manera la psicopedagogía. Más tarde en 1941 se fundó el Instituto Psicopedagógico Nacional (Chileno, s/f)”. (Carrasco Caveiro, 2019, p. 167). Caveiro, C. R. (2019). El maestro Luis Enrique Galván y el indigenismo en Ayacucho-Perú, siglo XX. *Educación*, 28(54), 161-181. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.008>.

<sup>52</sup> Sem indicação do tradutor.

			la méthode Decroly dans l'enseignement primaire
4	Trad. L. E. Galvan, Lima, Ed. Garcilaso, 1925, 44 p.	Decroly, O., Boon, G	Hacia la escuela renovada. Una primera etapa. Con observaciones aplicables al Peru
5	Madrid, Gráficas Jagues, 1934, 56 p.	Decroly, O., Boon, G	Hacia la escuela renovada
6	La nuova, Italia, 2 ed. 1964, 46, p.	Decroly, O., Boon, G	Verso la scuola rinnovata: una prima tappa

Fonte: Simon, Van Daele & Decroly (1996).

Todas as traduções e reedições atestam a abrangência desta obra e o peso dos ideais de renovação escolar apresentados pelos autores.

Louis Dalhem (?)

Foi professor e secretário-geral da Sociedade Belga de Pedotecnia. Segundo Garrido e Arroyo (1947), foi Louis Dalhem junto de Nicolas Smelten (diretor escolar e secretário geral da Liga belga de ensino) quem “ensayaron el método Decroly, adoptándolo em la admirable escuela de Rollebeeck” (p. 7). Na verdade, os dois autores contribuíram para que o “método” fosse aplicado fora dos muros de *L’Ermitage*, isto é, nas escolas públicas de Bruxelas.

El método Decroly há sido experimentado por vez primera em la enseñanza oficial de Bruselas hace uns quince años em la Escuela número 7, rue Haute; Después algunos años más tarde, em la Escuela número 10, rue de Rollebeek bajo la dirección de M. Smelten [...]. Durante el año escolar de 1920-21, se há hecho un ensayo oficialmente em muchas escuelas de la capital. (Dalhem, 1947, p. 15).

Evidentemente, o livro *El método Decroly aplicado a la Escuela* (1929) foi importante para a sua divulgação nos países vizinhos<sup>53</sup>. Garrido e Arroyo escreveram no prólogo do livro

<sup>53</sup> O livro contém 287 páginas; é uma tradução castelhana de Jacobo Orellana Garrido, professor no Instituto Nacional de sordo-mudos, cegos y anormales de Madrid e Sidonio Pintado Arroyo Maestro de las Escuelas Nacionales de Madrid.

que a intenção de Dalhem foi mostrar aos detratores do “método” que ele é eficaz e somente não funciona “cuando la formación profesional de lo maestro es deficiente, o cuando el entusiasmo está apagado por el cansancio físico o las decepciones morales” (Garrido & Arroyo, 1947, p. 08). Além de traduzida a obra foi adaptada aos costumes do país “a fin de que nuestros compañeros se den cuenta de su alcance y total desarrollo” (Garrido & Arroyo, 1947, p. 08). Contudo, não é somente este fato que nos chama a atenção no livro. Nas notas preliminares Dalhem (1947) afirma que o seu livro se faz necessário pois atuará como uma espécie de “guía para evitar los errores de la inexperiencia” (p.15). e ainda, o livro oferece aos colegas de profissão “deseosos de intentar el ensayo del **metodo de los centro de interés**, interpretación basada en el espíritu del plan de educación del doctor Decroly” (p.15, destaques nossos). Dalhem apresenta uma versão ainda mais sintética do programa escolar proposto por Decroly, o vincula aos centros de interesses, além de deixar claro a característica “ensaística” do “método” em várias partes do livro.

Os outros títulos publicados por Dalhem sobre o “Método Decroly”, demonstram a necessidade do autor de contribuir, acrescentar e de até adaptar o “método”, como o fez no livro publicado em holandês, em 1942.

**Tabela 23** - *Publicações de Louis Dalhem sobre o “Método Decroly”*

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
2	Bruxelles, M. Lamertin, 1923	Dalhem, L.	Contribution à l'introduction de la méthode Decroly à l'école primaire: (indications pratiques)
1	Madrid: La Lectura, 1924. Trad. Jacobo Orellana Garrido; Sidonio Pintado Arroyo	Dalhem, L.	El método Decroly aplicado a la escuela
3	Bruxelas, M. Lamertin, 1932.	Dalhem, L.	Contribution à la méthode Decroly, indicateurs pratiques pour les deux premières années et études
5	Bruxelas Deboeck 1942	Dalhem, L.	Een aanpassing der Decroly-methode: praktische aanduidingen voor de twee eerste leerjaren
4	Firenze: La nuova Italia, 1964.	Dalhem, L.	Contributo al metodo Decroly

Fonte: <http://worldcat.org/identities/viaf-17600235>.

### 2.3.3 Um ponto de chegada e de partida

Após a morte de Decroly, os esforços para a divulgação do “método” continuaram. Outros colaboradores como: “Gallien, G. et Fonteyne, L.; Fonteyne L.; Claret, A.; Fonteyne L. et Claret, A.; Degand, J.” escreveram uma coleção de cinco exemplares contendo a introdução ao “Método Decroly” (Besse, 1978, p. 09). Entretanto, essa ação contribuiu para que o “método” fosse limitada a regras rígidas e imutáveis, contrariamente ao que Decroly havia proposto. Com objetivo de minimizar este fato, Fernand Hotyatm, Presidente Honorário do Instituto Superior de Pedagogia da cidade de Mons (Bélgica), junto aos mesmos colaboradores, insistiram na ideia de que o “método” não deveria ser considerado de maneira simplista: “la méthode DECROLY ne peut pas être à proprement parler une méthode, nous pourrions presque dire qu’elle s’oppose à toute méthode” (Gallien, G., & Fonteyne, L, 1937, p. 5, apud Besse, 1978, p. 9). Contudo, as ações para tornar conhecida a pedagogia Decroly em sua integralidade, esbarraram-se no desejo imediatista de sintetização da obra e a necessidade hagiográfica de manter vivo os princípios decrolyanos, a fim de que a sua memória não se dissolvesse por completo. Então, para anular o impasse criado, Fontayne transfere a responsabilidade aos educadores aplicadores do “método”, afirmando que é necessário ter inteligência para interpretar a mensagem de Decroly, de forma que ela não seja reduzida ou suprimida aos temas dos centros de interesse e da leitura global “les centres d’intérêt et la lecture globale constituent une merveilleuse façade derrière laquelle, souvent, on n’a pas déplacé grand-chose” (Fonteyne, 1937, p. 3, apud Besse, 1978, p. 09).

Deslocar a atenção para o papel que os intelectuais, espaços e artefatos tiveram na divulgação do “Método Decroly” a partir da Bélgica, implicou dar conta de que “quando se pretende disseminar o ‘bom’ e ‘comprovado’ ‘método’, esquece-se as especificidades locais. Nem nacional, nem internacional, esta abordagem poderia ser considerada como transnacional” (Houssaye, 2007, p. 304, grifos do autor). Portanto, as ações dos colaboradores de Decroly estão, primeiramente, sustentadas pelas dinâmicas nacionais e essas dinâmicas encontram no âmbito internacional da Educação Nova uma espécie de “cenário quente” para circulação do ‘método’, e só depois transcendem à esfera do transnacional (Houssaye, 2007, p. 312).

Ou seja, analisar o “Método Decroly” sob a perspectiva transnacional nos permite considerar que ele circula para além das barreiras sócio-históricas construídas pelo nacional, estabelece uma relação internacional e, mais que isso, transcende essa relação na medida em que é diferentemente apropriado e sistematizado por distintos sujeitos, que, na materialidade dos artefatos, lhe dão novos significados e produzem outros saberes.

A circulação é, portanto, um movimento que não tem ponto de partida nem de chegada, transita de um lado para o outro, sendo mutuamente impactado de ambos os lados pelas relações que se estabelecem e pelas diferentes condições dos sistemas educativos (Vidal, 2020; Vidal & Rabelo, 2021). Veremos, no próximo capítulo da tese, outros exemplos, dessa vez, relacionados a apropriação e a representação do “Método Decroly” operadas alguns intelectuais da educação portuguesa e mineira.

### 3. O “MÉTODO DECROLY”: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES EM PORTUGAL E MINAS GERAIS - BRASIL

*Pensar deste modo as apropriações culturais permite também que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturante os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis a vontade dos produtores de discursos e de normas (Chartier, 2002a, p. 136).*

#### **Preâmbulo**

Seguindo a hipótese do capítulo anterior, esta seção tem a finalidade de apreender as representações e apropriações operadas por intelectuais da educação portuguesa e mineira acerca do “Método Decroly”, em diferentes momentos e circunstâncias históricas (1920-1960). A princípio, a análise se daria à volta de manuais e de periódicos de educação e ensino de ambos os países. Contudo, após a busca exaustiva nestes locais, optou-se em focalizar os intelectuais da educação que obtiveram maior expressividade na divulgação do “método”, dando continuidade aos trabalhos dos intelectuais belgas. Assim sendo, foram escolhidos em Portugal, Joaquim Tomás, Irene Lisboa e Moreirinhas Pinheiro; e no Brasil- Minas Gerais, Júlio de Oliveira e Maria da Glória Barros. Os suportes utilizados por estes autores são variados, vão desde manuais de formação de professores, a que chamamos de manuais pedagógicos, à artigos publicados em periódicos da imprensa de educação e ensino, até notas e relatórios de viagem.

#### **3.1 O “Método Decroly” em Portugal: contexto de chegada e circulação**

A década de 1920, período de maior entusiasmo na divulgação do movimento internacional da Educação Nova, coincide, parcialmente, com a Primeira República Portuguesa, laica e patriótica. Regressando à alguns estudos de Joaquim Pintassilgo, compreendemos que o projeto republicano utilizou o estandarte da educação para consolidar o seu discurso comum de regeneração social, e, ao mesmo tempo, delegou à educação a difícil tarefa da construção de uma nova era, mesmo que enraizada no passado da comunidade nacional (Pintassilgo, 2010b; 2012). O ativismo político republicano e a atividade cultural de vertente iluminista da maçonaria também contribuíram com a formação deste discurso, fazendo com que o povo e a educação estivessem sempre presentes nos debates políticos e sociais e, em primeiro plano, a temática do

analfabetismo. Contudo, no interior destes discursos, percebe-se um tom demasiadamente desvalorizador da figura do analfabeto, “a quem era atribuída uma espécie de menoridade cívica. O analfabeto, pela sua incapacidade de aceder à cultura escrita, não estaria em condições de ser o cidadão-eleitor, consciente e participativo, almejado pela república”; é o mesmo que se ele estivesse na antessala da “civilização” (Pintassilgo, 2012, p. 02, destaque do autor). Portanto, para além de ler e escrever, o cidadão teria que interiorizar os valores da nação, cumprir os seus direitos e deveres e “ser, igualmente, exemplar do ponto de vista da sua moralidade, o que implicava o desenvolvimento de todo um projecto de regeneração individual e social e de combate aos chamados ‘males’ e ‘vícios’ sociais” (Pintassilgo, 2012, p. 03, destaques do autor).

Nestas circunstâncias históricas, circulavam em Portugal as principais teses com foco na pedagogia científica, no ideal de educação integral com as suas práticas educativas em proximidade com a natureza, “the investment in active methods, namely gravitating towards project work and focusing on the learners’ interests; and finally, the realization of the project of moral and civic education through schools’ self-government” (Pintassilgo & Andrade, 2020, p. 95, destaque do autor). Apesar deste conjunto de atitudes, métodos e experiências escolares aplicados em consonância com os ideais da Educação Nova, Pintassilgo (2010b) ainda ressalta que sempre houve no interior das práticas pedagógicas certa ambiguidade. Por um lado, a iniciativa política de estabelecer rupturas com o dito velho e tradicional modelo escolar, de outro a resistência dos docentes em alterar suas rotinas de trabalho junto à regulação do cotidiano escolar. Deste modo,

embora os pressupostos da “educação nova” se tenham tornado o discurso “politicamente correcto” dos especialistas da educação e dos professores, difundindo-se os seus slogans amplamente pela imprensa pedagógica, mais discutível é a sua generalização pelo conjunto do tecido escolar, em confronto com a resistência da “cultura escolar” tida por tradicional (Pintassilgo, 2010b, p. 9, destaques do autor).

Sobre a efetividade das propostas educacionais durante o período republicano, António Nóvoa evidencia que, apesar de todo o ímpeto revolucionário deste período, os feitos educacionais mais se configuram na continuidade do que na ruptura com o regime monárquico anterior. O referido período apresenta baixo índice de criação de escolas e não há os “melhores resultados no combate ao analfabetismo que a fase final da monarquia. [...] Em termos genéricos, no final da República, 2 em cada 3 crianças portuguesas não cumpriam a

escolaridade obrigatória” (Nóvoa, 1988, p. 33-37). Todavia, conforme ressalta o ator, é justo relembrar que, no intervalo entre 1910-1926 aconteceram, mesmo que à margem do sistema de ensino oficial, intensos movimentos de agitação cultural e educativa promovidos por grupos populares, de operários, de professores e de intelectuais. Sendo assim, Pintassilgo (2012) também ratifica que a política educativa deste período, ambígua e multifacetada, investiu retoricamente nas reformas educativas, porém, com resultados abaixo do desejado. Apesar disso, as experiências educativas oficiais e as advindas de outros movimentos fizeram com que essa fase se tornasse rica para as investigações ligadas às inovações educativas, ora voltadas aos ideais da Educação Nova, ora voltadas aos ideais tradicionais do ensino.

Este é o contexto que marca a “chegada” dos pressupostos pedagógicos de Decroly que são reconhecidos e divulgados legalmente pela portaria nº 3891, de 2 de fevereiro de 1924, subscrita pelo Ministro da Instrução Pública António Sérgio” (Portugal, 1924; Pinheiro, 1996,). A portaria foi publicada com o título de “Instruções sobre os jogos de leitura” e “redigida pelo Dr. Alberto Pimentel, professor da Escola Normal Primária de Lisboa” (Pinheiro, 1996, p. 40). Em linhas gerais, a referida portaria visou introduzir os

processos modernos de iniciação da leitura e da escrita, [...] principalmente dos ensinamentos que trouxeram a êste campo didáctico as experiências da Doutora Montessori e do Doutor Decroly, umas e outras realizadas com tanto êxito no ensino das crianças anormais e, como é natural, com maior êxito ainda no das normais (Portugal, 1924, p. 207).

Tratou-se de mais uma das alternativas lançadas pela República para conter os índices elevados de analfabetismo que giravam em torno de 66% durante os anos 20 do século XX. O quadro abaixo, elaborado por Candeias & Simões (1999), com base nos censos populacionais, confirma, mais uma vez, que apesar das iniciativas alvitadas pelos republicanos, e posteriormente pelo regime militar, o índice de alfabetizados entre sete e quatorze anos pouco cresce entre 1911 e 1930 se comparado com os demais anos sucessivos.

**Figura 18 - Porcentagem de pessoas alfabetizadas em Portugal (1900-1960)**

QUADRO 2  
*Percentagens de alfabetização da população de idade igual ou superior a 7 anos,  
 e sua distribuição por classes de idade entre os 7 e os 54 anos entre 1900 e 1960*

	1900	1911	1920	1930	1940	1950	1960
Alfabetos com idades iguais ou superiores a 7 anos	26%	31%	34%	38%	48%	60%	70%
7-14 anos	20%	26%	31%	33%	56%	77%	97%
15-19 anos	29%	35%	40%	45%	56%	68%	91%
20-24 anos	30%	35%	41%	44%	56%	68%	80%
30-34 anos	30%	34%	37%	45%	48%	*	70%
40-44 anos	27%	30%	34%	39%	46%	*	61%
50-54 anos	22%	26%	30%	34%	39%	*	48%

Fontes: Censo da população do Reino de Portugal no 1.º de Dezembro de 1900; Censo da população de Portugal no 1.º de Dezembro de 1911; Censo da população de Portugal - Dezembro de 1920; Censo da população de Portugal - Dezembro de 1930; Recenseamento Geral da população no Continente e Ilhas Adjacentes em 12 de Dezembro de 1940; Recenseamento Geral da população no Continente e Ilhas Adjacentes em 15 de Dezembro de 1950; Recenseamento Geral da população às 0 horas de 15 de Dezembro de 1960.

Fonte: Citado por (Candeias & Simões, 1999, p. 170).

Com a Ditadura Militar estabelecida entre (1926-1933) e posteriormente o Estado Novo (1933-1974), o ideário progressista e renovador da Educação Nova perde espaço para um “discurso predominantemente autoritário, nacionalista e católico” (Mogarro, 2006, p. 235). Comum às ações de Estado em regimes ditatoriais, a política portuguesa agiu em diversos meios de comunicação inculcando a ideologia do regime, velada pelo discurso nacionalista de amor e respeito à pátria. Em vistas de construir sua identidade nacional, o regime busca apoio na educação que se torna, na expressão althusseriana, o “aparelho ideológico do Estado”. A criação do periódico de educação e ensino, *A Escola Portuguesa*, é uma evidência da inculcação das ideologias nacionalistas.<sup>54</sup>

Nesta proliferavam palavras de ordem emanadas de vários órgãos de poder, destacando-se as proferidas pelo próprio Salazar. Além dos artigos de teor doutrinário, didático e informativo, *A Escola Portuguesa* reproduzia legislação, tentando evitar a transmissão da informação por vias intermédias. Visto ser a única fonte de informação

<sup>54</sup> *A Escola Portuguesa* nasceu junto com a constituição do Estado Novo Português, foi um considerável meio de comunicação da política educativa para com o professorado primário e teve como objetivo principal a orientação e inculcação de suas ideologias “Boletim do ensino primário oficial, [...] instituído pelo decreto nº 22.369 [...] considerado boletim de acção educativa para a Direcção Geral do Ensino Primário (desde Out.1936). Boletim de acção educativa publicado pela Direcção Geral do Ensino Primário (desde Fev. 1937). Boletim de acção educativa e de difusão de cultura popular editado pela Direcção Geral do Ensino Primário (desde Out. 1958). Boletim mensal de acção educativa (desde Marc. 1974)” (Nóvoa, 1993, p. 398).

sobre colocações, legislação e didáctica, os professores viam-se obrigados a lê-la. Aliás, os inspectores e directores escolares, nas suas visitas às escolas, verificavam se havia o último número na sala de aula (Pintassilgo & Lume, 2002, p. 4-5).<sup>55</sup>

Além dos artigos de cunho “doutrinário”, “didáctico e informativo”, encontramos uma curiosa discussão discordando do método global de leitura e às proposições de Decroly, que se estendeu durante vários anos da revista. Esta série de discussões é fomentada por A Gomes de Oliveira que, a partir do v. 8, n. 282, 21 de março de 1940, altera o seu nome para A. Gomes dos Santos, quando então passa a assinar como diretor do distrito escolar de Braga, e, posteriormente, v. 19, n.?, 25 de outubro, 1952, como inspetor de ensino. Percebemos ser a mesma pessoa pois os títulos das sessões são os mesmos e possuem continuidade.<sup>56</sup> Chamou-nos a atenção a operação de resistência do autor corroborada pelo tempo e pela constância de seus escritos entre os anos de 1940 e 1953. A sua justificativa é que a adoção ao método global seria uma das principais causas dos índices inferiores de alfabetização no país. Portanto, era a sua tarefa alertar o leitor sobre os pontos negativos deste método e incentivá-los a utilizarem o método sintético.

desejo esclarecer que a minha modestíssima colaboração no *Boletim Oficial* outro fim não visa que não seja o de contribuir com elementos para a solução do problema urgentíssimo da iniciação da leitura, evitando-se que, em algumas escolas, as crianças permaneçam dois anos na primeira classe e que, como aconteceu no ano lectivo último um professor agregado, tendo a seu cargo um grupo de cinquenta alunos, empregando o globalismo, não obtivesse uma única passagem de classe (Santos, 1940, p. 371).

Noutra edição, o autor afirma que o fato de o método de ensino e de leitura não estar bem fixado em Portugal é motivo de “controvérsias constantes e à publicação de uma infinidade de *métodos*, na sua maioria baseados em opiniões e não nas leis psicológicas em que êste ensino tem de ser feito, para ser lógico e profícuo” (Oliveira, 1940a, p. 275, destaque do autor). Sem

---

<sup>55</sup> Na primeira fase desta investigação mapeamos os principais periódicos de educação e ensino de Portugal (ver anexo da tese). Ao checar os índices e títulos de *A Escola Portuguesa*, em seus quarenta anos de duração (1934-1974); encontramos poucas menções ao “Método Decroly”; entre elas um artigo elaborado pelo Inspetor de Ensino Joaquim Tomás, “l' École Heureuse”, descrevendo sua visita a uma escola na Bélgica e a utilização dos centros de interesse (*A Escola Portuguesa*, ano, 1, v. 3, 25 de outubro de 1934, p. 41). Encontramos, os já mencionados, artigos de Gomes de Oliveira/ Gomes dos Santos e, no final do período de duração da revista, os artigos subscritos por José Eduardo Moreirinhas Pinheiro que serão analisados neste capítulo (1966, 1971, 1973).

<sup>56</sup> Não encontramos informações sobre o autor.

aprofundar-se noutros aspectos da pedagogia Decroly, Oliveira vincula a figura do autor ao método ideo-visual e global de leitura, acusando-o de “irreflexo, mecânico, inconsciente” (Oliveira, 1940a, p. 275). Ele também informa ao leitor sobre os fundamentos históricos do método global de leitura, os seus pontos negativos e aproveita os argumentos para afirmar que o referido método não é uma “inovação de Decroly”, e que método global por ele adotado não passou de uma experiência em pequena escala (Oliveira, 1940b, p. 322).

A êste despeito, apareceu, depois de 1907, uma espécie de ofensiva pedagógica a favor do método ideo-visual, vulgarmente conhecido por *método Decroly*, que o empregou na sua escola de anormais na Rua de Ermitage, em Bruxelas. Fizeram-se conferências acêrca dêste método, escreveu-se, e das suas maravilhas se afirmou que as crianças *liam, sem saber que liam*, como se, porventura, a leitura pudesse ser um acto irreflexo, mecânico, inconsciente, emfim. [...] Ora a verdade é que Decroly que nada escreveu sôbre a sua obra, mais tolerante do que os seus adeptos, dizia que a sua escola ‘era uma experiência’ e, assim, o método global por ele adoptado, estava incluído nesta experiência (Oliveira, 1940a, p. 275, destaques do autor).

Alerta ainda, que os processos utilizados pelo método global são “morosos” e dependem de muito material. Ele conta que ao presidir os exames para o cargo de professor no Porto, verificou “que um dos candidatos, pretendendo dar a sua lição de leitura inicial à primeira classe pelo método global, gastou os quarenta minutos destinados à lição na distribuição de material pelos alunos, sem que pudesse iniciar a leitura, ficando esta totalmente prejudicada” (Oliveira, 1940b, p. 322b). Continua a sua assertiva dizendo que um diretor de um instituto de ensino normal, professor de pedagogia e escritor de didática, aplicou em sua escola durante por um ano os princípios do método global “mas renunciou a adoptá-lo, ‘porque os seus resultados não foram satisfatórios’ ”(Oliveira, 1940b, p. 323b, destaque do autor).

Perguntamos, apenas, ¿ por que é que, sendo o método tão antigo e por tantos educadores experimentado, não tem conseguido generalizar-se? É porque o globalismo assenta num princípio erróneo em que se não observa, nem respeita, uma das leis Weber-Fechner e que no ensino tem de ser estritamente observada, para que possa ser eficiente, como demonstraremos em considerações que faremos noutro artigo (Oliveira, 1940b, p. 323b).

O autor quis demonstrar que o método global não respeita “uma das leis Weber-Fechner” relacionada entre estímulos físicos e respostas efetivas emitidas pelos sujeitos; sobretudo aos estímulos da luz e da intensidade do som no ouvido humano. O método ideovisual/global considera, portanto, apenas as funções visuais. Sendo assim, em sua avaliação, o método global consiste em “seguir inversamente o caminho que até então se seguia em toda a Europa e que ainda se segue entre nós” (Santos, 1952a, p. 52). Todavia, a partir do v. 19, n. 962, 10 de junho, 1953, muda sensivelmente sua postura em relação ao método e anuncia o seu desejo de “acompanhar de perto, por algum tempo, a actuação dalguns professores belgas e suíços, no ensino inicial da Leitura, presenceando a sua execução *in loco*” (Santos, 1953a, p. 674, destaque do autor). E que a “experiência obtida no contacto dalguns anos com as realidades do ensino, fazem-nos inclinar para a liberdade de *métodos e processos* na Escola Primária. Cada professor tem o seu temperamento, as suas aptidões, o seu estilo, a sua *arte*” (Santos, 1953b, p. 20, destaque do autor). Finalmente, seu posicionamento:

é de que a designação de *global* não cabe ao *Método* simplesmente por partir dum *tudo* (conto, frase ou palavra), mas ainda porque a sua realização *engloba* variados expedientes, artifícios e subsídios didácticos, fundamentados na psicologia infantil, e é *concêntrica* (serve-se de centros de interesse), como a idealizou o sábio e carinhoso Decroly e a praticou a sua colaboradora Julia Dégand (Santos, 1953b, p. 20, destaque do autor).

Em meados da década de 1950, ainda em pleno regime autoritário, surge um novo impulso com vistas à renovação da *Escola Portuguesa*. Este momento perdura até o meio da década de 1970, período em que a revolução democrática do 25 de abril de 1974 altera radicalmente este cenário. Os educadores que protagonizam esse período integram uma geração na qual progressismo pedagógico e oposição à ditadura salazarista surgem profundamente reunidos. A luta por uma escola diferente e o combate pela democratização política surgem como duas dimensões de um mesmo projeto (Pintassilgo, 2020). Esta tendência analisada por Pintassilgo, foi por nós observada na Revista *Escola Portuguesa*, que passa por reestruturação entre 1958 e 1974, “Embora não perca a componente laudatória do regime e o carácter político-ideológico nacionalista o discurso da revista é mais centrado no cientificismo pedagógico, graças ao reforço da colaboração de alunos e professores das escolas do magistério” (Nóvoa, 1993, p. 400). Há a volta da aceitação e propagação do “Método Decroly” que é representado pelas lições globalizadas no ensino da leitura. Alguns professores de Didática Especial das

Escolas do Magistério Primário do país retomam a divulgação dos centros de interesse, como é o caso do educador José Eduardo Moreirinhas Pinheiro, subscritor de três artigos que serão analisados deste periódico (1966, 1971, 1973).

Sendo assim, concluímos, conforme Pintassilgo e Andrade (2018), que a viragem da República para o Estado Novo, não trouxe consigo o apagamento completo dos ideais, das práticas educativas, assim como das experiências pedagógicas relacionadas à Educação Nova.

Os clássicos, como Dewey, Decroly, Montessori, Claparède ou Ferrière, não são renegados, ainda que bastas vezes criticados, são antes alvo de reinterpretações que esvaziam a dimensão política ou social dos seus projetos e suavizam o radicalismo pedagógico que lhes é imputado, aproveitando-se a didática inovadora que deles decorre e que passa a circular, predominantemente, por via da expressão “Escola Ativa” (Pintassilgo & Andrade, 2018, p. 256, destaques dos autores).

Este período abre passagem para apropriações de origem mais conservadora, nacionalista e católica do referido movimento. Há, também, marginalização dos educadores protagonistas dos anos de 1910 e 1920, período mais intenso da Escola Nova portuguesa (Pintassilgo & Andrade, 2018). Por outro lado, educadores como Irene Lisboa, pertencente a este primeiro momento da Educação Nova, continuam, numa estratégia de resistência, a contestar o regime, a fazer considerações sobre pedagogia científica, sobre o excesso de diretividade da escola e sobre a valorização do meio ambiente na educação infantil (ainda que isto custasse-lhe a utilização de pseudónimos). No início do regime da Ditadura Nacional ela foi contemplada, devido ao seu excelente trabalho, com uma bolsa de estudos fornecida pela Junta de Educação Nacional, que neste período ainda era imparcial nos seus atos de seleção. Nesta viagem, Irene Lisboa vivencia e, posteriormente, divulga em Portugal os pressupostos pedagógicos da Educação Nova, com destaque ao “Método Decroly”.

### **3.1.1 Irene Lisboa: vivência e representação do “Método Decroly”**

Nascida no Casal de Murzinheira, no concelho de Arruda dos Vinhos, em 25 de dezembro de 1892, Irene do Céu Vieira Lisboa, foi uma renomada escritora, poetisa e intelectual da educação portuguesa. Professora primária, formadora de professores, educadora diplomada, a primeira do sistema público de educação juntamente com Ilda Moreira, lutou pelo enobrecimento da educação em Portugal e, apesar de ser marginalizada do sistema pela

repressão fascista, nunca deixou de escrever. Foi também Inspetora-Orientadora de Ensino e autora de livros para os públicos infanto-juvenil e adultos (Leandro, 2003).

Abandonada pela mãe, e deserdada pelo pai, Irene Lisboa conviveu com sua madrinha, madrasta e religiosas que auxiliaram na sua formação. A princípio, realizou os seus estudos primários no Convento Sacramento, onde recebeu no batismo tardio, o apelido (sobrenome) “do Céu”. Os quatro anos no convento, deixou-lhe tristes lembranças dos tempos de introspecção e clausura (Leandro, 2003). Aos dez anos, foi matriculada no Colégio Inglês de Lisboa, onde esteve como interna por três anos, tempo feliz de sua vida (Fernandes, 2007). Volta à casa de sua família, mas após ser expulsa pelo pai, Irene Lisboa nunca mais torna a vê-lo. Segue a Lisboa para morar com sua madrinha e, com 15 anos, ingressa no Liceu Maria Pia (Leandro, 2003). Em 1911, aos 18 anos matricula-se junto com sua amiga de liceu Ilda Moreira, na Escola Normal de Lisboa. Em 1913, Irene Lisboa participa da criação de uma revista de normalistas, chamada *Educação Feminina*; o periódico quinzenal é testemunho do seu inconformismo e da sua luta constante por igualdade de oportunidades. Devido ao seu conteúdo altamente crítico da política, da escola e de outras instituições, a revista foi alvo de julgamentos sendo censurada pelos dirigentes e professores da escola (maioritariamente republicanos) pelas críticas que lhes eram feitas e à instituição (Leandro, 2003; Fernandes, 2007).

A justificativa foi que o conteúdo era demasiadamente revolucionário, e, mesmo em plena República, perigoso segundo algumas mentes mais fechadas. Por este fato, fica claro que existem sujeitos limitadores à frente das instituições de ensino em todas as épocas históricas e não somente nas ditaduras. Contudo, o referido ato não impediu Irene Lisboa de continuar investindo em suas leituras formativas e obter com êxito seu diploma de ensino primário no ano de 1914 (Fernandes, 2007).

O primeiro trabalho de Irene Lisboa nas escolas foi na Freguesia do Beato em Lisboa, na época um bairro pobre e com condições precárias de moradia. Ela trabalhou também na escola da Tapada, na mesma cidade, cujas limitações socioeconômicas foram semelhantes. Entretanto, este período contribui com que Irene Lisboa apurasse ainda mais as suas críticas acerca dos problemas socioeducativos (Fernandes, 2007, Leandro, 2003).

Para cumprimento da lei promulgada em 29 de março de 1911, foram criadas (mais tarde, em 1920) classes preparatórias para crianças com menos de sete anos, as quais ingressariam em breve no ensino primário. Como faltavam professores habilitados, foi realizada uma capacitação docente para este trabalho. Somente duas professoras aceitaram o convite, Irene Lisboa e sua amiga Ilda Moreira, que se dedicaram a estudar alguns livros sobre a educação infantil, além de discutirem Decroly e Montessori. As duas resolveram também

matricular-se no curso de especialização da Escola Normal e, em 1923, concluíram-no com êxito (Fernandes, 2007).

Segundo o testemunho de Ilda Moreira, a actividade das classes de que se encarregaram foi baseada na teoria dos centros de interesse de Decroly, na observação das crianças, no trabalho de grupo e na disciplina livre, principal inovação que tinham introduzido no trabalho docente àquele nível de ensino (Fernandes, 2007, p. 221)

À semelhança de muitos pedagogos da Educação Nova, Irene Lisboa constrói seu percurso tecendo críticas à escola tradicional, na esperança de uma nova maneira de educar (Leandro, 2003). Inconformada com a atual forma escolar, não estava de acordo com as divisões das aulas, recreio, atividades, disposição das carteiras e condução exclusiva, e quase monóloga, com que as aulas eram ministradas pelo professor (Leandro, 2003). Foi opositora ao excesso de diretividade da escola. Para a educadora, este excesso anula a função criativa da criança. Uma escola com esses moldes, forçaria a criança a optar por sua casa ou, até mesmo, a rua, onde havia maior liberdade (Leandro, 2003; Fernandes, 2007). “Irene será entre os primeiros educadores portugueses a atribuir a importância de uma relação viva do mestre com o espaço disponível, cuja existência nos pede uma posição activa” (Fernandes, 2007, p. 226).

Durante as três primeiras décadas do século XX, período que marca a queda da monarquia portuguesa e o início do regime ditatorial, várias viagens pedagógicas a países considerados desenvolvidos foram custeadas pelo governo, com vistas a implantação da inovação educacional. Neste século, a primeira iniciativa de estabelecer bolsas à professores portugueses ao estrangeiro estão assentes no Decreto nº 120 do *Diário do Governo*, em 31 de maio de 1907.

O referido decreto, recupera o conteúdo anterior de uma proposta não aprovada em 1906. “A semelhança do que tem feito, com provado e invejável êxito, várias nações modernas, procuraremos aproveitar a experiencia pedagógica dos países mais cultos da Europa, enviando às suas escolas modelares uma numerosa colonia de estudantes portugueses” (Portugal, 1907, p. 1609). Esperava-se que os educadores viajantes, retornados da França, Inglaterra, Alemanha, Suíça e Bélgica (destinos mais habituais), contribuíssem para a modernização do sistema de ensino português considerado antiquado e atrasado do ponto de vista educativo (Pintassilgo, 2007). Esses educadores, de maneira geral, elaboraram relatórios que possibilitam a análise de diversas imagens e representações, que vão desde o súbito deslumbramento até o distanciamento crítico. Por meio desses relatórios podemos refletir “acerca da forma pela qual

os educadores portugueses se apropriaram das ideias pedagógicas em circulação internacional e as integraram nos seus projetos, tendo em vista a reforma educativa em Portugal” (Fernandes, 2007; Pintassilgo, 2007; Pintassilgo, 2010a, p. 67). Mesmo que de maneira intermitente, durante quase três décadas, essa foi uma das estratégias do governo português para elevar os níveis da educação nacional.

Dessa forma, iremos nos debruçar sobre dois escritos de Irene Lisboa, notadamente: o *Relatório das Viagens de Estudos dos Bolseiros*, impresso em 1933, contendo 43 páginas sobre a visita à *l'École de l'Ermitage*.<sup>57</sup> E o livro *Modernas Tendências da Educação*, ilustrado por Ilda Moreira e impresso pela editora Cosmos em Lisboa, em 27 de junho de 1942, contendo 115 páginas, das quais 24 são sobre o “Método Decroly” e a Escola de Ermitage. Nossa intenção é compreender: em que medida a educadora Irene Lisboa integrou a rede de intelectuais da educação divulgadores do “Método Decroly” em Portugal? O que ela relata sobre a *École de l'Ermitage* e quais os elementos do “Método Decroly” são selecionados e representados nos dois escritos?

Embora de opinião contrária à ditadura nacional portuguesa, mas devido ao seu notável trabalho, Irene Lisboa foi contemplada com uma bolsa de estudos, de oito meses (1929-30), fornecida pela Junta de Educação Nacional. Ela esteve matriculada no Instituto de Ciências da Educação e na Seção Pedagógica da Faculdade de Letras de Genebra; teve como professores Jean Piaget, Édouard Claparède, Pierre Bovet, dentre outros.

Durante seus estudos, foram-lhe apresentados “os resultados de um inquérito sobre leitura mental e compreensiva [...] além do método de Decroly” (Fernandes, 2007, p. 228). A ida para o estrangeiro e o afastamento de sua amiga Ilda Moreira causaram-lhe grande insegurança; contudo, este período foi-lhe propício para fortalecer a sua identidade e autoestima (Leandro, 2003).

Mais tarde, a bolsa de estudos foi prorrogada durante o ano letivo de 1930-31. E após os dois anos de estudos como bolseira, ela opta por permanecer um ano a mais por sua conta. Foi nesta etapa que a educadora teve a oportunidade de visitar as escolas maternais francesas e de se instalar em Bruxelas para aprofundar-se nas ideias de Decroly (Fernandes, 2007).

Ao regressar da sua longa viagem de estudos, Irene Lisboa foi nomeada, em 1933, Inspetora-orientadora do ensino primário infantil. A partir de então, faz frequentes reuniões

---

<sup>57</sup> Este é também composto pelo relato de outros educadores bolseiros: Aurea Judite Amaral, Jaime Maximiano Gouveia Xavier de Brito, João de Sousa Carvalho, José Claudino Rodrigues Miguéis, Ilda da Ascensão Moreira e António Leal de Oliveira.

com os professores, visita escolas, profere conferências e edita trabalhos. Neste ínterim, assume a cadeira de Didática Especial na Escola Normal Primária e acompanha as práticas pedagógicas das professoras do curso de Especialização em Educação Infantil (Leandro, 2003; Fernandes, 2007). Ainda em 1933 o *Relatório das Viagens de Estudos dos Bolseiro* é publicado pela Junta de Educação Nacional. Neste, ela destina 43 páginas (pp. 143-186) para descrever sua experiência na *École de l'Ermitage* e com o “Método Decroly”. O relatório é claro e bem detalhado; conforme o suporte textual, sua escrita é objetiva e isenta de emoções claras, com destaque para o seu senso crítico acadêmico singular. Ao longo do texto, a educadora registra vários aspectos da cultura escolar. A fim de organizar a exposição das ideias divide o relatório em categorias, nomeadamente: a observação, associação, expressão, o meio, atividades escolares clássicas, centros de interesse, nota (crítica reflexiva acerca dos centros de interesse), aplicações dos centros de interesse - a Escola de Ermitage, programas de classe, cadernos de observação, associação - programa, documentação, lições ordinárias e fichas, jogos, outra nota sobre a comparação do rendimento de duas classes, controle, cotação, formas de expressão, leitura e escrita, iniciação à leitura, cálculo, medidas, desenho, trabalhos manuais, educação física, conferências, calendário, concursos, cadernos, horário, cargos, pátio de entrada, família, admissão e passagens, jardim d'enfants ou classe infantil, curso médio e superior e considerações finais.

No livro *Modernas tendências de educação*, (Lisboa, 1942) reserva 24 páginas para registrar sobre o “Método Decroly” e outras páginas para discorrer sobre o método Montessori, Plano Dalton, Método de projetos, as Escolas Winnetka e os trabalhos em grupo. Ao contrário do relatório de viagem, o livro possui uma escrita mais livre e descontraída. Irene Lisboa já estava madura, perto de completar 50 anos; certamente havia tido maiores oportunidades de aplicação dos aprendizados obtidos na Escola de Decroly. Embora o primeiro escrito esteja mais focado nos aspectos da cultura escolar e o segundo esteja mais centrado no “método” enquanto “moderna” tendência de educação, de maneira geral, há similaridade entre os dois materiais; os centros de interesse, a observação e associação, são alguns deles; neste último escrito Lisboa (1942) ainda acrescenta o conteúdo dos jogos.

Ambos os escritos fazem emergir a lucidez e a posição crítica peculiares da autora, que não hesita em ressaltar os aspectos a serem melhorados no “método”, assim como nos professores que o aplicam. Embora o conceito de centros de interesse ganhe relevância nos dois escritos, a autora ressalta que ele “não é um programa de ler, escrever e contar só; é um programa de vida ou de conhecimentos concretos” (Lisboa, 1942, p. 39). Identicamente, repete,

no segundo escrito, por oito vezes a palavra “sistema Decroly”; isto reforça, mais uma vez, a nossa tese da existência de outros elementos que estão além “método”.

Tanto no relatório de viagem quanto no livro, Lisboa (1933, 1942) não estabelece discussão acerca da paternidade dos centros de interesse, mas reconhece as contribuições de Decroly nas investigações e aplicações desta teoria. Nas palavras da educadora, os centros de interesse consistem num

programa de conhecimentos a dar a criança, partindo de suas necessidades mais instantes, como são a de se alimentar, de se vestir e de se abrigar, e o estabelecimento dos princípios de conduta e de atitude intelectual em relação a êste ensino e ao meio (Lisboa, 1933, p. 143).

Para o trabalho com os centros de interesse é necessário o planejamento e competência. Na avaliação de Lisboa (1942), as escolas “abusam” desta expressão, criam outros centros, “armam” lições desconectadas da sequência didática e não dão continuidade aos temas que são as bases deste programa.

Infelizmente tem-se abusado muito desta expressão nas escolas. Criaram muitos *centros de interêsse* ao acaso, sem proveito nenhum para o ensino. Qualquer professora espevitada que queira deslumbrar visitas armava uma lição à roda de um *centro de interêsse...* e a classe deixava simplesmente de fazer naquele dia o que fazia nos outros! Os *centros de interêsse* do Dr. Decroly não são, porém, fortuitos; são até o núcleo ou a idéia central dos trabalhos da escola durante um tempo. Por outras palavras mais juntas: são a base do programa de estudos (Lisboa, 1942, p.42, destaques da autora).

Devido à sua experiência direta com a aplicação dos centros de interesse na Escola de Ermitage, Irene Lisboa resgata um importante aspecto do programa: os centros de interesse não devem ser abordados de maneira “fortuita”; os temas advindos dos quatro centros, desembocam num programa de lições que são desenvolvidas durante todo o ano escolar. Portanto, a aplicação deste requer um cronograma de trabalho conforme preconizou Decroly em 1908.<sup>58</sup> Dessa forma, fazer com que o centro ligue e sustente todo o programa escolar é uma tarefa de “difícil cargo” e sua “aplicação estrita nem sempre é fácil, nem mesmo útil” (Lisboa, 1933, p. 158). Mas sua

---

<sup>58</sup>.Ver “Le programme d’une école dans la vie”, analisado no capítulo um da tese.

utilização constitui, seguramente, num avanço em relação “aos antigos programas”, pois os centros de interesse não necessitam de serem empregados numa ordem ou terem um “ponto de partida; tanto se pode começar por estudar o homem num passado remoto como próximo; mas a investigação e a associação histórica, de si próprias laboriosas, é que parecem extemporâneas nas classes inferiores (8 anos, 9)” (Lisboa, 1933, p. 158). Irene Lisboa também admite que a versão decrolyana dos centros de interesse faz parte das diversas apropriações desta teoria, mas é “na escola de ‘l’Ermitage’ que os centros são integralmente aplicados” (Lisboa, 1933, p. 149) Nesse sentido, “a escola de l’Ermitage pode considerar-se uma experiência ou uma realização dos centros de interesse, mas não constitui, evidentemente, a sua interpretação única” (Lisboa, 1933, p. 183).

Atenta às múltiplas interpretações dos centros de interesse e ciente de que a inovação pedagógica necessita estar associada ao seu contexto e temporalidade, a educadora apresenta o seguinte questionamento: a ação intencional de estímulo dos centros de interesse pode ofuscar ou coibir o real e espontâneo interesse infantil? Ela mesma responde que:

importa, realmente, surpreender as verdadeiras curiosidades e tendências da criança, ver em que idades e de que forma se manifestam, e aproximar delas, sem as deformar, as aquisições de cultura e de sociabilidade, pôr a criança em confronto com o seu meio, deixando-a num justo termo intermédio em que o seu equilíbrio não periguesse. Os centros de interesse do Dr. Decroly olham, porém, mais ao conhecimento, ao interesse pelos objectos, que a actividade espontânea. A criança aprende a conhecer as suas necessidades, estudando-as analisando-as; parte do seu organismo para chegar aos conhecimentos mais desinteressados. Mas toda a sua actividade é de investigação, de reconhecimento (Lisboa, 1933, p. 147).

A opinião de Lisboa (1933, 1942) é clara, os centros de interesse de Decroly oferecem mais ênfase ao conhecimento e aos objetos que ao interesse advindo da espontaneidade infantil; porém, é desta última que emergem suas reais motivações.

O Dr. Decroly prevê o desabrochar das curiosidades da criança relativas ao seu organismo, no que é de uma feliz concepção para ordem de programa, **mas** por esta mesma ordem **deixa de mencionar outras curiosidades contemporâneas daquelas, ou lhes dá um lugar subalterno** (Lisboa, 1942, p. 148, destaques nossos).

Ao fazer esta afirmação, e, com toda a lucidez acadêmica que lhe é peculiar, Lisboa propõe suscintos acréscimos no trabalho com os centros de interesse, que, em sua avaliação, serão pertinentes no que diz respeito a atividade livre e criadora da criança. Os quatro principais instintos primários da criança são interessantes pois partem do conhecimento de si. Entretanto, “nada prova que outros assuntos de carácter eventual lhe interessem menos ou sejam menos instrutivos” e, ainda, que as atividades lúdicas livres “não possam prevalecer sobre o desejo de conhecimento, ou de objectivo exterior” (Lisboa, 1933, p.148).

Reconhece também que os centros de interesse estão em vantagem em relação aos sistemas ordinários pois dão liberdade à criança; e mesmo que na prática esta liberdade seja limitada “ainda assim é mais ampla que o trabalho por exercícios-tipos da escola ordinária” (Lisboa, 1933, p.148). Para ela, o “meio deve alimentar o interêsse” e a escola deve se valer dele. Um ambiente “variado, animado, pode dar as noções que os livros e a lição dão sem a mesma evidência” (Lisboa, 1933, p.148).

Para que ocorra a operacionalização dos centros de interesse Lisboa descreve o mecanismo das ideias associadas, em que as atividades de cada centro devem ser desenvolvidas sob a sequência da observação, associação e expressão. Para isso, recorta excertos de cadernos de lições e categoriza-os conforme as três referidas fases. Ela o faz nas seis classes observadas, cuja idade das crianças varia entre 6 e 11 anos. Exemplifica com clareza os fenômenos naturais trabalhados no programa de observação e apresenta algumas citações em francês dos cadernos. À vista disso, a observação “ativa”, “expectante”, com “interêsse” e “sem esforço” é, de todos os princípios, a mais importante (Lisboa, 1933, p. 143). A autora corrobora a assertiva com o relato da observação de seres vivos realizados pelas crianças da escola.

Contam-se, por exemplo, os coelhos e os porquinhos da índia recém-nascidos e pesam-se de tempos a tempos; mede-se a baldes ou a copos de água que se tira ou se deita num aquário; anota-se o crescimento de uma planta, etc. Pesa-se, mede-se, descreve-se, reproduz-se por desenho ou modelagem o objecto da observação (Lisboa, 1933, p. 143).

Como o relato de viagem é um documento oficial sem espaço para ilustrações, Lisboa reproduz, mais tarde, no seu livro, com o auxílio de Ilda Moreira, um calendário de observação da primeira classe. Para ela “um dos poderes do espírito mais cultivados numa escola Decroly é o da observação [...] A observação de tudo quanto é novo e mesmo do que vai se criando e conservando na escola é das mais engraçadas ocupações das crianças” (Lisboa, 1942, pp. 43-44).

**Figura 19** - *Calendário de observação da primeira classe*



Fonte: Lisboa (1942, p. 44).

A autora ressalta que os fatos observados pelos alunos são variados, mas o que é curioso é o ato de apreciar e tomar nota que logo se regulariza tornando-se um hábito. A observação é uma prática comum que ocorre em todos os conteúdos e ciclos de ensino. Portanto, ela não está desvinculada das atividades ordinárias, como o cálculo, por exemplo.

não é um divertimento, uma coisa do acaso. O trabalho escolar, que todos nós conhecemos, adapta-se-lhe. Tal como nas outras escolas, lê-se do mesmo modo, escreve-se, calcula-se e redige-se. Simplesmente, tudo isso se faz à vista de um objecto de interêsse [...] o Dr. Decroly não desassocia o trabalho de calcular, por exemplo, do de analisar uma coisa (Lisboa, 1942, p. 45).

Ainda, a fase de observação na escola de *l'Ermitage*, tem por objetivo habituar o aluno a criar sua própria experiência; ela substitui o que na escola “ordinária” é representada pela

lição preliminar do mestre ou do livro, isto é, a transmissão da experiência, é naturalmente seguida de exercícios de memória (lições de côr, perguntas e respostas, repetições, etc) [...] o hábito de ver, de observar e o tempo empregado nas notações e nos *croquis* desviam a criança de um grande número de formas comuns de memoração [...] a actividade do aluno não é sujeita ao tempo e às *étapes* da lição comum; o ensino

é, tanto quanto possível, baseado sobre a observação, e o programa explora um certo número de curiosidades naturais (Lisboa, 1933, p. 185, destaque da autora).

Após a fase de observação, vem a associação, que é alcançada, na avaliação da autora, por volta da terceira classe, quando a primeira fase já não é suficientemente capaz de fornecer todas as respostas acerca dos eventos observados. Contudo, continua a ser preservada por meio de exercícios, anotações, gravuras e avaliações. Nesta etapa é possível estabelecer “relação entre um fenómeno, conhecido intimamente, e outro, conhecido indirectamente por meio do primeiro, é de facto uma associação, ou aproximação” (Lisboa, 1933, p. 144). Portanto, a associação dentro do programa dos centros de interesse tem a finalidade de “dar à criança os conhecimentos indirectos, solicitados ou continuados dos que ela já retirou da sua observação” (Lisboa 1942, p. 52). Esta fase é vista como “uma disciplina ou a chave de um grupo de disciplinas, tende a separar-se das disciplinas da observação e a constituir o seu programa independente. O centro de interesse, porém, procura ligá-las, dando uma base comum aos dois programas” (Lisboa, 1933, p. 157). Alguns excertos de cadernos de associação da 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classe são mostrados, “estes resumos são extraídos dos tomos de *La vie privée des anciens*, da biblioteca da classe” (Lisboa, 1933, p. 160, destaque da autora).

**Figura 20 - Caderno de Associação**



Fonte: (Lisboa, 1942, p. 53)

As lições de associação são praticadas da seguinte forma:

alunos das classes adiantadas, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> tomam notas escritas do que é dito e escrito durante a lição de observação, no momento indicado pela professora essas anotações são transformadas em composições em seus cadernos. Juntam a estas as estampas necessárias, fazem *croquis*, gráficos, mapas, quadros, etc” [...]. As crianças da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe copiam a frase ou frases que professora aproveitou da conversa geral e ilustram-na como podem. O mesmo acontece nas lições de associação a diferença é que a criança, nesta fase, não se reporta a objetos presentes, a geografia que é considerada uma disciplina de associação é um exemplo disso (Lisboa, 1933, p. 164).

Tôdas as classes possuem dois cadernos, que conservam o mesmo tipo durante tôda a escolaridade elementar: o caderno de observação e o de associação. Isto é, as duas primeiras classes têm só o de observação, o de associação tem o seu início na 3<sup>a</sup> classe com o do programa de associação. Nestes dois cadernos são desenvolvidos os centros de interêsse da classe por meio de redacções, esquemas, mapas, desenhos, etc., (Lisboa, 1933, p. 176).

Feitas as considerações sobre os cadernos de associação, Irene Lisboa (p. 171) ressalta ainda que estes cadernos, especialmente os de observação e de associação, estão repletos de reproduções dos assuntos estudados. Contudo,

estas reproduções limitam-se muitas vezes a estampas coladas. A ampliação dos programas tira à criança a possibilidade, ou gôsto, de se demorar nas formas de expressão. Êste facto torna-se evidente á medida que se sobre de classe, a ilustração pessoal diminue e os decalques e colagens de estampas aumentam.

Mais uma vez, chama a atenção para o perigo da obliteração da criatividade infantil, tornando as tarefas rígidas e mecânicas, banindo, mesmo que sutilmente, a atividade artística e liberdade da criança.

Embora presente de maneira fragmentada as formas de expressão no método dos centros de interesse, destacaremos, conforme o registro de Lisboa, as formas clássicas de expressão: a leitura, o cálculo, os trabalhos manuais e a educação física. Em seguida, apresentaremos outra forma de expressão; as conferências proferidas pelos estudantes,

juntamente com as críticas reflexivas, elaborada pela autora, acerca dos meses em que esteve na escola de *l'Ermitage*. A expressão é, portanto, uma “actividade exterior, ou de aplicação escolar” (Lisboa, 1933, p. 145). As “leituras visuais e silenciosas, em uso nas primeiras classes, são constituídas por frases e pequenos textos manuscritos que a criança copia e ilustra, por textos em que há lacunas de palavras a preencher, respostas a dar, etc (Lisboa, 1933, p. 168).

Apesar de não aprofundar o método global de leitura, Lisboa destaca que o aprendizado por ele, “parece não ser mais moroso que o silábico e avanta-se a êste especialmente pela integração imediata e fácil com os objectos do interêsse da criança” (Lisboa, 1933, p. 169). Por meio de suas observações, Irene Lisboa percebe que o cálculo não pode ser desenvolvido somente com vistas nos centros de interesse; por isso, destaca que “os cálculos abstractos e os problemas graduados são, pois, inscritos em fichas que as crianças resolvem por ordem” (Lisboa, 1933, p. 169).

Já as primeiras medidas são aprendidas utilizando “o palmo, o pé, o tamanho de uma criança, de um corpo qualquer, copos, colheres, castanhas da Índia e feijões” (Lisboa 1933, p. 170). Sobre a expressão por meio dos trabalhos manuais, Lisboa cita com admiração um projeto de construção de uma casa pelos alunos, onde as próprias crianças explicaram as partes da construção. “Êste trabalho deu origem a medidas, a preparações de material, a cálculos e combinações e sobretudo a uma actividade cheia de animação. O trabalho estava acabado e bem acabado e o entusiasmo ainda se manifestava” (Lisboa, 1933, p. 172).

Descreve ainda que a modelagem, a madeira, a costura, a tecelagem de lãs e as construções realísticas são utilizadas nas classes iniciais. “Para o curso médio e superior há os ateliers de marcenaria, de tecelagem e a tipografia que compõe e imprime o jornal dos alunos” (Lisboa, 1933, p. 172). Por sua vez, a educação física é desenvolvida partir da 3ª classe, “é praticada a ginástica sueca e os jogos regrados de ar livre. Os alunos do curso médio e do superior têm desportos. O método de educação rítmico-musical de “Dalcrose é praticada por todos” (Lisboa, 1933, p. 173).

Sobre as conferências na escola, Irene Lisboa conta que assistiu em torno de cinco sessões que correspondem a 10 ou 12 palestras e examinou muitas de suas sinopses. Esta é uma atividade extraescolar em que o aluno aceita um tema proposto pela professora, este tema é geralmente ligado a um determinado centro de interesse; em seguida, o aluno realiza uma pesquisa para documentar-se das informações obtidas. Os pais e os parentes, em busca de suprirem as dificuldades dos estudantes, acabam por ajudá-los. Porém, a “investigação é morosa e difícil para a criança; as suas fontes de informação são os livros que ela deve folhear e resumir,

isto é, saber compulsar, com vistas sintéticas [...] é “um trabalho ingrato e excessivo” (Lisboa, 1933, p. 173).

O débito das conferências, ou exposição é, em geral, difícil. A criança começa, pára, faz um esforço de memória, continua, pára de novo, etc. O apelo à memória sêca e o constrangimento são evidentes. Vi êste efeito nítido nos pequenos conferentes e particularmente num rapazinho da 5ª classe que descrevia a cidade de Milão (que nunca tinha visto) e num outro de uma 2ª que falava das madeiras do Canadá. Notei igualmente que estas conferências são ouvidas com pouca atenção; a ausência de vigor e de concisão dos conferentes não provoca a atenção interessada dos ouvintes. [...] Terminada a conferência a professora dirige a crítica [...] a crítica consta de observações e de um julgamento, sumário por meio do número de *bravos*, *très biens* ou *biens* dados pelos alunos ao conferente [...] Note-se como o próprio género de trabalho, descrição resumida de um assunto vasto, impede a professora de pôr a par da capacidade mental do aluno. A ordem e o encadeamento lógico das partes do tema não devem ser fáceis, nem mesmo possíveis para uma criança de 7 anos, e no entanto, são-lhe exigidos. Os alunos críticos tomam geralmente atitudes artificiais, importantes e de excitação. O conferente dá realmente a impressão de um mártir. O fim destas conferências é de conceder á criança uma relativa liberdade de acção, de a dispensar do mestre, mas cai no erro de a levar a procurar meios de informação dispersivos, mais áridos, por vezes, que uma explicação oral, e de a fazer expor com a lógica do adulto (Lisboa, 1933, p. 174, destaques da autora).

As conferências são, na avaliação da educadora, um esforço desnecessário à memória do aluno, nelas são descritos temas e/ou lugares antes não experienciados por eles, isto faz com que a atividade se torne generalista e abstrata, dificultando até mesmo o estabelecimento de critérios de avaliação pelo professor. Além disso, devido à sua extensão, as conferências tornam-se entediantes e “sem vigor” para os expectadores. Outro ponto importante observado por Lisboa, é o fato de o parecer crítico dado ao aluno não ser realizado individualmente; isto pode causar o seu constrangimento levando-o a não querer se submeter novamente a este tipo de atividade. Enfim, é importante notar, conforme a autora, que o exercício do aluno para organizar mentalmente os fatos e expressá-los verbalmente, gera excesso de estresse e não supera o objetivo da atividade que é estimular sua liberdade de expressão e autonomia.

Nos dois escritos, Lisboa (1933, 1942) apresenta elogios e algumas críticas que, igualmente, merecem destaque. Ela classifica Decroly como um educador “moderno” (Lisboa, 1942, p. 43) cuja grande originalidade foi possibilitar com que “o ler e o escrever” passasse a “servir e a ajudar a outra parte do ensino! A escola primária deixou de ter a única ou quási única função de ensinar a ler” (Lisboa, 1942, p. 41-42). Além disso, “Decroly, que estudou a criança e o ensino com o espírito de sábio e coração terno, fêz tudo o quanto pôde para reformar o ambiente educativo” (Lisboa, 1942, p. 59). Nesta perspectiva reformadora, Decroly inspirou a criação de escolas ativas, que são realmente ativas “na verdadeira acepção da palavra. A vida entra e sai livremente delas; não são museus, nem armazéns de livros e de cadernos. O aluno [...] aprende e trabalha porque tem gôsto nisso, porque há em si interêsses que são despertados” (Lisboa, 1942, p. 57).

Contudo, “Não há bela sem senão ... ¿ Provirão [...] defeitos do método ou dos professores? (Lisboa, 1942, p. 57)”. Segundo Lisboa, podem vir de ambos os lados pois, “em tôda a aplicação de princípios se tem de pôr inteligencia – finura e medida” (Lisboa, 1942, p. 57). Outrossim o método pode se tornar contrário e falhar “segundo a mão que o maneje” (Lisboa, 1942, p. 58), ou seja, algo interessante pode se tornar mecânico e cansativo. É o que ela avalia ter ocorrido com o processo de documentação na *École de l'Ermitage*, e, posteriormente, com a marginalização do componente imaginativo e criativo das crianças. “Nalgumas classes adiantadas de Decroly, esta mania da documentação pela gravura, quási arrancada de livros e de jornais, tirava a verdadeira realidade dos assuntos. As crianças pensavam mais na ilustração que nos próprios factos” (Lisboa, 1942, p. 58). Para a educadora, o excesso de objetividade e rigor do método contribuíram com que houvesse o deslocamento de sentido durante a execução de determinada tarefa, isto é, fazer porque todos fazem, colar gravuras sem observar o que a atividade enfim propõe.

Outro defeito, porém, que já não se pode assacar ao professor, mas ao ideal do ensino era o desprezo da imaginação. Pode-se dizer com verdade que era um *mal* tirado de um *bem*. Como tenho feito notar, a criança na escola Decroly tem uma educação tôda objectiva; a sua atenção é sempre solicitada para as realidades [...] Não é que o imaginoso, aquilo que se fantasia, acrescente muito ao facto, à coisa que se pode provar - mas é uma necessidade do espírito, e muito sensível na infância. A criança vive muito da fantasia, de uma certa irrealidade em que se envolve. As professoras da escola Decroly chegavam a dizer que a natureza estava cheia de *maravilhas*, pelo que não valia a pena entreter as crianças com histórias fabulosas. Resultava dêste espírito espalhado

em tôda a vida escolar, extraordinariamente prática, muito pouco sentido artístico, também. Trabalhava-se, mas com demasiada pressa e talvez com pouco esmêro, pouco mimo... (Lisboa, 1942, pp. 58-59).

Para a educadora, este excesso de praticidade culminou num mal advindo duma boa intenção; a criança necessita de momentos de arte, contemplação do belo e fruição do seu tempo. A sensibilidade do espírito infantil deseja a fabulação para viver e alcançar as fases do seu desenvolvimento. Contudo, não é o que Lisboa encontrou no *Jardins d'Enfants' de l'Ermitage*; lá os trabalhos eram livres sem a exigência de

cantos nem de dansas, [...] jogos sensoriais organizados em lição, nem leitura explicada de estampas, etc. Obedecendo, porém, ao positivismo do sistema Decroly, que se funda sôbre o interesse que a natureza e os fenómenos sensíveis exercem sôbre a criança, a cultura ou excitação da imaginação é posta de parte, ou muito pouco favorecida (Lisboa, 1933, p. 182).

Novamente ela observa que a cultura científico-escolar, propicia a execução de atividades cuja fantasia e as manifestações estéticas sejam subalternizadas.

Não há bonecos nem brinquedos ordinários e não se contam histórias. A professora convida simplesmente as crianças a falar do que quiserem, do que fizeram em casa ou nos passeios que deram. As narrações das crianças decalam-se sôbre um mesmo tipo, umas imitam as outras. Esta **secura ou inibição de fabulação, da fantasia**, reflecte-se na educação subsequente, que toma um carácter científico de conhecimento racional, por **oposição ao artístico ou de manifestações estéticas** (Lisboa, 1933, p. 182, destaques nossos).

A “secura” a “inibição” da “fabulação” e da “fantasia”, muito cara ao universo infantil, são receios explícitos de Lisboa em relação ao “Método Decroly”. Para a educadora, uma das causas destes erros foi a utilização demasiada da observação na primeira etapa do programa. Neste, a criança deve observar e, sempre que possível, anotar ou desenhar no seu caderno. Contudo, “a observação tomada como base de um sistema educativo corre o risco de se tornar escrava do programa” (Lisboa, 1933, p. 185). Depois de tanto observar, desenhar, identificar para, enfim, estabelecer classificações, o interesse pelos objetos pode desaparecer frente a

necessidade de analisá-los. “A flor e o cão são observados secamente, (êste caso dá-se pelo hábito de observar com fins escolares), e o que se refere dêles pode ser o que intimamente menos interesse a criança (Lisboa, 1933, p. 186).

Ao utilizar a expressão “secamente” por algumas vezes no relatório e colocar entre parênteses a frase acima, Lisboa tem o intuito de mostrar que o processo de observação escolar não deve deixar esvaír a beleza da contemplação ativa e consciente; do contrário, o processo será mais importante do que a finalidade, e isto, de fato, não interessa a criança. “A observação perde a frescura e a espontaneidade, sistematiza-se. Seria útil, no entanto, estudar tipos de observadores infantis, por idades; tentar descobrir a utilidade espontânea que êles tiram da observação, ou em que é que a aplicam” (Lisboa, 1933, p. 185). Outra sugestão apresentada pela educadora é a criação de novos centros de interesse, “mais fecundos”, que atendessem a um maior número de preferências infantis.

¿Haverá mais vantagens em multiplicar os centros de interêsse, aproveitando as circunstâncias favoráveis ou em desenvolver um assunto único, embora vasto? Digo: ¿ o assunto único não acarreta uma grande uniformidade para as classes adiantadas (ver os cadernos copiados), e sujeição para as atrasadas? As crianças da 1ª classe, estudando a habitação (centro de interêsse para três meses) são forçadas a notar várias particularidades de construção e de serventia das casas e a fazer sôbre elas os seus juízos e composições. Mas ¿ que nos prova que estas observações correspondam a um real interêsse, e sobretudo que não haja para as crianças outros centros de interêsse mais instantes e mais fecundos? (Lisboa, 1933, p. 185).

Um mesmo centro de interesse para três meses, pode afastar-se do real interesse da criança, diz a autora, ao relacionar a liberdade do interesse infantil à necessidade de “excitação da fantasia, com uma certa liberdade de ideação” (Lisboa, 1933, p. 186). Esta afirmação vem em contraponto à disciplina estreita do método que não permite que a criança sintá “a necessidade da criação pessoal. Estes modelos, muitas vezes, contrariam as formas naturais de expressão” (Lisboa, 1933, p. 186). Percebemos que Lisboa, concede grande relevância à manifestação artística genuína da criança, relacionada aos fenômenos do seu universo; “o gôsto decorativo, uma das primeiras manifestações de arte, de embelezamento, aparece geralmente cedo. Mas precisa de tolerância, de animação para se manifestar” (Lisboa, 1933, p. 186).

Na *l'École de l'Ermitage*, embora o aluno estivesse no centro do processo de aprendizagem, as atividades de medir, construir letreiros, modelar, pintar e desenhar não lhe

deram “visões de graça nem de beleza” e acabaram por desintegrar a arte “ou o sentimento artístico nascente, da educação; tal como a cultura científica feita sôbre definições e fenómenos ausentes se torna abstracta e não desenvolve as capacidades de observação” (Lisboa, 1933, p. 186). Portanto, na visão da autora, a arte obliterada pelo programa é aquela relacionada à capacidade de contemplação e reflexão, provocada para além dos eventos óbvios do quotidiano, ou seja, a arte inerente à alma infantil.

Desde a escrita do primeiro relatório (1933), Irene Lisboa continua a exercer suas funções educativas e a expressar suas ideias e críticas pedagógicas. Em pleno Estado Novo (1935) escreve para a revista *A Escola Portuguesa*, sob o pseudônimo de Manuel Soares, o qual utiliza até a década de 1940. Com o fortalecimento da ditadura salazarista, é destituída do cargo de Inspeção-Orientação, a seguir à extinção do ensino infantil oficial e das classes preparatórias. A justificativa governamental para tal ação foi a Constituição promulgada em 1933. O então ministro Carneiro Pacheco, incumbiu as famílias de cuidar da educação da infância, livrando o Estado desta reponsabilidade. Esta função ficou a cargo da organização não governamental ‘Obra das Mães pela Educação Nacional’, organizada por senhoras da elite portuguesa; entretanto, posteriormente, este encargo falhou (Fernandes, 2007).

Irene Lisboa é então encaminhada à uma função burocrática na secretaria da Junta Nacional de Educação. Como este cargo não lhe fez sentido, ela preferiu optar pela aposentação e continuar a dedicar-se aos seus escritos, de forma mais intimista e autobiográfica (Leandro, 2003). Sendo assim, a partir de 1940, dedica-se exclusivamente à escrita, assinando suas obras literárias com o pseudônimo de João Falco e alguns artigos de crítica social sob o nome de Maria Moira. A partir de 1954, suas obras são assinadas com o próprio nome e em contínua defesa dos direitos das mulheres. O modelo feminino de atuação o qual Irene Lisboa assume, funciona como uma espécie de “contra modelo”, diferente daquele recebido por ela na infância pela “madrasta, madrinha, criadas, religiosas e algumas professoras” (Leandro, 2003, p. 776). Desenvolveu, na sua escrita e no exercício da imaginação criativa, formas de comunicação permanente com o outro, já que isso não lhe foi possível no seio familiar. Além disso, as suas obras evidenciam a preocupação com a igualdade de direitos das crianças ao passo que denuncia os privilégios adquiridos pelas classes abastadas. Seu projeto educativo reflete “indiscutivelmente, um pendor humanista” (Leandro, 2003, p. 783). Esse humanismo e capacidade crítico-reflexiva fez de Irene Lisboa uma profissional muito conhecida. Todavia, paradoxalmente a sua notoriedade, ela foi posteriormente marginalizada do ensino e as suas obras foram esquecidas. Somente após a queda do regime ditatorial português suas homenagens póstumas puderam ser feitas publicamente.

Além do repertório de educadores dirigido por Antônio Nóvoa, outros educadores como Moreirinhas Pinheiro e Rogério Fernandes também fizeram questão de destacar o trabalho de Irene enquanto escritora, poetiza e educadora. E nós, igualmente, ressaltamos o seu papel enquanto difusora do “Método Decroly” em Portugal, cuja representação está, em certa medida, bem próxima ao que propôs o educador Belga. Sua postura crítica e objetiva a afasta do lugar comum de deslumbramento que muitos educadores assumem face um novo método ou sistema de ensino. Na visão de Lisboa, o “Método Decroly” não é a panaceia que acabará com os problemas da educação, mas uma alternativa possível à educação dita ordinária e tradicional. Todavia, “outras considerações desfavoráveis podiam ainda a aplicação do método, ou êle próprio, merecer” (Lisboa, 1942, p. 59). Mas, na opinião da autora, há “tanta coisa péssima nas escolas comuns,” que lhe preocupa “mais descobrir os valores que os defeitos de um princípio novo de educação. As suas insuficiências podem em muitos casos ser supridas; o que importa é achar-lhe o nervo vivo a fôrça criadora e activa!” (Lisboa, 1942, p. 59).

Ao ressaltar as qualidades do “método”, Lisboa mantém um distanciamento que conjuga sua paixão pela inovação pedagógica com a revisão dos valores recebidos na infância e juventude. Sua crença pela renovação da escola não se distancia nem sobrepõe a sua lucidez epistemológica e consciência de seu contexto nacional.

Irene Lisboa faleceu na cidade de Lisboa, no dia 25 de novembro de 1958, um mês antes de completar 66 anos.

### **3.1.2 Experiência, tradução e representação do “Método Decroly” nos escritos do inspetor de Ensino Joaquim Tomás**

Joaquim Tomás nasceu na freguesia do Retaxo, concelho de Castelo Branco, em 27 de setembro de 1879. Em 22 de agosto de 1899 terminou as provas finais para ser professor do ensino primário. Em 1900, concluiu o curso de Teologia no Seminário de Portalegre. Nesta época, exercia de maneira simultânea as funções eclesiásticas, numa paróquia da diocese, e a atividade docente em escolas primárias do distrito de Castelo Branco (Goulão, s/d). Em 1910 fez concurso para inspetor escolar, assumindo desde então a função de Inspetor-Chefe do ensino primário em vários círculos escolares e a direção do Distrito Escolar de Santarém (Castelo, 2003). Por muitas vezes, durante os anos de 1920 e 1930, secretariou a Comissão de Livros e Programas para o ensino primário, bem como os Exames de Estado para o magistério primário. Torna-se um colaborador assíduo da imprensa portuguesa nos assuntos de temática religiosa e associativa. No entanto, a sua atuação ganha maior destaque quando organiza uma associação

de inspetores escolares e se torna fundador da *Revista Escolar*, “um dos mais importantes periódicos da educação e ensino publicados em Portugal” (Nóvoa, 1993, p. 1377).

Juntamente com os diretores e inspetores escolares Heitor Passos e Albano Ramalho, Joaquim Tomás assume a direção da revista entre os anos de 1921 e 1925. Ao longo dos seus quinze anos de duração, a revista discutiu diversos temas que podem ser distribuídos por três fases distintas. Entre 1921 e 1925, sob a predominância da ação dos inspetores escolares, houve maior tratamento das questões relativas ao ensino primário, política educacional e formação e atualização dos professores (Nóvoa, 1993). No período de 1925 a 1928, “durante a direção de Faria de Vasconcelos, docente da Escola Normal Superior de Lisboa e assistente da Faculdade de Letras de Lisboa, a revista passa a atender outras modalidades de ensino, adquirindo caráter mais científico e pedagógico” (Carvalho & Cordeiro, 2000, p.30).

Entre 1929 e 1935, no ínterim da ditadura militar portuguesa e os primórdios do Estado Novo, a revista dedica-se a divulgação dos ideais da Educação Nova, muitas vezes através da tradução de textos de autores estrangeiros (Nóvoa, 1993). A revista também foi um espaço para a divulgação das ideias pedagógicas de Joaquim Tomás relacionadas com a inspeção escolar, a ortografia na escola primária, o trabalho com classes simultâneas, a coeducação dos sexos, os livros escolares, a educação moral e cívica, a falta de professores, as escolas novas, entre outros (Castelo, 2003).

Aposenta-se em 1936, regressa à vida religiosa, assumindo, a partir de 1955, a direção e edição do periódico *Vida Católica* em Elvas. Em 1958 publica “A escola e a formação cristã da juventude”. Faleceu em Lisboa em 1973 quando era pároco da Igreja da Conceição Velha (Castelo, 2003). Dedicar-nos-emos a analisar seis artigos da *Revista Escolar*, espaço onde Tomás mais se expressou, e também, parte do relatório de 378 páginas, denominado *Notas de uma excursão pedagógica*, editado pela Tipografia Seara Nova (1930).

Neste último, Tomás destinou 81 páginas para relatar sua visita às escolas da Bélgica e cerca de 35 páginas, intercaladas ao logo do documento, para relatar as observações na *École de l’Ermitage* e para descrever o “método”, propriamente dito. A viagem do educador durou cerca de três meses, de 29 de abril até o final de julho de 1930. Ele visitou a Espanha, França, Bélgica e Suíça, “após a obtenção de um modesto subsídio concedido pela Junta de Educação Nacional, insuficiente para enfrentar despesas muito elevadas, em função do nível de vida de países industrializados” (Goulão, s/d).

As notas elaboradas por Tomás (1930a) possuem pouca reflexão teórica e aprofundamento pedagógico; contudo, são impregnadas de subjetividade com traços da religiosidade do autor. Há, também, muitos detalhes sobre o dia e local das visitas; por este

motivo os escritos têm mais a característica de um diário que de um relatório. O próprio título acima citado confirma esta assertiva, assim como a opção de Tomás por construir um relato fiel aos eventos diários e não um documento elaborado *à posteriori* dos acontecimentos. “O autor relatou tudo o que viu e viveu, desde a partida da estação de St<sup>a</sup>. Apolónia até ao regresso a Portugal, após a última visita feita à escola montessoriana *L’Enfance Heureuse*, situada em Pau, no sul de França” (Goulão, s/d).

Através da visita pedagógica e publicação das notas de viagem, o educador quis experimentar na prática aquilo que obtivera pelas informações de outrem, além de dar publicidade às inovações pedagógicas e, então, poder contribuir para o avanço da educação no seu país de origem.

A leitura das publicações estrangeiras que há mais de dez anos vínhamos recebendo da redacção da Revista Escolar e nos revelam o movimento sempre crescente operado nos domínios da ‘educação nova’; as notícias que lá de fora nos traziam as pessoas que visitavam as escolas e conversavam com os professores; e uma natural curiosidade de conhecer e aprender, incitaram-nos a solicitar da Junta da Educação Nacional um subsídio para realizarmos uma pequena excursão pedagógica [...] Mas o que nela observámos resultaria pouco menos do que inútil para a escola do nosso país, se nos restringíssemos à observância daquela cláusula, e, por isso, resolvemos dar à publicidade as notas que, diariamente, tomámos (Tomás, 1930a, p.7-8, destaque do autor).

Tomás relata a sua chegada a Bruxelas na noite do dia 03 de junho de 1930 e, na manhã do dia seguinte, saiu à procura do diretor escolar Tobie Jonckheere e do inspetor Nicolas Smelten, ambos colaboradores de Decroly. Ele tem consigo uma carta de apresentação, mas que não indica precisamente o endereço dos dois; por isso, tem dificuldade de tomar o metrô e encontrar o local. Ele parece estar acompanhado, pois sempre utiliza as conjugações verbais no plural, contudo, em nenhuma das notas analisadas há menção de nomes. Após vários relatos de desvio do caminho e visita a outras escolas, Tomás (1930a) descreve sua chegada à casa da família de Decroly; todavia, ainda não encontra o educador. Tomás parece inexperiente em viagens, pois não possuía um roteiro pré-definido nem interlocutores na Bélgica que o esperasse nos locais combinados; ou, ainda que lhe indicasse a mudança de rota quando necessário.

A fim de lhes apresentarmos os cumprimentos do sr. Dr. Faria de Vasconcelos e do Cruz Filipe e solicitarmos a autorização necessária para visitar l'École de l'Ermitage, mas o mestre já havia saído e teremos de aguardar outra oportunidade. Um dia perdido, não nos restando, sequer, a disposição para vaguearmos pela cidade ou visitar qualquer coisa interessante e passarmos a tarde estirados sôbre a cama, a pensar em nada, esvaídos do cérebro e do coração. (Tomás, 1930a, p. 212).

O educador português António Faria de Vasconcelos era, nesta altura, bastante conhecido e influente no círculo acadêmico da Educação Nova. Morou por muitos anos na Bélgica, foi professor catedrático de Psicologia e Pedagogia na Universidade Nova de Bruxelas, além de fundar a famosa Escola Nova de Bièrges-lez-Wavre. José da Cruz Felipe, também português, foi professor de ortofonia e de deficientes mentais na Casa Pia de Lisboa, por este motivo, esteve muito ligado à Decroly em visitas e comunicações.

Após a tarde entediante, Tomás segue no dia seguinte para Antuérpia, observa as ruas e a exposição de vinhos do Porto nas vitrines das lojas. Somente no dia 10 de junho passa o dia nas classes de aplicação da Escola Normal onde Jonckheere é diretor. O referido diretor acolheu a Tomás

com a mais cativante amabilidade, em atenção, sobretudo, ao nosso ínclito amigo Dr. Faria de Vasconcelos, que nestas alturas do globo terráqueo goza de uma reputação que nos lisongeia e envaidece. Não esquecem os professores belgas que foi o ilustre compatriota que aqui fundou a primeira *escola nova* e pronunciam ainda o seu nome com um respeito de que muitos por aí não são capazes (Tomás, 1930a, p. 214, destaques do autor).

Somente no dia 11 de junho o educador chega l'École de l'Ermitage e diz também ser recebido de forma diferente por Amélie Hamaïde. Curiosamente menciona que Hamaïde destinou a si e outro colega Finlandês um tratamento excepcional, “por que nós e o professor da Finlândia - talvez também por pertencermos aos extremos-levemos desta viagem uma recordação agradável (Tomás, 1930a, pp. 221-222). Ainda não encontra Decroly, pois ele estava noutra ocupação. Mas, depara-se com pessoas de diversas nacionalidades, inclusive brasileiros, portugueses e espanhóis. Embora escreva pouco sobre o “Método Decroly”, traremos à luz alguns destaques sobre este assunto, sobre a escola e o funcionamento de algumas lições por ele observadas. Ele torna a visitar l'École de l'Ermitage nos dias 14, 15 16 e 19 de

junho, com a finalidade de observar mais alguns aspectos do cotidiano escolar e diz que, para conhecer toda a escola, precisaria de “dois ou três meses” (Tomás, 1930a, p. 265).

A opinião de Tomás sobre a escola é deslumbrada; segundo ele a escola “reune todos os requisitos das chamadas escolas novas” (Tomás, 1930a, p. 224). Além de ser “rigorosamente decroliana, [...] a primeira, e durante muito tempo a única, que adoptou os centros de interesse” (Tomás, 1930a, p. 232, destaque do autor). E acrescenta que, “de tôdas as escolas que temos visitado, a que está no melhor caminho é, certamente, a da *Ermitage* (Tomás, 1930a, p. 241, destaque do autor). A mesma impressão segue em relação à Dr. Decroly,

cujo nome **aureolado** enche tôda a Bélgica e é conhecido em todo o mundo culto como a figura primacial da pedagogia **moderna**, quer queiram quer não queiram os detractores e invejosos de todos os países. **Espírito criador** por excelência, as suas concepções aí estão a patentear a **grandeza** e a **supremacia** do seu talento em todos os domínios da educação humana, sobretudo na dos indivíduos mentalmente anormais, desvendando-lhe constantemente novos horizontes e meios mais eficazes de a praticar. [...] O pensamento decroliano invadiu o mundo e os educadores da mocidade não podem subtrair-se já a influência que êle naturalmente exerce. [...] O mesmo pensamos a respeito de Decroly, quiçá o nome mais **glorioso** da **sciência pedagógica moderna** (Tomás, 1930a, pp. 223-224-367, destaques nossos).

As palavras destacadas demonstram o quanto Tomás deixa vir à tona o seu espírito religioso além do contínuo fascínio com a “moderna” pedagogia de Decroly, dando a ele um lugar de destaque no cânone da Educação Nova. Assim como os belgas, Tomás contribui para a escritura de mais uma página da hagiografia decroliana. Ao descrever o método das ideias associadas, Tomás acrescenta a “medida”, algo antes não previsto nesta sequência. “Tôdas as classes estudam anualmente o mesmo assunto, divergindo os programas somente em extensão e profundidade. O centro do presente ano é a defesa [...] Todos os estudos seguem as mesmas operações: *observação, associação, medida e expressão*” (Tomás 1930a, p. 232, destaque do autor). Há também uma apropriação híbrida do método global, elaborada por Tomás, um pouco diferente do que ele irá escrever na *Revista Escolar* em 1931.

Para as primeiras classes primárias normais o método globalístico, certamente, mas atacando-se logo o problema da leitura e da escrita, ou seja, da leitura por meio da escrita, e por uma fórmula que poderia resumir-se ao seguinte: aprendidas as vogais-escrever e distinguir- prosseguiremos pelo domínio das consoantes, pela ordem da sua facilidade gráfica e mnemónica - v, f, l, t, d, p, b, c, z, s, x, m, n, e os ditongos, e por último o ch, lh e nh- mas empregando palavras e frases simples, que os alunos conheçam bem, de maneira a ministrarmos-lhes os elementos de que carecem para ler e escrever. Cada exercício será como que uma síntese das aquisições anteriores, escrito pelo professor no quadro preto e copiado no todo ou em parte pelos alunos, mas sempre lido convenientemente, recorrendo-se como *test* de verificação a pequenos exercícios de ditado, como o emprêgo das palavras lidas e escritas, e à formação de outras novas como os elementos que naquelas se contêm (Tomás 1930a, pp. 293-294)

Preocupado, certamente, com os altos índices de analfabetismo do seu país, Tomás recorre a uma explicação do método sintético-alfabético, valendo-se dele para todas as classes, exceto as primárias normais. Ele desconsidera o aprendizado global da criança e não menciona a aplicação da função da globalização no currículo escolar. Diferente do proposto por Decroly, que acredita que a leitura é uma atividade visual relacionada aos interesses das crianças, por isso, é indicado iniciá-la a partir de uma ideia concreta e de uma frase completa, em vez de uma única ideia abstrata, sílaba ou letra.

Ao contrário da representação de Irene Lisboa, Joaquim Tomás concede um lugar de destaque às conferências apresentadas pelos alunos, dando valor absoluto à oratória e o seu desenvolvimento na escola. Talvez esta posição esteja influenciada por sua formação eclesiástica. Um padre precisa, seguramente, manter a motivação do seu público, sendo assim, a oratória, a comunicação clara e o carisma fazem com que sua mensagem chegue a maiores públicos.

a partir do 3º ano, em tôdas as classes, há semanalmente conferências realizados pelos alunos, as quais revestem um espetáculo inédito e curioso. [...] Neste dia assistimos às conferências da 5ª classe, a que presidiu Mademoiselle Hamaïde. Foram conferentes três alunos- duas meninas e um rapaz. Assuntos: o cacto, a rã e a calhandra. E surpreendia ver o desembaraço com que os pequenos se acercavam do quadro preto e nêle pregavam desenho figurativo e interpretativo do assunto e a confiança e a serenidade com que os expunham, recorrendo às vezes a lousa para melhor esclarecerem

o seu pensamento. E mais surpreendente ainda a discussão que depois se seguia entre os alunos, êste salientando lacunas, aquele solicitando esclarecimentos, um terceiro rectificando erros, etc., acalorando-se e animando-se como se se tratasse de um congresso de sábios (Tomás 1930a, pp, 227-228).

Na avaliação de Tomás, a atividade de conferência foi um “espetáculo inédito e curioso”, em que as crianças apresentavam com “serenidade” e “confiança” o assunto proposto. Salvo o benefício desta atividade, o autor não menciona as etapas de sua preparação, os desafios encontrados pelos alunos, nem as alternativas de inclusão do estudante com dificuldade de expor as suas ideias em público; apenas segue com o seu encantamento.

Pensarão muitos que tal prática mais contribuirá para desenvolver o verbalismo do que o raciocínio e a inteligência, entre esta raça latina, já de si questionadora e mais propensa para os torneios e efeitos oratórios do que para a acção reflectida e profícua. Mas não se trata de desenvolver a forma do pensamento e as tendências verbalistas dos alunos; trata-se pelo contrário, de habituar as crianças a ordenar e seleccionar as suas ideias; a dar maior importância aos factos do que às [...] palavras; e, em suma a meter no que dizer e escrevem algo mais do que fórmulas e símbolos. Aquelas crianças que ali conferenciaram não se limitavam a ler um discurso, mas a apresentar aos seus discípulos os resultados dos seus estudos e das suas observações, objectivando-os quanto possível (Tomás 1930a, pp, 228-229).

A fim de defender a sua tese, Tomás reitera que a conferência, para além de estimular o verbalismo, auxilia o estudante na ordenação de suas ideias e exposição dos fatos observados e conclui destinando à linguagem um lugar excepcional.

Para que o saber de alguém se torne verdadeiramente útil aos seus semelhantes, é preciso que o saiba transmitir com facilidade e clareza. A cultura da linguagem precede toda a outra cultura e como o culto da língua equivale a um culto do patriotismo, concorrer para que sua língua revista cada vez maior pureza, maior graça e maior beleza, é fazer obra de um patriotismo inteligente e proveitoso (Tomás, 1930a, pp. 230).

Ao lado das referências culturais de base religiosa, o discurso nacionalista de Tomás, com ênfase no patriotismo, designa a importância da utilização da linguagem como instrumento

de inculcação de ideias e construção de uma identidade coletiva da nação. Este discurso marcará a pedagogia do Estado Novo Português, que utilizará todas as vias educativas para instituir suas raízes morais e cívicas.

Sobre os ‘jogos Decroly’, Tomás ressalta a sua utilização apenas nas classes de ensino especial; “fora das classes infantis e especiais, ainda não vimos empregá-los em parte alguma” (Tomás, 1930a, 293). A propósito disso, o educador visita nos dias 14 e 16 de junho as classes especiais da rua Haute, onde Luís Dalhem, divulgador do “Método Decroly” na Bélgica, lecionava. E, com entusiasmo, descreve Dalhem como um

decoliano indefectível e convicto, escreveu um livro sobre a aplicação das doutrinas do mestre - ‘A prática do “Método Decroly”’ - e que foi traduzido para o espanhol, trabalhando actualmente numa nova edição ampliada e refundida deste trabalho, que conta publicar até ao fim do ano. Foi um dos fundadores da ‘Sociedade Belga de Pedotecnia’, a cuja direcção ainda pertence, e é um dos discípulos mais predilectos de Decroly, sendo desnecessário acrescentar que caminha na vanguarda dos educadores modernos” (Tomás, 1930a, p. 243, destaques do autor).

Nesta escola “aplica-se o método dos centros de interesse até a 5ª classe, tencionando no próximo ano estendê-lo a tôdas outras” (Tomás, 1930a, p. 243). Conforme mencionado, há “o uso predominante do desenho e a aplicação dos jogos decroliano, e que Decroly e M.<sup>elle</sup> Monchamps, afinal, idearam para os seus alunos anormais de Uccle e de Rixensart (Tomás, 1930a, p. 258).

Finalmente, das 23 conclusões de Tomás sobre a excursão pedagógica na Bélgica, destaca-se a quinta conclusão, em que o autor afirma estar o método global/ideovisual sendo utilizado por “quási todas as escolas, sendo raros os professores que ainda recorrem aos processos silábicos, seja qual fôr a feição que revistam” (Tomás, 1930a, p. 355). E a décima primeira que diz que o método dos centros de interesse e o sistema das ideias associadas estão muito generalizados “reportando-se tôdas as lições ao mesmo assunto girando, por vezes durante muitos dias, e até semanas, em volta do mesmo tem” (Tomás, 1930a, p. 356).

Embora não haja grandes discussões, a circulação das notas reforçou a influência de Tomás, tanto que no mesmo ano e publicou um artigo denominado “Escola activa e ensino activo” na revista *A Escola Primária*. Ainda na década de 30, dedicou-se, juntamente com Ricardo Rosa y Alberti e Chagas Franco, à elaboração de manuais escolares para o ensino da

leitura nas primeiras quatro classes do ensino primário. Além disso, houve amadurecimento de suas ideias acerca do “método”, conforme veremos a seguir.

Entre os seis artigos analisados, há uma pequena tradução de um texto de Decroly, intitulado “Iniciação na leitura e na escrita”, publicado na edição nº 2 de fevereiro de 1932; tivemos também em conta três notas didáticas escritas por Tomás a partir da sua visita à Bélgica e, em particular, à escola de Ermitage: a primeira, “sem título”, publicada no nº 10 da revista, datado de dezembro de 1930; a segunda, “Uma visita à escola Decroly”, publicada no nº 4 de abril de 1931; e, finalmente, “Ler, escrever e contar”, publicada no nº 5 de maio de 1931. E, por último, duas homenagens a Decroly, por François Bassleer, traduzidas e comentadas por Joaquim Tomás, respectivamente, “Homens e factos: Dr. Ovídio Decroly”, no nº 8 de outubro de 1932, e “Cartas da Bélgica: Dr. Ovídio Decroly”, no nº 9 de novembro de 1932. Tendo em conta as menções ao “Método Decroly” que foram feitas por diferentes articulistas da *Revista Escolar*; optamos por selecionar Joaquim Tomás, pela quantidade de referências que este intelectual fez ao educador belga e, também, porque contribuiu para a construção, juntamente com outros intelectuais, da rede responsável pela divulgação do “Método Decroly” e sua aplicação na educação portuguesa. Foi desafiante analisar os escritos de Joaquim Tomás; primeiro porque estes escritos têm por suporte diferentes materialidades; depois porque Tomás transita entre as diversas categorias de intelectual sugeridas por Magalhães (2016), seja no *status* de tradutor, de experimentador ou de divulgador do método.

Na edição do número oito do terceiro ano da revista (1923), já encontramos menções ao “Método Decroly”; todavia, foi a partir da, já referida, excursão pedagógica que se encontram mais referências a Decroly e a outros pedagogos internacionais. Segundo Carvalho & Cordeiro (2000), nos nove anos iniciais da revista (1921-1929) foram publicados 13 artigos de autores estrangeiros; a partir de 1930, e até ao encerramento da revista, este número cresce para 37, dos quais 15 estão associados às visitas do inspetor português. Além disso, Decroly é o autor com maior número de referências na revista, mais concretamente 56 menções (Carvalho & Cordeiro, 2000).

Joaquim Tomás foi, sem dúvida, um dos colaboradores da *Revista Escolar* que mais se empenhou em apresentar ao público leitor as ideias da Educação Nova por meio de artigos e notícias estrangeiras (Carvalho & Cordeiro, 2000). Integrante deste movimento de inovação pedagógica, Tomás, nas primeiras décadas do século XX, assim como outros educadores desta época, acreditava que tais ideias seriam a salvação da educação nacional; como ele próprio afirma; “A idea nova conquistou prosélitos, convenceu incrédulos, demonstrou princípios. E tanto essa conquista, essa convicção e essa demonstração se alargaram pelo mundo afora, que

também a Portugal chegaram os ecos desse pensamento novo e generoso” (Tomás, 1931b, p. 267).

No que diz respeito ao “Método Decroly”, na sua relação com a aprendizagem global da leitura, continua a apresentá-lo de maneira entusiasta. Contrapõe-no ao método João de Deus como tática para persuadir o leitor, através de provas concretas, de que o “Método Decroly” seria o mais adequado. Segundo ele, “Sempre impera ainda entre nós como o chamado *método João de Deus*,” [...] e o visual “que está tentando os seus primeiros passos com a introdução em Portugal do método global ou de Decroly” (Tomás, 1931b, p. 268, destaques do autor). Tomás deixa claro que na “vista deve basear-se a aquisição da leitura, visto ter-se demonstrado que a vista começa a desenvolver-se mais cedo do que o ouvido *e dá noções mais numerosas e mais precisas do que êle*” (Tomás, 1931b, p. 268, destaques do autor). Para criticar o método fonético de alfabetização, o autor afirma ainda que, de acordo com a psicologia infantil, não se pode conceber o referido método, pois ele assenta na ideia de que a “leitura é uma mera reprodução, por sons, das letras e das palavras, princípio que reputamos erróneo por irracional” (Tomás, 1931b, p. 269). Afirma, ainda, que a leitura necessita da intervenção “de duas funções distintas: a função visual e a função matriz da linguagem” (Tomás, 1931a, p. 208).

Na tradução e comentário do artigo *Iniciação na leitura e na escrita*, Tomás (1932a) reforça tais assertivas dizendo que as várias experiências de Decroly, e seus inúmeros ensaios com o referido método, provaram “duma maneira irrefutável que a reprodução pelas crianças do aspecto gráfico duma frase inteira é perfeitamente possível” (Tomás, 1932a, p. 69); e que, além de obter sucesso no ensino regular, o método global seria perfeitamente aplicável às crianças com alguma anomalia desde que as suas capacidades fossem estimuladas a partir do terceiro mês de escolarização obrigatória, de forma a que os seus erros fossem corrigidos a partir dos textos que elas fizessem (Tomás, 1932a). Na avaliação de Tomás, o método global obtém maior eficácia se for aplicado por meio de jogos pedagógicos; tais jogos possibilitariam a maior educação da “vista”. Um exemplo seria o jogo do bordado com o próprio nome da criança.

Borda-se o seu nome sobre uma ficha e ensina-se a reconhecê-lo dentre o dos seus companheiros, igualmente bordado. Depois são séries de pequenas frases resumindo sob a forma de ordens os actos realizados por cada um durante o dia: abre a porta, toma um jogo, rega a planta, limpa o quadro, etc. (Tomás, 1931a, p. 208).

Após esta sequência de atos, o professor seguiria para a decomposição das frases em palavras cortadas, de forma que, a criança formasse outras frases de acordo com os seus interesses. Por último, seria a decomposição em sílabas, e a escrita viria em auxílio da leitura (Tomás, 1931a).

Sobre o processo da escrita infantil, a opinião do autor é a de que ela é a manifestação gráfica do pensamento. Dessa forma, o “Método Decroly” coaduna-se com esta ideia pois tem por base unidades do pensamento, isto é, parte das frases para as palavras, das palavras para as sílabas e, por último, destas para as letras. Por isso, deveria desaparecer qualquer forma de ensino abstrata e monótona, tal qual a do

Caderno Caligráfico que vai dos elementos da letra, aos da sílaba e da palavra, para abarcar a realidade flagrante que se pretende interpretar pela leitura [...]. O ensino da leitura como o da escrita repudia tudo o que seja abstracto, vazio de sentido, para se basear na realidade do *meio* em que a criança vive, na sua sensibilidade, no seu interesse (Tomás, 1931b, pp. 268-269, grifos do autor).

Sobre a sua visita à *l'École de l'Ermitage*, Tomás (1930b), procede a um registo mais próximo da proposta de Decroly e, sobre os centros de interesse, detalha o seguinte:

Todas elas adoptam igualmente o sistema dos centros de interesse, que se reportam às grandes necessidades da criança - a necessidade de se **alimentar**, a necessidade de se **proteger contra as intempéries**, a necessidade de se **defender contra os outros seres da natureza** e a necessidade de **trabalhar e de se recrear** [...]. E todas estas necessidades são satisfeitas por meio de três ordens de atividades: **observação, associação e expressão**. (Tomás, 1930b, pp. 2-3, destaques nossos)

Dos quatro centros de interesse citados pelo autor, nasceriam as atividades relacionadas, ou seja, a criança e o seu organismo, a criança e os animais, os minerais, os vegetais, a sociedade e o universo. O professor, durante o ano, desenvolveria atividades diversas relacionadas com estes subtemas, os quais estão ligados aos centros de interesse, respeitando sempre a seguinte ordem: observação, associação e expressão (Tomás, 1930b).

Na observação, ponto de partida de todas as atividades, o professor utilizaria “produtos do reino animal, vegetal e mineral, que existam na escola ou suas dependências e os que forem

trazidos ou adquiridos pelos professores e alunos, o cultivo das hortas e jardins, os passeios, as viagens, as experiências e as colecções” (Tomás, 1930b, p. 3).

O autor salienta que o que mais importa na atividade de observação é que ela “mobilize maior quantidade de sentidos possíveis na criança” (Tomás, 1930b, p. 3). A fase da associação é “a mais abundante de conhecimentos e o principal laboratório de ideias” (Tomás, 1930b, p. 3). É aqui que se procede à utilização dos materiais recolhidos e à provisão de materiais para a próxima fase. Por último, na fase de expressão, o autor afirma ter visto trabalhos com pinturas, gravuras, madeira e costura. Além dos trabalhos de expressão abstratas como palestras, leituras, redação, imprensa e música (Tomás, 1930b).

Em oposição à tradicional forma escolar - e respectiva sequência de atividades, organização da sala e conjunto de regras - Tomás apresenta-nos um relato enfático do local onde ficavam as crianças: “Vereis a escola ou, melhor, o «Chalet» das crianças, porque aquilo não tem a menor semelhança com o que nós concebemos habitualmente sob o nome de escola. Arrumam-se e desarrumam-se as salas de aula num abrir e fechar de olhos” (Tomás, 1931a, p. 205, destaque do autor). Neste excerto, percebemos uma crítica do autor ao modelo tradicional de escola, que é comum da parte dos educadores pertencentes ao movimento da Educação Nova, revelando a necessidade de uma escola mais flexível. Decroly surge num cenário educacional ávido por renovação, propondo um novo modelo de educação. Por isso, como muitos outros educadores, Decroly foi elevado ao panteão dos heróis nacionais (Van Gorp, 2007).

Tal ideia está bem presente no artigo de François Bassleer, traduzido por Tomás; nas palavras do autor, as teorias de Decroly “tornar-se-ão mais verdadeiras e o seu nome será maior à medida que o tempo avançar. [...] Perdoai-me falar tão tarde deste grande pedagogo, mas eu quero associar-me a todos os seus discípulos portugueses para pagar a sua memória, o tributo do meu reconhecimento e da minha admiração” (Tomás, 1932c, p. 9).

Joaquim Tomás, ao divulgar este texto de homenagem póstuma, tem o intuito de reforçar a memória do mestre perante os seus discípulos, bem como chegar àqueles que porventura ainda não o conheciam. Noutro artigo, o autor continua dizendo que é preciso guardar “no fundo do coração a lembrança do maior pioneiro da escola nova [...] o maior realizador da escola activa” (Tomás, 1932b, pp. 435-436). Para justificar as poucas obras que Decroly deixou efetivamente sobre o seu método, Tomás menciona que ele “Escreveu pouco, mas em compensação realizou muito [...] a Decroly a glória de ter sido um realizador por excelência, enveredando resolutamente pelo caminho da prática” (Tomás, 1932b, p. 436).

Enfim, outra prova do reconhecimento de Tomás por Decroly e pela sua atuação na construção dos ideais da Educação Nova, evidencia-se no momento em que ele afirma que “Foi

necessário que a inteligência e a persistência desses homens ilustres, mostrassem o **erro em que se vinha arrastando a educação tradicionalista**, para que esses métodos e processos começassem por renovar-se e pôr-se de harmonia com a nova filosofia pedagógica” (Tomás, 1931b, p. 267, destaques nossos).

Não podemos deixar de ressaltar, conforme Pintassilgo (2019), que muitos educadores e adeptos da Educação Nova apresentavam os métodos de ensino como novidade pura, como se a ruptura com o ensino tradicionalista fosse possível de maneira abrupta. Convém, a este respeito, ter em conta que toda a inovação carrega consigo as raízes da tradição. Não obstante, deixar o “velho” para seguir ao “novo” configurou-se como uma necessidade urgente para todos aqueles educadores que queriam desenvolver a sua profissão; essa necessidade torna-se ainda mais evidente ao ter por base o apelo dum inspetor do ensino primário. O direito de frequentar as formações oferecidas pela inspetoria de ensino acarretaria, conseqüentemente, o dever de estar presente a todas as demonstrações práticas promovidas por este órgão.

Propagandear intensamente no jornal e na revista a necessidade de deixarmos **processos velhos** e **adoptarmos novos**, e ir em seguida a **demonstrações práticas** junto de **núcleos de professores**, feitas por pessoas duma idoneidade profissional reconhecida. Às inspeções escolares seria cometido o encargo de organizar e promover tais demonstrações práticas, às quais **professor algum do núcleo teria o direito de faltar** (Tomás, 1931b, p. 271, destaques nossos).

Tomás, enquanto inspetor, intelectual consolidador e responsável pela implementação das novas pedagogias no ensino, cumpriu intensamente o seu papel, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética, pois era urgente elevar os níveis de escolaridade nacional. Nesse sentido, o “Método Decroly” foi, sem dúvida, o instrumento utilizado para o cumprimento deste objetivo. Tendo exercido as suas funções oficiais em período de disciplina férrea própria da ditadura, Joaquim Tomás procurou exercer a sua missão profissional docente à luz de uma pedagogia de abertura que se alimentava na experiência estrangeira, guiado pela doutrina cristã que professava na sua qualidade de sacerdote. A sua vasta obra escrita está cheia de provas desta simbiose (Goulão, s/d).

Os elementos ou categorias do “método” que circularam por meio dos escritos de Joaquim Tomás na *Revista Escolar* foram aqueles já definidos *à priori*: os centros de interesse infantis, a função da globalização e os jogos educativos. As notas de viagem, por sua vez, demonstraram apenas a necessidade do autor de registrar, assinalar os fatos, lugares visitados e

dar publicidade às inovações pedagógicas vivenciadas. Diferente da posição crítica-epistemológica de Irene Lisboa, Tomás não apresentou críticas nem avaliações contundentes ao “método”. Embora Decroly fizesse parte do grupo de educadores belgas não confessionais, Tomás, sendo sacerdote e membro do grupo católico da educação, adaptou o “Método Decroly” aos seus ideais religiosos assim como o fará Moreirinhas Pinheiro na década de 60 e 70 do mesmo século (Silva & Pintassilgo, 2019). Trata-se de uma pedagogia estrangeira interpretada, apropriada e naturalizada sob a forma de “native son” (Popkewitz, 2005).

Este tipo de apropriação, muito comum entre os católicos da Bélgica, revela, em certa medida, uma tática de sobrevivência do método em contextos culturais diversos de modo a não causar conflitos (Van Gorp, Depaepe & Simon, 2012). É o que aconteceu também em Portugal com as apropriações conservadoras da Educação Nova “tendo como referência o *slogan* ‘escola ativa’ [...], mas, em seguida, interpretado localmente de forma diversa” (Pintassilgo & Andrade, 2018).

### **3.1.3 Moreirinhas Pinheiro: o “apóstolo” do “Método Decroly” em Portugal**

José Eduardo Moreirinhas Pinheiro, ou Moreirinhas Pinheiro como era chamado, foi um renomado educador português nascido em 20 de agosto de 1923 e falecido em 16 de fevereiro de 2017. Nasceu em Coimbra no seio de uma humilde família, que, contudo, valorizava sua educação escolar (Glória, 2007). Inclusive, sua ligação à educação deve-se à forte influência de seu tio, José Cerqueira Moreirinhas, diplomado em Letras e Teologia pela Universidade de Coimbra, e que lecionou nos liceus de Póvoa do Varzim e de Portalegre, onde ocupou posteriormente o cargo de reitor (Ferreira, 2016).

Em 1944 Moreirinhas Pinheiro terminou o Curso Complementar de Letras no Liceu Nacional de D. João III, também em Coimbra, e em 1946 concluiu, na Escola do Magistério Primário da mesma cidade, o curso para o exercício do Magistério (Pintassilgo & Pedro, 2012). De 1946 a 1958 exerceu o magistério em diversas escolas, tanto na zona de Coimbra como na da Figueira da Foz (Ferreira, 2016). Em 1953 terminou o curso de Ciências Pedagógicas na Universidade de Coimbra e em 1954 foi designado professor efetivo da Escola Masculina Conde Ferreira e delegado escolar no concelho da Figueira da Foz. Em 1958 segue para Lisboa para assumir as cadeiras de Didática Especial e de Legislação e Administração Escolares da Escola do Magistério Primário (Ferreira, 2016).

Em 1960, o decreto-lei 43369 dividiu a disciplina de Didática Especial em dois grupos. O grupo “A” abrangeu os conteúdos de Língua Portuguesa, História e Desenho; e o grupo “B”

incluiu a Aritmética e Geometria, as Ciências Geográfico-naturais e os Trabalhos Manuais. Além disso, os professores que lecionavam na época as Didáticas deveriam igualmente reger a disciplina de Legislação e Administração Escolares e a nomeação efetiva se daria mediante provas escritas e orais após dois anos de estágio probatório (Pintassilgo & Pedro, 2012). Sendo assim, em 1965, após as provas, o professor Moreirinhas Pinheiro efetivou-se então na Escola do Magistério Primário de Lisboa (Pintassilgo & Pedro, 2012).

Em 1975 assumiu a regência das cadeiras de Introdução à Pedagogia e de Didática Geral nos cursos especiais de regentes e, em 1976, foi nomeado diretor da referida escola; neste cargo permaneceu por cerca de um ano (Ferreira, 2016). A partir de 1977 lecionou os conteúdos de Metodologia e, em 1985, junto com Isabel Corte-Real, contribuiu para o processo de mudança da Escola do Magistério Primário de Lisboa para Escola Superior de Educação de Lisboa – ESELx, que iniciou as atividades em 1985 (Ferreira, 2016). Em 1988 foi integrado ao Centro de Documentação e Informação, ligado à biblioteca da ESELx e, na data em que completou 70 anos (20 de agosto de 1993), aposentou-se. No entanto, mesmo sem vínculo laboral legal com a ESELx, continuou a dedicar-se voluntariamente à pesquisa, catalogação e preservação dos livros e documentos antigos do ESELx, alguns dos quais com mais de dois séculos (Glória, 2007). Foram mais de 46 anos ao serviço da educação, “[...] cerca de 11 anos, no ensino primário; 30 anos na Escola do Magistério e 5 anos e 10 meses na Escola Superior de Educação” (Pinheiro, 2002, p. 113).

Entre os escritos de Moreirinhas Pinheiro que analisaremos estão: a *Introdução ao estudo da Didáctica Especial para uso dos alunos-mestres das Escolas do Magistério Primário* (1.<sup>a</sup> ed., de 1960), resultado da colaboração dos alunos na compilação de suas aulas (Ferreira, 2016). A 2.<sup>a</sup> ed., de 1961, foi revista e ampliada pelo autor e a 3.<sup>a</sup> ed. De 1967, passou a englobar apenas a didática A, na qual o autor se especializara (Ferreira, 2016), e *Didáctica da história* de 1965; estes dois escritos assumem a forma de manuais pedagógicos. O educador publicou também alguns artigos em revistas relacionadas com a temática da educação, tais como a *Escola Portuguesa, Ocidente, Magistério, Escola Democrática* e a *Revista Municipal de Lisboa* (Pintassilgo & Pedro, 2012).

Posto isto, selecionamos todos os artigos escritos pelo autor que tratavam do “Método Decroly”, tais como: Introdução a Decroly. Separata da revista *Magistério - Revista de Cultura Pedagógica* n. 1, 1960; Centros de interesse. *Escola Portuguesa*, 1304 (fevereiro de 1966); A lição de geografia no “Método Decroly”. *Escola Portuguesa*, 1391 (dezembro de 1973); no centenário de Ovídio Decroly. *Escola Portuguesa*, 1369 (julho de 1971). Ainda encontramos, em busca na biblioteca Moreirinhas Pinheiro da ESELx, três importantes textos: O primeiro é

uma “Nota Memorialística Acerca do Método do Dr. Decroly”, em seu livro *Notas para uma boa e má educação*, publicado em 2008. Um capítulo intitulado: “A divulgação da Metodica Global do Dr. Decroly na Escola Primária de Lisboa” em seu livro *Escritos vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa* e um texto de apoio elaborado para suas aulas cujo título é *Introdução ao Estudo da Didáctica Especial: Meio Físico e Social* (s.n.).

Entre os autores do século XIX e das décadas iniciais do século XX, identificados de maneira ampla com a Educação Nova, Decroly é certamente a maior referência teórica de Moreirinhas Pinheiro. Não sabemos exatamente onde e quando nasceu sua admiração por Decroly. Durante o tempo da investigação em Portugal não encontramos na biblioteca da ESELx nenhum vestígio de viagem do educador à Bélgica. O fato é que em sua *Nota Memorialística Acerca do Método do Dr. Decroly*, há o registro de uma conversa de Moreirinhas Pinheiro sobre educação com o professor belga Louis Morin, que lhe que remeteu “[...] vasta documentação sobre Decroly e a Escola L’Ermitage [...]” (Pinheiro, 2008, p. 74). Esta conversa e as leituras feitas sobre Decroly culminaram numa palestra para o início do ano letivo na Escola do Magistério Primário de Lisboa, onde trabalhava, em 1959. A palestra recebeu o nome de *Introdução a Decroly*, tendo sido publicada no ano seguinte “[...] em separata e lida com interesse por professores e alunos- mestres” (Pinheiro, 2008, p. 74). O artigo foi alvo de críticas e elogios de seus pares, nomeadamente José Maria Gaspar, mesmo assim, partir da publicação do seu discurso, Moreirinhas Pinheiro dedica-se a aprofundar nos “trabalhos mais significativos publicados em Portugal acerca da vida e da obra do pedagogo belga” (Pinheiro, 2008, p. 75).

Embora elencássemos como categorias iniciais para a compreensão dos escritos de Moreirinhas Pinheiro o centro de interesse, a função de globalização e os jogos educativos, observamos, em todos os textos analisados, que o autor se utiliza dos pilares constituintes do currículo escolar para apresentar o “Método Decroly”. Dessa forma, a divisão estabelecida pelo autor inclui: a língua materna (leitura e escrita) e os ensinamentos da geografia, da história e da aritmética. Por isso, segui-la-emos também.

Na avaliação de Moreirinhas Pinheiro existem cinco pilares sustentadores da pedagogia decrolyana, a saber:

Educação individual da criança sob o ponto de vista físico e psicológico; adaptação da escola às necessidades da criança; contacto, sempre que possível, da infância com a natureza; método dos centros de interesse; participação activa da criança em sua própria educação (Pinheiro, 1971, p.10).

Esses pilares, resultado dos longos e intensos anos de estudo com as crianças “desadaptadas”, fizeram de Decroly profundo conhecedor do universo infantil (Pinheiro, 1971). Em relação aos centros de interesse, o autor define-os como “[...] uma concepção da chamada Escola Nova que Decroly divulgou e pela qual são suprimidos todos os compartimentos estanques existentes entre as diversas disciplinas (Pinheiro, 1996, p.11).

Nas décadas de 1960 e 1970, embora a censura estivesse presente, foi comum que alguns educadores portugueses, entre eles Moreirinhas Pinheiro, recuperassem e se apropriassem dos ideais renovadores da Educação Nova dos anos 20, estabelecendo críticas muito claras aos métodos da escola tradicional, para além de sublinharem a importância de se pautar a educação em princípios práticos conectados com o ambiente nativo da criança (Mogarro, 2006).

Por isso, ao apresentar os centros de interesse aos futuros professores, fá-lo de maneira a valorizar a educação ativa centrada no aluno: “Nada de mestre que fale enquanto o aluno escuta, mas sim uma estreita colaboração, na qual a criança aprenda a aprender, a agir, quer dizer: a trabalhar” (Pinheiro, 1960, p.15). Além disso, exemplifica com clareza quais são os aspectos constituintes do método.

[...] necessidade de se alimentar; necessidade de lutar contra as intempéries, necessidade de se defender; necessidade de trabalhar. Cada um desses pontos é desenvolvido pela ordem seguinte: A criança e seu organismo. A criança e os animais. A criança e os minerais. A criança e os vegetais. A criança e a sociedade, a criança e o universo (Pinheiro, 19? p. 2).

Ainda sobre os centros de interesse, Pinheiro (1966) afirma que em alguns países, inclusive Portugal, não houve a sua adoção. A falta de sistematização e a não delimitação do tempo de trabalho com cada centro, são as causas do insucesso, segundo o autor.

O conceito decrolyano de “centros de interesse”, não foi, porém adoptado nas nossas escolas. Em Portugal, aliás como em França e noutros países, os “centros de interesse” apresentam um carácter menos sistemático e menos rígido; podem ser breves ou longos,

e são determinados, geralmente, de acordo com as reacções das crianças e com a fixidez dos programas oficiais (Pinheiro, 1966, p.11, destaques do autor).

Chamou-nos a atenção a palavra “rígido” ao mesmo tempo que o autor diz que o insucesso na aplicação do método se deu pela falta de sistematização e pouca rigidez. Por outro, ressalta que a falha consiste em deixar que os centros estejam de acordo com as reacções das crianças e a fixidez dos programas oficiais. Estaria o autor questionando as tradicionais formas do currículo e da gramática escolar, mas, ao mesmo tempo, utilizando a mesma lógica estrutural para mantê-la?

Acreditamos que, embora Moreirinhas Pinheiro (19?) tenha feito críticas à fixidez dos programas curriculares e à forma menos rigorosa como que o método fora aplicado, de certa maneira (e talvez como tática para garantir o cumprimento do método pelos professores), em seus exemplos de atividades, não menciona a periodicidade com que devem ser desenvolvidos os centros de interesse e acaba por manter a aplicação do método de forma mais próxima ao currículo tradicional. Sendo assim, delega ao professor a tarefa do desenvolvimento eficaz dos centros de interesse, que, “depende, em grande parte, da preparação do entusiasmo e da competência do mestre; a aprendizagem torna-se mais inteligente e interessante” (Pinheiro, 19? p. 3).

A fim de operacionalizar a prática de cada centro de interesse Pinheiro (1961) considera as três fases do mecanismo das ideias associadas. A observação, que “dá à criança a consciência das coisas que a rodeiam, consciência tanto mais nítida quanto mais vezes os sentidos tenham sido solicitados: ver, ouvir, sentir, tocar, gostar” (Pinheiro, 1961, p. 58). “A associação, cujo objeto não cai directamente sob os sentidos, baseia-se o mais possível sobre os dados concretos da observação e faz apelo à descoberta pessoal, à reflexão e ao juízo” (Pinheiro, 1961, p. 58).

E a expressão, dividida em dois tópicos: expressão concreta, representada pela “[...] modelação, marcenaria, recorte, cartonagem, cestaria, malha, tecelagem, costura, desenho e pintura” e a expressão abstrata, representada pela: “[...] conversação, redação, recitação, gramática, canto, solfejo, imprensa” (Pinheiro, 1961, p. 58). Em relação aos jogos, o autor menciona aos jogos de mapa, puzzles, de dominó, de imagens, dentre outros, sempre os incluindo nas atividades as quais mostraremos a seguir.

Conforme expusemos acima, Pinheiro (1961) sugere a aplicação do método baseando-se nos compartimentos do currículo escolar e na aquisição das habilidades básicas por ele estabelecidas, a começar pela aquisição da língua materna. Entre todos os outros métodos apresentados pelo autor, o “Método Decroly” tem destaque como uma das melhores alternativas

para o ensino da língua materna, pois ele possibilita a expressão oral e gráfica das ideias, além de estimular a conversação “[...] pela lição de coisas e por trabalhos individuais (geralmente integrados aos centros de interesse) e desenvolvida por íntima relação entre exercícios de observação e associação” (Pinheiro, 1961, p. 27).

Como é costume nos manuais de formação de professores, vários planos de lições são exemplificados. Um deles é baseado num centro de interesse infantil: os animais (especificamente, o coelho). A atividade do coelho propõe à criança no primeiro dia o conhecimento e observação do animal; depois, a incorporação de imagens e pequenas frases sobre este animal para realização de jogos sobre o tema; em seguida, as frases e imagens são colocadas num mural para que as crianças tivessem contato diário com elas. O exercício repetir-se-ia todos os dias; novos cartões com frases sobre os animais seriam incorporados; as crianças, por sua vez, fariam novos desenhos e reconheceriam as frases já coladas no mural. No final da semana, a professora “[...] distribui a cada criança uma caixa contendo as frases observadas, escritas sobre a tira de papel” (Pinheiro, 1961, p. 27).

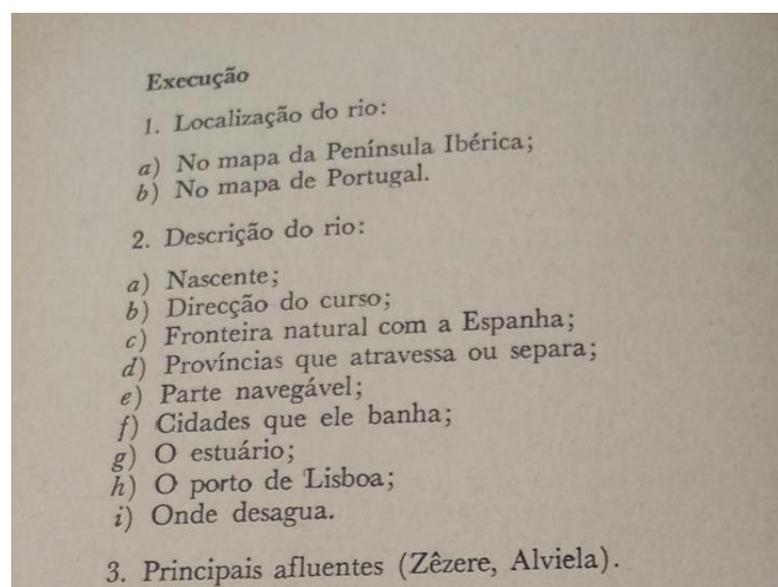
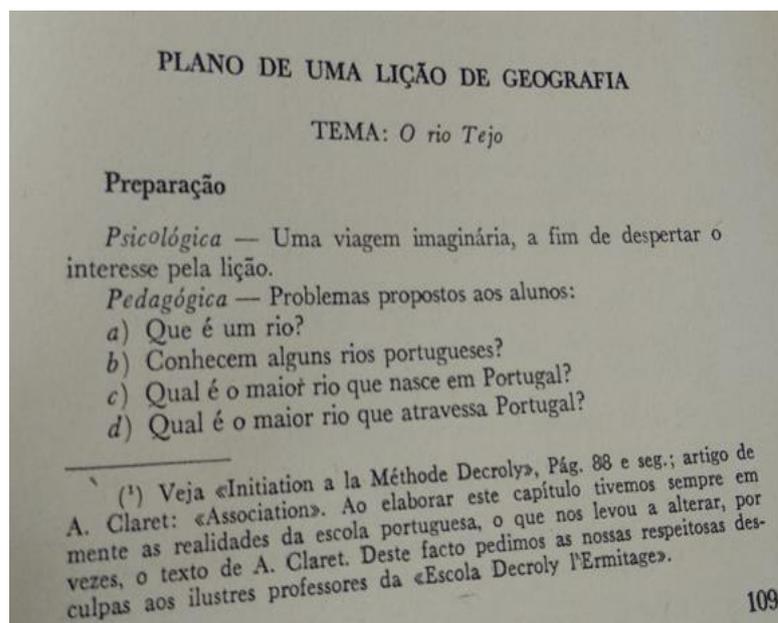
E assim, nas semanas seguintes, novas frases seriam introduzidas até que, no período aproximado de dois meses, as crianças pudessem reconhecer a estrutura lógica de uma frase (Pinheiro, 1961). A atividade citada findar-se-ia com a recolha de todas as frases e cartazes feitos para o mural e a elaboração de um livro coletivo da classe, que a criança poderia consultar assim que quisesse. Moreirinhas Pinheiro deixa claro que, pelo método Global, a criança desenha a frase primeiro para depois conhecer de fato as palavras e as letras. Assim, nas palavras do autor, a aprendizagem da leitura no “Método Decroly” dar-se-ia por meio de fichas, cartões, “jogos de identificação”, “jogos de associação do objeto ou do desenho à palavra escrita: jogo das caixinhas, jogos de loto, jogos de pequenos episódios”, “Jogos de composição de frases com a ajuda de pranchetas com palavras” (Pinheiro, 1960, p. 17).

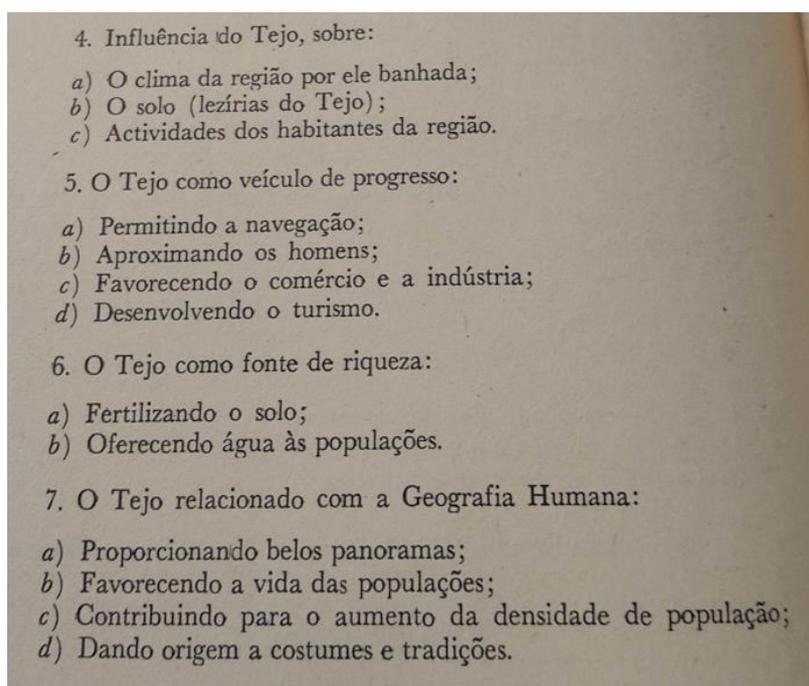
Tudo isso, contextualizado com o auxílio de pequenos trechos de textos, onde a criança identificaria as palavras já conhecidas por meio de suas observações anteriores e a professora ajudaria nas palavras desconhecidas. O autor acrescenta ainda que, para familiarizar a criança com a leitura de textos, o professor deve valer-se de jogos de reconstituição de texto, frases, palavras, partes da frase sendo dado o texto completo. O mesmo pode ser feito sem o auxílio do texto completo e, por último, os jogos de invenção de textos com a ajuda de pequenas pranchas que contenham palavras e terminações gramaticais (Pinheiro, 1960).

Nomeadamente no ensino da geografia, assim como em qualquer outra atividade realizada no Método, inicia-se com a observação. O autor faz sugestões em relação à realização de atividades como o plano de cartas (traçado de planos), a compreensão da paisagem local

através de passeios, exercícios racionais de localização espacial e regional, procura e classificação de documentos (assim como no ensino da história), lições realizadas baseando-se nos eixos dos centros de interesse, jogos individuais e coletivos, mapas e *puzzles* (Pinheiro, 1961).

**Figura 21 - Plano de uma lição de geografia**





Fonte: Pinheiro (1961, pp. 109-110)

Moreirinhas Pinheiro (1973) apresenta mais alguns exemplos tendo em vista a aplicação das técnicas decrolyanas, tais como: o exercício de elaboração de planos do quarto, da escola e do jardim; compreensão das paisagens por meio de excursões; exercícios de localização no espaço (Norte, Sul); recorte e classificação de gravuras (documentos) de acordo com o centro de interesse da criança - guarda do documento no ficheiro e depois exposição em mural; lições sobre assuntos voltados ao centro de interesse; jogos individuais e coletivos – jogos de reprodução cartográfica para que a criança identifique o elemento constitutivo daquela região ou paisagem (Ex. jogos de identificação: desenho do mapa e encaixe da paisagem escolhida pela criança na região correta); jogos do mapa mundo com pequenas bandeiras com indicações relativas à geografia física e humana (Pinheiro, 1973).

Em relação ao ensino da história, Pinheiro (1961;1965) segue a mesma linha de raciocínio presente nas outras disciplinas, respeitando os centros de interesse infantis e as ideias associadas. Sugere que sejam feitas atividades em sete passos: (1) procura de documentos concretos e interpretação desses documentos com auxílio do professor; (2) procura de imagens em revistas e jornais relacionadas a visitas; (3) exame da documentação e fixação deste material em caderno (princípio da associação); (4) respostas a perguntas relacionadas com a visita principal e (5) resumo da lição que seria dada por imagens ou no caderno de história da criança. Este caderno poderia apresentar colunas com os nomes dos centros de interesse. Neste ciclo

metodológico ainda há a possibilidade de (6) pedir que as crianças façam verbalização coletiva sobre o que compreenderam da atividade, bem como a (7) realização de jogos de perguntas associadas às imagens, jogos de representação, em que um grupo de crianças reconstitui uma cena e as outras tentam adivinhar; jogos de pares com cartões ilustrados e escritos para que as crianças reconstituam a ordem das frases e jogos de marionetes (Pinheiro, 1961). A criança deverá ser sempre o ponto de partida, com suas lógicas, interesses comparações com o passado (1961;1965).

Enfim, sobre o ensino da aritmética, Moreirinhas Pinheiro (1960) não apresenta planos de lições, mas o caracteriza como um conteúdo “eminentemente prático”, em que “ a criança mede, pesa, compra e vende produtos, contabiliza” (p.15). Por isso, destaca as contribuições dos jogos Decroly para as quatro operações básicas da adição, subtração, multiplicação e divisão. “Estes jogos, que permitem individualizar o trabalho infantil, consistem em objectos ou em imagens agrupadas em cartões e dão lugar a interessantes exercícios de observação, de associação, de leitura, e de cálculo” (Pinheiro, 1960, p. 15). Os jogos citados são: de caixas de classificação, os jogos surpresa, de frutos, os jogos de serviço de mesa para ensinar soma e subtração. Para o ensino da multiplicação e divisão o autor sugere os jogos de partilha e dominó (Pinheiro, 1960).

O educador faz questão de declarar ao professorado português sua crença e convencimento nas virtudes do “método”, e que a utilização correta do mesmo “[...] muito auxiliará os professores de Portugal a resolver inúmeros e complexos problemas referentes à Escola e ao Ensino, pois trata-se de um dos trabalhos mais honestos e cientificamente válidos destes últimos 50 anos” (Pinheiro, 1960, p. 21). Contudo, adverte para o perigo nele contido: “em relação à escola portuguesa parece-nos que, entre os defeitos a apontar ao “Método Decroly”, devemos salientar certos afloramentos de escola laica, que não estão de acordo com as realidades cristãs e tradicionalistas da nossa Pátria” (Pinheiros, 1960, p. 20). A partir da sua vivência pessoal permeada por conceitos tradicionais e valores religiosos, Moreirinhas Pinheiro em seu papel de intelectual e “mediador cultural produz, ele mesmo, novos significados ao se apropriar de textos, ideias, saberes e conhecimentos. “Portanto, aquilo que ele [...] mediou’, torna-se ‘outro produto’: um bem cultural singular” (Gomes & Hansen, 2016, p. 18, destaques das autoras). Este novo bem cultural criado oferece uma nova vestimenta ao “Método Decroly”, como tática para a sua disseminação, sobretudo no contexto português das décadas de 1960 até meados de 1975.

Ademais, o autor alerta para a importância do estudo filosófico dos fins do “Método Decroly”, isto é, para o propósito de adaptá-lo aos princípios cristãos em conformidade com a

trilogia preconizada pelo Estado Novo português, blindada por seu discurso pedagógico e moral.

Surge-nos, deste modo, o complexo problema dos fins e dos meios educativos; isto é, a par de uma pedagogia técnica há a considerar uma pedagogia teleológica. Quanto às técnicas parecem-nos de aconselhar e de seguir as preconizadas por Decroly. Quanto aos fins, compete ao professor adaptar o método às condições nacionais e fazer integrar nos centros de interesse Decrolyanos os princípios de Deus, da Pátria e da Família, a sublime trilogia da Educação Nacional. (Pinheiro, 1960, p. 20).

Embora Decroly fizesse parte do grupo de educadores não confessionais da Bélgica, as suas propostas encaixaram-se perfeitamente no ideário católico e conservador de Moreirinhas Pinheiro, tanto que o autor o caracteriza como um “gênio”, um “artista”, “homem bom” e “modesto” e um “[...] Franciscano da escola laica” (Pinheiro, 1971, p. 15, destaques do autor). Os seus escritos para a formação de professores foram amplamente divulgados no âmbito pedagógico pela Companhia Editora Nacional; isto possibilitou com que o “Método Decroly” circulasse intensamente pelo ambiente educacional, contribuindo para a demarcação de uma pedagogia católica herdeira da Educação Nova.

Não obstante a isso, deve se considerar que Moreirinhas Pinheiro, mergulhado em seu humanismo e paixão pela educação, almejou que os problemas educacionais portugueses fossem resolvidos através dos contributos do “Método Decroly”. Assim, a particular apropriação do “método” foi um ato intencional do autor que, por meio dos manuais pedagógicos e das suas ações na formação de professores, contribuiu para que as ideias de Decroly fossem aceitas e aderidas pelos professores portugueses. É o que aconteceu com as ideias de outros intelectuais que, ao chegarem a contextos nacionais diferentes dos seus, foram apropriadas por diversos sujeitos que as incorporaram em suas práticas diárias, fazendo com que esses intelectuais se assemelhassem a “indigenous foreigner” (Popkewitz, 2005, p.10). E como afirma Certeau (1998) as práticas do “quotidiano” são permeadas por táticas de resistência. Assim sendo, o autor apropriou-se do “método”, moldou-o aos objetivos locais de forma que o seu ideal pessoal predominasse e os alunos do magistério não tivessem contato com o Decroly “anticlerical”.

### 3. 2 O “desembarque de Decroly” em Minas Gerais: entre a receptividade e a resistência

A historiografia do movimento educacional brasileiro tem destacado que o discurso da renovação escolar, da educação integral, abrangendo aspectos morais, intelectuais e físicos, não é recente. Embora tenha ganhado força nas primeiras décadas do século XX, alguns autores do século XIX recomendavam a criação de um ‘novo’ programa de ensino público, capaz de garantir os conhecimentos elementares à população, encarregada de dirigir o progresso do país. Rui Barbosa (1849-1923) é um deles.<sup>59</sup> O escritor afirma que é importante

repudiar absolutamente o que existe, e reorganizar inteiramente de novo o programa escolar, tendo por norma esta lei suprema: conformá-lo com as exigências da evolução, observar a ordem natural, que os atuais programas invertem [...]. Demonstra-se a perfeita racionalidade desse critério, aplicado à educação científica do homem, pela identidade exata entre a progressão que seguem as faculdades humanas no desenvolvimento natural, biológico, espontâneo do indivíduo e da espécie. (Barbosa 1883, p. 58)

O discurso republicano brasileiro encontra sustentação nos ideais científico-naturalistas da Educação Nova, com o objetivo de instaurar a nova “ordem” para a “marcha do progresso”, conforme preconiza Marta Carvalho em seus vários estudos. A escola torna-se o principal instrumento de regeneração social e de superação do atraso no qual se encontrava o país. Foi importante para os republicanos saldarem a sua “dívida” e adaptar milhões de analfabetos excluídos da vida social, uma vez que a presença deles causava “incômodo” ao “cotidiano das cidades” e “freio” para o “progresso” (Carvalho, 2003, pp. 11). Nas entrelinhas do discurso progressista de valorização da educação, estava a necessidade de dar

forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los (Carvalho, 2003, p. 13, destaque da autora).

---

<sup>59</sup> Rui Barbosa (1849-1923) foi um jurista, advogado, político, diplomata, escritor, filólogo, jornalista, tradutor e orador brasileiro, nascido no Estado da Bahia.

O objetivo de fortalecer a educação como instrumento político regenerador da ordem econômico-social, contribuiu para que os intelectuais da década de 1920 criassem um campo de consenso acerca de sua importância enquanto “causa cívica de redenção nacional” (Carvalho, 2011, p. 88). Na educação estavam todas as apostas de resolução dos problemas do país, assim como as “expectativas diversas de controle e modernização social” (Carvalho, 2003, p. 13).

A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, foi a agência responsável por congregar grupos de educadores que levaram à frente esta campanha de modernização. A união destes intelectuais elevou ao nível nacional os debates sobre a falta de escolas e a baixa qualidade do ensino no Brasil. As discussões apresentadas também foram importantes para pressionar os governos dos Estados a agirem efetivamente em prol das Reformas de Educação.<sup>60</sup> Na década seguinte, a atuação desta Associação também influenciou a escrita do emblemático Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).<sup>61</sup>

Em Minas Gerais, nomeadamente, o projeto reformador republicano alcança o seu ápice por meio da Reforma do Ensino Primário, Técnico-Profissional e Normal, promulgada pelo Secretário do Interior, Francisco Luís da Silva Campos, durante o Governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926-1930). Entre os principais objetivos expresso pelo Decreto 7.970 de 15 de outubro de 1927, está a modernização do ensino primário tendo como base o ideário escolanovista.<sup>62</sup> Esta reforma foi um importante marco político e pedagógico na história da educação mineira, durante o seu período, houve investimento governamental em congressos, viagens de professores ao exterior, além da criação de uma Escola de Aperfeiçoamento para

---

<sup>60</sup> A década de 1920 foi palco de várias Reformas de Educação: Em São Paulo, a reforma foi liderada por Sampaio Dória (1920); no Ceará, por Lourenço Filho (1923); na Bahia, Anísio Teixeira, em meados de seu segundo ano de mandato; e, em Minas Gerais (1927), por Francisco Campos e Mário Casasanta. No Distrito Federal, em 1928, Fernando Azevedo foi empreendedor das reformas e defensor da integração entre ensino prático ao das humanidades. Por fim, em Pernambuco, Carneiro Leão também liderou uma reforma em 1928 (Silva, 2016, p. 85).

<sup>61</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi um documento redigido por 26 intelectuais que, mesmo com diferentes posições ideológicas, vislumbravam a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira por meio da educação. “Essa geração de intelectuais conseguiu prestígio [...] ampliou os espaços de atuação na segunda República e implantou o critério técnico nas decisões das questões educacionais. A influência desses profissionais da educação se concretizou principalmente na IV Conferência Nacional de Educação realizada pela ABE, em 1931, ocasião em que o Ministro da Educação de Francisco Campos, solicitou aos educadores, ali reunidos, que definissem o sentido pedagógico da “Revolução”. O atendimento a essa solicitação foi subscrito como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932. O significado político e o alcance da influência exercida pela geração dos signatários do Manifesto são bastante polêmicos e tem sido objeto de inúmeras investigações” (Tiballi & Ramos Neto, 2020, p. 20).

<sup>62</sup> O movimento da Escola Nova ou ‘escolanovista’, no Brasil, parte do mesmo marco de renovação pedagógica que as fontes europeias e americanas já destacadas aqui. Semelhante a outros países, a Escola Nova é multifacetada e necessita de estudos mais aprofundados. Porém, tornou-se “aglutinadora de tendências, lugar comum na retórica educacional e justificativa para diferentes práticas pedagógicas” (Valdemarin, 2010, p. 87)

professores. Por meio dos seus objetivos modernos e liberais, a reforma buscou aprimorar, democratizar o acesso à educação pública, reduzir as taxas de analfabetismo no Estado e produzir ‘mão-de-obra’ qualificada para o exercício da cidadania.<sup>63</sup>

Anamaria Casasanta Peixoto afirma que a estratégia do governo em direcionar a reforma exclusivamente à educação primária, teve em conta os elementos político-ideológicos, as questões de ordem social, a democratização e o direito ao voto. Além disso, ela foi o resultado das “lutas pelo acesso à escola primária, os problemas relacionados à necessidade de preparação de mão-de-obra, à divisão do trabalho e à aceleração do processo de urbanização” (Peixoto, 2003, p. 31). Nesse aspecto, as teses da Escola Nova pareceram uma boa alternativa para elevar a escolaridade da população, resolver o problema da participação política, “reduzir as tensões dos grupos emergentes [...] manter a expansão da oferta dentro dos limites suportáveis à manutenção do *status quo*”, além de oferecer caminhos [...] “sem colocar em risco a estrutura em que se apoiava o regime” (Peixoto, 2003, p. 33, destaque da autora).

No momento de efervescência dos ideais da Educação Nova, Decroly “desembarca” em Minas Gerais tendo o seu “método” oficialmente implementado nas classes públicas do Estado por meio do Decreto 7.970/27, que estabelece no artigo 303 que “o curso das escolas urbanas compreenderá [...] noções de cousas em torno dos centros de interesses infantis, de accordo com o methodo Decroly” (Minas Gerais, 1927, p. 1228). A adoção do “método” marca a estratégia do Estado em direcionar o trabalho docente, reconfigurar o cotidiano escolar e “romper” com os moldes tradicionais do ensino. Com esta finalidade, o artigo 253 determina que os conteúdos ensinados sejam selecionados pelos critérios da qualidade e da utilidade na resolução dos problemas do cotidiano do aluno. Além disso, as atividades desconexas e de esforço excessivo da memória deveriam ser abolidas do currículo a partir da vigência do decreto.

Os programmas devem ser organizados e executados, não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial, tendo em vista a qualidade das noções para os usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse da creança, de maneira que o ensino não seja uma memorização de factos e de dados desconexos, mas a compreensão

---

<sup>63</sup> As taxas de analfabetismo em Minas Gerais foram estimadas em: 75,4% (1920); 66,4% (1940); 61,6% (1950) e 49,5% (1960) (Ferrari, 1988, p. 45).

das suas relações e da importância e significação de cada um no contexto das lições, experiências e problemas (Minas Gerais, 1927, p. 1216).

A questão dos métodos de aprendizagem foi tendência nos textos oficiais desde a primeira reforma do ensino primário e normal do período republicano brasileiro (1890). Designadamente na Reforma de Ensino mineira este tema tem igual destaque, ao lado dos pressupostos teóricos da psicologia e das novas concepções de infância. O artigo 236 corrobora esta ideia afirmando que a criança deve

receber com proveito a instrução primária, iniciando-a na leitura, escrita, desenho e cálculo, por meio de jogos adequados, recomendando-se para esse fim o método Decroly, [...] os jogos deverão compreender as seguintes modalidades: jogos sensoriais-visuais; visuais; visuais motores; motores e auditivos motores; de iniciação aritmética; relativos à noção de tempo; de iniciação à leitura; de enunciação das palavras e de compreensão da linguagem (Minas Gerais, 1927, p. 1212).

Genericamente validado pela comunidade internacional da Educação Nova, o “Método Decroly” é tomado como o instrumental para alcançar os objetivos da Reforma de Ensino mineira. Contudo, sua adoção não bastaria para solucionar todos os problemas enfrentados pelo Estado. Como noutros locais do país, Minas Gerais também possuía graves dificuldades financeiras e orçamentárias com consequências na efetivação das matrículas escolares. Sendo assim, Francisco Campos e Mario Casasanta, instituíram políticas focadas na “geração de recursos financeiros, com a participação dos municípios” (Rodrigues & Bicas, 2015, p. 155).

Para sustentar a efetividade da reforma de ensino, apostou na formação de professores com o objetivo de “recrutar aliados preparados para enfrentamento das questões educacionais” (Bicas, 2008, p. 48). A intenção do governo de preparar os professores em Nível Normal-Técnico foi fundamentada, também, na necessidade de expandir a escola primária, na qual o professor seria “o principal responsável por seu êxito ou fracasso” (Peixoto, 2003, p. 31). A concretização da formação de professores foi estabelecida pelo Decreto n. 8987, de 22 de fevereiro de 1929, que instituiu a Escola de Aperfeiçoamento, com base nas ciências da educação e no modelo europeu de escolarização de massas.

Entre os principais objetivos da Escola esteve a apresentação das ‘modernas’ e ‘inovadoras’ técnicas e métodos de ensino. O curso oferecido pela escola era um “pós-médio, destinado a professoras que estavam no exercício do magistério e que, ao final de dois anos,

retornariam às suas escolas de origem, como elementos multiplicadores das teorias e metodologias aprendidas no curso” (Maciel, 2001, p. 82). Portanto, todas as alunas eram professoras da capital e do interior de Minas Gerais.

Por iniciativa do Governo do Estado, a Escola de Aperfeiçoamento contou com a presença de um corpo de professores alistados na Europa, com destaque aos docentes ligados ao Instituto *Jean Jacques Rousseau*, em Genebra, e outros ligados ao *Teacher's College* nos Estados Unidos da América. Esta iniciativa mineira constituiu “um marco decisivo na introdução da teoria e prática do escolanovismo na educação brasileira” (Kulesza, 2019, p. 12).

O curso de formação possuía em seu currículo o componente de Psicologia Experimental e teve como o primeiro professor Théodore Simon, colaborador de Alfred Binet, ambos autores da Escala Métrica de Inteligência, teste psicológico que consolidou o conceito de ‘idade mental’; Simon atuou por dois meses com o conteúdo de Psicologia Infantil. Hélène Antipoff, assumiu a disciplina em 1929 permanecendo até 1944; a médica e educadora veio com a missão de adaptar o referido teste de inteligência para a organização e homogeneização das classes dos Grupos Escolares de Belo Horizonte. O objetivo do teste foi possibilitar que mais crianças, selecionadas por faixa etária e por desenvolvimento mental, pudessem ser ensinadas ao mesmo tempo.<sup>64</sup>

O uso dos testes teve, da mesma forma, o propósito de consolidar a cadeira de Psicologia Educacional no curso Normal da Escola de Aperfeiçoamento, no recém criado Laboratório de Psicologia (Domingues, 2011). Toda a organização curricular foi direcionada às propostas genéricas para o ensino primário, embasadas nos ideais da Escola Nova e comuns a todo o Estado, sendo aplicáveis também no território nacional (Kulesza, 2019). A fim de fortalecer a qualidade do ensino e sua natureza científico-experimental, a Escola de Aperfeiçoamento dividiu o curso de formação de professores em três etapas: “o conhecimento teórico, as observações em salas de aula previamente selecionadas e, como última etapa, a intervenção, que pressupunha as etapas anteriores. As professoras observavam as aulas, à noite ouviam as conferências e preparavam suas intervenções” (Maciel, 2001, p. 75). Prioritariamente, os grupos escolares escolhidos para observação e intervenção das alunas “deveriam ter uma classe Decroly e também professoras atuando segundo os princípios decrolyanos de aprendizagem” (Maciel, 2001, p. 75).

---

<sup>64</sup> De acordo com Sérgio Domingues, logo, Antipoff percebeu “a limitação dos resultados apresentados pelos testes e a pouca eficácia pedagógica dessa ação, passa a ser desse processo quando empregado isoladamente” (Domingues, 2011, p. 07).

Nesta altura, já havia em Belo Horizonte pelo menos seis escolas que aplicavam o “Método Decroly”, nomeadamente: a Escola Infantil Dr. Delfim Moreira, os Grupos Pedro II, Barão do Rio Branco, Affonso Penna, Barão de Macaúbas e Cesário Alvim. “Desse modo, as alunas-mestras conheciam as escolas-modelo, observavam diferentes aulas, bem como diferentes professoras e alunos” (Maciel, 2001, p. 75).

Entretanto, as concepções científico-experimentais e os princípios decrolyanos de aprendizagem que caracterizavam o trabalho da Escola de Aperfeiçoamento, não foram bem recebidos pela ala conservadora da sociedade mineira. O modo de funcionamento e organização da escola rompiam com padrões culturais já estabelecidos, além de alterar a forma da educação feminina. Foi disruptivo ver professoras residentes no interior do Estado, deixarem as suas cidades em busca de autonomia, conhecimento e ascensão profissional. O escritor mineiro, Carlos Drummond de Andrade, questiona a presença dessas estudantes no seu poema “As moças da Escola de Aperfeiçoamento”.

De onde vêm essas garotas? Eu que sei? Vêm de Poços, de São João del Rei, Juiz de Fora, Lavras, Leopoldina, Itajubá, Montes Claros, Minas Novas, cidades novas de Minas ainda não cadastradas no Dicionário Corográfico de Pelicano Frade? E são assim tão modernas, tão chegadas de Paris par le dernier bateau ancorado na Avenida Afonso Pena ou Bahia, que a gente não as distingue das melindrosas cariocas em férias mineiras? Que vêm fazer essas jovens? Vêm descobrir, saber coisas de Decroly, Claparède, novidades pedagógicas (Drummond, s/d).<sup>65</sup>

A importância do curso de formação tal qual seus objetivos são minimizados pelo autor, e, as autoridades do ensino são criticadas de interromperem as rotinas das aulas, afastando as “mestras” da missão de educar seus alunos.

Que faz Mário Casassanta, autoridade do ensino, que não devolve essas moças a seus lugares de origem? Chamo Seu Edgarzinho, responsável pela Escola. Que ponha reparo -peço-lhe- nas crianças do interior que ficaram sem suas mestras. Convém restituí-las

---

<sup>65</sup> Este é um trecho do poema “As moças da Escola de Aperfeiçoamento” escrito, em data desconhecida, pelo poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade; é um recorte do Jornal Estado de Minas, presente no acervo do artista doado ao Museu Mineiro. O poema completo pode ser encontrado também em <<https://www.escritas.org/pt/t/54193/as-mocas-da-escola-de-aperfeiçoamento>>. Acedido em 03 de setembro de 2022.

logo à tarefa habitual. Ele responde: “São ordens do Doutor Francisco Campos, nosso ilustre Secretário de Educação e Cultura. Carece elevar o nível do ensino por toda parte. Vá-se embora, não insista em perturbar nossos planos racionais” (Drummond, s/d, destaque do autor).

Entre os “planos racionais” do governo estava a elevação do nível intelectual e técnico dos professores para manter o controle sobre a execução e resultados de seus trabalhos. Porém, o conservadorismo e a hierarquização oligárquica criaram impasses para a concretização destes planos e os elementos modernizantes propostos por Francisco Campos acabaram não sendo totalmente assimilados.

O livro intitulado *República Decroly*, do jornalista mineiro Moacyr Andrade, é outra evidência, ainda mais radical, de como a sociedade permanecia enraizada nas convenções morais e limitantes da atuação feminina. O romance, escrito por ele, narra a história de uma jovem professora, “Zuleica”, filha do coronel Tancredo, que ingenuamente “saiu do interior foi para a Capital, matriculou-se no *Pedagogium* e conheceu o amor” (Andrade, 1961, p. 209).

A palavra *Pedagogium* refere-se à Escola de Aperfeiçoamento, e, a República Decroly, uma alusão ao pedagogo Belga, representado pelo pensionato, local onde moravam as estudantes. Mesmo com a solicitação de impedimento pela diretora da Escola de Aperfeiçoamento, a primeira edição do romance foi publicada em 1935 e atingiu 1.200 exemplares em apenas 10 dias.

Embora a corrente modernista em prol da emancipação feminina fosse emergente, o papel da mulher na sociedade permanecia condicionado pelos moldes tradicionais dos conceitos de família, honra e religiosidade. Por isso, esta iniciativa de formação de professoras foi tão discutida e considerada intransigente para época. Uma crônica publicada por Jair Silva, no jornal *Estado de Minas*, em 15 setembro de 1935, reforça, de fato, como foi recebida a Escola de Aperfeiçoamento, seus métodos educativos e como se deu a vinculação negativa ao nome do educador belga.

A Escola de Aperfeiçoamento foi uma conquista indiscutível. Mas não deixou de ser, do ponto de vista de nossa moralidade intransigente, uma das mais escandalosas libertações [...]. ‘Decroly’ era a moça matriculada na Escola de Aperfeiçoamento. Ter uma namorada ‘Decroly’ era uma das melhores ambições do homem de Bello Horizonte. Moça sem família, hospedada em pensão... A expressão ‘decroly’ resumia episódios escandalosos. Mas não conseguiu destruir a importância da Escola de

Aperfeiçoamento, na qual se matricularam, pouco depois, as irmãs de caridade, a cuja sabedoria o governo achou conveniente acrescentar um pouco de actualidade (Silva, 1935, p. 10, destaques do autor).

Por três vezes neste fragmento, o autor relaciona Decroly aos “episódios escandalosos” da Escola de Aperfeiçoamento, e, em seguida, desmoraliza as estudantes. Todos estes comentários fizeram com que muitos pais tivessem o receio de matricular seus filhos nas escolas anexas onde trabalhavam as professoras formadas pela instituição (Maciel, 2001). As críticas de Andrade (1961), Drummond (s/d) e Silva (1935), representam uma parcela considerável da sociedade que temia a implantação de um método estrangeiro (laico) e sua interferência na crença e na religiosidade do povo mineiro.

Em meio às críticas sobre a introdução dos novos métodos de aprendizagem, os católicos, receosos das medidas de cunho laicizante inseridas no sistema escolar, reivindicaram a volta do ensino religioso nas classes subvencionadas pelo Estado. O protesto culminou com a promulgação da lei nº. 1.092/29, de 12 de outubro, de 1929, que adotou tal medida. Por meio desta ação, o governador Antônio Carlos acalmou as tensões com o grupo e reestabeleceu os laços entre a Igreja Católica e o Estado de Minas Gerais (Peixoto, 2003). O jornal católico *O Horizonte*, comemorou sua “vitória” enfatizando sua força e influência sobre o Estado.

O Congresso Mineiro acaba de transformar em lei o projeto do ilustre senador Furtado de Menezes permitindo o ensino religioso, dentro do horário escolar, nos estabelecimentos oficiais do Estado. Ficou, assim, confirmado pelo poder legislativo estadual, o nobre ato do Sr. Presidente Antônio Carlos, no mesmo sentido; ato que valeu a S. Excia. O aplauso sincero e entusiástico de todos os católicos e de todos os espíritos liberais para os quais o regime de separação entre a Igreja e o Estado não pode autorizar a implantação oficial do ateísmo e da irreligião na escola (O Horizonte, 09 out, 1929, p. 1).<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> O jornal *O Horizonte*, foi criado pela Imprensa Arquidiocesana de Belo Horizonte. Seu primeiro exemplar foi publicado em 1923, com periodicidade semanal (aos domingos), depois se tornou bissetimanal (quartas e sábados) e, por último, trissemanal (domingos, terças e quintas. Em foi substituído pelo jornal “O Diário” em 1935 (Oliveira, 2010).

Sob a justificativa de conter o ateísmo, o jornal utiliza da sua influência para combater quaisquer ideias, que, porventura, ameaçasse sua posição no quadro político vigente. O movimento renovador proposto por Campos é, então, combatido e “o naturalismo pedagógico é visto como uma séria ameaça às tradições da família mineira” (Peixoto, 2003, p. 223). Antes destes acontecimentos, o educador Mario Casasanta concedeu uma entrevista ao jornal *Diário de Minas*, em nove de fevereiro de 1929, na tentativa de atenuar as divergências com grupo católico e garantir a adesão do “Método Decroly”, conforme a proposta da reforma do ensino. Casasanta explica os objetivos de sua implantação, mantém uma postura neutra e afasta quaisquer resquícios ideológicos laicos do autor. Ele utiliza a expressão “Escola Ativa”, certamente para não se referir ao termo “Escola Nova” e acalorar os ânimos do grupo divergente.

O fato de se experimentar o sistema Decroly em alguma dessas classes, não importa sua imediata adoção, conquanto a escola de Decroly muito tenha agradado como uma das melhores realizações da Escola Ativa. O que se pretende tirar imediatamente do sistema Decroly, como se fez com outros sistemas, são certos expedientes pedagógicos de fácil generalização e de utilização evidentes: um conjunto de meios de ensino superiormente intuitivos e que provocam o interesse do aluno. (Casasanta, 1929, p. 2).

A aversão ao “método” acontece no contexto de disputa do “aparelho escolar” existente entre o grupo dos “pioneiros” e os “católicos” que se acentuará durante década de 1930 (Carvalho, 2011, p. 89). Entre os elementos da disputa estão, “a adesão do professor a preceitos pedagógicos capazes de fazer da escola um instrumento eficaz de organização nacional através da organização da cultura” (idem, p. 89), assim como a regulação da prática pedagógica através do impresso destinado a esse público, conforme veremos nos artigos publicados pela *Revista do Ensino*.

### 3.2.1 O “Método Decroly” ou dos “Centros de Interesse” na Revista do Ensino de Minas Gerais?

Adjacente às evidências apresentadas, tivemos contato com a *Revista do Ensino*, um importante periódico oficial de educação e ensino destinado aos diretores, professores e técnicos da rede pública do Estado de Minas Gerais. A revista foi criada em 1892, e, após publicar os três primeiros exemplares foi desativada. Voltou a funcionar em 1925, até o primeiro semestre de 1940, quando sua produção foi interrompida por razão da Segunda Guerra Mundial. Em 1946 retornou suas atividades sendo extinta em 1971 (Biccas, 2008; Rodrigues & Biccas, 2015).

Desde 1925 ficou determinado que a Diretoria de Instrução Pública seria a responsável pela publicação mensal da revista, cujo projeto principal foi elevar o nível de formação dos professores e colaboradores do ensino. Este periódico foi o mais expressivo para a história da educação mineira, tanto por sua permanência de cinco décadas, quanto por sua ação de destaque no processo de formação de professores. O periódico foi validado “como instrumento de apresentação, discussão, avaliação e estímulo à utilização das ideias pedagógicas renovadoras”, além de contribuir para a reconfiguração do campo educacional no Estado (Rodrigues & Bicas 2015, p. 156).

A primeira menção à Decroly na *Revista do Ensino* deu-se num artigo anônimo, intitulado “As novas orientações pedagógicas”, expresso no exemplar n. 2 de 1925. Contudo, trata-se de uma tradução da revista *El Monitor de La Educacion Commun*, de Buenos Ayres, uma tímida referência ao educador, ao lado de Montessori e Dewey (Fernandes, 2020). Ao examinarmos os artigos que o citam, entre 1925-1940, observamos que, entre outubro de 1928 e junho de 1929, anos de implantação da Reforma do Ensino, houve maior divulgação de suas propostas pedagógicas. Neste período circulou, na *Revista do Ensino*, uma seção intitulada “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, cuja finalidade foi orientar e conduzir as práticas educativas dos docentes com ou sem experiência no “método”.

A seção exibiu conferências, informações sobre os centros de interesse, jogos pedagógicos, programas para a escola infantil, “*modelos de aula e de lição; indicação de bibliografia específica para professores*” (Biccas, 2008, p. 181, destaques da autora). Apesar de ter duração efêmera de apenas oito meses, a seção contribuiu para que os “professores pudessem conhecer o que estava sendo desenvolvido em outros Estados e países que adotaram

esse método” (Biccas, 2008, p. 181).<sup>67</sup> Nos sete exemplares desta seção, há o total de quinze artigos subscritos, dos quais cinco são de autoria de Julio de Oliveira e sete de Maria da Glória Barros. Os outros três são: o primeiro, sem assinatura, o outro da professora Diva Magalhães e, o último, da professora Philocelina Costa Mattos Almeida. Os dois primeiros intelectuais mencionados tiveram destaque na divulgação do “método” em Minas Gerais e na criação da associação “Estatutos do Centro Pedagógico Decroly”, ambos tematizados nos próximos tópicos desta investigação.

As seções “Nossos Concursos” e “Voz da Prática”, também foram importantes para a divulgação do “Método Decroly” em Minas Gerais. Elas expuseram planos de aula “modelo” adaptando os centros de interesse. Os artigos desta sessão são, muitas vezes, acompanhados por fotos, planos de lições práticas elaborados “por professores reais, que estavam dentro das salas de aula” (Rodrigues & Bicas, 2015, p. 159). Esta ação revela diferentes apropriações dos preceitos pedagógicos do “método”, além de consistir numa potente e articulada estratégia para que os profissionais da educação deixassem as suas velhas práticas de ensino e aderissem à novidade que transformaria a escola mineira (Rodrigues & Bicas, 2015).

As atividades são relacionadas aos “chamados” saberes elementares de leitura, aritmética, geografia, história, dentre outros. Os seus registros legitimam o “método” pelos quatro cantos de Minas Gerais, especialmente nas cidades de: Porto Novo (atual cidade de Além Paraíba); Barbacena; Curvelo; Nova Lima; Carangola; Sabará; Belo Horizonte; Bicas; Pouso Alegre; Ouro Fino; Palmira (atual cidade de Santos Dumont); Silvestre Ferraz (atual município de Carmo de Minas); Juiz de Fora; Casa Grande; Teófilo Otoni; Lagoa Santa e Congonhas. “Nossos Concursos”, surgiu como estratégia editorial para que os professores estudassem mais e apresentassem relatos de experiências e “práticas pedagógicas adotadas a partir das novas referências pedagógicas em vigor” (Biccas, 2008, p. 179).

A referida seção funcionou entre 1929-1930 e recebeu este nome pois oferecia premiação aos autores dos três melhores trabalhos. Como prêmio, os ganhadores recebiam livros para enriquecer sua cultura e aprendizado. Nesta seção encontramos 18 planos de lição que contemplaram o “Método Decroly”, singularmente, os centros de interesses.

---

<sup>67</sup> Excepcionalmente na edição de n. 30 de 1929, não foi apresentada a “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, devido a divulgação dos professores ganhadores dos “Nossos Concursos”.

**Tabela 24 - Artigos sobre o “Método Decroly” publicados na seção “Nossos Concursos” (1929-1930)**

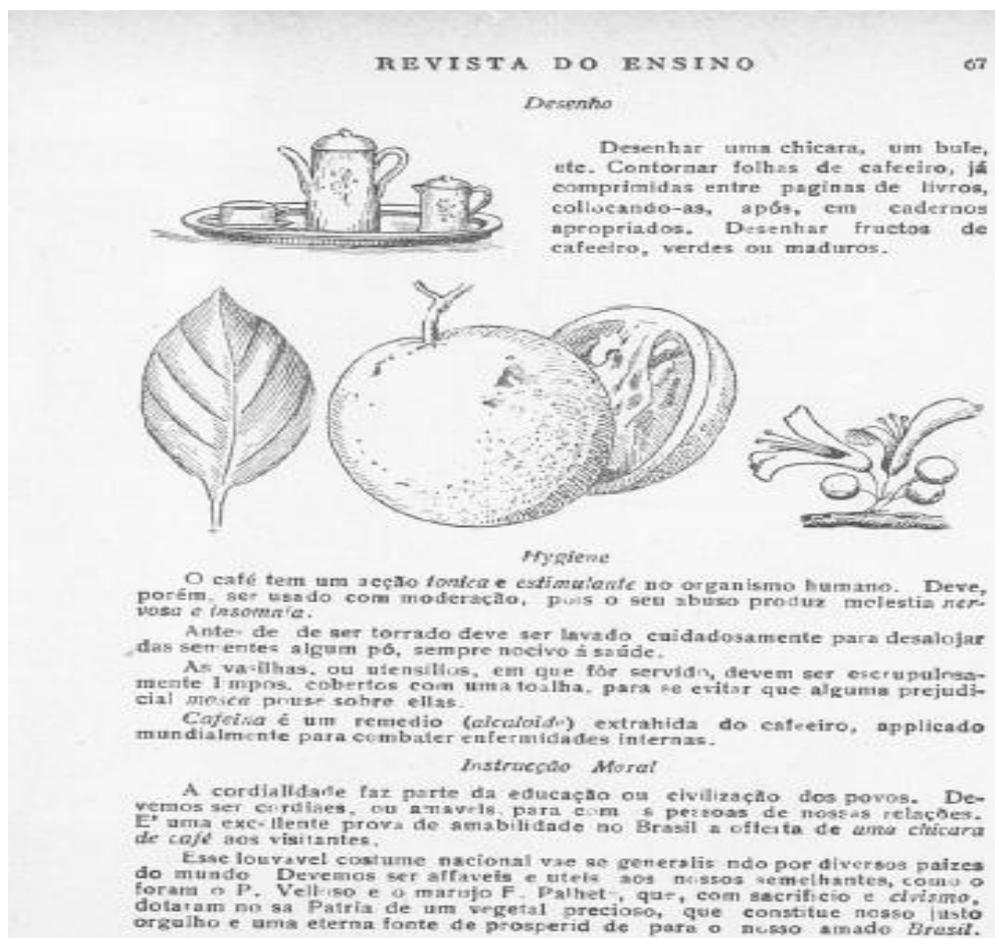
Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	1929, vol. 04, nº 30, pp. 58-67, Fevereiro	Zilda Gama	Centro de interesse: O Café
2	1929, vol. 04, nº 30, pp. 67-, 73 Fevereiro	Philocelina Mattos	Centro de Interesse: A água
3	1929, vol. 04, nº 30, pp. 73- 74 Fevereiro	Laura Magalhães	Centro de interesse: A laranja
4	1929, vol. 04, nº 30, pp. 74-76 Fevereiro	Maria da Glória Ferreira da Silva	Geografia
5	1929, vol. 04, nº 31, pp. 38-39 Março	Marieta de Araújo	Aula de desenho
6	1929, vol. 04, nº 31, pp. 40-44 Março	José de Almeida	Aula de geometria
7	1929, vol. 04, nº 31, pp. 44-46 Março	Marianna Noronha Horta	Aula de história natural
8	1929, vol. 04, nº 32, pp. 44-46 Abril	Maria da Conceição Queiroga	Centro de interesse: O chocolate
9	1929, vol. 04, nº 32, pp. 52-55 Abril	Sergio Ferreira	Centro de interesse: A Água
10	1929, vol. 04, nº 33, pp. 57-60 Maio	Fausto Gonzaga	Centro de interesse: Criação de Aves domésticas
11	1929, vol. 04, nº 34, pp. 44-49 Junho	Marieta de Araujo	Centros de interesse: O continente sul-americano.
12	1929, vol. 04, nº 35, pp. 65-67 Julho	Maria da Glória Ferreira	Centro de interesse: O menino e a escola.
13	1929, vol. 04, nº 35, pp. 67-70 Julho	Aracy Noronha	Centro de Interesse: a laranja

14	1929, vol. 04, nº 35, pp. 70-72 Julho	Cifra Lacerda	Centro de interesse: Assimilação Cholorophylliana.
15	1929, vol. 04, nº 38, pp. 97-98 Outubro	Silvia Nunes	Centro de interesse: O valle do Amazonas.
16	1929, vol. 04, nº 40, pp. 60-64 Dezembro	Maria do Céu Gomes	Centro de interesse: A bandeira
17	1930, vol. 05, nº 47, pp. 73-75- Julho	Sylveria Homem da Costa	Centro de interesse: Alimentação
18	1930, vol. 05, nº 47, pp. 75-78 Julho	Maria José de Andrade	Centros de interesse: Uma fábrica de tintas

Fonte: *Revista do Ensino*

A lição ganhadora do primeiro lugar no concurso (edição n. 30, de fevereiro de 1929), foi escrita pela professora Zilda Gama, do Grupo Escolar Salles Marques, da cidade de Porto Novo. Ela utiliza o tema “o café”, muito conhecido pelos mineiros, por ser o Estado brasileiro referência no plantio e exportação do grão. O material utilizado pela docente foi “um ramo de caféiro com fructos maduros, seccos ou verdes” (Gama, 1929, p. 64). Após apresentá-lo aos alunos, Gama (1929) o relaciona às atividades de aprendizagem de escrita, língua pátria, aritmética, geografia, história pátria, desenho, ciências naturais, higiene e instrução moral. A fim de operacionalizar o trabalho, recorre ao mecanismo das ideias associadas - observação, associação e expressão, conforme preconiza Decroly (1908) e (Decroly & Boom, 1921). A autora não esclarece por quanto tempo este tema seria desenvolvido. Nas sugestões de (Decroly, 1908, p. 361), os centros de interesse teriam um programa a ser desenvolvido durante todo o ano letivo, com tematização mensal, excetuando assuntos urgentes.

**Figura 22 - Centro de interesse: O Café**



Fonte: Gama (1929, p. 67)

A segunda colocada no concurso é a professora Philocelina Mattos, do Grupo Escolar de Barbacena. A aula apresentada teve como centro de interesse “a água”. O material utilizado pela docente foi “um copo d’água, em provete vasio, um bloco de gelo, uma chaleirinha e um fogareiro para ferver água” (Mattos, 1929, p. 68). O tema foi, igualmente, relacionado ao ciclo das ideias associadas e das ciências naturais. A professora sugeriu um experimento sobre a composição e os estados físicos da água. A continuação da aula é o próprio diálogo com os alunos. Outros temas são ligados ao centro de interesse, nomeadamente, a função do vapor nas locomotivas, a aplicação do gelo e localização dos continentes onde há geleiras. A professora termina a aula prometendo levar os alunos a uma cervejaria onde é feito o gelo, a um abatedouro de carnes e a uma cachoeira.

**Figura 23 - Centro de interesse: A Água**



Fonte: Mattos (1929, p. 69).

A professora Maria da Gloria Ferreira da Silva, do Grupo Escolar de Palmyra, apresenta o terceiro modelo de aula, desta vez, de geografia para o primeiro ano do primário. Apesar de citar alguns materiais, como frutas e argila; a professora não descreve nenhum material para a execução. “Como iniciação do estudo de geographia devemos nos limitar á observação de factos, geográficos: os conhecimentos virão depois. Trata-se primeiro de observar para depois raciocinar” (Silva, 1929, p. 74).

Em quarto lugar no concurso, a professora Laura Magalhães, do Grupo Escolar de Nova Lima, expõe um plano de aula sobre noção de cousas, também, para o primeiro ano. Nota-se que em todas as aulas apresentadas, é necessário utilizar material complementar para tornar os exemplos mais concretos para as crianças. Nesta, a professora utilizou “frutas diversas, taes como laranjas verdes e maduras, maçã, pecego, mamão, manga e lima. Folhas diversas, entre ellas a folha do dragueiro ou mesmo uma folha vermelha muito encontrada como enfeite de jardim. Croquis no quadro negro” (Magalhães, 1929, p. 73). É importante ressaltar que estas aulas necessitam de planejamento e, os materiais descritos nem sempre são encontrados facilmente.

A professora Marieta de Araújo, do grupo escolar da cidade de Palmyra, apresenta uma aula de desenho seguindo o mecanismo das ideias associadas. O professor José de Almeida, da cidade de Ouro Fino, propõe uma aula geometria para o 4º ano primário. Ele cita Herbart e não menciona os centros de interesse (Almeida, 1929, p. 40). A aula é teórica e o professor não utiliza material concreto. Há uma adaptação do mecanismo das ideias associadas, incluindo os

elementos da comparação, generalização, dedução e aplicação. A professora Marianna Noronha Horta, de Belo Horizonte, faz a proposta de uma aula, ao ar livre, de história natural, cujo centro de interesse é a árvore.

Levará a criança a observar, a comparar esse galho prejudicado com os outros. E, de pergunta em pergunta, de observação em observação, habilmente guiada pelo professor, a criança chegará, pelo seu próprio raciocínio, à conclusão de que o galho seccou, porque se separou da árvore” (Horta, 1929, p. 45).

Na edição n. 32, de abril de 1929, a professora Maria da Conceição Queiroga, do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, Belo Horizonte, expõe uma aula cujo centro de interesse é o chocolate. A aula é destinada ao segundo ano primário e utiliza os seguintes materiais: “ bombons de chocolate, um maço de chocolate (fechado e aberto), o fruto do cacau (tamanho, cor, forma, etc), as sementes secas torradas (tamanho, cor, forma, etc), as folhas do cacau (tamanho, cor, forma, etc)” (Queiroga, 1929, p. 44). No tocante ao desenvolvimento do centro de interesse, essa é uma aula bem completa, e por isso, ganhadora em primeiro lugar desta edição do concurso. A docente expõe, de forma detalhada, o mecanismo das ideias associadas correlacionando-o à aprendizagem do referido centro de interesse. Inicia com os exercícios sensoriais de observação; o aluno, com vendas nos olhos deverá utilizar o olfato para conhecer as sementes e demais partes do cacau e depois provar os bombons. Na associação, a professora adapta o centro de interesse às atividades de língua pátria e a um jogo de leitura. Em seguida, utiliza a contagem dos bombons e simulação da compra e da venda, a fim de desenvolver os conceitos aritméticos. Na história pátria, solicita ao aluno que descreva o descobrimento do Brasil e o processo de colheita do cacau pelos índios. Na higiene, utiliza os exemplos de asseio das mãos para consumir qualquer alimento. Na urbanidade, demonstra regras de etiqueta para comer (bombons). E nos exercícios físicos, os alunos simulam, ao som de músicas, o processo de plantação, colheita, torrefação e moagem do cacau. Enfim, na expressão, os alunos praticam o seguinte:

**Figura 24 - Centro de interesse: O Chocolate**

<b>Expressão</b>	
<i>Oral</i> .....	Contar como se obtém o chocolate.
<i>Escrepta</i> .....	Construção de sentenças com as palavras: chocolate e cacau
<i>Graphica</i> .....	a) Desenho espontâneo sobre o assumpto. b) Esboço cartographico de Minas Geraes mostrando a zona da Mata.
<i>Modelagem</i> .....	O cacau, assementes, etc.

MARIA DA CONCEIÇÃO QUEIROGA

Fonte: Queiroga (1929, p. 46).

O segundo ganhador desta edição, é o professor José Emygdio de Lima, do Grupo Escolar de São Sebastião do Paraíso e, o terceiro, Jair Guimarães de Paula, da Escola Mista de Alvorada, município de Carangola. O primeiro deles apresenta uma aula comum de língua materna, aritmética, instrução cívica, geometria e, o outro, uma aula sobre a atenção. Nas aulas citadas não há menção explícita ao “método”.

O ganhador do quarto prêmio é o professor Sergio Ferreira, diretor do Grupo Escolar de Porto Novo, que apresenta uma aula, para o 4º ano, relacionada ao centro de interesse “a água”. Ele conduz o aluno a observar os rios do país, para, em seguida, associar às suas diferentes características. Introduce os conhecimentos de geografia, língua pátria, gênero textual, carta, análise gramatical e aritmética. Neste plano, percebemos que o centro é incorporado à rotina e não é desenvolvido em sua totalidade. Sendo assim, o docente pereniza a atividade “tradicional” sobre o véu do centro de interesses decrolianos.

Na edição n. 33, de maio de 1929, entre os quatro professores ganhadores das “aulas modelo” (Rita Cassiana Martins Pereira, diretora do Grupo Escolar de Sabará; Edesia Corrêa Rabello, professora da Escola Normal de Belo Horizonte; Fausto Gonzaga, diretor do Grupo Escolar de Além Paraíba e Irene de C. Breyer, professora do Grupo Escolar de Bicas), destacamos o plano de lição do professor Fausto Gonzaga. O centro de interesse abordado é a criação das aves domésticas, cujo subcentro é o galo. O programa das ideias associadas é seguido conforme preconiza Decroly (1908) e (Decroly & Boom, 1921). Contudo, o autor acrescenta a tema religião, pois o conteúdo integrava o currículo escolar das classes subvencionadas pelo Estado. Para a fase da observação, é sugerida uma excursão a um sítio onde há aves domésticas. Após a observação e exposição das ideias dos alunos, os conteúdos curriculares são introduzidos, a saber: “leitura, arithmetica, desenho, geografia, história, ciencias naturaes, noções de coisas, geometria, religião, etc” (Gonzaga, 1929, p. 57). O autor,

arbitrariamente, une o currículo proposto às suas crenças gerais, e sem causar grandes modificações, introduz alguns exemplos de instrução moral e religiosa:

Conversar a respeito do carinho da galinha, criando os seus pintainhos. Si os animais criam os seus filhos com tanto amor, que havemos de dizer dos paes que não educam bem os filhos? A galinha é muito extremosa e dedicada para os pintos. Vêde que bôa mãe! Esteve vinte e tantos dias no ninho deitada sobre os ovos, até chocal-os completamente. Agora, passa o dia a procurar alimentos para os filhinhos (Gonzaga, 1929, p. 58).

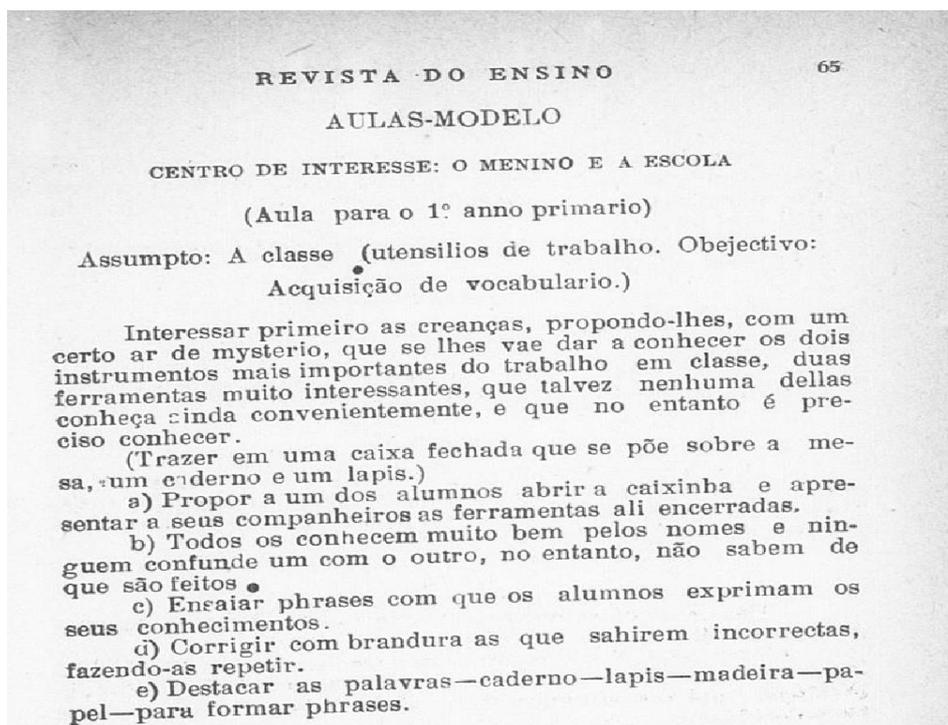
O autor recomenda que se ensine sobre a Missa do Galo celebrada no Natal. Para ele, esta é uma das mais “bellas tradições” da religião católica. “Chama-se ‘missa do gallo’ porque a essa hora o gallo, canta annunciando o dia mais bello do anno. Até mesmo em guerra, os christãos guardam o dia de Natal, que é também dia feliz de todas as creanças” (Gonzaga, 1929, p. 59, destaque do autor). No conteúdo de jogos, o professor determina que seja feito um brinquedo de peteca com penas de ave. E na física, deve-se falar do voo das aves, dos aviões e da história da aviação. Na aritmética, os alunos resolverão problemas de compra e venda de aves e ovos. Na História, será contemplado o estudo das aves nativas do país desde o seu descobrimento. Em música, será cantado o hino das aves. Para a disciplina de desenho, o aluno deverá esboçar um galo, uma galinha, pintinhos e os ovos. No tema higiene, será discutido sobre as pragas “piolhos” de galinhas. Na língua pátria os alunos farão ditados e formarão sentenças com verbos ligados ao centro de interesse “cantar, piar, bicar, cacarejar”, e, em seguida, conjugarão os verbos no plural e no singular (Gonzaga, 1929, p. 59).

Entre os ganhadores das aulas modelo da edição n. 34, de junho de 1929 (Marieta de Araujo, Professora das classes primárias anexas à Escola Normal Municipal de Palmyra; Sergio Ferreira, Diretor do Grupo Escolar de Porto Novo e Aristotelina Dias Ribeiro, Professora do Grupo Escolar de Pouso Alegre), destacaremos o plano da professora Marieta de Araujo, cujo centro de interesse foi o continente sul-americano. Utilizando-se do hibridismo a professora contempla outros métodos, divide a aula em três grandes grupos, sendo que, no primeiro grupo, o da leitura, “para o ensino de todas as disciplinas são empregados: o methodo socrático, meio intuitivo e o processo tabular” (Araújo, 1929, p. 44). Na leitura, são ensinados os sinais gráficos, e, na aritmética, são trabalhados, “numero, cálculos sobre adição e subtracção” (Araújo, 1929, p. 44). Na disciplina canto, a proposta é o Hino Nacional; em História é abordado o descobrimento da América; em Geografia, os limites da América do Sul; em Noções de Coisas,

é discutido o conceito de monte, serra, cordilheira; em geometria, os conceitos de linhas, retas e curvas; em aritmética, novamente, a professora utiliza-se do tema para efetuar operações de subtração relacionadas as datas vigentes e do descobrimento da América. A docente não utiliza materiais concretos. Nota-se que, apesar do centro de interesse, sua metodologia de ensino é “tradicional”, o tema está posto como pano de fundo, mas a estrutura da atividade é comum. No conteúdo de instrução cívica, a professora pede que o aluno descreva oralmente a bandeira nacional. E, finalmente, no ensino religioso, a professora aborda, de maneira geral, o amor e a misericórdia de Deus.

Na Edição n. 35, de julho de 1929, as premiadas das aulas modelo foram: Maria da Gloria Ferreira da Silva, professora do grupo escolar de Palmyra; Aracy Noronha, professora das classes primárias anexas à escola normal de Ouro Fino e Cifra Lacerda, professora do grupo escolar de Carangola. A professora Maria da Gloria Ferreira concentra-se no tema “Centro de interesse: O menino e a escola”, para o primeiro ano do primário. Nele, são desenvolvidas as noções de coisas, as diferenças e consistência dos materiais. No conteúdo de higiene, a professora discorre sobre o cuidado e limpeza do caderno escolar. Em instrução moral, o aluno reflete sobre o custo do caderno e a importância de poupá-lo. Em Geografia, é discutido como identificar o local onde se vende cadernos e a elaboração da rota para ir à compra; “o caderno se vende na livraria, como ir buscá-lo?” (Ferreira, 1929, p. 66). Em cálculo, os estudantes aprendem a somar e subtrair utilizando os números 0 a 10, simulando a compra de lápis e cadernos. “Pedrinho ganhou ontem quatro lapis. Perdeu hoje no recreio dois deles. Quantos lapis tem agora o Pedrinho?” (Ferreira, 1929, p. 66). Percebe-se que o centro de interesse é o tema gerador desta aula, mas as estruturas das lições são tradicionais, principalmente no tocante aos exercícios de escrita, as frases são prontas e os alunos a copiam do quadro. Enfim, a docente pede que as crianças desenhem um lápis, confeccionem um caderno com papel de embrulho e cantem o hino “A escola”.

**Figura 25 - Centro de interesse: O Menino e a Escola**



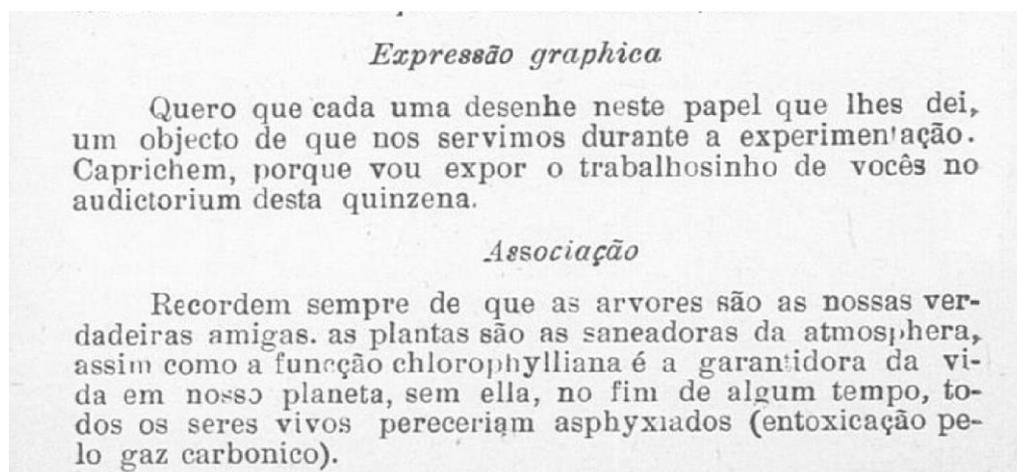
Fonte: Ferreira (1929, p. 65).

Aracy Noronha, por sua vez, apresenta uma lição para o quarto ano do ensino primário, com o “Centro de Interesse: a laranja. O material utilizado para aula são “diversas fructas naturaes, desenhos coloridos e, se fôr possível a aula deve ser dada num pomar (Noronha, 1929, p. 67). A professora propõe o seguinte: no ensino da geografia “Explicaremos as crianças que a laranjeira é uma arvore que mede, em geral, de 5 a 6 metros de altura, bem vestida de folhas verdes e lustrosas e de flôres alvas e aromaticas. É nativa na India” (Noronha, 1929, p. 67). Em geometria, são demonstradas as formas geométricas de cada fruta. Em higiene, a lavagem correta das frutas, “ensinar-lhe-emos a descascar diversas fructas, servindo-se de um prato, faca e garfo (Noronha, 1929, p. 69). Em aritmética, as operações de multiplicação e divisão utilizando laranjas. Para o exercício de escrita da língua materna, a professora sugere escrever no “quadro negro as seguintes perguntas por escripto - 1ª qual é a laranja? 2ª qual é a sua forma e côr exterior? (Noronha, 1929, p. 69). Este é mais um exemplo de lição em que o centro de interesse é explorado com riqueza de detalhes, porém sem associação com os princípios da globalização e das ideias associadas.

Cifra Lacerda, apresenta o plano de lição “Centro de interesse: Assimilação Cholorophylliana” para o terceiro ano do ensino primário. Sem muitos detalhes de como se dará o processo de ensino e a apreensão do centro de interesse, a docente reproduz um diálogo com os alunos e propõe o estudo da função da clorofila na ação fotossintética. “Vocês vão hoje

aprender o meio interessante pelo qual a planta recebe do ar o principal elemento de organização - o carbono - de que já lhes tenho fallado muitas vezes” (Lacerda, 1929, p. 70). Conforme evidenciado abaixo, não há sequência das ideias associadas; presume-se que o aluno tenha passado pelo processo de observação em aula anterior, e que, provavelmente, noutra aula os exercícios de expressão sejam praticados.

**Figura 26 - Centro de interesse: Assimilação Cholorophylliana**



Fonte: Lacerda (1929, p. 72).

Nas edições n. 36, 37 e 39 não houve veiculação da seção “Nossos concursos”. A edição seguinte, nº 38, de outubro de 1929, divulgou os ganhadores das aulas modelo, Manoel Jacinto Ferreira de Brito, diretor do grupo escolar de Sylvestre Ferraz; Noemy Nunes Teixeira, professora do grupo escolar de S. Matheus (Juiz de Fora) e Silvia Nunes, professora em Casa Grande (Queluz), atualmente, município de Conselheiro Lafaiete. Dentre os citados, apenas a professora Silvia Nunes elabora uma aula para o terceiro ano do primário, cujo centro de interesse é “O valle do Amazonas”.

Depois de desenhado no quadro o mappa do brasil, a professora, mostrando-o aos alumnos, dir-lhes-á ‘Vamos hoje estudar o valle de um rio que já têm desenhado em seus cadernos: o Amazonas. Eil-o aqui no quadro. Pensem que agora estamos fazendo um passeio pelo valle ou pelos terrenos que estão á beira desse rio’ (Nunes, 1929, p. 97, destaque da autora).

A professora propõe o estudo da vegetação local (tipos de árvores, diferentes madeiras) e, em seguida, introduz os conhecimentos de língua materna. “Fazer com que os meninos

expressem com suas palavras suas impressões passeio pelo valle” (Nunes, 1929, p. 98). O registro das impressões seria de forma escrita. Na aritmética, um problema matemático de subtração, contendo exemplos de árvore de seringueira, palmeira, etc, foi apresentado. Finalmente, no desenho, foi pedido ao aluno para ilustrar um pé de jarina, árvore nativa da América do Sul.

A Edição n. 40, de dezembro de 1929, volta a divulgar os ganhadores de “Nossos Concursos”. Em ordem de colocação estão: Maria do Céu Gomes, Professora do Jardim de Infância de Juiz de Fora; Nair Esteves Guedes, Estagiária do Grupo Escolar de Theophilo Ottoni e Nair Starling, Professora do Grupo Escolar de Lagoa Santa. Dentre eles, destaca-se o plano da professora Maria do Céu Gomes, cujo centro de interesse é “A bandeira”. O estudo inicia-se com a demonstração de várias bandeiras com diferentes cores, em seguida, elas são comparadas e relacionadas aos seus lugares e formas de exposição. O conteúdo cívico-patriótico é predominante desde a expressão concreta, abstrata até os trabalhos manuais.

Ler, no quadro negro, as phrases: Viva a bandeira, a bandeira tem tres côres, a bandeira é verde, a bandeira é amarela, a bandeira é azul [...]. Desenhar a bandeira nacional, em ponto grande. Escrever a phrase: Viva a bandeira nacional! [...] Contar as letras da inscrição “Ordem e progresso” [...] A crianças farão barquinhos de papel, com a bandeira nacional á proa. Armarão casinhas, collocando a bandeira á fachada (Gomes, 1929, pp. 62-63, destaques da autora).

Após alguns números sem a Seção “Nossos Concursos”, a última edição n. 47, de julho de 1930, divulga as ganhadoras das aulas modelo, designadamente: Sylveria Homem da Costa, professora do grupo escolar de Palmyra, com o plano de lição relacionado ao “Centro de interesse: Alimentação” e Maria José de Andrade, professora do Grupo Escolar de Congonhas do Campo com o “Centro de interesse: Uma fábrica. O primeiro plano de lição, “Alimentação”, tem como subtema “o leite e o ovo”. Para a tarefa de observação, a professora sugere uma visita a uma chácara onde há criação de aves e elenca algumas categorias, “descrição geral da gallinha e da vacca, mostrar alimentos tirados da vacca, taes como o leite, a manteiga, etc.[...] provar a lactose para vêr o seu sabor” (Costa, 1930, p. 73). Posteriormente é feita a comparação dos animais, tamanho, forma e aspecto. Na associação, as crianças aprendem como é feito o queijo da região onde moram. Algumas atividades de leitura e cópia de frases são feitas para praticar a expressão gráfica. Na aritmética as crianças contam até dez utilizando ovos. Numa nota, a professora adapta um interessante jogo de cartas relacionando-o a Decroly.

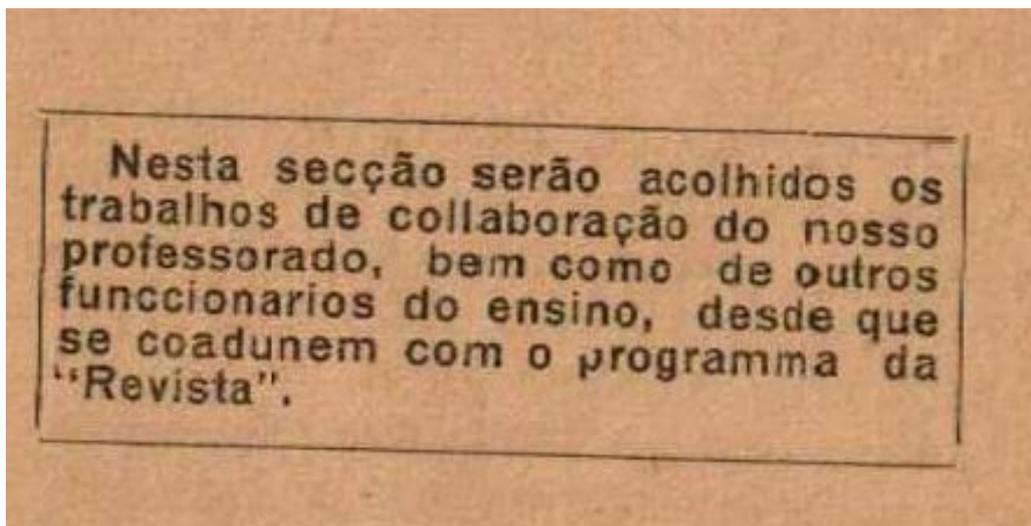
A professora fará um jogo educativo baseando nas “Utilidades” (Para que serve?) dos jogos do dr. Decroly para leitura silenciosa e colectiva dos alumnos, recebendo cada um cartão modelo, contendo cada qual a descrição feita no texto da leitura. O alumno ahi provará se aprendeu, pregando o cartãozinho no logar determinado (Costa, 1930, p. 75, destaques da autora).

Seguidamente, a aula de Andrade (1930), propõe uma excursão a uma fábrica de tintas. Apesar de ser um bom programa de atividade externa, este tema não faz parte dos centros de interesse decrolyanos. Acredita-se que a docente o tenha adaptado para a realidade local, de maneira a interligá-lo às disciplinas do currículo, nomeadamente:

Liguagem materna. Em liguagem singela e comprehensivel, explicar o que é uma fábrica; fazer com que as creanças repitam a narração. Aritmética - Contar com os alumnos quantos cômodos tem a fábrica [...] desenho espontâneo. Deixar que os alumnos desenhem livremente o que desejarem. Geographia. Productos de exportação da fábrica; meios de transporte das tintas. [...] Sciencias naturaes. Ideia geral dos reinos da natureza. As tintas que os reinos pertencem. Hygiene – falar sobre o asseio do operário, findo o seu trabalho diário. Educação moral. Cumprimento do dever – na escola, como alumno; na rua; como cidadão [...] (Andrade, 1930, p. 75).

Conforme afirma Biccas (2008), a equipe editorial da Seção “Nossos Concursos” contou, estrategicamente, com o auxílio dos seus leitores-professores, que foram também seus subscritores, provocando a fusão de seus papeis a fim de tornar plausível a proposta de renovação da educação mineira por meio das vivências descritas nos planos de lição. A exemplo disso, lançou a seção “Voz da Prática” que durou o mesmo tempo e abordou os mesmos temas que a seção anterior. Outrossim, “abriu espaço para os trabalhos dos professores das escolas normais e assistentes técnicos que não puderam participar dos concursos” (Biccas, 2008, p. 182). A seção publicou onze artigos em 1929 e trinta artigos em 1930, dentre os quais, dezoito estão relacionados aos centros de interesse. A mensagem esboçada a seguir, fixada no início da seção, é uma forma de censura dos trabalhos que se afastassem da proposta da revista.

**Figura 27** - Mensagem de abertura da Seção “Voz da Prática”



Fonte: Revista de ensino, n. 32, 1929, p. 60.

A regulação da prática pedagógica se estabelece como guia de conduta e de boas práticas validadoras dos saberes pedagógicos e certificadoras do “Regulamento e Programa do ensino primário” (Biccas, 2008, p. 179). Neste sentido, o “Método Decroly” foi tomado de forma criativa e utilitária para alcançar tais objetivos. A seguir, elencaremos os artigos relacionados a pedagogia e/ou “Método Decroly” encontrados na Seção “Voz da Prática”. Mais uma vez, os centros de interesse preenchem as páginas da *Revista do Ensino*, revelando uma apropriação parcelar da pedagogia, que em nome da sua utilidade e facilidade de aplicação, distanciam-se dos princípios pedagógicos expressos pelo autor. Todavia, admitimos, conforme Certeau (2005, p. 103), que para consolidar-se enquanto “repertório de modelos e hipóteses”, as propostas de Decroly necessitaram segmentar-se conjugando “a continuidade com a descontinuidade, o pertencimento a uma história e a originalidade frente às condições específicas de uma dada época” (Houssaye, 2007, p. 307).

**Tabela 25** - Artigos sobre o “Método Decroly”, “Centros de Interesse” publicados na seção “Voz da Prática” (1929-1930)

Ordem	Dados editoriais	Autor	Nome do artigo
1	1929, vol. 04, nº 36, pp. 111-115 Agosto	Marieta de Araujo	Centro de Interesse: O reino mineral as pedras
2	1930, vol. 05, nº 42, pp. 55-56 Fevereiro	Delmira de Medeiros Seixas	Centro de interesse - O feijão
3	1930, vol. 05, nº 42, pp. 56-57 Fevereiro	Noemi Andrés	Centro de Interesse - o bicho da seda
4	1930, vol. 05, nº 42, pp. 57-58 Fevereiro	Maria do Céu Gomes	Centro de interesse - A Bandeira
5	1930, vol. 05, nº 42, pp. 62-63 Fevereiro	Mercês de Miranda Lima	Centro de interesse - os chapéus
6	1930, vol. 05, nº 43, pp. 51-52- Março	Romeu Ventureli	Centro de interesse: Defesa contra os inimigos
7	1930, vol. 05, nº 43, pp. 52-54 Março	Romeu Ventureli	Centro de interesse: O movimento dos seres vivos
8	1930, vol. 05, nº 43, pp. 54-55 Março	Affonsina Paletta	Centro de interesse: A vacca.
9	1930, vol. 05, nº 43, pp. 55-56 Março	Maria José Vieira	Centro de interesse: O trigo.
10	1930, vol. 05, nº 43, pp. 56-57 Março	Clelia Lopes Marques	Centro de interesse: O porco.
11	1930, vol. 05, nº 44, p. 98	Helena Rocha	Centro de Interesse: a abelha.

	Abril		
12	1930, vol. 05, nº 44, pp. 99-100 Abril	Cornella Goulart	Centro de interesse :O Carneiro.
13	1930, vol. 05, nº 44, pp. 100-101 Abril	Irene Lustosa	Centro de interesse: a galinha
14	1930, vol. 05, nº 46, pp. 62-63 Junho	Maria José Paletta	Centro de interesse: A árvore
15	1930, vol. 05, nº 46, pp. 63-64 Junho	Jayra de Queiroz Teixeira	Centro de interesse: O arco- íris
16	1930, vol. 05, nº 46, p. 64 Junho	Maria de Castro Chagas	Centro de interesse: A casa.
17	1930, vol. 05, nº 47, pp. 87-88 Julho	Elmaia Ferreira da Cunha	Centro de interesse: Alimentação de origem animal.
18	1930, vol. 05, nº 47, pp. 89-90 Julho	Maria da Gloria Ferreira da Silva	Centro de interesse: A lenha e o aquecimento.

Fonte: *Revista do Ensino*

Marieta de Araujo, professora da primeira classe anexa à Escola Normal Municipal de Palmyra, elabora um plano de lição cujo centro de interesse é “O reino mineral, as pedras”. A aula tem início com a visita dos alunos à uma pedreira particular do município. Para a prática da língua materna uma aluna, do quarto ano do ensino primário, profere a leitura do texto “A pedreira”, do escritor brasileiro Aluizio de Azevedo. No tocante ao cálculo aritmético, a docente desenvolve o conceito de medida, pedindo ao aluno que afira o tamanho das pedras. Na disciplina de canto, os alunos recitam “O Brasil”, música de Arnaldo Barreto. Em ciências naturais, houve discussão sobre as pedras preciosas encontradas em Minas Gerais, além de “explicações sobre o reino mineral, especialmente sobre as pedras e suas aplicações” (Araújo,

1929, p. 111). Quanto ao desenvolvimento do centro de interesse há a observação da pedreira pelos alunos; na associação o “estudo comparativo entre a actividade, trabalhos, mechanismmo, animaes, ferramentas, constantes do trecho lido”; [...] e, na expressão, a “interpretação oral ou escripta pela classe do assumpto” (Araújo, 1929, p. 111).

Após algumas edições sem publicar a Seção “Voz da prática”, a *Revista do Ensino*, n. 42, de fevereiro de 1930, apresenta quatro planos de aula contendo o centro de interesse, a saber: Centros de Interesse “O feijão”; Centros de Interesse “O bicho da seda”; centros de Interesse “A Bandeira” e Centros de Interesse “Os Chapéus”. O plano de lição, Centros de Interesse “O feijão”, é da professora Delmira de Medeiros Seixas, do Jardim de Infância Mariano Procópio, da cidade de Juiz de Fora. A sua proposta é que o aluno tivesse contato com as diversas qualidades de feijão, a vagem, sua textura, cor e forma. A professora utilizou o tema central para introduzir os conteúdos do currículo e acrescentou uma atividade de jardinagem para que o aluno pudesse plantar o feijão. Neste plano, não foram introduzidos os conteúdos de religião e educação moral e cívica, comumente introduzido noutras aulas.

A aula sobre o bicho da seda, elaborada por Noemi Andrés, do Jardim da Infância Mariano Procópio, de Juiz de Fora, propõe que aluno observe e descreva a lagarta (bicho da seda), seu habitat, moradia (casulo), metamorfose, e, em seguida, sugere sua comparação com as demais lagartas e borboletas. Na associação, o aluno prepara uma palestra explicando a atividade da sericicultura no Brasil. “*Desenho* - Fazer desenhos de traços correspondentes á lição, como, lagartas, casulo, borboletas e ovinhos. *Modelagem* -Modelar com cera, os ovinhos, lagartas, casulos, etc. *Calculo*- Fazer contar os ovos, lagartas e casulos modelados com a cera”. (Andrés, 1930, p. 56). Nos exercícios sensoriais, o aluno distinguiria os tipos de tecido, inclusive a seda.

A lição, Centros de Interesse “A Bandeira”, da professora Maria do Céu Gomes, também do Jardim da Infância Mariano Procópio, de Juiz de Fora, é a mesma aula apresentada na seção “Nossos Concursos”, na edição n. 40 de dezembro de 1929.

A aula sobre o Centros de Interesse “Os chapéus”, é destinada ao primeiro ano do ensino primário e foi escrita pela professora Mercês de Miranda Lima, estagiária do Grupo Escolar Dom Pedro II, de Belo Horizonte. A proposta da autora é que, por meio da observação, associação e expressão, o aluno conheça, identifique e diferencie os diversos tipos de chapéus, para, em seguida, adentrar nas ciências naturais, nos diferentes materiais da natureza utilizados para os chapéus e seus adornos. Em geografia, o aluno tem conhecimento sobre os chapéus e outros adereços utilizados em determinadas partes do globo, como o “Chapéu do Panamá” (Lima, 1930, p. 62). Em moral e cívica, o aluno é interrogado sobre o que fazer com o chapéu

ao ouvir o hino nacional, entrar em igrejas ou deparar-se com senhoras. Em língua materna e escrita, os alunos refletem sobre a história de Chapeuzinho Vermelho. Na aritmética as operações matemáticas elementares envolvem o mesmo assunto, sem muitos recursos concretos. Finalmente, na expressão concreta, em casa, o aluno recortaria figuras pedidas pela professora, e, em aula, confeccionaria chapéus de palha, sombrinhas e modelagem.

A Revista do Ensino, nº 43, de março de 1930, contém cinco planos de lições onde os centros de interesse são aplicados. O primeiro e o segundo plano, foi escrito pelo diretor do grupo escolar da cidade de Cristina, Romeu Venturelli. Os temas abordados são, respectivamente: “Defesa contra os inimigos” (elaborado para terceiro ano do ensino primário) e “O movimento dos seres vivos” (elaborado para o quarto ano do ensino primário). O primeiro plano, adaptado da tradução brasileira *Methodo Decroly* (p. 51), propõe a observação do mecanismo de defesa dos seres vivos “pelle, as escamas, as espinhas, as garras, os cifres [...] Observação relativa aos meios que o homem só ou em sociedade, emprega em defesa de si mesmo ou de sua propriedade. Grades, fechaduras, janelas com grades de ferro, cofres, cercas” (Venturelli, 1930, p. 51). Invertendo a associação e expressão, o autor sugere que o aluno leia e escreva poesias alusivas ao tema. Na associação, os alunos estudam as fortalezas montadas para proteger o território nacional e a função da polícia. Utilizando sua liberdade criadora enquanto autor, Venturelli (1930), intercala o programa das ideias associadas deixando de lado sua aplicação linear.

O segundo plano de lição, propõe a observação dos diferentes movimentos do corpo humano “da mão, do punho, do braço, do tronco, das pernas, dos pés” e o mecanismo da força e da fadiga muscular (Venturelli, 1930, p. 52). É discutido a importância do movimento do corpo para o trabalho do lavrador e do pedreiro; além dos movimentos indispensáveis para os jogos (extraído da versão brasileira do *Methodo Decroly*, p. 46). Em vários momentos de associação e expressão, o professor conduz o aluno a compreender a função dos músculos no seu próprio corpo, para, posteriormente expressar-se de forma oral e ou escrita. Nota-se que, por sua formação e atuação na gestão escolar, Venturelli (1930), confere ao plano de aula, um teor menos instrumental e mais científico. Além de Decroly, ela cita Ferrière e Calkins. Ao apresentar outra atividade de associação, menciona algumas profissões realizadas em países estrangeiros e sugere um estudo sucinto das principais construções realizadas em Portugal, e também pelo império Inca. Após esta ampliação do tema e divagação, o autor propõe ao aluno que desenhe “a mão, pé. Scenas passadas na escola; a crianças pregando, cavando, marchando, correndo, etc” (Venturelli, p. 54). Afastando-se do centro de interesse, porém aludindo o tema do movimento, Venturelli (1930), finaliza o plano de lição recomendando o estudo dos meios

de comunicação e transporte “telegrapho, o navio a vapor, estrada de ferro, automovel, aeroplano” (Venturelli, 1930, p. 54). Em instrução cívica, recomenda o estudo das principais profissões da Câmara Municipal. Em higiene, recomenda a limpeza das mãos e a prática de exercícios físicos. E, em religião, reflete sobre o martírio de Jesus.

O terceiro plano de lição “A vacca”, foi escrito pela professora Affonsina Paletta, do Jardim da Infância Mariano Procópio, de Juiz de Fora. Acredita-se que a aula seja para as crianças deste ciclo de aprendizagem, uma vez que aborda conhecimentos elementares combinados com os conceitos de Fröbel. A docente apresenta o desenho de um estábulo e recomenda que os alunos o observem. Seguidamente, abre um diálogo com a explicação sobre a vaca e os animais quadrúpedes. Sem, inicialmente, escolher pequenas sentenças relacionadas as imagens demonstradas, Palleta (1930), prefere que os alunos indiquem de maneira escrita as letras que se referem à imagem. Somente em seguida, ocupa-se das sentenças prontas. O intuito da professora é que os estudantes tenham noções “proprias sobre o leite, queijo, manteiga, carne e couro” (Palleta, 1930, p. 55). Ao realizar o cálculo, as crianças contam as vacas e os bezerros de um grande estábulo. Nos exercícios sensoriais, o aluno tem a tarefa de diferenciar, através do paladar, o leite, seus derivados e também a distinguir os animais quadrúpedes.

O quarto plano, “O trigo”, foi escrito por Maria José Vieira, da mesma escola citada acima. A professora recomenda a observação de uma espiga de trigo ou de um desenho. Os alunos são conscientizados sobre a sua utilidade e a importância da transformação do grão em farinha. Sugere a introdução de historietas relacionadas ao assunto e a cópia do desenho de uma espiga exposta no quadro escolar. A professora faz questão de evidenciar que o plano de lição contempla os princípios froebelianos “os alunos recortarão espigas de trigo desenhadas num papel”; montessorianos “os meninos, por meio do tacto, distinguirão uma espiga de trigo de outros objetos e, por meio da vista as suas côres” e decrolyanos “jogos educativos aproveitando o centro de interesse” (Vieira, 1930, pp. 55-56).

O quinto e último plano de lição exposto na edição n. 43, de 1930, tem, como centro de interesse, “O porco”. Com a autoria de Clelia Lopes Marques, professora do mesmo jardim de infância; a aula propõe a observação de desenhos de porcos e ou animais de brinquedo. Em seguida, os alunos associam o animal aos itens da charcutaria “fiambre, linguiças, chouriços, carnes em conserva, diversos frios e latas de banha, para comentar os seus variados processos de fabricação” (Marques, 1930, p. 56). Na expressão, a criança é inquirida sobre as diferentes figuras que representam as partes do corpo do porco e, logo depois é proposta a historieta “Memórias de um leitão” (Marques, 1930, p. 56). Em cálculo são elaborados jogos de soma e subtração com desenhos de porquinhos. O conteúdo de religião é voltado para o respeito com

os animais, a docente não introduz elementos religiosos. Por fim, Marques (1930, p. 57) menciona, genericamente, os jogos decroly “aproveitando o mesmo centro de interesse”; os trabalhos manuais froebelianos “formas famílias de porcos com seus chiqueiros recortados em papel setim ou cartolina. Na aula de modelagem, reproduzir em cera o animal, fazer presuntos, linguiças, chouriços, etc.” e montessorianos,

aproveitar a aula de merenda, levando alguns alimentos provenientes de porco, fazer os alunos provarem para distinguir os sabores, cheirar e dizer o que é ver e classificar, isto é, dar nomes. Imitar o grunir do porco afim de que as crianças digam de que animal é (Marques, 1930, p. 57).

A Revista, n.º 44, de abril de 1930, contém três planos de lições de professoras do Jardim de Infância Mariano Procópio, de Juiz de Fora. A primeira aula trata o “Centro de Interesse “A abelha”, elaborado pela professora Helena Rocha. Nesta aula, Rocha (1930) apresenta sucintas atividades de observação, linguagem, leitura, escrita, cálculo e desenho sob a ótica froebeliana. Como de costume, a observação é feita por meio de desenhos que apresentam colmeias em árvores. A leitura de imagem sugere uma criança com balas de mel e o sorteio de palavras relativas ao centro de interesse. Para esta aula, não pode faltar recortes de figuras de abelhas, “modelar a abelha, a colmeia. Fazer com cera diversos trabalhos tais como – folhas flores e frutos.” (Rocha, 1930, p. 98). A fim de desenvolver a escrita, o aluno deve registrar palavras como mel, flores e frutos. Em cálculo, o conceito de dezena é apresentado e a professora propõe a contagem de favos de mel, de abelhas e de balas. Finalmente, nos exercícios sensoriais, através do tato, os alunos sentem os favos de mel, provam-no e distinguem a abelha dos demais insetos.

O segundo plano de lição, tem como tema o “Centro de Interesse “O Carneiro” e foi preparado para o segundo período do Jardim de Infância, pela professora Cornella Goulart. A aula segue roteiro parecido com o anterior; os alunos observam e comparam o carneiro com demais animais “herbívoros e carnívoros”, (Rocha, 1930, p. 99), estudam sobre o seu corpo, sua pele e utilidade da lã. Para tornar mais recreativa a aula, Goulart (1930) conta a historietta dos carneiros e seu pastor, cuja moral é “o valor da vigilância para conservar bens” (Goulart, 1930, p. 99). Para inserir o conteúdo de religião, a professora associa a imagem de mansidão do cordeiro com a preferência de Jesus pelo animal inocente e calmo.

O terceiro e último plano de lição desta edição, tem como tema o Centro de Interesse “A galinha”; de autoria da professora Irene Lustosa. Diferente da lição homônima apresentada

pelo diretor Fausto Gonzaga, na edição n. 33, de maio de 1929; Lustosa (1930), de maneira concisa, apresenta ao aluno, através de imagem, informações sobre o animal, sua alimentação e habitat. Na atividade de desenho, os alunos são convidados a copiar do quadro algumas imagens elaboradas pela docente. Na ocupação froebeliana, as crianças, por meio de figuras, distinguem as cores de diferentes aves e fazem modelagem com cera. No conteúdo de educação moral, a professora chama a atenção para a importância do amor materno presente nas aves. Na ocupação decrolyana são aplicados jogos educativos relacionados a lição (os jogos não são descritos).

A edição nº 46, de junho de 1930 da *Revista de Ensino*, expõe mais três planos de lições das professoras do Jardim de Infância “Mariano Procópio”. O primeiro é de Maria José Paletta com o centro de interesse “A Árvore”. Sem muitos detalhes de sua execução, a professora propõe o conhecimento das partes da árvore e sua utilidade. Ela termina a sua assertiva, registrando o seguinte: “Meus meninos, devemos agradecer, bendizer e louvar a Deus por nos ter dado a arvore, esse encanto, esse elemento tão util é humanidade” (Paletta, 1930, p. 63). Não especifica as unidades curriculares a serem trabalhadas nem o programa das ideias associadas.

A professora Jayra de Queiroz Teixeira, registra um plano de lição cujo tema é o “Arco Iris”. Também, sem muitos detalhes do processo de ensino, a docente expõe um pequeno diálogo sobre este fenômeno meteorológico e estima que, na próxima aula, o assunto seja continuado.

Bem, noutra aula repetirei com vocês esta lição e darei um arco-íris, com todas as cores separadas para que vocês formem direitinho o arco, começando pelo roxo, anil, azul e assim por diante. No dia em que fizer sol e chuva, chamarei vocês para verem um verdadeiro arco-íris (Teixeira, 1930, p. 63).

O último plano de lição é da professora Maria de Castro Chagas, como o centro de interesse “A casa”. A docente explica para as crianças o que é um a casa e como deve ser construída. Apresenta algumas gravuras e finaliza a aula com um conteúdo moral, excessivamente romântico e religioso.

Cada um de vocês tem o seu lar, a cada onde vivem o Papae, a Mamãe e os maninhos, onde vocês são felizes, amparados, protegidos amados. No lar, quando a criança sorri, seu sorriso transforma-se em raio de luz que ilumina docemente o coração de sua

Mamãezinha, se chora ella ali está, o Anjo da Guarda do lar a secar seus olhinhos humidados, a fazer despontar em seus lábios rosados o arco-iris de um novo sorriso. Falei-lhes então do amor que devem ter os meninos a seus Papaes e irmãosinhos e a toda a sua familia, e ainda com o auxilio das gravuras, observamos as diferentes scenas de familia. Em terminando, falei-lhes da escola, como o nosso segundo lar (Chagas, 1930, p. 64).

Esta exposição generalista revela argumentos que habitualmente foram utilizados no cotidiano das classes; ela não deixa dúvidas da força da representação construída em torno da noção ideal de lar, família e infância. Sustentada pelo discurso pedagógico, essa representação é o substrato do plano de lição, sob as nuances da arbitrariedade e hegemonia normativa da docente.

Enfim, na edição n. 47, de julho de 1930, há dois planos de lições que contemplam os centros de interesse. O primeiro é, “Alimentação de origem animal - carnes, lácticos e ovos”, elaborado pela professora Elmaia Ferreira da Cunha, para o primeiro ano do ensino primário. O segundo é, “A lenha e o aquecimento”, escrito pela professora Maria da Gloria Ferreira da Silva, ambas docentes do Grupo Escolar “Fernando Lobo”, da cidade de Juiz de Fora. Cunha (1930), propõe a observação de “pedaços de carne de vacca, de porco e de galinha; leite, queijo, manteiga, etc” (Cunha, 1930, p. 87). Os alunos devem examiná-los e, em seguida, compará-los. Na associação, a docente indica um diálogo sobre os tipos de carne e as medidas de higiene. Em aritmética são propostos exercícios envolvendo a compra e a pesagem de carnes. Em geografia, a professora discorre sobre as diversas espécies de gado, seu valor econômico e sugere uma visita a um matadouro de gado. As atividades de leitura são precedidas por imagens e complementadas por trabalhos manuais, desenhos, modelagem e recortes de figuras relacionadas ao tema.

A lição “Centro de interesse: A lenha e o aquecimento, assunto incidental”, é mais um exemplo, de como a maioria dos planos de lições apresentados substituem os próprios centros de interesse decrolyanos por outros assuntos ou subcentros. Eles são adaptações dos principais temas propostos por Decroly & Boon (1921, p. 25). Nesta aula, a professora, Maria da Gloria Ferreira da Silva, relaciona o tema aos festejos tradicionais de São João e solicita a construção de uma fogueira. Os alunos, por sua vez, descrevem quais os materiais são necessários e onde encontrá-los. Para organização da festa, Silva (1930) pede aos alunos que calculem a quantidade, o preço do material, designem um tesoureiro e, em seguida, registrem as

contribuições. Após esta idealização, os alunos escolherão um local, redigirão o programa da festa e os convites.

A partir da edição n. 48 não há planos de lições contendo as propostas de Decroly, e, após o encerramento da “Seção do Centro Pedagógico Decroly” (1929), da seção “Nossos Concursos” (1930) e “Voz da Prática” (1930), as menções ao “método” diminuem, abrindo espaço para a discussão de outros referenciais, como exemplo os de Helène Antipoff. Em 1931, a Revista do Ensino publica a tradução do capítulo “Une application de la méthode” extraído livro *La Méthode Decroly*, de Amelie Hamaïde<sup>68</sup>. A tradução é fidedigna ao seu capítulo original, com exceção de uma adaptação inicial visando a convencer o leitor sobre a eficácia do “método”. Trata-se de um trecho da fala de Hamaïde agradecendo a Senhora Lily Carter por aplicá-lo durante três anos na sua escola e, com isso, obter resultados consideráveis.

Graças á senhorinha L. Carter [...] pude assim aplicar o metodo que tanto prézo e prosseguir em busca do ideal que tanto me entusiasmava [...]. Fizemos os seu exame psicológico mais aprofundado, empregando os tests de Binet e os de Decroly. Eis aqui os resultados obtidos depois do segundo e depois do quarto ano. Eles mostrarão com que alunas lidávamos (Hamaïde, 1931, p. 132).

---

<sup>68</sup> A versão consultada encontra-se em Hamaïde (1956, pp. 161-173).

**Figura 28 - Resultados da aplicação do “Método Decroly”**

REVISTA DO ENSINO				
NOMES	Idade	Ajustamento (+) ou abajuro (-) da idade intelectual	Idade	Ajustament (+) ou abajuro (-) da idade intelectual
	no 2. <sup>a</sup> prep.		no 4. <sup>a</sup> prep.	
Loslou W.....	8; 5	+ 2	9; 8	+ 1 1/2
Lés M.....	7; 1	+ 2	10; 2	+ 2
Denise H.....	7; 1	+ 1	10; 3	+ 1
Ivonne K.....	7; 2	+ 2	10; 3	retirou-se
Claire O.....	7; 2	+ 1	10; 3	+ 1
Lucia C.....	7; 2	- 1	10; 5	+ 1
Aimée R.....	7; 4	=	10;	+ 1
Suzanne D.....	7; 5	+ 1	10; 7	+ 1
Lili Du.....	7; 6	=	10; 9	=
Simone S.....	7; 8	ausente	10; 10	retirou-se
Augusta L.....	7; 9	+ 2	10; 11	+ 3
Madeleine S.....	7; 10	+ 2	11	+ 3
Louise V.....	7; 11	+ 1	11; 1	+ 1
Andrée F.....	8; 1	+ 1	11; 2	=
Lucienne S.....	8; 2	+ 2	11; 3	+ 2
Mariette R.....	8; 2	+ 2	11; 3	+ 1
Elly P.....	8; 2	=	11; 3	- 1
Hélène V. d. B.....	8; 3	+ 2	11;	+ 3
Berthe Ch.....	8; 3	=	11; 4	retirou-se
Elise B.....	8; 3	=	11; 4	retirou-se
Suzanne S.....	8; 3	=	11; 4	+ 1
Loulou S.....	8; 5	=	11; 6	=
Lili D.....	8; 6	=	11; 7	- 1
Yvonne V. M.....	9; 10	- 3	13	- 3

Fonte: Hamaïde (1931, p. 133).

Nota-se que, das 24 alunas com diferentes idades e admitidas sem selecionamento, cinco delas tiveram sua idade intelectual rebaixada no teste final em comparação com teste inicial (aplicado três anos antes, na entrada do segundo ciclo); quatro evadiram da escola, nove mantiveram o seu nível e seis aumentaram o nível da idade intelectual. O número das alunas que aumentaram e mantiveram o nível, é superior daquelas que tiveram rebaixamento, mesmo considerando as crianças evadidas.

Em 1932, ano da morte de Decroly, encontramos duas seguidas homenagens ao educador. A primeira, escrita pela equipe de redação da *Revista do Ensino*, no exemplar n. 75, de primeiro de novembro. E a segunda, elaborada por Júlio de Oliveira, no exemplar n. 76, de 15 de novembro 1932. A redação da revista, por provável erro de edição, reproduz duplicadamente a seguinte menção “Se Decroly não era um escritor, não era também orador. Era um homem da ação, um pensador - porque êle foi um pensador e até um inventor - cujas vistas teoricas se realizavam imediatamente na pratica”. (Redação, 1932, p. 15).

Diferente da maioria das homenagens póstumas que ressaltam com elouquência os grandes feitos do indivíduo, esta homenagem é marcada pela crítica racional do redator. Com opinião dualista, por um lado reconhece o papel ocupado por Decroly, sua sapiência, inúmeras comunicações em congressos e ações de intervenção social; por outro, afirma que o educador

“escreveu pouco e não deixou nenhuma grande obra” (Redação, 1932, p. 15). Ressalta também, que Decroly não foi o criador dos centros de interesse e da função da globalização, mas ele “aparelhou um método completo que muito respeita as tendências espontaneas da criança e sem nada de revolucionário, entretanto, nas suas atitudes (Redação, 1932, p.16).

Julio de Oliveira, de maneira distinta da anterior, apresenta a trajetória de Decroly, o seu encontro com o educador, faz descrição sumária dos elementos da pedagogia e da escola de Ermitage, que em sua avaliação foi, o “centro de convergência de educadores do mundo inteiro” (Oliveira, 1932, p. 26). Cita as principais realizações de Decroly e as representa com emoção poética e palavras de cunho religioso. Descreve também sua efêmera convivência com o educador na oportunidade de sua visita à *l'École de l'Ermitage*.

Foi Ovídio Decroly um amigo da criança em toda a plenitude. [...] A obra de Decroly é de toda humanidade. [...] Mas, numa branca manhã de inverno, quando a natureza me apresentava através das janelas envidraçadas daquele recinto iluminado pela sabedoria e o amor o quadro surpreendente de um espetáculo novo, pude sentir uma das maiores emoções da minha vida: mereci do mestre da nova escola a honra de uma palestra longa e sentenciosa sobre a educação da infancia (Oliveira, 1932, pp. 23-24).

Contrariamente ao comportamento secular de Decroly, Oliveira (1932) o simboliza como o “pontífice místico de uma nova religião”, o “grande sabio”, de “grande coração” (pp. 23-24). Ao examinar seus pressupostos teórico-práticos emprega por duas vezes a palavra “pedagogia”, uma vez a expressão “sistema pedotécnico” e também a palavra “método”. (p. 26). Em sua avaliação os pilares deste sistema são sustentados pelos centros de interesse, pela leitura no método global e pelos jogos educativos. Por isso, disse Hamaïde à Oliveira, que qualquer tentativa de registro abalaria seu objetivo principal, evoluir. Além disso,

o ensino da leitura pelo metodo global varia em processos, nas varias classes que o adotam em Bruxellas. Muito mais variados são os programas de ensino. [...] Decroly manifestava sempre aos seus adeptos seu contentamento por uma nova interpretação dada ao seu sistema (Oliveira, 1932, p. 27).

Finalmente, localizamos um último artigo sobre os centros de interesse, escrito por Vera Simch, no n. 103, de junho de 1934. A autora faz a comparação entre os centros de interesse e o método de projetos. Acredita que eles possam ser complementares, embora demonstre predileção pelo primeiro.

Por isso acho mais lógico que nós, tão atrasados ainda, lancemos mão do primeiro sistema e não do segundo, pois o método de projetos tem dados ótimos resultados, mas não aqui. Além disso os sistemas de ensino por meio dos centros de interesses (Decroly) e por meio de projetos (Dewey) são complementares, no sentido de que êste completa aquele. (Simch, 1934, p. 69).

A escolha da autora é justificada pelos resultados obtidos nos Estados, Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal, além da possibilidade de adaptação do “método”.

### **3.2.2 Júlio de Oliveira e a criação das “Classes Decroly” em Minas Gerais**

Em investigação no Arquivo Público e na Biblioteca Estadual de Minas Gerais, encontramos uma nota na contracapa do livro de Julio de Oliveira, *A Escola Decroly e a aplicação dos seus processos no Estado de Minas Gerais. (1930)*, com a informação de que ele foi organizador das classes Decroly nos grupos escolares da capital do Estado, além de participar como membro da Sociedade Belga de Pedotecnia. Dentre as escolas que foram laboratórios do “método” estão: o Colégio Dom Pedro II, o Grupo Barão do Rio Branco, a Classe Dona Thereza dos Santos, o Grupo Francisco Salles, a Escola Infantil Delfim Moreira, a Escola Silviano Brandão e o Grupo Escolar da cidade de Poços de Caldas. Além de ser um dos precursores na aplicação do “método” nas referidas escolas públicas, sabemos que Júlio de Oliveira foi enviado pelo então Secretário do Interior, Francisco Luís da Silva Campos, em data desconhecida, à escola Ermitage na Bélgica. Ele mesmo confirma, na edição do número 26 do ano III da *Revista do Ensino*, que assistiu a uma aula de observação, conversou com Decroly e almoçou no restaurante da escola.

Por uma circunstancia muito simples, a qual a de não haver restaurante nos arredores da escola que eu visitava, em Uccle, distante de Bruxellas, fui forçado a aceitar o convite para almoçar diariamente na propria escola de Ermitage. E assim me pude acamaradar muito mais com as encantadoras creanças que ahi se educavam. Almoçava, passeava e

me divertia com ellas. Na tosca mesa redonda do refeitório, rodeado de pequenitos de varias nacionalidades, eu tomava lugar, tendo quase sempre ao meu lado o dr. Decroly. (Oliveira, 1928a, p. 106).

Embora a história de Júlio de Oliveira seja uma incógnita devido à escassez das fontes disponíveis, os fatos revelam, com segurança, que ele atuou enquanto intelectual organizador-consolidador das propostas pedagógicas de Decroly e a sua *práxis* educativa foi influenciada pelos ideais decrolyanos. Oliveira foi nomeado diretor do Grupo Escolar da cidade de Poços de Caldas (MG), cujo nome atual é Escola Estadual Davi Campista<sup>69</sup>. A referida escola foi construída em 1910 para funcionar como sanatório de tratamento para tuberculosos, mas para este intento durou poucos meses. Em 1922, o Estado de Minas Gerais a incorporou como escola. Neste local, Julio de Oliveira organizou a “Classe Decroly”, entregando-a a professora Jacy Nogueira.<sup>70</sup> Ao examinar atas e relatórios no arquivo da escola, encontramos uma anotação com a data da posse de Julio de Oliveira, de 13 de julho de 1925, e um último escrito seu, relatando a visita do Presidente Antônio Carlos da Silva à escola, em 30 de maio de 1927, dois dias depois da visitação. Pela data destes documentos e dos outros analisados a seguir, acreditamos que Julio de Oliveira tenha permanecido por dois anos como diretor escolar e depois regressado a Belo Horizonte onde continuou a implantar as “Classes Decroly”.

---

<sup>69</sup> David Moretzsohn Campista, nasceu na cidade do Rio de Janeiro, no dia 22 de janeiro de 1863, faleceu em Copenhague, Dinamarca, a 12 de outubro de 1911. Foi político, professor, promotor, advogado, jurista e diplomata. Recuperado de <http://www.memoriadepocos.com.br/2011/01/david-campista.html>. 29 setembro, 2021.

<sup>70</sup> A secretaria escolar da escola Davi Campista, Denise Tavares, nos disse, em relato oral, que Jacy Nogueira foi aluna da Escola de Aperfeiçoamento, durante o período desconhecido. Ela atuou como professora aplicadora do método na “Classes Decroly” da Escola Davi Campista em Poços de Caldas. Encontramos no arquivo escolar um registro de licença concedido a referida professora, cinco dias após a posse do diretor escolar, Júlio de Oliveira.

**Figura 29** - Registro da posse de Julio de Oliveira, como diretor do Grupo Escolar de Poços de Caldas

Poços de Caldas, 13 de Julho de 1925.  
 Excmo. Sr. Director de Instrução,  
 Tenho o prazer de levar ao conhecimento de V. Excia. que, na presente data, tomou posse e entrou em exercício do cargo de director do grupo Escolar "Davi Campista" desta cidade.  
 Saudações.  
 Julio de Oliveira,  
 Director do grupo.

Fonte: Arquivo da escola Davi Campista-Poços de Caldas.

Num livreto, de sete páginas, denominado *Estatutos do Centro Pedagógico Decroly*, Oliveira (1928b) chancela sua função de intelectual organizador, ao criar em quatro de outubro de 1928, na capital do Estado, uma “agregiação destinada a cultivar e propagar as doutrinas da escola activa de Decroly” (Oliveira, 1928b, p. 03). Esta sociedade foi composta por ele enquanto presidente, as professoras “Zelia Rabello (vice-presidente), Maria Glória de Barros e Julieta de Magalhães Lopes (1ª e 2ª secretárias) e Thereza dos Santos (Tesoureira)” (Oliveira 1928b, p. 07). Além de atribuir a função de cada membro, ele determina no Art. 11 que:

Os socios do centro podem ser: fundadores, honorarios, benemeritos e contribuintes. São fundadores os que promoverem a sua fundação e organização; socios de honra, os que, pelos seus serviços á causa da instrucção popular, fizerem jus á admiração da sociedade; benemeritos, os que doarem ao Centro quantia igual ou superior a 100\$000, ou cousas que representem esse valor, contribuintes, todos os outros (Oliveira 1928b, p. 05).

Através das contribuições, os membros da sociedade, promoveriam “todos os meios de propaganda dos methodos e processos da escola activa de Decroly”, através de livros; da Secção do Centro Pedagógico Decroly publicada na *Revista do Ensino*; palestras; assembleias; dentre outros meios de propagação (Oliveira 1928b, p. 05).

Art. 14. Fica creado um serviço de propaganda por meio de publicações das idéas educativas professadas na escola Decroly.

Art. 15. Fica igualmente creada uma bibliotheca de obras da mesma pedagogia e de outras que auxiliem na sua execução.

Art. 16. Em dias determinados haverá conferencias e prelecções sobre assumptos educativos com o fim de melhor orientar os professores e paes de familia sobre os methodos e processos da referida escola.

Art. 17. Realizar-se-ão sessões mensaes, na primeira quinta-feira do mez, podendo ser adiadas por motivo superveniente. Constarão de uma pequena palestra sobre o systema Decroly feita por um dos socios, sobre uma these previamente determinada, e de uma aula ou demonstração pratica feita por outro socio.

§ 1º Será organizado para esse fim um programma de theses, por uma commissão especialmente indicada pela directoria (Oliveira 1928b, pp. 06-07).

Os escritos de Júlio de Oliveira presentes na “Seção do Centro Pedagógico Decroly”, das edições 26, 27, 28, 29 e 31 de 1928, da *Revista do Ensino*, contêm, respectivamente: uma palestra sobre o Sistema Decroly, um texto sobre os testes coletivos para crianças de seis anos, um programa para a escola infantil baseado nos centros de interesses e nas ideas associadas, um artigo sobre a formação intelectual do professor e uma suscinta indicação de obras relacionadas a Decroly. Dentre os artigos citados, é o da edição n. 26, “O Systema Decroly”, que melhor representa a apropriação do “método” pelo autor. O registro é o resultado de uma conferência realizada para as autoridades do ensino e professores do Grupo Escolar Barão do Rio Branco (Oliveira, 1928a).<sup>71</sup> Conhecedor da realidade escolar, é ele quem aponta o caminho para alcançar os melhores níveis de educação e obter sucesso na Reforma do Ensino por meio do uso do ‘método’. “Se a direcção do ensino conseguir amoldar toda a organização escolar do Estado ao systema Decroly, terá realizado o maior benefício na educação popular. Esse benefício provém da centralização e da systematização pedagogica na base dos mais solidos principios educativos” (Oliveira, 1928a, p. 103).

---

<sup>71</sup> A instituição de ensino foi o primeiro grupo escolar de Minas Gerais, fundado em 1906 na capital do estado. Algumas pessoas famosas estudaram nesta escola: o ex-prefeitos de Belo Horizonte Américo René Gianetti e Celso Melo Azevedo, além de frei Beto e da estilista Zuzu Angel. A escola ainda funciona na avenida Getúlio Vargas, no bairro Funcionários, região Centro-Sul de Belo Horizonte e oferece o ensino fundamental. Sua construção, em estilo neoclássico, foi tombada pelo patrimônio histórico e artístico de Minas Gerais em 1988. Disponível em <<https://www.otempo.com.br/cidades/ex-alunos-participam-da-festa-de-100-anos-da-barao-do-rio-branco-1.320429>>. Acedido em fevereiro de 2020.

A despeito de sua experiência de 18 anos na educação pública, Oliveira admite seu entusiasmo inaugural com o “método” e confirma plena adesão a ele, definindo-o em sua totalidade como um complexo corpo lógico-pedagógico, dividido entre as funções biológicas e psicológicas da criança, cujo centro é o interesse infantil.

Essa adesão acabo de dar agora ao systema educativo creado pelo professor Decroly. Dei-a, depois de haver penetrado no seu espírito, mais neste do que nas suas razões scientificas. Passei a encaral-o no referido systema um **corpo logico**, com base legitima na psychologia da creança. Em vez de consideral-o como um methodo simplesmente, tomo-o como um **corpo pedagógico** completo. Sendo assim, divido-o em partes, a saber: o conhecimento **biológico e psychologico** da creança, colocando esta como o centro do systema; os centros de interesse; o método propriamente dito (Oliveira, 1928a, p. 95, destaques nossos).

Ainda que incentive o seu expectador a conhecer integralmente o “systema” Decroly, Oliveira (1928a) concentra sua exposição no Método dos Centros de Interesse, esta fração do sistema é mais conveniente para compreender os outros elementos, como a leitura global e os jogos educativos. Ao apresentá-lo não detalha o que cada um dos quatro centros representa, mas divide-o em dois blocos, respectivamente o de aquisição e o de expressão. O primeiro bloco compreende as capacidades da observação, a comparação (acrescentada por Oliveira) e a associação das ideias. O segundo bloco é o da expressão, advinda da necessidade de exteriorizar o que se aprendeu na etapa de aquisição (Oliveira, 1928a).

Para exemplificar o bloco de aquisição, Oliveira descreve duas atividades: uma realizada por Suzana Decroly e outra por Amélie Hamaïde. Na primeira atividade, Suzana auxilia o pai com as crianças do primeiro ano. A lição consiste em observar um aquário com dois filhotes de crocodilos que ela havia trazido da Flórida. O objetivo da atividade foi fazer com que as crianças observassem e, em seguida, questionassem o habitat natural do animal, sua dentição, alimentação, dentre outros. Para aumentar a ludicidade do exercício, Suzana pede às crianças que imitem a boca do crocodilo e, em seguida, explica qual a função da sua arcada dentária, bem como de suas pálpebras e olhos quando o animal está submerso em água. A associação de ideias dar-se-ia quando a criança fizesse relação do animal observado com os aspectos fisiológicos e geográficos ligados à sua sobrevivência (Oliveira, 1928a).

A atividade realizada por Hamaïde foi uma visita ao parreiral da escola para colher uvas; cada criança deveria ter consigo um cesto e uma tesoura. Mas antes de chegar ao destino,

deveriam medir com seus próprios pés o espaço por onde passavam. No término da caminhada, cada aluno narraria à professora quantos passos havia dado. Através da observação dos passos e da associação matemática, a intenção de Hamaïde era estimular as noções de contagem, cálculo, medida e localização (Oliveira, 1928a). Para Oliveira, as duas atividades realizadas ganharam a adesão e envolvimento das crianças pois estiveram vinculadas com os seus centros de interesse.

Toda a explanação sobre o “método”, junto as menções à Hamaïde, à Suzane Decroly e à visita à *L'École de l'Ermitage*, visam a conferir credibilidade e legitimidade para as assertivas de Olivera (1928a). Ele viu, ouviu e experienciou o que estava a dizer. Isto é muito importante para um formador de professores e produtor cultural, visto que outros docentes também participarão deste ciclo, reelaborando as informações com base nas suas mentalidades, experiências individuais e coletivas, e, novamente, neste contínuo movimento, também serão produtores.

No que se refere à comparação, acrescentada pelo autor, não houve exemplo prático, mas uma explicação psicológica de como o mecanismo da comparação ocorre juntamente com a associação. Nas palavras de Oliveira. “A comparação promovendo o discernimento entre objetos, factos e idéas, aviva a compreensão. Que o juízo senão resultante da comparação entre duas idéas, e que é o raciocínio senão a comparação de dois juízos com uma idéa?” (Oliveira, 1928a, p. 98). Para ele, a comparação por meios dos jogos também é um excelente instrumento para o desenvolvimento intelectual da criança “deficiente”. “Nos exercícios de jogos educativos, destinados á cultura das creanças anormaes, é quasi sempre pela comparação que os alunos resolvem os casos” (Oliveira, 1928a, p. 98). Terminadas as etapas descritas acima, a criança precisa de expressar o que aprendeu, tal qual o artista corporifica seus sentimentos através de sua pintura (Oliveira, 1928a). Por isso, segundo Oliveira, a expressão se subdivide em expressão verbal ou elocução, expressão gráfica compreendida pelo desenho, escrita e leitura, para além do trabalho manual, que comportaria a modelagem e a cartonagem. A expressão verbal ou elocução consiste em atividades realizadas pelos alunos com gravuras e desenhos no quadro. A criança junta gravuras e desenhos, relaciona-os com o tema de que quer falar e, em seguida, produz o seu discurso sem interferência. No final da atividade deve haver espaço para que o orador tire as dúvidas dos colegas e professores. A atividade pode ser realizada ao ar livre ou dentro da sala (Oliveira, 1928a).

Na expressão gráfica ou desenho, o aluno pode observar um animal e, em seguida, reproduzi-lo em desenho, tendo em conta a sua percepção. O professor deve interferir minimamente, apenas convidando o aluno a observar novamente o animal para fazer as correções

necessárias ou a observar discretamente os desenhos dos outros colegas (Oliveira, 1928a). A expressão escrita deve acontecer pelo método ideovisual. O método trabalha com a associação frase-imagem. Primeiro, a criança desenha o que observou; depois copia do quadro as frases correspondentes aos seus desenhos e durante o ano vai formando seu próprio livro. No segundo ano, o aluno já é capaz de utilizar a máquina de escrever; dessa forma, os impressos contariam com a ajuda da tipografia da escola (Oliveira, 1928a). De acordo com Oliveira, no “Método Decroly” a leitura encontra-se ligada à escrita. Assim, no processo de desenvolvimento da linguagem, a criança aprende primeiro as frases para depois decompô-las num exercício natural e espontâneo. O mesmo acontece na aquisição da leitura. É um processo que está para além da memorização e da decomposição de frases; consiste na formação de conceitos e noções na mente do aluno.

A característica essencial desse methodo não consiste em começar o ensino da leitura pelo conhecimento de phrases ao em vez dos processos phoneticos, em que se começa pelos sons. Não é esta sua principal relação psychologica. O ensino por este processo é syntetico e analytico, mas seu ponto culminante é a formação de conceitos no espírito da creança (Oliveira, 1928a, p. 100).

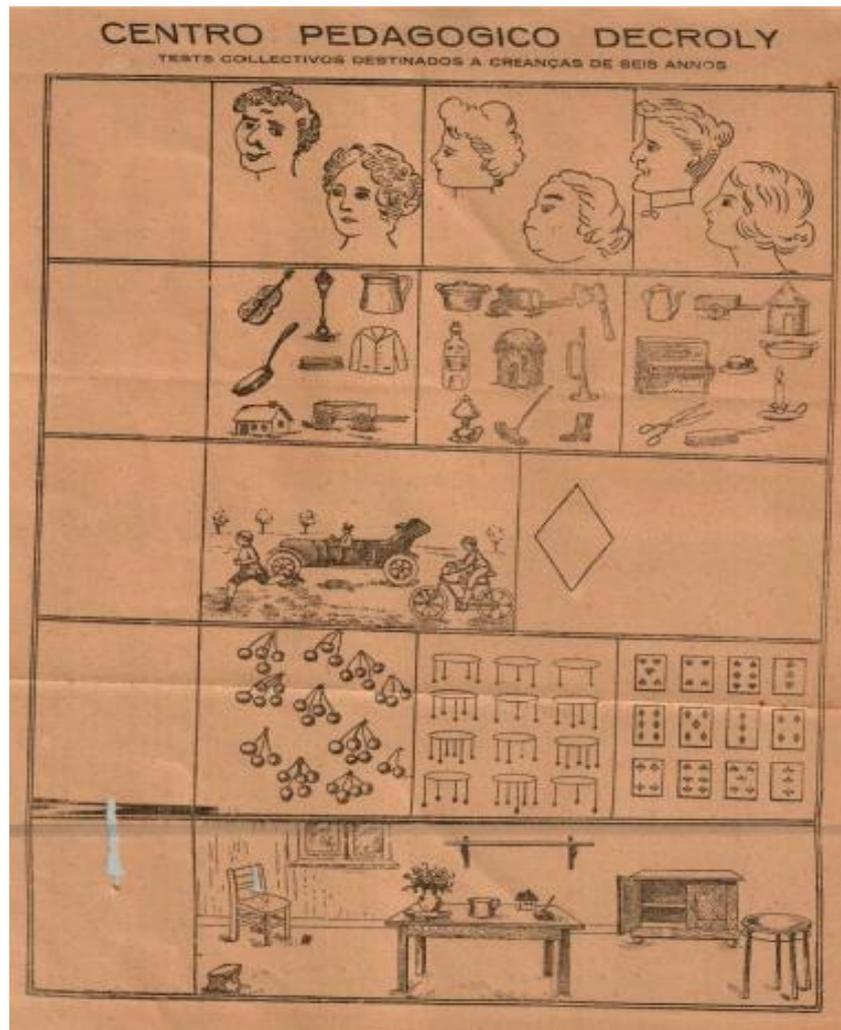
Não basta substituir o processo fonético pelo ideovisual. Para Oliveira (1928a), é importante que o professor compreenda a psicologia da criança, deixando-a livre para expressar suas ideias e, a partir delas, produzir os recursos para construção das sentenças que ligarão o símbolo escrito ao ideológico. Sobre o trabalho manual, ele é considerado, “um dos instrumentos mais importantes de cultura, quer pelo lado tecnico, quer pelo lado psychologico” (Oliveira, 1928a, p.99). Um exemplo disso é a confecção e utilização de um jogo de alfabetização. Este jogo foi construído por uma criança tendo como exemplo a palavra “janela”.

O aluno sabe que é *janella*, porque dentro da divisão está a figura dessa cousa. Então ele irá procurar na série de cartãozinhos a silaba *ne* que será collocada no respectivo lugar. Esses jogos são illustrados, quer por meio de desenhos, quer com gravuras recortadas de publicações. São trazidos dentro de envelopes, os quaes têm uma pequena bolsa para conter separadas as pequeninas fichas (Oliveira, 1928a, p. 102, grifos do autor).

Todo o processo do método ideovisual de leitura e escrita deve perpassar as fases de observação, associação e expressão, seja ela concreta ou abstrata. “Assim como as sentenças resultam espontaneamente das noções, assim como os sons resultarão espontaneamente da linguagem expressa pela criança seja qual for essa linguagem” (Oliveira, 1928a, p. 101). Júlio de Oliveira chama o método de moderno e afirma que, por ser moderno, a criança deve ser agente do seu processo de aprendizagem. “O segredo está em fazer que esse agente vibre e produza. Penso não ser outro o critério sobre o qual se funda o método idéo-visual” (Oliveira, 1928a, p. 101). Além de ser um método ativo, acreditamos que o que fizera Júlio de Oliveira apostar na implantação do método nas salas de aulas mineiras, foi a súbita necessidade de elevar a escolaridade da população, tendo como possibilidade a alfabetização em apenas três meses. “Assisti a essas lições em uma das classes de um grupo escolar de Bruxellas, estabelecimento que acolhe somente crianças da gente mais humilde, e pude constatar que o progresso dos alunos, em leitura, no fim dos três meses, era satisfatório” (Oliveira, 1928a, p. 102). Nesse sentido, o “método” fornecia todo o instrumental para alcançar os objetivos da Reforma do Ensino e validar as convicções pessoais do autor.

Na edição n. 27, Julio de Oliveira (1928c) compartilha com o público leitor alguns testes coletivos para crianças de seis anos. Conforme a figura abaixo, trata-se de cinco testes para classificação destes alunos em níveis de conhecimento. Dada as regras de aplicação e critérios de correção “a prova que obtiver nota 5 ou 4 levará o aluno á classe A; 3 e 2 á classe B. 1 á classe C” (Oliveira, 1928c, p. 86).

**Figura 30 - Testes Pedagógicos**



Fonte: Oliveira (1928c, p. 85).

No primeiro teste, expresso pela figura número um, o aluno deve diferenciar a mulher feia da bonita e fazer um quadro em torno desta última. No segundo teste, de compreensão e classificação, são apresentadas várias espécies de objetos, o aluno terá que distingui-los e classificá-los em categorias. No terceiro teste, de compreensão e juízo, a criança deve analisar qual dos dois meninos corre mais rápido e marcar a sua escolha com um sinal. No quarto teste, o aluno deve marcar todos os elementos que expressem o numeral 5, carta com cinco pintas, mesa com cinco pés e os cachos com cinco frutas. Enfim, no quinto teste de associação, a criança deverá ligar, por meio de um traço, os objetos descritos pelo professor. Ex: “o tinteiro e a caneta, a boneca e o banco” (Oliveira, 1928c, p. 86). Segundo o autor, os testes poderiam ser praticados coletivamente tendo como vantagens a aplicação simultânea e resolução por um grande número de alunos. “Não é necessário que o examinador tenha uma grande prática, nem seja especializado em psicologia.” (Oliveira, 1928c, p. 85).

Acreditando na neutralidade do teste, afirma que ao aplicá-lo a personalidade do examinador não tem “grande influencia sobre os alunos” (Oliveira, 1928c, p. 85). Enfim, para convencer o público a aplicar o teste, ele assegura que “a correção das provas é quase mechanica da parte de quem faz a correção” *psychologia*.” (Oliveira, 1928c, p. 85).

Os testes pedagógicos e de inteligência, foram muito utilizados em Minas Gerais nas décadas de 1920-30. Sua introdução teve o objetivo de tornar o processo de ensino comprovadamente científico, contribuindo, dessa forma, para a entrada da psicologia científica no Brasil. Estes testes foram muito difundidos pela Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte e passaram pelo processo de tradução, representação e adaptação às necessidades locais. Neste caso, o teste apresentado por Oliveira (1928c) visava tornar as classes homogêneas no âmbito da aprendizagem e auxiliar as crianças que apresentassem alguma dificuldade. Contudo, fornecer o tratamento excepcional à criança com menor desempenho no teste seria uma forma de inclusão excludente.

Na edição seguinte, n. 28, Oliveira (1928d) apresenta uma proposta de reorganização do programa escolar infantil direcionado pelos centros de interesse. Trata-se de uma adaptação do “Programme Decroly”, por Hamaïde (1956, p.62). No livro *Le Méthode Decroly*, a autora, após exemplificar os quatro principais centros de interesse, indica o programa com o objetivo de desdobrá-lo em subcentros. Ou seja, cada centro de interesse traz consigo temas a serem desenvolvidos ao longo do ano. Além de adaptá-los às necessidades locais, Oliveira (1928d), assume, desta vez, o papel de intelectual fundante ao propor a recriação dos temas, com o objetivo de persuadir o interlocutor por meio de sua proposta inovadora.

Com esse criterio, criamos, então os seguintes centros de interesse:

I- *A boneca;*

II - Os animaes, nossos amiguinhos;

III - O batalhão infantil;

IV - O jardim;

Dos mencionados centros tiramos os seguintes assumptos ou subcentros:

I - A boneca;

a) A boneca e os colegas;

b) A cada da boneca;

c) O vestuario da boneca;

II - *Os animaes, nossos amiguinhos*

a) o gatinho;

- b) o caõzinho;
- c) a gallinha e os pintinhos.

### III - *O batalhão infantil*

- a) os soldadinhos;
- b) o quartel;
- c) os instrumentos militares;
- d) a bandeira nacional.

### IV- *O jardim*

- a) os canteiros e as plantas;
- b) o repuxo e o tanque;
- c) os peixinhos e os patinhos.

(Oliveira, 1928d, pp. 51-52, destaques do autor).

A sequência lógica das atividades, com poucos detalhes diferentes da proposta decrolyana, inclui a observação; a associação é substituída pelo mecanismo da comparação e os conteúdos do currículo escolar infantil são introduzidos (desenho, trabalho manual, medida e número) junto a expressão verbal. É importante ter em conta que os temas recomendados por Oliveira (1928d), serão, em grande parte, os mesmos apresentados pelos professores nas aulas modelo das Seções “Nossos Concursos” e “Voz da prática”. Este fato revela a adesão do professorado e o papel de vanguarda do educador na formação de professores e disseminação do “método” em Minas Gerais. Sua tática neste artigo foi demonstrar segurança e conhecimento do assunto, ao ponto de recriar os centros de interesse e adaptá-los. Sua comunicação direta e inteligível visa à operacionalização do ‘método’ “na tentativa de conformar novas práticas” (Valdemarin, 2010, p. 130).

No artigo, “Como crear uma nova mentalidade em nosso professorado”, da edição n. 29, Julio de Oliveira alterna seu discurso entre suas convicções religiosas e positivistas, na busca de convencer o leitor sobre a necessidade da formação de professores e aplicação do “Método Decroly”. Em sua avaliação, a maioria dos professores não amam o que fazem e poucos “exercem o magistério animados pela **flama divina** do entusiasmo. Para a maioria dos nossos educadores, a cadeira do mestre não passa de um **calvario**, e o unico estímulo para levarem sua **crux** são os minguados vencimentos que recebem” (Oliveira, 1929a, p. 86, destaques nossos). A solução apresentada é a formação de professores tendo em conta o sentido educacional e os objetivos do ensino, representados pelos conhecimentos advindos da “psychologia e de sociologia” que visam “o engrandecimento da raça” (Oliveira, 1929a, p. 86).

É importante ressaltar que esta última afirmação de Oliveira (1929c), evidencia a ligação da psicologia/sociologia com a educação no Brasil. A relação foi tecida sob o ideário liberal de lógica positivista, onde o professor é o elemento chave para a formação de indivíduos competentes, com bons hábitos morais e de higiene, produtivos e adaptados à vida social. O puercentrismo e o método de ensino focado nas experiências individuais é defendida por Oliveira (1929c), visto que a “escola activa de Decroly procura uma sequencia logica para as noções que se devem ensinar aos alumnos, organizando centros de interesse, sendo a vida da creança a primeira idéa central” (Oliveira, 1929c, p. 87). Ele acrescenta ainda que “é pelo estudo da psychologia experimental e a pratica do ensino activo, que ha de transformar o espirito do educador, creando a sua mentalidade propria”, ainda que esta mentalidade fosse inculcada pelo próprio Estado nas diversas alternativas de formação de professores (Oliveira, 1929c, p. 88).

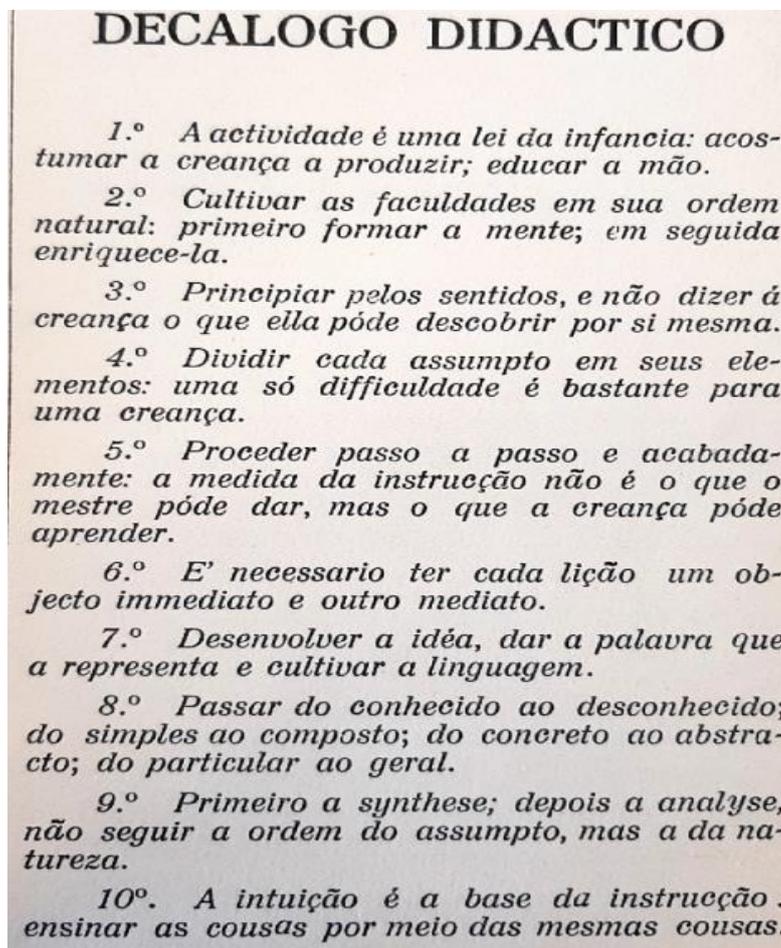
No artigo, “Livro sobre o systema Decroly”, da edição n. 31, Oliveira (1929b) faz indicações de obras aos professores. Os livros indicados são *La Méthode Decroly*, de Hamaïde; *Contribution à l’Introduction de la Méthode Decroly à l’École Primaire*, de Louis Dalhem; *La Pedagogia Decroly*, de Rodolfo Lhopis; *L’Initiation à l’Activité Intellectuelle et Motrice par les Jeux éducatifs*, por Decroly e *Hacia la Escuela Renovada*, de Decroly e Gerard Boon. Estes livros comprovam o alcance transnacional do “método” por meio do contributo de educadores de diversas nacionalidades. Conforme evidenciado no capítulo dois desta tese, o “método” alcança este *status* na medida em que ultrapassa as barreiras sócio-históricas construídas pelo nacional relacionando-se com outras culturas.

O Livro *A Escola Decroly e a aplicação dos seus processos no Estado de Minas*, escrito por Julio de Oliveira (1930), publicado pela Imprensa Oficial de Minas Gerais, possui três principais objetivos: noticiar ao governo os primeiros resultados obtidos pela aplicação do “método” nas classes experimentais do Estado, apresentar o sistema Decroly aos professores que ainda não o conhecessem e inspirar a operacionalização do “método” através dos planos de lições “modelo”. O livro, contém 131 páginas e está dividido em seis partes, designadamente: Decálogo didático; Exposição geral do Sistema Decroly; Influência da escola Decroly na mentalidade educadora; Aplicações do Novo Methodo nas primeiras classes de experiência; Uma base para a difusão dos processos da Escola Ativa em Minas e Livros sobre o sistema Decroly. Ao examinar o livro percebemos que grande parte do seu conteúdo é o mesmo publicado nos artigos da “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, por isso, nos debruçaremos apenas nos aspectos que são novos.

É uma característica de Julio de Oliveira, vincular sua mensagem aos elementos do seu ideário religioso; isto também acontece neste livro, logo no início, quando propõe um

“decálogo” didático. O termo é muito usual nas religiões abraâmicas para se referir aos dez mandamentos recebidos por Moisés no Monte Sinai.

**Figura 31 - Decálogo Didático**



Fonte: Oliveira (1930, p. 10)

O decálogo didático são preceitos do autor para orientar a prática docente. Inspirado pelo naturalismo e pelas propostas decrolyanas de valorização do interesse da criança, Oliveira (1930) indica de que forma o conhecimento deveria ser transmitido. O respeito à atividade infantil, o cultivo de suas faculdades mentais e de seus sentimentos, são os aspectos chave desta comunicação. O autor alerta para a importância de compreender como ocorre o desenvolvimento cognitivo da criança, partindo do geral para o específico, do simples ao complexo, do concreto ao abstrato, da síntese à análise.

O capítulo “Exposição geral do Sistema Decroly” é o mesmo registrado na “Secção do Centro Pedagógico Decroly”, edição n. 26 de 1928, da *Revista do Ensino*; salvo alguns complementos também registrados noutros artigos da mesma seção. Dele destacamos a

estratégia do uso de fotos pelo autor. A primeira foto apresentada, está no intervalo das páginas e não corresponde ao texto escrito. Ou seja, durante uma narrativa de Oliveira (1930) sobre observação de aula na escola de Ermitage, ele insere um registro de uma aula de observação na classe da professora Thereza do Santos, na cidade de Belo Horizonte (MG). Supõe-se que esta seja uma estratégia de vincular as informações, produzindo o sentimento de proximidade e possibilidade de execução do “método”, mesmo que fosse necessário adaptá-lo. É o que ocorre com o tema “crocodilo”, abordado na escola de Ermitage e o tema “café”, introduzido na referida classe mineira.

**Figura 32 - Aula de observação**



Fonte: Oliveira (1930, p. 16)

Analisando a foto em sí, percebemos um ambiente organizado, disciplinado, onde as crianças observam calmamente a explicação. Esta é uma classe mista, mas as crianças estão quase que em lado opostos. Tomando as fotos como um “um fragmento selecionado da realidade”, acreditamos, assim como Biccas (2008, p. 158), que elas sirvam como comprovação de exequibilidade do ‘método’. No entanto, a maioria das fotos possuem um preparo prévio e por isso, devemos considerar que elas podem dissimular a realidade, transitando, portanto, no campo da “verossimilhança e de credibilidade, e não da veracidade” (Pesavento, 2003, p. 21).

O capítulo “Influência da escola Decroly na mentalidade educadora”, é um convite para que os docentes conheçam melhor os ideais decrolyanos, fazendo com que a inovação pedagógica conquistada pelo ‘método’ atinja o sistema escolar. “Conhecidos os fundamentos da escola decroliana, cabe aos educadores dar expansão aos seus métodos e processos. Nisto está a vida do systema” (Oliveira, 1930, p. 55). Ao tratar os pressupostos decrolyanos enquanto sistema, Oliveira (1930) parece esquecer-se de que ele é o resultado da integração de componentes interdependentes, cujo produto final é maior que a soma das partes. Isto significa que a sua estratégia de divulgar (no seu livro) os planos de lições da professora Maria da Glória Barros e de outros docentes, por si só, não são suficientes ao ponto de formar e mudar a mentalidade educadora para produzir a inovação esperada. É o que nos afirma Rui Canário.

A reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efetivas, se houver produção de inovações nas escolas (Canário, 2005, p. 95).

Na avaliação de Canário (2005), as mudanças da mentalidade de um grupo são gradativas, não ocorrem nos limites do tempo e das políticas de governo, nem sob o relógio das instituições de ensino. A verdadeira mudança não está nos decretos, mas na relação próxima com aqueles que a conceberão e a executarão.

O capítulo: “Aplicações do Novo Methodo nas primeiras classes de experiência”, é o registro dos resultados iniciais nas chamadas “classes Decroly”. O “Grupo Escolar Pedro II”, de Belo Horizonte, foi a primeira classe a ser inaugurada em 29 de março de 1928, tendo como regente a professora Maria da Glória Barros. “Sua primeira matrícula constou de 25 alunos, com as idades de 5 e 6 anos. Ao se inscreverem, estes foram submetidos às provas de testes de Binet-Simon” (Oliveira, 1930, p. 99). Posteriormente, a escola aumentou uma classe “sob a direção da estagiária D. Cecy Flores” (Oliveira, 1930, p. 119).

O autor relata com detalhe as atividades realizadas a partir dos centros de interesse, as excursões, os trabalhos com hortaliças e o arsenal de 125 jogos pedagógicos confeccionados pela professora. Ao final de um semestre letivo o resultado foi o seguinte:

*Leitura:* Todos os alumnos lêem o Segundo Livro da série de E. Braga.

*Cálculo:* Fazem as quatro operações com raciocínio e problemas combinando essas.

*Escreita:* Cópia ou dictado extrahido dos livros conhecidos.

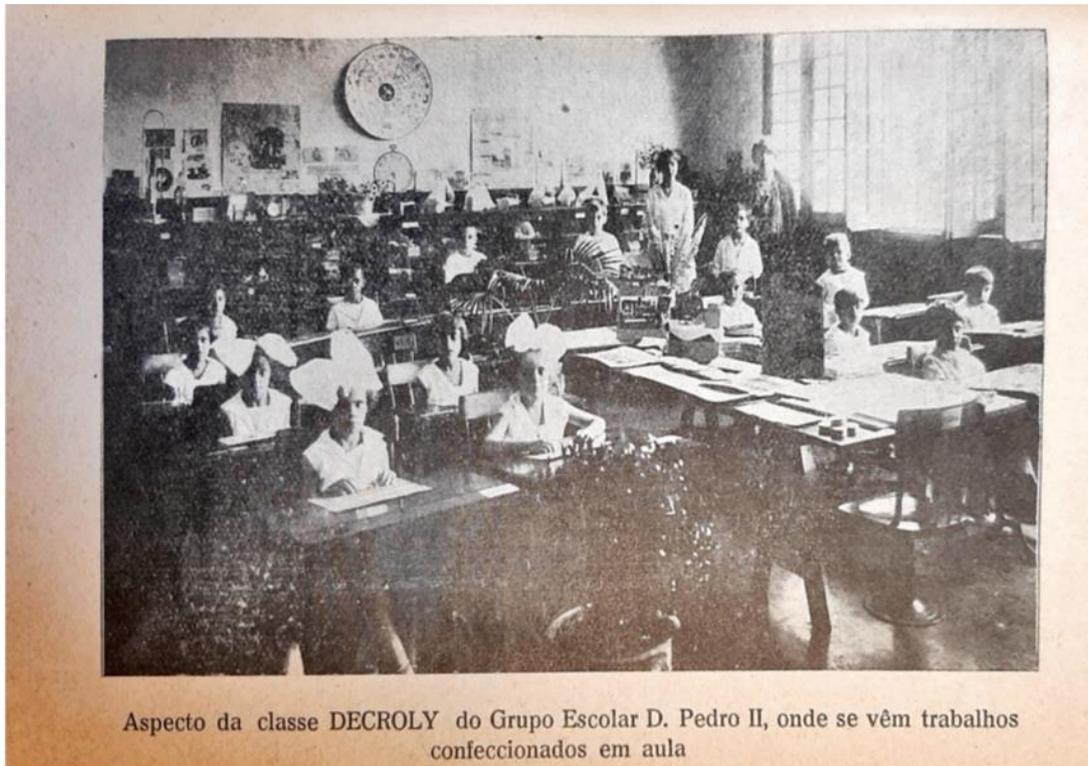
*Lições de cousas:* Conhecimentos variados, por experimentação.

*Desenho:* Trabalhos bem acabados de cartographia. Facilidade de expressão pelo desenho, compatível com a idade infantil.

*Linguagem:* Pequenas composições como esta: Esta bandeira é do Brasil. Ela tem quatro cores: verde, amarella, azul e branca. Verde representa a nossa matta. Amarello representa o nosso ouro. Azul representa o Ceo. Branco representa a paz. [...] Virginia, com 11 mezes de escola (Oliveira, 1930, pp. 101-102, destaques do autor).

E, novamente, pela estratégia da fotografia, Oliveira (1930) traz ao público o registro do local.

**Figura 33** - “*Classe Decroly*”



Fonte: Oliveira (1930, p. 96)

Nota-se que o momento foi cuidadosamente preparado para receber o registro que faria parte das páginas da *Revista de Ensino* e de outros livros. Apesar da menção inicial de 25 alunos, a foto representa uma classe mista com, aproximadamente, 15 alunos separados em dois lados. Apesar do espaço central, a sala não está em “U” como preconiza os planos de lições anteriores, e, as duas professoras estão em pé, no fundo da sala. Os objetos e trabalhos dos alunos estão organizados e todos olham atentos para a fotografia. Embora este seja um registro importante da primeira classe Decroly no Estado, ele não é capaz de desvelar o cotidiano escolar.

A segunda classe experimental do ‘método’ foi do “Grupo Escolar Barão do Rio Branco” sob a regência da professora Julieta Lopes. A classe começou com vinte alunos com idades entre 6 e 7 anos. Além das atividades voltadas aos centros de interesse, um importante registro sobre disciplina é feito por Oliveira (1929). Ele afirma que a professora “imprimiu ao método de ensino activo uma excelente orientação: o cultivo da atenção por meio de exercícios silenciosos. Suas lições tiveram sempre essa preocupação” (Oliveira, 1930, p. 103). O silêncio é uma forma de controle no ambiente escolar que, por muitas vezes, deu-se por meio da coerção e disciplinarização corporal da criança. Esta noção é contrária ao que preconizam Decroly e Boon (1921) no livro *Vers L'École Rénovée*. Uma das lições silenciosas da professora consiste em pedir que os alunos abaixem a cabeça sobre a carteira se mantenham em silêncio. Em seguida,

a professora bate sobre a mesa um certo número de pancadas, quinze supponhamos. Os alumnos erguem-se e desenharam em seus cadernos figuras que representam o numero de pancadas ouvidas. Sendo o caderno dividido em duas columnas-dezenas e unidades-de um lado dez signaes, e cinco de outro. Essa pratica teve applicação no desenvolvimento subsequente de calculos (Oliveira, 1930, p. 103).

Acreditamos que a conduta da docente é também uma forma de apropriação distorcida da mensagem decrolyana, uma vez que todo sujeito pode aderir ou (des) ordenar dada mensagem através de suas táticas de seleção e uso (Certeau, 1998; Valdemarin, 2010; Gomes & Hansen, 2016). Esta mesma escola também serviu de experimento do ‘método’ numa classe de 60 alunos, sob a regência da professora Conceição Rabello. A aplicação do ‘método’ em salas de aula numerosas é uma adaptação bem quista por Oliveira (1930), porém estão distantes das proposições de Decroly & Monchamp (1922), que indicam a redução do número de alunos para melhor aproveitamento e aplicação dos jogos pedagógicos. Eles recomendam até 30 alunos em classes regulares e, entre 10 e 15 alunos em classes irregulares.

A terceira escola citada foi a Escola Infantil Delfim Moreira, a mais antiga da capital mineira. Esta instituição de ensino pública foi fundada em 1908 e destinada à crianças com idades entre 4 e 6 anos, de ambos os sexos. A escola faz parte do processo de institucionalização da infância no Brasil, que inicialmente importou os modelos do *Kindergarten* alemão, proporcionando à criança seu desenvolvimento físico, moral e intelectual. Oliveira (1930) destaca a dedicação e esforço da diretora Ondina do Amaral Brandão, que segundo ele, sistematizou as atividades docentes “sob as **puras doutrinas** de Decroly” (Oliveira, 1930, p. 112, destaques nossos).

A instituição segue o programa das ideias associadas, dos centros de interesse e utiliza os jogos educativos. Todos esses preceitos “do methodo Decroly, são praticados com uma **precisão nitida**” (Oliveira, 1930, p. 113, destaques nossos). A precisão e a pureza apreciadas por Oliveira (1930) são inatingíveis do ponto de vista histórico cultural, uma vez que a apropriação é construída sob a égide da “ressignificação feita a partir de um outro. Ler, em um texto, outro; remeter uma imagem a outra, associar diferentes significantes para remeter a um terceiro oculto, portador de um novo significado” (Pesavento, 2003, p. 37). Contudo, as expressões em destaque são utilizadas pelo autor para tornar o seu argumento ainda mais convincente e credível. Há também a inserção de duas fotos, a primeira é uma aula ao ar livre, cujo centro de interesse é a boneca, a segunda é o registro dos alunos num experimento sobre o pé de feijão.

Outras escolas também são citadas pelo autor, porém, com menos detalhes. É o caso do Grupo Escolar Francisco Sales, sob a direção de Rosaria Laranjeira. Segundo Oliveira (1930) esta diretora foi uma estudiosa do ‘método’, tendo a habilidade de “fazer uma adaptação delle a classes numerosas” (p. 116). O Grupo Escolar Barão de Macaúbas abrigou, igualmente, “uma classe Decroly com 60 alumnos, sob a regência de D. Maria Semiramis de Oliveira” (Oliveira, 1930, p. 118). O grupo Escolar Lúcio Santos, também sediou uma classe Decroly “tendo feito em 1929 uma variada exposição de trabalhos collectivos, jogos educativos e trabalhos em cadernos” (Oliveira, 1930, p. 120). E por fim, teve lugar na escola Silviano Brandão, em 1929, outra “classe Decroly”.

Na avaliação do autor, as demais escolas, seguramente, praticavam “o methodo Decroly com absoluta confiança na sua eficiencia” (Oliveira, 1930, p. 120). Certo disso, ele propõe que, com “resultados reaes do **novo methodo** nas escolas da Capital, justo é que os seus processos sejam aproveitados em todas as escolas do Estado” (Oliveira, 1930, p. 120, destaques nossos). Tendo em conta seu objetivo de difusão do ‘método’ por Minas Gerais, Oliveira (1930) o apresenta como inovação pedagógica, acreditando que o processo de ruptura com o ensino

tradicional seria conseguido rapidamente. Não obstante, deixar o “velho” para seguir ao “novo” configurou-se como uma estratégia para conseguir a adesão do professorado e conjugar a “a continuidade com a descontinuidade, o pertencimento a uma história e a originalidade frente às condições específicas” da sua época (Houssaye, 2007, p. 307). Para legitimar sua mensagem, foi necessário que Julio de Oliveira construísse imagens e representações que encontrassem ressonância na mentalidade docente e nas suas práticas. Apresentar o ‘método’ como novidade foi uma delas, pois “sem a ‘pedagogia tradicional’, sem ‘pedagogia retrógrada’, sem ‘pedagogia totalitária’ não existiria Educação Nova” (Houssaye, 2007, p. 307, destaques do autor). Neste sentido, se não houvesse métodos antigos, a difusão do “novo método” pelas classes do Estado não se justificaria.

Nos últimos dois capítulos, Oliveira (1930) apresenta “Uma base para a difusão dos processos da Escola Ativa em Minas” e “Livros sobre o sistema Decroly” contendo as mesmas indicações já mencionadas no n. 31, de março de 1929, da *Revista do Ensino*. O primeiro tópico, é um compêndio das principais vantagens da aplicação do “método”. Nele, Julio de Oliveira, busca convencer o leitor, que, porventura, ainda esteja incrédulo quanto a eficiência do método. “Ainda que, por qualquer motivo, não se possa implantar em todo o ensino primario do Estado o systema Decroly tal qual é integralmente praticado, pelo menos não será difficil **generalisar o que fôr praticavel**” (Oliveira, 1930, p. 124, destaques nossos). Esta foi outra estratégia do educador para garantir que, ao menos uma parcela da pedagogia Decroly tivesse adesão pelos professores. Ele estava consciente que reproduzir os modelos da Escola Decroly, demandaria muito tempo, dinheiro e esforços. O desafio era imenso, a extensão territorial do Estado e as tensões com o grupo católico tornaram-se os grandes obstáculos para a difusão do “systema”. Por tanto, a fim de garantir sua permanência foi prudente utilizar a mesma estratégia, dos outros colaboradores de Decroly, de vulgarizar o “método” com o intuito de garantir sua prática e permanência.

### 3.2.3 Maria da Glória Barros e a apropriação criativa do “Método Decroly”

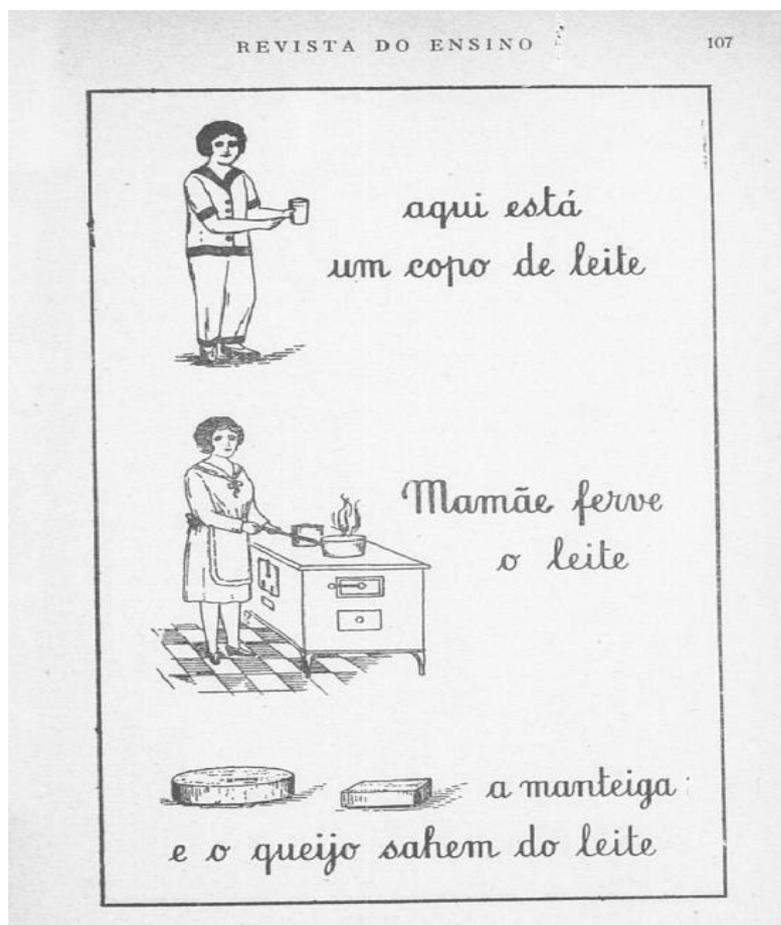
Maria da Glória Barros foi professora na Escola Estadual Barão do Rio Branco, o primeiro grupo escolar de Belo Horizonte. Criado em 1906, o local acolheu filhos de funcionários transferidos para a nova capital. A docente atuou também nas classes experimentais do “Método Decroly” no Grupo Escolar Dom Pedro II, que iniciou suas atividades com oito classes, totalizando 350 alunos transferidos do Grupo Escolar Henrique Diniz, também da capital. Ela foi secretária do “Centro Pedagógico Decroly”, associação

responsável por divulgar os pressupostos pedagógicos decrolyanos no Estado. A educadora é quem possui o maior número de planos de lições referindo-se ao “método” na Secção do Centro Pedagógico Decroly” (sete artigos), além de ser mencionada diversas vezes por Oliveira (1930).

Por meio destas evidências acredita-se que Maria da Glória Barros tenha sido, ao lado de Júlio de Oliveira, a principal implementadora do “método” Decroly nas classes da capital e inspiradora desta prática noutras cidades do Estado, como foi visto nas seções “Nossos Concursos” e “Voz da Prática”. Estas ações a inscreve na vaga de intelectual consolidadora de mudanças no campo educativo.

Nos produtos analisados, a professora se dirige aos seus pares de maneira direta com o objetivo de orientá-los à “perfeita” aplicação do “método”. Suas aulas-modelo seguem o programa das ideias associadas, unindo-o aos conteúdos curriculares. Na maioria das lições a docente não as limita em séries do ensino, deixando esta opção em aberto para adaptação. Diferente das outras aulas examinadas, a educação moral e o ensino religioso não são introduzidos nas aulas de Maria da Glória Barros, por outro lado, as noções de higiene, ginástica, canto e um pequeno conto semanal são intercalados pela autora.

No artigo “Centro de Interesse: A Alimentação”, da edição n. 26, Barros (1928a) propõe como tema do dia “o leite”. O seu plano de lição inicia com a recomendação de visita a uma leiteria, onde o aluno poderá observar o processo de desnatção, pasteurização e fabricação dos derivados do leite. Ainda na observação, o aluno necessita distinguir o cheiro e gosto do “leite cru do fervido, o leite bom do azedo” (Barros, 1928, p. 106). Seguindo de maneira linear o programa das ideias associadas proposto por Decroly & Boon (1921), a educadora avança para a associação, que resulta em explicações sobre a vaca, os perigos do leite se o animal estiver doente, o leite como base da alimentação infantil e suas diversas combinações nos alimentos. Assim como Júlio de Oliveira, Barros (1928a) criativamente acrescenta a comparação, uma forma de demonstrar aos alunos, por meio de gravuras, que há na natureza outros elementos que, comparativamente, possuem os mesmos nutrientes do leite, como é o caso do feijão e da soja. Na expressão, o aluno, por meio de desenho reproduz o seu trajeto da escola até a leiteria e o que fora encontrado por ele: “leite; a caixa de manteiga; o queijo” (p. 106). Em seguida, a professora fixa no quadro fichas com desenhos e as expressões que lhes são correspondentes. O aluno, por seu turno, deve acompanhá-la na leitura e depois, ao receber as fichas com as expressões, identificar a que desenho elas correspondem para que seja feita nova leitura.

**Figura 34 - Atividade de Expressão**

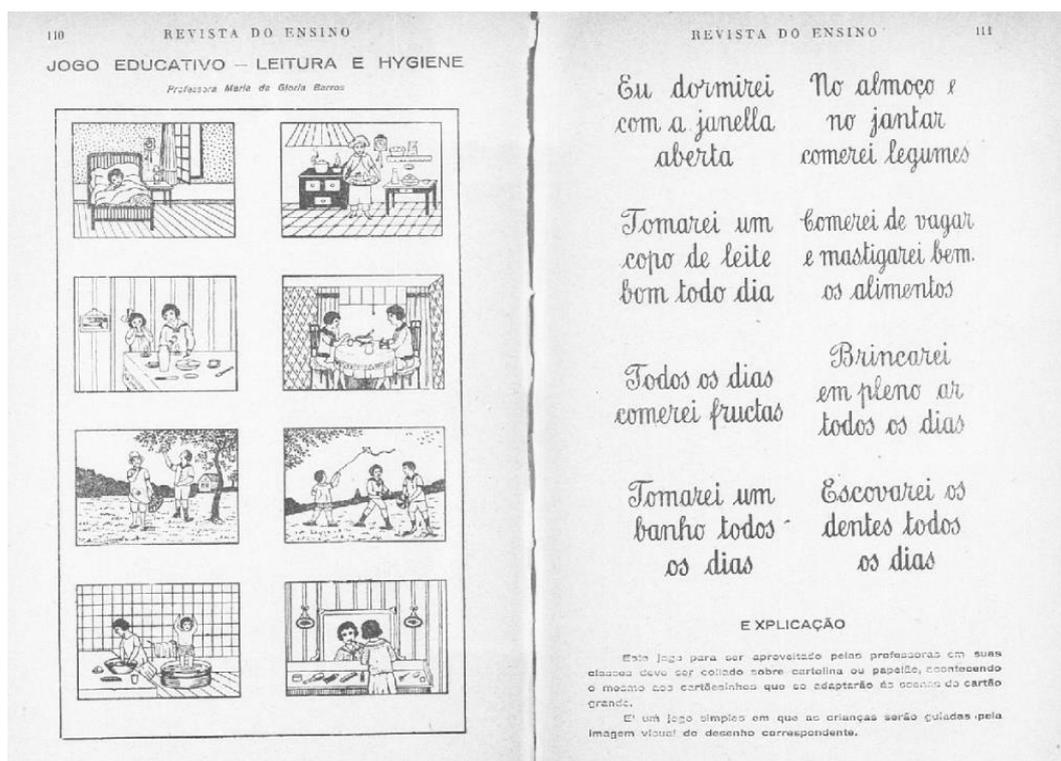
Fonte: Barros (1928a, p. 107).

Como apresentado por grande parte dos professores noutros planos de lições da *Revista do Ensino*, Barros (1928a) também correlaciona o centro de interesse às atividades de escrita; modelagem; trabalho coletivo; calculo e medidas: contagem das “colheres de leite que contém um copo”, ginástica rítmica e conto semanal (Barros, 1928a. 108).

Na mesma edição, o tópico “Jogo Educativo-Leitura” traz uma importante adaptação dos jogos Decroly articulando as competências de identificação, associação e leitura de pequenas frases. Guiada pela imagem visual a criança conhece a figura, para depois correlacioná-la a frase, e, no final do processo discriminar as palavras. Por meio deste jogo, Barros (1928b) aplica o conceito de globalização aproveitando a ludicidade que a atividade proporciona. Além disso, cumpre os princípios de higiene necessários a educação e civilidade. As lições relacionadas a estes princípios foram frequentes na *Revista de Ensino*, uma vez que as políticas sociais estavam voltadas para a “preservação da raça e da pátria”. Seu objetivo [...] era “a robustez infantil e a virtude da raça” (Peixoto, 2003, p. 102). À vista disso, a escola foi o ambiente propício para a execução das prescrições higienistas, que configuraram a

“construção de modelos educativos, formação de professores, inspeção de alunos e de organização de espaços e equipamentos, objetivando a formação de novos e higienizados cidadãos” (Larocca & Marques, 2010, p. 648). Proteger e higienizar a infância através da escola, foi importante para a construção do projeto civilizador.

**Figura 35 - Jogo educativo - Leitura e Hygiene**



Fonte: (Barros 1929c, pp. 110-111)

No artigo da edição n. 27, “Do Caderno de Preparação das Lições Para o Primeiro Ano. Centros de interesse: a alimentação, a laranja”, Barros (1928c, p. 88), propõe que o tema não seja diário, mas tenha periodicidade semanal. Convém lembrar que as professoras Laura Magalhães e Aracy Noronha foram premiadas pela Seção “Nossos Concursos” tendo planos de lições homônimos a este; os seus artigos foram publicados, respectivamente, nas edições de n. 30 e 35 de 1929, ou seja, após a publicação de Barros (1928c). Diante disso, acredita-se que esta aula possa ter servido de inspiração para as demais.

Não obstante as semelhanças dos temas, a lição prevê uma extensa observação do fruto por meio da visita à uma chácara ou mercado de frutas. Aspectos como a “côr, rugosidade da casca”, gomos, caldos devem ser vistos e sentidos pelo aluno, a fim de desenvolver as competências visuais e sensoriais (Barros, 1928c, p. 88). Noções de biologia foram introduzidas

na explicação dos gomos da laranja em analogia ao processo do “todo” em sua relação com as “partes”. Para desenvolver o senso de medida e comparação, a professora faz analogia aos diversos tipos, tamanhos e pesos de laranjas. Atividades de venda, contagem de dezena e soma são inseridas. É possível também iniciar a divisão dos gomos da laranja na sua partilha com os colegas. Na associação, os alunos identificam as laranjas provenientes de Minas Gerais e de outros Estados. A expressão segue a mesma lógica das demais atividades propostas por Barros (1928c), com exceção da atividade de leitura, em que a docente aumenta o nível de complexidade. Após a compreensão da atividade (em nível global pela criança) ela deve isolar a palavra laranja “isto é, escrever em ficha de cartolina esta palavra para ser pregada no quadro”, em seguida extrair “da palavra laranja a syllaba-la” (p. 89) A autora ressalta que todos os dias deve-se praticar a leitura das palavras com as crianças, podendo também, cortar a primeira sílaba da palavra laranja para que mais palavras sejam montadas com a sílaba “la”. Esta lição indica uma melodia que deve ser tocada pelo professor no piano, presumindo ele possua a competência para executá-la. O jogo pedagógico indicado é o de cartas com números diversos de laranja em cada uma de suas cenas.

**Figura 36 -** *Jogo matemático: A Laranja*



Fonte: Barros (1928c, p. 93).

O artigo “Material Didático nas Classes Decroly”, da edição n. 31, está na sequência das atividades propostas pela professora Maria da Glória Barros. Porém o seu conteúdo de caráter persuasivo e a utilização das expressões “profano” (p. 75) e discípulos (p. 76), nos colocaram em dúvida se ele foi mesmo escrito pela educadora, ou por Julio de Oliveira. Além disso, parte deste texto é encontrado no livro de Oliveira (1930). Embora não saibamos se a autoria é conjunta, atribuímos à Barros (1929a) a referida escrita, com esta ressalva. O artigo traz, em suas entrelinhas, uma importante percepção sobre a construção simbólica do brinquedo e o conceito de infância moderna tomado a partir do século XIX, e, também fomentado por Decroly & Monchamp (1922).

A professora, assim como os autores, preconiza que a decoração da sala de aula, a elaboração do material didático e dos jogos educativos, devem ser confeccionados pelos próprios alunos. Esta ação estimula a “solidariedade entre as classes, assim como a solidariedade na propria classe” (Barros, 1929a p, 76). A utilização de brinquedos industrializados, idealizados por adultos não atendem ao ímpeto de emulação e o espírito

criativo da criança. “Ao imaginar para as crianças bonecas de bédula ou de palha, berços de vidro, navios de zinco, os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (Benjamin, 1987, pp. 246-247). Em função disso, todos os jogos propostos por Decroly & Monchamp (1922), são construídos a partir da madeira, argila, botões, tecidos, papelão, palha, dentre outros materiais de fácil acesso. Caso necessite comprá-los, eles devem “baratos, sólidos, com vários usos, higiênicos, não perigosos, suscetíveis de serem utilizados pela criança em diversas idades” (Decroly & Monchamp, 2015, p. 35). A educadora argumenta o mesmo: que os jogos, quadros e coleções didáticas confeccionados industrialmente sobrecarregam os armários dos professores e custam muito dinheiro.

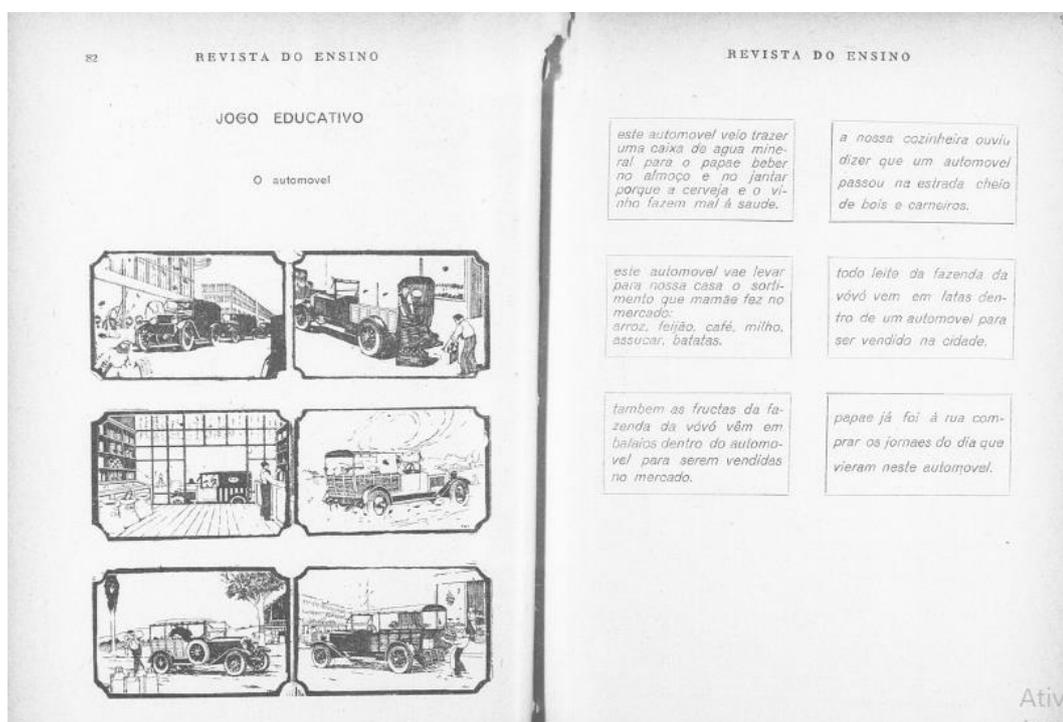
Que este dinheiro que se despende seja antes empregado de outra maneira: na compra de cartolina, papelão, caixas e caixotes de madeira nos armazens etc [...] as propria classe reunirá os objectos destinados aos exercícios de observação, colleccionará gravuras para o caderno de associação, e quadros collectivos que são também exercícios ordenados de associação em torno de um mesmo assumpto. Barros, 1929a, p. 76).

A composição do ambiente pela própria criança, contribui para a formação de sua identidade e sentimento coletivo de pertencimento. Além disso, uma sala de aula acolhedora e aconchegante estimula a afetividade e favorece o seu desenvolvimento cognitivo.

Sobre o mobiliário escolar, Barros (1929a) salienta que, nas classes oficiais onde o “Método Decroly” for aplicado o uso das carteiras pode ser mantido, desde que elas dispostas em forma de “U”, para que o meio da sala seja acessível a todos. Nos armários devem ser guardadas apenas coleções elaboradas pelas crianças.

No artigo “Do Caderno de Preparação das Lições Para o Primeiro Ano. Centros de interesse: Os meios de transporte”, da mesma edição, Barros (1929b) propõe, igualmente, uma visita, desta vez, a uma fábrica de automóveis. A lição é toda ilustrada com imagens pela autora que inicia fazendo um diagnóstico do conhecimento dos alunos sobre o automóvel, sua utilidade e outros meios de transporte similares a ele. As medidas de comparação dos diferentes tipos de automóveis são inseridas antes da fase da associação, que, na sequência, relaciona-se aos demais materiais utilizados para construção do automóvel, como o vidro, a borracha, a madeira e a gasolina para o seu funcionamento. Alguns exercícios sensoriais são aplicados, na expectativa de que o aluno, com os olhos vendados, descubra os materiais doados pela professora e sinta os seus diferentes cheiros. Seguidamente, na atividade de leitura e escrita, Barros (1929a), adapta outro jogo pedagógico de leitura.

**Figura 37 – Jogo: O Automóvel**



Fonte: Barros (1929a, pp. 92-83).

Numa nota explicativa, a professora afirma que esta versão dos “jogos Decroly”, serve para praticar a leitura silenciosa e coletiva. Cada aluno recebe “um cartãozinho, contendo, cada qual a descrição de uma scena relacionada ao centro de interesse. O aluno provará então, que soube ler, e, mais, que entenderá o que leu si pregar o seu cartãozinho sob a pequenina scena que foi descripta”. (Barros, 1929a, p. 79). Para continuidade do jogo, a docente destaca a palavra automóvel no quadro, isolando suas sílabas, e, posteriormente, as letras. Ao sugerir esta lição, Barros (1929), aplica dois pressupostos recomendados por Decroly (1929a), o da globalização no ensino e aprendizagem da leitura e a utilização de jogos educativos para compreensão e apropriação dos símbolos do alfabeto e da liguagem escrita. Em todos os planos de lição é sugerida a utilização de materiais como, fichas de cartolina, gravuras, lápis coloridos para os jogos e atividades de modelagem. As noções de cálculo e aritmética também são predominantes em todas as aulas da professora.

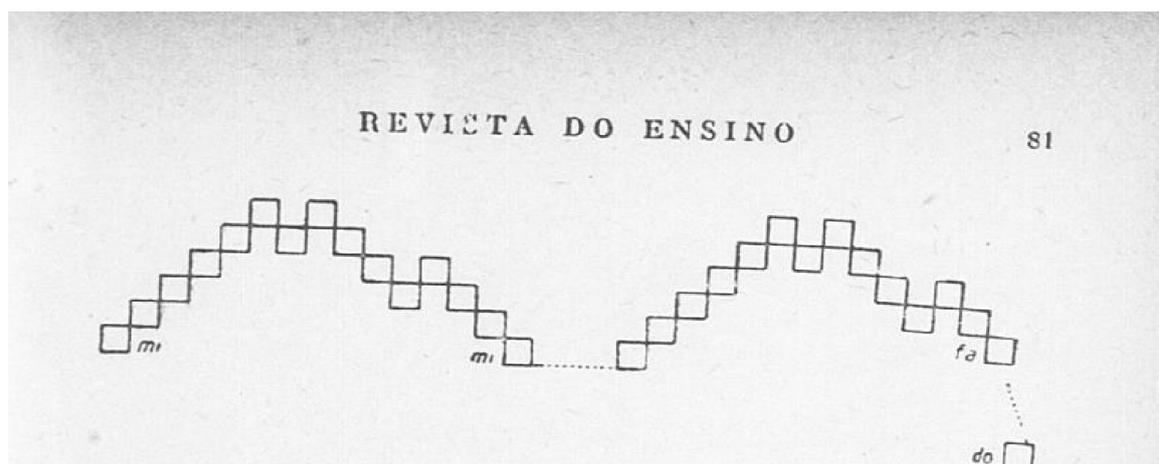
A autora insiste na inserção do canto como estratégia didática e utiliza, na maioria das aulas, o desenho de partituras musicais e de melodias que deverão ser conhecidas pelos professores e alunos.

**Figura 38 - Partitura musical apresentada na aula sobre o automóvel**



Fonte: (Barros, 1929a, p. 80)

**Figura 39 - Melodia**



Fonte: Barros (1929a, p. 81).

Acredita-se que o rigor musical demonstrado por Barros (1929a), justifica-se pela introdução do canto orfeônico nos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando os seus conhecimentos na transmissão dos modelos de civilidade. É o que nos confirma as investigações de Oliveira (2004). O autor alega que o contexto de educação estética direcionado à assimilação destes novos modelos de civilidade, incluem a prescrição do canto escolar com uma estratégia para atingir esse objetivo. Através do canto seriam educados os ouvidos, o ritmo corporal, a respiração, a voz bem como o gosto e os sentimentos cívicos e morais. Grande parte do poder educacional da música vocal residia no fato de que cantar canções poderia coordenar os ritmos naturais do corpo, especialmente no que diz respeito à frequência dos batimentos cardíacos, movimentos de inspiração e de expiração. Tal coordenação, além de regular os

movimentos corporais, prepara o cantor, ou o ouvinte, para uma assimilação quase orgânica da mensagem textual das canções.

No artigo “O abacate. Centro de Interesse: Alimentação”, edição n. 33, Barros (1929c) registra um plano de lição para uma aula na classe Decroly do grupo Barão do Rio Branco. Esta aula não prevê atividade externa, mas segue o programa das ideias associadas, partindo da mostra do abacate para que a criança descreva o seu peso, cor, tamanho, rugosidades e aspectos internos. Não há gravuras demonstrativas, mas a professora explica que, na fase de associação, a criança deve conhecer a origem do abacate, onde encontrá-lo e suas diversas utilizações na culinária. Na fase de expressão abstrata o aluno deve elaborar um desenho que corresponda às frases apresentadas pelo professor e logo em seguida, “disponham os seus croquis na mesma ordem que os do quadro, collocando ao lado de cada um a ficha correspondente. Leitura das phrases e côro separadamente” (Barros, 1929c, p. 63). Na fase de expressão concreta o aluno fará um desenho de um abacate (parte interna e externa), na modelagem executará o mesmo e no cálculo, será praticada a contagem e noção de dezena utilizando os desenhos dos abacates.

Finalmente, no artigo “O Vestuário” –“Centro de Interesse: A necessidade de lutar contra as intempéries”, da edição n. 34, Maria da Glória Barros inicia a aula com algumas perguntas sobre a utilidade da roupa, as diferentes peças que as pessoas vestem e os tecidos. Propõe que na próxima aula os alunos levem pequenos retalhos dos tecidos eles têm em casa, para denominação especial (Barros, 1929d). É interesse notar que, na maioria das lições a autora propõe a continuidade do tema em outras aulas. Conforme preconiza Hamaïde (1956), deve haver uma agenda de temas a serem trabalhados durante todo o ano. A fase de associação é composta por uma visita a uma fábrica de tecido com considerações sobre os seus produtores de matéria prima: a ovelha, o pé de algodão e o bicho da seda; discussão sobre os diferentes trajés vestidos em diferentes lugares do globo e identificação sensorial dos tipos de tecidos.

Para treinar a noção de medida as crianças fazem exercício de medição das roupas dos colegas para compreender o decímetro, o centímetro e o metro. Para o ensino da leitura (Barros, 1929d) indica um texto que retrata o uniforme escolar, em seguida, vale-se da estratégia da imagem para confirmar sua proposição:

Eu tenho um vestido branco com pregas na saia, para vir ao Grupo todo dia. Os meus collegas têm tambem um terno só para vir á aula. Esse terno tem a calça azul marinho e a blusa branca. As blusas dos meninos têm as mangas compridas e as nossas mangas curtas (Barros, 1929d, p. 59).

**Figura 40 - O Uniforme Escolar**



Fonte: Barros (1929d, p. 59)

A apropriação deste centro de interesse relacionado à atividade de leitura proposta pela docente, inspiram-nos duas questões: a primeira é o porquê da escolha do tema, e a segunda, é o uso recorrente de imagens em quase todos os planos de lições da professora. A indicação do uniforme escolar por Barros (1929d) não é neutra, nem está relacionada à casualidade da moda. Ela reflete a necessidade de validação da disciplina, da padronização, da identificação e, até mesmo, da divulgação do nome da escola. Criar uma vestimenta para atender exclusivamente uma instituição, é uma maneira de delimitar quem são os estudantes e como homens e mulheres devem se vestir na sociedade. O uniforme é um produto cultural que reproduz aspectos morais e estéticos demarcadores do lugar do aluno.

Contraditoriamente o uniforme pode produzir o sentimento de pertença e aparente uniformização social, e, ao mesmo tempo, pode segregar quando é vinculado à qualidade das escolas periféricas frequentadas pelas classes sociais economicamente desfavorecidas. Logo, nem toda uniformização é sinônimo de igualdade.

Já o uso de imagens utilizadas por Barros, são intencionais e servem para manter uma comunicação mais fluida e compreensível. Elas auxiliam na transmissão de suas ideias, tornam o texto agradável ao leitor, produzem sentidos e melhor interpretação da lição proposta.

“As imagens são dotadas de alto poder mobilizador, como verdadeiros ícones prenhes de significado e que impulsionam a ação” (Pesavento, 2012, p. 49). A cada imagem apresentada, a autora estabelece mediação com o espectador, trazendo credibilidade para o seu discurso, na expectativa de inspirar novas práticas. Portanto, as palavras unidas à imagens “são formas de representação do mundo que constituem o imaginário” (Pesavento, 2012, p. 49). Não são cópias das atividades decrolyanas, mas representações delas. A utilização de contos tem o objetivo de familiarizar a criança com a leitura, o que, em certa medida, está ligado ao princípio fundamental do desejo de ler, enquanto oferece ao aluno a possibilidade de perceber o sentido global das unidades do pensamento.<sup>72</sup>

### 3.2.4 Novos caminhos para a educação mineira?

Considerando que os fatos históricos da educação podem ser balizados por categorias, a exemplo da política, economia, cultura e sociedade (que não são estanques e ocultam contradições, rupturas e continuidades), avaliamos que essas categorias sejam importantes para responder o seguinte questionamento: O que acontece com as classes Decroly após 1930 em Minas Gerais? Até o momento, as fontes revelaram que a implementação e generalização do “Método Decroly” nas classes do Estado constituiu uma política de governo, que foi declinando com o fim da administração pública de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (1926-1930). Embora o “método” fosse aplicado em diversas classes de Minas Gerais, acredita-se que ele não tenha, de fato, se institucionalizado. Entretanto, o “método” obteve maior expressividade em Belo Horizonte devido a Associação *Estatutos do Centro Pedagógico Decroly* criada por Júlio de Oliveira e pela divulgação da Escola de Aperfeiçoamento.

No artigo “Breve notícia de uma tentativa de experimentação pedagógica”, veiculado no n. 39 de novembro de 1929 da *Revista do Ensino*, os professores Maurício Murgel e Raphael Cirigliano, da Escola Normal da Cidade de Juiz de Fora, criticam a introdução dos métodos ativos no Estado, que não valorizam as experiências dos professores e não são adaptados às necessidades regionais.

---

<sup>72</sup> Soubemos pela tese de Mikie Alexandra Okumura Magnere de Campos, que Maria da Glória Barros escreveu, em 1938, um manual pedagógico intitulado *Planos de Lições- pelo método de idéias associadas*. Ele foi publicado pela Editora Livraria Francisco Alves do Rio de Janeiro, com 136 páginas. O único exemplar encontrado situa-se no Instituto de Educação do Paraná, na Biblioteca Erasmo Piloto, região sul do país. Temos o objetivo, de, em outro momento, tomar posse deste documento para futura análise. Campos, M. A. O. M (2009). *Manuais de didática e de metodologia de ensino: Construção da “base ensino”*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 159fl.

Concorda-se com tudo que asseguram os Decroly, os Dewey, os Ferrière, porque elles têm apoio da sciencia e o de uma vasta e esclarecida experiencia pessoal. Mas, e é este o nosso mal, nem sequer nos passa pela mente controlar as asserções de taes mestres por meio de experiencias feitas por nós, com material nosso, aqui no ambiente especial em que vivemos, com as creanças de que dispomos (Murgel & Cirigliano, 1929, p. 19)

Os autores denunciam também, à falta de formação adequada para os professores e a indisponibilidade de materiais para as suas práticas. “Em segundo lugar, não dispomos de material didactico adequado, de modo que tudo tem que ser imaginado, arranjado ou realizado pela propria professora” (Murgel & Cirigliano, p. 20). Além disso, acreditam que as propostas são de difíceis execução, pois a estrutura tradicional do ambiente escolar e a proximidade da sala não favorecem; ambas cerceiam a “liberdade de acção da professora e dos alumnos e o mobiliario não é de molde a permitir o livre trabalho destes, isto é, não satisfaz as exigencias da moderna pedagogia” (Murgel & Cirigliano, 1929, p. 19). Pelos motivos apresentados, os autores estimam que é uma utopia “organizar as aulas de tal modo que a atenção de cada discipulo seja espontaneamente fixada” (Murgel & Cirigliano, p. 22).

As dificuldades elencadas para aplicação do “método”, somada a resistêcia mantida pelo grupo católico conservador e as mudanças ocorridas no campo da política e economia no Estado, delinearão outros rumos à educação mineira. Genericamente, o discurso pedagógico voltado à aplicação dos métodos ativos de ensino e à valorização psicossocial da criança, predominante do governo de Andrada são falsamente continuados pelo governo seguinte; que sob orientação das ideias da Educação Nova, utiliza a argumentação da eficiência para difundir os princípios tayloristas respeitados no país e implementar novas medidas oficiais, eximindo-o do compromisso com a oferta de vagas (Peixoto, 2003). Dentre essas medidas o governo “determina restrições nos investimentos com a oferta e manutenção do ensino. [...] No período de 1931 a 1945, além de fechar inúmeras escolas, [...] cria apenas 712 novas unidades de ensino primário” (Peixoto, 2003, p. 421).

Entre 1937 e 1945, época da implantação do regime totalitário de Getúlio Vargas - Estado Novo, houve intensa contenção de gastos públicos pelo governo mineiro, censura das escolas que divulgassem ideias contrárias a este regime político e excesso de burocracia no ensino. Com a queda do Estado Novo, em 1945, o país reergue-se na tentativa de redemocratização. Uma das ações do governo mineiro, Nísio Batista de Oliveira, foi transformar a Escola Normal de Belo Horizonte em Instituto de Educação, por meio do Decreto-

Lei nº 1666, de 28 de janeiro de 1946. A lei propôs a anexação de um Grupo Escolar e um Jardim de Infância ao Instituto de Educação. Esta anexação transformou as instituições em Escolas de Aplicação do Curso Normal e da Escola de Aperfeiçoamento, que se transformou em Curso de Administração Escolar (CAE).

Neste ínterim, outros intelectuais com suas novas apropriações tomam o cenário mineiro, como é o caso da educadora Lúcia Casasanta que trouxe dos Estados Unidos “o saber construído pelo convívio acadêmico com os pesquisadores da área da leitura, e o empenho em uma busca incessante de sistematização prática do conhecimento teórico” (Maciel, 2001, p. 117). A educadora ministrou Metodologia da Língua Pátria na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais (1929-1946), conteúdo com carga horária máxima, indispensável ao ensino elementar (Maciel, 2001). Também ficou conhecida pela produção de materiais didáticos e pela presença nos debates sobre a educação pública mineira (Kuleska, 2019). Seus livros de formação de professores foram utilizados até a década de 1970 e serviram de modelo para a elaboração de materiais didáticos (chamados por Casasanta de pré-livros), todos eles com a finalidade de substituir as cartilhas tradicionais de leitura (Kuleska, 2019).

Por meio da Reforma de Ensino, Casasanta contribuiu para que o método global fosse efetivamente aplicado em Minas Gerais, fazendo disto um marco importante na história da alfabetização do Estado. A educadora manteve-se atualizada nos processos de aquisição e desenvolvimento da leitura, e em especial, nas contribuições do movimento Gestaltista. Influenciada por tudo isso, foi construindo a sua trajetória profissional como defensora do método global. Praticante do ecletismo pedagógico, uniu o “pragmatismo de Dewey com as pesquisas psicológicas realizadas no Instituto Jean-Jacques Rousseau sobre os testes de inteligência e ainda os pressupostos teórico-metodológicos do médico Ovide Decroly e outros estudiosos do campo da linguagem” (Maciel, 2001, p. 19). As diferentes leituras e apropriações que compuseram os escritos e a prática pedagógica da autora fizeram dela uma educadora influente e singular no Estado de Minas Gerais. Tanto é que atribuíram a ela a maternidade do Método Global de Contos. A sua proposta consiste em apresentar historietas para a criança afim de estimular o seu gosto pela leitura e a compreensão da sequência lógica dos textos (Maciel, 2001; Kuleska, 2019). O processo inicia-se com a

alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é, por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou conto deveria ser sobre um tema estimulador e de

acordo com os interesses infantis: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças, etc (Maciel, 2001, p. 121).

Nas décadas de 1950-1960, as novas aproximações entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA) produziram mudanças nas propostas político-educacionais. Tais mudanças se concretizaram por meio de intercâmbio de brasileiros em instituições de ensino superior dos EUA, além da importação de equipamentos para escolas industriais e as viagens dos educadores Lourenço Filho e Anísio Teixeira como professores visitantes do *Teachers College* da Universidade de Columbia, nos EUA. Ficou estabelecido também o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao ensino elementar, o PABAEE, um acordo resultante da análise do ensino brasileiro na década de 1950.

Foi constatado, nesta investigação, altos índices de evasão e de repetência, baixa qualificação do corpo de professores (muitos leigos atuando) e má qualidade do material didático. A implementação do acordo ocorreu em todo o território nacional, entre os anos de 1956-1964, entretanto, o Instituto de Educação de Minas Gerais foi escolhido para avaliar as propostas pedagógicas descritas no acordo. Um dos objetivos do PABAEE foi reativar a Escola de Aperfeiçoamento a fim de devolver a Belo Horizonte o título de “Capital Pedagógica do Brasil” adquirido na década de 1920 (Paiva & Paixão, 2002, p. 15). Apesar dos conservadores recearem que “a importação do ideário filosófico pragmatista colocasse em cheque a orientação católica da educação mineira”, e de a educadora Lúcia Casanta, advogar contra a utilização do método global de alfabetização no programa, o PABAEE foi se desenvolvendo e encontrou um bom cenário político com a eleição do presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek, nascido em Minas Gerais (Paiva & Paixão, 2002, p. 18)

Mais uma vez, o Estado tornou-se o centro de treinamento dos professores vindos de diversas regiões do país; contando com a participação de 203 pessoas no programa, o maior contingente em todo o território nacional (Paiva & Paixão, 2002, p. 150). Assim, o ideário americano circula, especialmente, pelo ensino elementar de Minas Gerais, fazendo com que novas práticas pedagógicas e métodos fossem apropriados baseados noutras referências, conteúdos, valores e comportamentos.

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

*Nas páginas escritas por uns e por outros, as vozes estavam presentes. No estudo e no silêncio tentamos escutá-las e fazê-las nossas. As dívidas serão, então, múltiplas e recíprocas (Chartier, 2002b, p. 37).*

Após os anos de desenvolvimento desta investigação, seria pretensão acreditar que uma tese se conclua; ela é apenas limitada no tempo circunscrito pelas regras convencionais. O curso de suas possibilidades e limites escondem caminhos outros que poderão ser trilhados por aqueles que se aventurarem no desafio da pesquisa. Em meio à solidude deste fazer perseverante, as vozes de diversos sujeitos emergiram trazendo consigo as sutilezas despercebidas pelo olhar generalista da interpretação dos fatos históricos. Deste modo, estamos longe de concluir este exercício que necessita continuar aberto a outros diálogos, a novos repertórios teóricos e aos nossos próprios pensamentos.

Nesta tese defendemos a inexistência do popular “Método Decroly”, comumente vinculado à teoria dos Centros de Interesse infantis. Em contraponto deparamo-nos com uma pedagogia, um “sistema”, ou conjunto de pressupostos teóricos apropriados e representados pelo autor que, por mais de 30 anos, observou, investigou e testemunhou o desenvolvimento de crianças no ensino especial e regular. Isto implica considerar Decroly como intelectual fundante, configurador de ideias cujas bases estão assentes na neurologia e na psicologia científica. Foi, igualmente, importante reconhecer a atuação local de Decroly enquanto reformista-liberal, cujo projeto de regeneração social foi construído em torno das noções de higiene, humanismo, progresso, moralidade e solidariedade. Constatamos, também, que no contexto transnacional da Educação Nova, este conjunto de pressupostos teóricos de Decroly são “simplificados” por seus “seguidores”, para que “ele” melhor viajasse. Estas ações culminaram na “vulgarização” do “método” que foi se transformando em novos artefatos culturais, não menos importantes que o idealizado pelo seu criador. Deste modo, o novo produto é recebido, apropriado e representado em diversos “espaços”, e (des) ordenado pelas estratégias e táticas de seleção e de uso dos intelectuais da educação.

Associada ao grupo dos primeiros colaboradores de Decroly, Amélie Hamaïde destaca-se por ser a responsável de apresentar ao mundo uma versão sintética e consentida da pedagogia decrolyana. A compilação de *La Methode Decroly (1922)* o fez alcançar 13 diferentes idiomas. Além disso, a presença de Decroly como membro da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle* (LIEN), suas comunicações nos congressos da Liga e a escrita de artigos próprios e

de seus colaboradores nas revistas *Pour l'Ère Nouvelle* e *The New Era*, fizeram o “método” circular além dos limites sócio-históricos produzidos pela dinâmica do nacional, estabelecer uma relação internacional e, mais que isso, superar essa relação no momento em que é diferentemente apropriado e sistematizado por distintos intelectuais que lhe concede novos significados e produzem outros saberes. Dessa forma, o “método” é mutuamente impactado pelo produtor e pelo receptor, através das relações que se estabelecem nas diferentes condições dos sistemas educativos dos países em questão.

Neste sentido, a metáfora da viagem foi uma importante baliza para compreender a formação dos pressupostos pedagógicos decrolyanos em seu local de origem, sua transposição para outros tempos e lugares (países) e as condições de aceitação e/ou resistência imposta à relocação destes pressupostos. Foi assim que o “Método Decroly” tornou-se referência para muitos professores e suas “boas práticas” educativas. Ele personificou a própria pedagogia cobrindo todo o seu ideário. Embora Hamaïde o tenha popularizado, ela pode, ao mesmo tempo, tê-lo tornado mecanizado pelo excesso de atividades, regras e técnicas. Por outro lado, a estratégia de “dar um nome ao método” fez crescer as possibilidades de compreensão, adesão e aplicação. Este movimento de simplificação e sintetização não acidental, foi o que fez que ele viajasse com maior leveza.

Ao deslocarmos a atenção para as apropriações que os intelectuais portugueses e brasileiros construíram sobre o “método” compreendemos que os novos produtos culturais foram (des) identificados dos pressupostos iniciais da pedagogia e vinculados às suas partes, especialmente no que se refere ao centros de interesse e ao método global de leitura, que foram associados às filiações religiosas, filosóficas e morais destes intelectuais da educação. Em Portugal e Minas Gerais, os primeiros resultados das apropriações do “método” resultaram na sua adoção oficial pelas escolas subvencionadas pelo Estado. Em ambos os países estes acontecimentos se concretizam na década de 1920, época de maior entusiasmo na divulgação do movimento internacional da Educação Nova, período que coincide parcialmente, com a Primeira República Portuguesa, laica e patriótica e com o discurso republicano brasileiro instaurador da nova “ordem” para o “progresso”.

Retornando à alguns estudos de Joaquim Pintassilgo e Marta de Carvalho, compreendemos que o projeto republicano utilizou em Portugal o estandarte da educação para consolidar o seu discurso comum de regeneração social, e, ao mesmo tempo, delegou à educação a difícil tarefa da construção de uma nova era, mesmo que enraizada no passado da comunidade nacional. No Brasil, o objetivo de fortalecer a educação como instrumento político regenerador da ordem econômico-social, contribuiu para que os intelectuais da década de 1920

criassem um campo de consenso que outorgou à educação todas as apostas de resolução dos problemas do país.

Neste contexto de “chegada” do “método” encontramos uma curiosa discussão discordando do método global de leitura e das proposições de Decroly em Portugal. Ela se estendeu durante vários anos na revista *A Escola Portuguesa* e chamou-nos a atenção pela operação de resistência do autor corroborada pelo tempo e pela constância de seus escritos entre os anos entre 1940 e 1953. A sua justificativa é que a adoção ao método global seria uma das principais causas dos índices inferiores de alfabetização no país. Portanto, era a sua tarefa alertar o leitor sobre os pontos negativos deste método e incentivá-los a utilizarem o método sintético.

Em meados da década de 1950, ainda em pleno regime autoritário, surge um novo impulso com vistas à renovação da *Escola Portuguesa*. Este momento perdura até o meio da década de 1970. Houve uma nova aceitação e propagação do “Método Decroly” que é representado pelas lições globalizadas no ensino da leitura. Alguns professores de Didática Especial das Escolas do Magistério Primário do país retomam a divulgação dos centros de interesse, como é o caso do educador José Eduardo Moreirinhas. O período citado abre passagem para apropriações de origem mais conservadoras, nacionalistas e católicas.

Por outro lado, educadores como Irene Lisboa, pertencente ao primeiro momento da Educação Nova, continuam, numa estratégia de resistência, a contestar o regime, a fazer considerações sobre pedagogia científica, sobre o excesso de diretividade da escola e sobre a valorização do meio ambiente na educação infantil (ainda que isto custasse-lhe a utilização de pseudônimos). Diferente de muitos educadores e adeptos da Educação Nova, Lisboa não apresentou o “método” como novidade pura, como se a ruptura com o ensino tradicionalista fosse possível de maneira abrupta. Ao ressaltar as qualidades do “método”, ela mantém um distanciamento que conjuga sua paixão pela inovação pedagógica e senso crítico inerente à sua personalidade. Sua crença pela renovação da escola não se distancia nem sobrepõe a sua lucidez epistemológica e consciência de seu contexto nacional. Devido à sua experiência direta com a aplicação dos centros de interesse na *l'École de l'Ermitage*, Irene Lisboa resgata um importante aspecto do programa escolar proposto por Decroly: os centros de interesse não devem ser abordados de maneira improvisada; os temas advindos dos quatro centros, culminam num prospecto de lições que são desenvolvidas durante todo o ano escolar. Portanto, a aplicação deste requer um cronograma de trabalho conforme preconizou Decroly em 1908. A opinião de Lisboa (1933, 1942) é clara, os centros de interesse de Decroly oferecem mais ênfase no conhecimento e nos objetos de aprendizagem do que no interesse advindo da espontaneidade infantil; porém, é desta última que emergem suas reais motivações. Um mesmo centro de

interesse para três meses, pode afastar-se do real interesse da criança, diz a autora, ao relacionar a liberdade do interesse infantil à necessidade de excitação da fantasia com uma certa liberdade de ideação. Portanto, a arte por vezes obliterada pelo programa está relacionada à capacidade de contemplação e reflexão, provocada para além dos eventos óbvios do quotidiano. Por isso, mais uma vez, chama a atenção para o perigo da oclusão da criatividade infantil, tornando as tarefas escolares rígidas e mecânicas, banindo, mesmo que sutilmente, sua liberdade e fluidez artística.

A experiência, tradução e representação do “Método Decroly” nos escritos de Ensino Joaquim Tomás, destacam sua postura enquanto inspetor, intelectual consolidador e responsável pela implementação das novas pedagogias no ensino português. O educador cumpriu intensamente o seu papel, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética, pois indicava urgência em elevar os níveis de escolaridade nacional. Nesse sentido, o “Método Decroly” foi, sem dúvida, o mais adequado instrumento para o cumprimento deste objetivo. Tendo exercido as suas funções oficiais em período de disciplina férrea própria da Ditadura Nacional Portuguesa, Joaquim Tomás procurou exercer a sua missão profissional docente sob a simbiose alimentada por sua experiência estrangeira, junto a doutrina cristã que professava na sua qualidade de sacerdote. Ele concentrou-se em formar o professorado para a compreensão da função da globalização associada à aquisição da leitura e da escrita. Os elementos ou categorias do “método” que circularam por meio de seus escritos na *Revista Escolar* foram aqueles já definidos *à priori*: os centros de interesse infantis, a função da globalização e os jogos educativos. As suas notas de viagem, por sua vez, demonstraram somente a necessidade de registrar, assinalar os fatos e lugares visitados e dar publicidade às inovações pedagógicas vivenciadas. Enquanto entusiasta do “método”, Joaquim Tomás, sistematizou-o, apresentou-o e prescreveu-o aos professores sem construir críticas nem avaliações contundentes ao “método”. Embora Decroly fizesse parte do grupo de educadores belgas não confessionais; Tomás sendo sacerdote e membro do grupo católico da educação, harmonizou o “Método Decroly” aos seus ideais religiosos.

A partir da sua vivência pessoal permeada por conceitos tradicionais e valores religiosos, Moreirinhas Pinheiro, circula entre o nível dos intelectuais consolidadores que se dispuseram em formar professores, mediar e sustentar as “novas” práticas. Não sabemos exatamente onde e quando nasceu sua admiração por Decroly. Durante o tempo da investigação em Portugal não encontramos na biblioteca da ESELx nenhum vestígio de viagem do educador à Bélgica, tampouco ele foi contemporâneo de Decroly. O fato é que em *Nota Memorialística Acerca do Método do Dr. Decroly*, há o registro de uma conversa de Moreirinhas Pinheiro sobre

educação com o professor belga Louis Morin, que o trouxe da Bélgica muitas informações sobre o educador. As leituras realizadas a partir desta conversa culminaram numa palestra para o início do ano letivo na Escola do Magistério Primário de Lisboa, onde trabalhava, em 1959. A palestra recebeu o nome de “*Introdução a Decroly*”, tendo sido publicada no ano seguinte sob críticas de outros educadores. Mesmo assim, Pinheiro dedica-se em aprofundar na vida e obra do educador belga.

Embora elencássemos as categorias iniciais para a compreensão dos escritos do autor, Moreirinhas Pinheiro representa o “Método Decroly” centrado nas unidades do currículo escolar. Dessa forma, a divisão estabelecida inclui: a língua materna (leitura e escrita) e os ensinamentos da geografia, da história e da aritmética. O autor alerta para a importância do estudo filosófico do “Método Decroly” com o intuito de adaptá-lo aos princípios cristãos em conformidade com a trilogia preconizada pelo Estado Novo português, blindada por seu discurso pedagógico e moral. Dessa forma, as propostas decrolyanas encaixaram-se perfeitamente no ideário católico e conservador de Moreirinhas Pinheiro. Os seus escritos para a formação de professores foram amplamente divulgados no âmbito pedagógico pela Companhia Editora Nacional; isto possibilitou com que o “Método Decroly” circulasse intensamente pelo ambiente educacional, contribuindo para a demarcação de uma pedagogia católica herdeira da Educação Nova. Devemos ter em conta, também, que Moreirinhas Pinheiro, mergulhado em seu humanismo e paixão pela educação, almejou que os problemas educacionais portugueses fossem resolvidos através dos contributos do “método”. Assim, a intenção de adaptá-lo foi um ato intencional que utilizou a estratégia dos manuais pedagógicos e de suas aulas de formação de professores, contribuindo assim para que as ideias de Decroly tivessem adesão e aplicabilidade pelos professores. O educador apropriou-se do “método”, moldando-o aos objetivos locais de forma que o seu ideal pessoal predominasse e os alunos do magistério não tivessem contato com o Decroly “anticlerical”.

No momento de efervescência dos ideais da Educação Nova, Decroly “desembarca” em Minas Gerais tendo o seu “método” oficialmente implementado nas classes públicas do Estado. A questão dos métodos de aprendizagem foi uma tendência dos textos oficiais desde a primeira reforma do ensino primário e normal do período republicano brasileiro (1890). Designadamente na Reforma de Ensino mineira este tema tem igual destaque, ao lado dos pressupostos teóricos da psicologia e das novas concepções de infância. Genericamente validado pela comunidade internacional da Educação Nova, o “Método Decroly” é tomado como o instrumental para alcançar os objetivos da referida reforma. Contudo, a sua adoção não bastaria para solucionar todos os problemas educacionais enfrentados pelo Estado. Sendo assim, o governo mineiro

aposta na formação de professores instituindo a Escola de Aperfeiçoamento, cujos objetivos foram apresentar as “modernas” e “inovadoras” técnicas e métodos de ensino, a fim de preparar docentes para o enfrentamento das questões educacionais. Entretanto, as concepções científico-experimentais e os princípios decrolyanos de aprendizagem que qualificavam o trabalho da Escola de Aperfeiçoamento, não foram bem recebidos pela ala conservadora-católica da sociedade mineira. O modo de funcionamento e organização da escola rompiam com padrões culturais já estabelecidos, além de alterar a forma da educação feminina. Foi disruptivo ver professoras residentes no interior do Estado, deixarem as suas cidades em busca de autonomia, conhecimento e ascensão profissional. O “Método Decroly” foi, então, pejorativamente vinculado à Escola de Aperfeiçoamento e ao pensionato onde viviam as professoras (estudantes) vindas das mais diversas partes do Estado. Outros dois professores também criticaram a introdução dos métodos ativos no Estado sob o pretexto que eles desvalorizavam as experiências dos professores pois não foram adaptados às necessidades regionais. Denunciaram também, a falta de formação adequada para os docentes e a indisponibilidade de materiais para as suas práticas. Segundo eles, as propostas são de difíceis execução, uma vez que estrutura tradicional do ambiente escolar não é condizente as atividades preconizadas pelo “método”. Todas essas dificuldades na aplicação do “método”, somadas a resistência mantida pelo grupo católico conservador e as mudanças ocorridas no campo da política e economia no Estado, vão traçar outros rumos para a educação mineira a partir da década de 1930.

Adjacente à este percurso, o “Método Decroly” é divulgado por um importante veículo de comunicação oficial do Estado de Minas Gerais, a *Revista do Ensino*. O periódico, inicia as menções à Decroly na segunda metade da década de 1920, mas intensifica-se nos anos de implantação da Reforma do Ensino, por meio da “Secção do Centro Pedagógico Decroly” (1928-1929), “Nossos Concursos” e “Voz da Prática” (1929-1930). A primeira seção dedicou-se a divulgar os princípios pedagógicos decrolyanos, as outras duas concentraram-se na exposição de modelos de planos de ensino adaptados os centros de interesse. Embora os planos de lições apresentados nas duas Seções tivessem como principais objetivos a regulação da prática pedagógica e a adesão do professorado à Reforma do Ensino, acreditamos que estes planos serviram também para validação do “método” no Estado, fazendo com que mais professores o pudessem conhecer e vinculá-lo aos centros de interesse, uma alternativa criativa e utilitária para a sua concretização. As diversas representações que perpassaram as páginas da revista, ganharam força por meio das aulas “exitosas” e “comprovadamente corretas” apresentadas pelos professores. São representações sociais que marcaram a criação de novos saberes no Estado de Minas Gerais, evidenciando que o consumo cultural é também uma forma

de produção. Logo, são também considerados intelectuais, todos os professores que se dispuseram a divulgar os centros de interesse decrolyanos, sob o argumento de validação das suas ideias e implementação de mudanças no campo educacional. Os artigos destas sessões também foram acompanhados por ilustrações que aproximaram o leitor dos seus escritos, atribuindo mais coerência e aplicabilidade a eles. A arbitrariedade no ensino da religião é introduzida em alguns planos de aula, como é o caso das aulas dos professores Fausto Gonzaga e Célia Lopes Marques. Conforme infletiu Pesavento (2003) estas práticas não são neutras, apresentam-se como naturais, mas escondem múltiplos significados. Elas revelam ainda, os impasses vividos entre o grupo leigo e católico, e a confirmação das táticas de resistência legitimada pelo suporte da *Revista do Ensino*.

Majoritariamente os centros de interesse são predominantes nas páginas das seções analisadas, tendo como resultado a apropriação parcelar da pedagogia que, em nome da sua utilidade e facilidade de aplicação, se distancia dos princípios pedagógicos expressos pelo autor. Todavia para ser validado enquanto “modelo” educativo, a pedagogia Decroly precisou ser segmentada conjugando “a continuidade com a descontinuidade, o pertencimento a uma história e a originalidade frente às condições específicas de uma dada época” (Houssaye, 2007, p. 307).

O grande marco na difusão dos pressupostos pedagógicos de Decroly em Minas Gerais foi a criação das classes de aplicação e a associação dos *Estatutos do Centro Pedagógico Decroly*, compostas por membros da educação mineira. Estas iniciativas, pleiteadas por Júlio de Oliveira atestam a sua influência enquanto intelectual organizador e consolidador das propostas pedagógicas de Decroly. O educador utiliza a tática de ocultar as suas escolhas subjetivas para conseguir a adesão do professorado e não ser impedido pelo grupo católico de expressar a sua predileção pelas propostas pedagógicas de Decroly. O ato de escrever, representa, neste sentido, o binômio entre táticas e das estratégias. O espaço das apropriações é um espaço de liberdade e autonomia do leitor/escritor. Por isso, Julio de Oliveira se vale da tática de obliterar a “vertente” laica de Decroly para garantir sua adesão e fixação no território mineiro de disputa do aparelho educacional entre o grupo dos “católicos” e dos “pioneiros”. Houssaye (2007) afirma que uma pedagogia para se consagrar como “nova” ela precisa utilizar uma espécie de borracha no seu passado, esquecendo suas origens e as daqueles que o sucederam. Este é um dos pressupostos para sua implantação e fixação. O autor utiliza ainda a estratégia da convergência pragmática inerente ao seu papel mediador para delegar o uso do “método” e garantir sua aplicação tecnicamente eficaz pelos docentes do Estado. Dessa forma, a representação minuciosa e instrumental do “método” por Julio de Oliveira insere-se ora no

campo das táticas, quando ele o aplica, altera e manipula; ora no campo da estratégia, quando utiliza da autoridade que lhe foi concedida pelo governo o Estado, para coordenar ações de mapeamento, imposição e produção de conteúdo para professores. Conhecedor da realidade escolar, é ele quem aponta o caminho para alcançar os melhores níveis de educação e obter sucesso na Reforma do Ensino por meio da prática do “método”.

A aplicação do “método” em salas de aula numerosas é outra adaptação bem quista por Oliveira, embora Decroly & Monchamp (1922) indiquem a redução do número de alunos para melhor aprendizagem e aplicação dos jogos pedagógicos. Acredita-se que o aumento de alunos nas classes foi instrumentalmente utilizado para atender as metas da Reforma de Ensino no Estado. A economia no quadro de pessoal, produtividade e eficiência foram algumas dessas metas inspiradas nos ideais tayloristas. Para legitimar sua mensagem, foi necessário que o educador construísse imagens e representações que encontrassem ressonância na mentalidade docente e em suas práticas.

Ao lado de Julio de Oliveira, esteve a professora Maria da Glória Barros, que, novamente, pela escassez das fontes, não encontramos informações sobre sua trajetória. Entretanto, quando aceitamos o desafio de construir esta tese, estávamos conscientes de que as práticas culturais são desenvolvidas por um número diversificado de sujeitos históricos, e que, apesar da importância e relevância de suas ações, nem sempre são reconhecidos ou deixam pistas. A atuação desta professora legitima sua intervenção cultural por meio das inúmeras aulas que lecionou, e por isso, ela se encontra no nível mais profundo da espiral das apropriações. Ou seja, mesmo não tendo registros de encontro com Decroly e visita à sua escola, Maria da Glória Barros, assim como o professor Moreirinhas Pinheiro em Portugal, participou diretamente do cotidiano das práticas escolares. É por isso que suas ações, e de outros professores aplicadores do “método”, não são de valor secundário.

A quantidade de planos de lições e o uso de imagens por Barros, são intencionais e servem para melhor transmitir suas ideias, tornando o texto agradável ao leitor e produzindo sentidos e melhor interpretação da lição proposta. Observamos também, em suas aulas, a utilização de contos semanais como estratégia lúdica de aproximação do aluno ao universo da leitura, uma forma de apropriação e incremento aos centros de interesse, junto ao programa das ideias associadas e a função da globalização. A utilização de contos e historietas no processo de ensino global da leitura, também foi um recurso muito utilizado por outros educadores mineiros, como é o caso de Lúcia Casasanta. O seu objetivo principal foi familiarizar a criança com a leitura, o que, em certa medida, está ligado ao princípio fundamental do desejo de ler, enquanto oferece ao aluno a possibilidade de perceber o sentido global das unidades do

pensamento, “e não de forma fragmentada, com sentenças, palavras, sílabas descontextualizadas” (Maciel, 2001, p. 125).

Assim como nas análises de Canário (2005) e Pintassilgo (2019) percebemos que as experiências com o “Método Decroly” em Minas Gerais (mais do que em Portugal) deram-se sob a lógica do *top down*. Ou seja, o governo do Estado, em nome da “Reforma do Ensino”, contrata uma comissão europeia para atuar na educação, envia professores aos EUA para compartilhar as modernas técnicas de ensino e preconiza o uso de novos métodos para elevar o aprendizado. Esse movimento exógeno e generalista do Estado acabou por distanciar-se do contexto específico da inovação pedagógica que acontece, conforme os autores citados, de maneira endógena, parcelar, num contexto específico e singular. Portanto, a proposta pedagógica de Decroly ficou à mercê do “método”, das políticas de governo e das prescrições de seus agentes.

Findando a reflexão, é importante ressaltar o desafio e a complexidade desta “viagem”. Procuramos transitar no hiato existente entre as concepções pedagógicas do autor e a parcela delas apropriada/representada pelos sujeitos inseridos em diferentes contextos socioculturais e, ao mesmo tempo, transnacional da Educação Nova. Portanto, os resultados desta tese não estão no campo das comparações, embora a História seja por sí comparativa. O “Método Decroly” foi tomado, aqui, como resultado da apropriação e representação cultural originais. Esta ideia viabiliza a continuidade da “viagem”, pois todo ponto de chegada é, também, um ponto de partida.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, M. (1961) *República Decroly*. 2 ed. Belo Horizonte: Itatiaia Ltda.
- Andrade, C. D. (S/D). *As moças da Escola de Aperfeiçoamento*. Jornal Estado de Minas.
- Aulete, F. J. Caldas. (2008). *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Ballesteros, A. (1932). *El método Decroly*. Madrid: Tipografia Nacional.
- Barbosa, R. (1883). *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883)*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.
- Barros, J. (2003). História cultural: um panorama teórico e historiográfico. *Textos de História*, 11(1), 145-171.
- Barros, J. (2019). Histórias interconectadas, histórias cruzadas, abordagens transnacionais e outras histórias. *Secuencia*, 103 (1), 1-30. Recuperado de: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0103.1528>.
- Benjamin, W. (1987). História cultural do brinquedo. In W. Benjamin. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. (p. 244- 248). Coleção Obras Escolhidas, volume 1, 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Braslavsky, B. P. (1971). *Problemas e métodos no ensino da leitura*. Trad. Agostinho Minicucci. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Braster, S. & Pozo Andres, M.D.M. (2018). La Escuela Nueva en Imágenes: Fotografía y Propaganda en The New Era (1920-1939). *Historia y Memoria de la Educación* 8 (2018), 97-145. DOI: 10.5944/hme.8.2018.21310
- Besse, J. M. (1978). L'oeuvre éducative D'O. Decroly ou Le projet d'une Science de l'éducation. *Thèse pour le Doctorat de 3e cycle, présentée à l' Université Lyon II*.
- Biccas, M. S. (2008). *O impresso como estratégia de formação: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Candeias, A. & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XVII), 163-194.
- Carvalho, L. M. & Cordeiro, J. (2000). *Nós através da escrita: revistas, especialistas e conhecimento pedagógico (1920-1936)*. Lisboa: Educa. (Cadernos Prestige).
- Carvalho, M. M. C (2003). *A escola e a República e outros ensaios*. (355 p.). Bragança Paulista: EDUSF. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

- Carvalho, M. M. C. de. (2011). Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. *Educação*, 30(2), 87–104. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3740>
- Castelo, C. (2003). *Tomás, Joaquim*. Em Dicionário de educadores Portugueses. In António Nóvoa (Dir), 1377-1379. Porto: Edições ASA.
- Certeau, M. (1998). *A invenção no cotidiano: A arte de fazer*. (3ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Chamon, C. S. & Faria Filho, L. M. (2007). A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. In A. C. MIGNOT. & J. G. Gondra (Orgs.). *Viagens pedagógicas* (pp. 39-64). São Paulo: Cortez.
- Chartier, A. & Hébrard, J. (2006). Chronique «histoire de l’enseignement». Méthode syllabique et méthode globale: quelques clarifications historiques. *Le français aujourd’hui*, 2(2), 113-123. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0113>.
- Chartier, R. (2002a) - *História cultural: Entre práticas e representações*. (2ª ed.). Lisboa: Difel.
- Chartier, R. (2022b) - *A beira da falésia: a história: entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Chaui, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- Claparède, E. (1956). Prêface. In A. Hamaïde. *La méthode Decroly* (pp. 08-09). Switzerland: Delachaux & Nestlé.
- Correia, A. & Silva, V. (2002). *Manuais pedagógicos - Portugal e Brasil - 1930 a 1971 - produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*. Lisboa: Educa.
- Correia, A. & Silva, V. (2004). Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal - Brasil). *Cadernos de Pesquisa*, 34(23), 613-631.
- Coster, S. (1973). *Jean Ovide Decroly. Biographie Nationale*. Belgica: L’Académie Royale des sciences, des lettres et des beaux-arts. Recuperado de: <https://www.academieroyale.be/>
- Dalhem, L. (1947). *El método Decroly aplicado a la escuela*. Trad. Garrido, J. O. & Arroyo, S. P. Madrid: Ediciones de La Lectura. (Obra originalmente publicada em 1924).
- Decroly, O. & Monchamp, E. (2015). *Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos educativos: ilustrado com 36 desenhos*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Editora Vozes.
- Defosse, P. (2005). *Dictionnaire historique de la laïcité en Belgique*. (Dir.) Belgique: Fondation Rationaliste et les Éditions Luc Pire.
- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2003). The canonization as a “Saint” of the new education. *History of Education Quarterly*, 43(2), 224-249.

- Depaepe, M., Simon, F. & Van Gorp, A. (2010). El evolucionismo y el desarrollo del pensamiento educacional en Bélgica antes de la segunda Guerra Mundial. *Revista Brasileira de História da Educação*, 24(3), 11-34.
- Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (2022a). *Ovide Decroly (1871-1932) : une approche atypique?* (Vol. 4). Theory and History of Education International Research Group (THEIRG). Access in <https://queens.scholarsportal.info/omp/index.php/qulp/catalog/book/222>.
- Depaepe, M., Simon, F., & Van Gorp, A. (2022b). An Atypical Biography Concluding More Than Twenty Years of Decroly Research methodology and historiography of educational history and innovations. *Encounters in Theory and History of Education*. Access in 23. 114-126, 2022. 10.24908/encounters.v23i0.16154.
- Domingues, S. (2011). *O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico intervenções e suas relações com a educação inclusiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Belo Horizonte.
- Dubreucq, F. (1993). Jean Ovide Decroly (1871-1932.). *Revue trimestrielle d'éducation Comparée Paris*: UNESCO. Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 251-276.
- Dubreucq, F. & Mafra, J. (Orgs.) (2010). *Jean Ovide Decroly*. Recife: Editora Massangana.
- École Decroly (2020). Recuperado de: <http://ecoledecroly.be/histoire.html>, em 12 de março de 2020.
- Fernandes, A. (2012). *Construção do conhecimento pedagógico: Análise comparada de revistas de educação e ensino Brasil - Portugal (1880 - 1930)*. Lousã: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, J. C. B. (2020). Aritmética, os centros de interesse e o saber profissional do professor que ensina matemática, 1920-1940. *Tese de doutorado*. Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: São Paulo.
- Fernandes, R. (2007). Irene Lisboa e Áurea Judite Amaral: dois olhares sobre a escola a partir da Escola Nova. In A.C.V. Mignot. & J. G. Gondra (Orgs.). *Viagens pedagógicas*, (pp. 217-245). São Paulo: Cortez.
- Ferrari, R. A (1985). Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cad. Pesq., São Paulo* (52), 35-49, fev.
- Ferreira, N. (2016) Professor José Eduardo Moreirinhas Pinheiro (1923-2017): um percurso biobibliográfico. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 91 - 111.
- Figueira, H. M. (2004) Considerações sobre Educação Nova. In *Um roteiro da Educação Nova em Portugal - Escola Nova e Práticas Inovadoras* (1882-1935). (pp. 27-34). Lisboa: Livros Horizonte.

- Fondation Decroly (2020). Recuperado de: <http://fondationdecroly.be/qui-est-ovide-decroly/>, em 12 de março de 2020.
- Fuchs, E. & Vera, E. R. (2019). Introduction: The transnational in the history of education. In E. Fuchs. & E.R. Vera (Eds.), *The transnational in the history of education. Concepts and perspectives*. pp. 1-47(eBook) Suíça: Palgrave Macmillan. Available in: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1>.
- Garrido, J. O. & Arroyo, S. P. (1947). Prólogo. In L. Dalhem. *El método Decroly aplicado a la escuela* (pp. 07-09). Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Glória, V. (2007). O monge de biblioteca. *Politecnia*, 5(1), 50-55.
- Gomes, A. & Hansen, P. (2016). Intelectuais mediadores: Práticas culturais e Ação política. In A. Gomes & P. Hansen (Orgs.), *Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: Uma introdução para delimitação do objeto de estudo* (pp. 7-40). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Goulão, Francisco. *Joaquim Tomás - Educador Albicastrense*. (s/d). Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15090.pdf>, em: 10 fev. 2020.
- Gubin, E. & Dupont-Bouchat, M. (2006). *Dictionnaire des femmes belges: XIXe et XXe siècles*. Bruxelas: Edições Racine.
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'éducation nouvelle, entre science et militance: Débats et combats à travers la revue Pour l'ère nouvelle (1920-1940)*. Suíça: Peterlang. Recuperado em: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/>
- Hai, A. A., Simon, F. & Depaepe, M. (2015). Translating Ovide Decroly's ideas to brazilians teachers. *Paedagógica Histórica*, 51(6), 744-767.
- Hai, A. A., Simon, F. & Depaepe, M. (2016). From practice to theory, Ovide Decroly for brazilian classrooms. A tale of appropriation. *History of Education*, 45(6), 794-812.
- Hamaïde, A. (1956). *La méthode Decroly*. Switzerland: Delachaux & Niestlé.
- Houssaye, J. (2007). Pedagogias: importação-exportação. In A.C.V. Mignot. & J.G. Gondra (Orgs.), *Viagens pedagógicas* (pp. 294-314). São Paulo: Cortez.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, jan/jun, n. 1, p. 9-43.
- Kishimoto, T. M. (1990). Brinquedo na educação: considerações históricas. *Ideias*, (jun. 1990), 39-45.
- Kodama, K. (2016). A vulgarização científica nas obras de Louis Figuiet e suas traduções no Brasil. In A. Gomes, A. & P. Hansen (Orgs.), *Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: Uma introdução para delimitação do objeto de estudo*, (pp.7-40). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Kulesza, W. A. (2019). *A Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte*. Curitiba: Appris.
- Larocca, L. M. & Marques, V. R. B. (2010). Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). *Interface-Comunicação, Saúde e Educação*, 14(34), 647-60.
- Leandro, M. E. (2003). Lisboa, Irene do Céu Vieira. *Dicionário de educadores Portugueses*. In A. Nóvoa. (Dir), 773-784. Porto: Edições ASA.
- Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lourenço Filho, M. B. (2002). *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Maciel, F. I. P. (2001) *Método Global de Contos: uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais*. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG.
- Magalhães, J. (2016). Intelectuais e História da Educação em Portugal e Brasil. *Cadernos de História da Educação*, 15(1), 299-322.
- Martins, E. C. (2019). *Georges Rouma e Faria de Vasconcelos nas 'Missões Belgas' (1909 a 1920): Dos ideais da Escola Nova à Reforma Educativa liberal boliviana*. In Congresso Internacional Ibero-americano, 8, Salamanca, 17-19 de outubro - Conversaciones Pedagógicas de Salamanca Influencias Belgas en la Educación Española e Iberoamericana: comunicação. Salamanca: Helmantica Paideia - US-FE. Recuperado de: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/6735>, em: 21 de dezembro de 2020.
- Mayer, C. (2019). The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge. In E. Fuchs, & E. R Vera (Eds.). *The transnational in the history of education. Concepts and perspectives* (pp. 49-68) Suíça: Palgrave Macmillan. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-030-17168-1>.
- Mogarro, M. J (2006). Bibliotecas particulares e saberes pedagógicos: circulação e apropriação de modelos culturais. In Pintassilgo, J. et al (Eds.), *História da Escola em Portugal e no Brasil*. (pp. 223-257). Lisboa: Colibri.
- Nóvoa, A. (1988). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(3), 29-60.
- Nóvoa, A. (Dir.) (1993). *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX - XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação*, 2(3), 13-22.
- Oliveira, F. C. S (2004). *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinios primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. Tese

de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais: Belo Horizonte.

- Oliveira, R. B. (2010). O Conservadorismo católico na imprensa de Belo Horizonte nas décadas de 1920 e 1930 - Os Jornais “O Horizonte” e “O Diário”. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal de São João Del Rei.
- Paiva, E. V.; Paixão, L. P. (2022). *PABAE (1956 - 1964): a americanização do ensino elementar no Brasil?* Rio de Janeiro: EdUFF.
- Peixoto, A.M. (2003). Educação e Estado Novo em Minas Gerais. Bragança Paulista: EDUSF.
- Pesavento, S. (2012). *História e história cultural*. (3ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Pinheiro, J. (1996). *Elementos para um livro de memórias*. Lisboa: [s.n.].
- Pintassilgo, J. A. S., Lume, F. (2002). A Inspeção Escolar-entre o Estado Novo e a Democracia, 1-21. *IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. O Oral, o escrito e o digital na História da Educação*. Textos completos. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/4039>.
- Pintassilgo, J. (2007). Imagens e leituras da educação nova em Portugal. Os relatórios de bolsiros portugueses em vista a instituições educativas europeias (1907-1909). In A.C.V. Mignot. & J. G. Gondra (Orgs.). *Viagens pedagógicas*, (pp. 195-216). São Paulo: Cortez.
- Pintassilgo, J. (2010a). Exemplaridade institucional e renovação pedagógica: reflexões a partir das viagens de professores do Instituto de Odivelas. *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 22, p. 65-86, jan./abr.
- Pintassilgo, J. (2010b). *A República e a educação: dos projetos às realizações. José Mendes Cabeçadas Júnior e a Primeira República no Algarve*, (pp. 182-191). Câmara Municipal de Loulé. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/8313>, em 22 jan. 2022.
- Pintassilgo, J. (2012). Experiências republicanas e intervenções educativas (o exemplo da I República Portuguesa, 1910-1926). In Alves, C. & Mignot, A.C. (Orgs.), *História e historiografia da educação ibero-americana: projetos, sujeitos e práticas* (pp. 1-18). Rio de Janeiro: Quartet: Faperj: SBHE. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/10732>, em: 22 jan. 2022.
- Pintassilgo, J. & Pedro, L. (2012). As disciplinas de Didáctica nas Escolas do Magistério Primário: O exemplo do prof. Moreirinhas Pinheiro. In Díaz, J. M. H (Coord.), *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica* (ss. XVI-XXI). Salamanca: Hergar Ediciones Antema.
- Pintassilgo, J. & Andrade, A. N. (2018). Domingos Evangelista, tradutor de Ferrière: Reflexões a propósito de uma tradução conservadora de «L'École Active». *Educação Unisinos*, 22(3), 255-263.

- Pintassilgo, J. (Coord.). (2019). Um olhar histórico sobre as escolas diferentes: Perspetivas teóricas e metodológicas. In J. Pintassilgo, J. & L. Alves, *Roteiros de inovação pedagógica. Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX*, (pp. 7-32.). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, J., Andrade, A. N. (2020). Pedagogical renewal in Portugal between the 1950s and the 1970s: actors, reception of ideas, educational experiences. *Encounters in Theory and History of Education*, vol. 21, 92–112. Available in: <https://doi.org/10.24908/encounters.v21i0.14104>.
- Popkewitz, T. (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Portugal. (1924). Diário do Governo n.º 25/1924, série I de 1924-02-02. Ministério da Instrução Pública - Secretaria Geral. Recuperado de: <https://data.dre.pt/eli/port/3891/1924/02/02/p/dre/pt/html>, em 04 out. 2021
- Pourtois, J. & Desmet, H. (Orgs.). (1994). Ovide Decroly. In J. Houssanye, *Quinze Pédagogues: Leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Pozo Andrés, M.D.M (2007). Desde L' Ermitage a la escuela rural española: Introducción, difusión y apropiación de los centros de interés decrolyanos (1907-1936). *Revista de Educación*, número extraordinário (pp. 143-166). Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=20353](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20353)
- Pozo Andrés, M. (2009) The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939, *Paedagogica Historica*, 45(4-5,) 561-584, DOI: 10.1080/00309230903100957.
- Rabelo, R. S. (2021). Perspectivas transnacionais em história da educação matemática: entrelaçamentos com a new education fellowship. *Educação Matemática Pesquisa*: São Paulo, 23(1), 94-121. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2021v23i1p112-139>
- Rabelo, R. S. & Vidal, D. G. (2018). *A seção brasileira da New Education Fellowship: explorando o cenário de sua criação*. XIII CIHELA-Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 28 de febrero al 3 de marzo, Montevideo - Uruguay, pp. 01-12.
- Ramos Neto, J. O. (2020). João Paulo de Albuquerque Maranhão Filho. In E. F. A, Tiballi. & J. O. Ramos Neto. *Intelectuais da modernização: biografia dos 26 signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932*. 1.ed. (pp. 199-208). Curitiba: Publishing [recurso eletrônico].
- Rodrigues, E., Biccás, M.S. (2015) Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 - 1930). *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 37, n. 2, p. 115-130, abr. /jun.
- Rodrigues, J. P. (2015). *O movimento da 'Escola Nova' entre as duas guerras mundiais, num documentário de Joanna Grudzinska*. Recuperado de: <https://ppl.gal/o-movimento-da>

escola-nova-entre-as-duas-guerras-mundiais-num-documentario-de-joanna-grudzinska/, em 22 maio 2021.

- Said, E. W. (1983). On originality. In E.W. Said. *The World, the Text, and the Critic*. Cambridge: Harvard University Press, pp. 126-139. Available in: [https://books.google.com.br/books?id=cwF60MVVGAsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=cwF60MVVGAsC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Access in: 15 dez. 2021.
- Santos, A. (2011). “Pedagogia” ou “método” de projetos? Referências transdisciplinares. *Revista Terceiro Incluído*, 1(2), 101-123. DOI: <https://doi.org/10.5216/teri.v1i2.17242>
- Saramago, J. (1995). Viagem a Portugal. Caminho: Alfragide.
- Saunier, P.Y. (2013). Transnational History - Introduction. Transnational History, Palgrave Macmillan, pp.-21, *Theory & History*. Recuperado em 08, março 2020 de <https://shs.hal.science/halshs-00922207>
- Schneider, E. (1986) Progresso e história da educação: uma releitura de Anísio Teixeira e Paul Monroe. *Fórum Educacional*. Rio de Janeiro, 10(3), 3-15.
- Silva, R. (2016). *Representações sobre europa e américa e suas escolas: Comparação entre os escritos de viagens do jovem Anísio Teixeira (1925–1927)*, Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: Belo Horizonte.
- Silva, R. S. O. & Pintassilgo, J. (2019). Influências belgas na educação portuguesa: o “método Decroly” nos escritos pedagógicos do professor Moreirinhas Pinheiro (anos 60 e 70 do século XX). In J. M. H. Díaz (Coord.). *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (pp. 741-753). Salamanca: Universidade de Salamanca.
- Simon, F., Van Daele, H. & Decroly, N. (1996). Las publicaciones científicas de Ovide Decroly. *História del la Educación*, 14(15), 511-539.
- Sirinelli, J. F. (2003). Os intelectuais. In R. Rémond (Org.). *Por uma história política*, (pp. 231-270). Rio de Janeiro: FGV.
- Struck, B., Ferris, K., & Revel, J. (2011). Introduction: space and scale in transnational History. *The International History Review*, 33(4), 573-584.
- Tiballi, E. F. A. & Ramos Neto, J. O. (2020). Apresentação. In E. F. A. Tiballi. & J. O. Ramos Neto. *Intelectuais da modernização: biografia dos 26 signatários do manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932*. 1.ed. (p. 20). Curitiba: Publishing [recurso eletrônico].
- Valdemarin, V. T. (2010). *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez.

- Van Gorp, A. (2005). From special to new education: the biological, psychological, and sociological foundations of Ovide Decroly's educational work (1871–1932). *History of Education*, 34(2), 135-149.
- Van Gorp, A. (2006). Ovide Decroly, a hero of education. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational research: Why what works' does not work*, 37–50. Switzerland: Springer Nature. DOI: 10.1007/978-1-4020-5308-5\_2
- Van Gorp, A., Simon, F. & Depaepe, M. (2007). La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos. In A. Van Gorp., F. Simon. & M. Depaepe. *Introducción* (pp. 13-44). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Van Gorp, A., Depaepe, M. & Simon, F. (2010). A rede cultural da escola Decroly em Bruxelas. A teoria da organização e a função de guardião da história. *Cadernos de História da Educação*, 9(2), 329-345.
- Van Gorp, A., Depaepe, M. & Simon, F. (2012). How Darwinism has affected Catholic as well as non-Catholic psycho-pedagogical constructs in Belgium from the 1870s to the 1930s. *Paedagogica Historica*, 48(1), 51-66.
- Van Gorp. (2019). Experimentos educativos en la Bélgica de entreguerras (1918-1936). In Fundación Francisco Giner de los Rios et al (Ed.), *Laboratorios de la nueva educación: En el centenario del Instituto - Escola*, (pp. 143-155). Espanha: Institución Libre de Enseñanza.
- Van Gorp, A. (2020). «Like Air Bricks on Earth»: Notes on Developing a Research Agenda Regarding the Post-War Legacy of New Education. *Espacio, Tiempo y Educación*, 7(1), 7-25. Access in <http://dx.doi.org/10.14516/ete.297>.
- Van Gorp, A., Simon, F., & Depaepe, M, (2022). Ovide Decroly (1871–1932): *Panoramische biografie en bibliografie. Panoramic Biography and Bibliography*. Landau: s. n. Access in <https://queens.scholarsportal.info/omp/index.php/qulp/catalog/book/222>.
- Vázquez Ramil, R. & Porto Ucha, A. G. (2019). Influencia de Decroly en España: El Cursillo de Julia Degand en la Residencia de señoritas de Madrid (1932) In J. M. Hernández Díaz (Coord.). *Influencias Belgas en la educación española e ibero-americana*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Vidal, D. & Faria Filho, L. (2002). Reescrevendo a história do ensino primário: O centenario da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 31-50.
- Vidal, D. G. & Rabelo, R. S. (2019). A criação de Institutos de Educação no Brasil como parte de uma história conectada da formação de professores. *Cadernos de História da Educação*, 18(1), 208-220.
- Vidal, D. G. (2020). Sobre territórios e história transnacional da educação. In D. G. Vidal (Org.). *Sujeitos e Artefatos: territórios de uma história transnacional da educação*, (pp. 9-19). Belo Horizonte: Fino Traço.

- Vidal, D. G. & Rabelo, R. S. (2020). Movimento internacional da educação nova. 1. ed. - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2020.
- Vidal, D. G. & Rabelo, R. S. (2021). Fórmula e utopia: o movimento internacional da Educação Nova. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de História da Educación*.
- Vieira, L. & Chiozzini, D. F. (2018). Luis Contier como catalisador de redes: classes experimentais e renovação do ensino secundário em São Paulo nas décadas de 1950 e 1960. *Revista História da Educação*, 22. n. 55, maio/ago., 2018.
- Wagnon, S. (2008). Ovide Decroly, um programa d'une "École dans la vie" aux accents leplaysiens? *Le Télémaque Théories éducatives et réformateurs sociaux*, 33(5), 129-138.
- Wagnon, S. (2013). *Ovide Decroly, um pedagogo de l'Éducation nouvelle 1871-1932* Peter Lang. Bruxelles.
- Wagnon, S. (2015). Amélie Hamaïde (1888- 1970). L'illustre inconnue de la pédagogie Decroly. *Revue Cahiers Bruxellois*, 25 (1), 132-149.
- Wagnon, S. (2018). Ovide Decroly: Cercles decrolyens au service d'une pédagogie. In X. Riondet., R. Hofstetter. & H. Go (Dirs.). *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XXe siècle: Itinéraires et connexions* (pp. 179-193). Fontaine: Presses Universitaires de Grenoble.
- Xavier, L. N. (2016). Interfaces entre a história da educação e a história social e política dos intelectuais: conceitos questões e apropriações. In A. Gomes & P. Hansen, *Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: Uma introdução para delimitação do objeto de estudo* (pp. 465-485). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

## I. Fontes documentais

- Almeida, J. (1929). Aula de geometria. *Revista do Ensino*, 4(31), 40-44.
- Almeida, P. C. M. (1929). A Sala Decroly no Grupo de Barbacena. *Revista do Ensino*, 4(31), 74-75.
- Andrade, M. J. A. (1930). Centros de interesse: Uma fábrica de tintas. *Revista do Ensino*, 5(47), 75-78.
- Andrés, N. (1930). Centro de Interesse: o bicho da seda. *Revista do Ensino*, 5(42), 56-57.
- Araújo, M. (1929). Aula de desenho. *Revista do Ensino*, 4(31), 38-39.
- Araújo, M. (1929). Centros de interesse: O continente sul-americano. *Revista do Ensino*, 4(34), 44-49.
- Araújo, M. (1929). Centro de Interesse: O reino mineral, as pedras. *Revista do Ensino*, 4(36), 111-115.
- Barros, M. G. (1928a). Centro de Interesse: A Alimentação. *Revista do Ensino*, 4(26), 106-109.
- Barros, M. G. (1928b). Jogo Educativo-Leitura e Hygiene. *Revista do Ensino*, 4(26), 110-111.
- Barros, M. G. (1928c). Do Caderno de Preparação das Lições Para o Primeiro Ano. Centros de interesse: a alimentação. *Revista do Ensino*, 4(27), 88-93.
- Barros, M. G. (1929a). Material Didático nas Classes Decroly. *Revista do Ensino*, 4(31), 75-76.
- Barros, M. G. (1929b). Do Caderno de Preparação das Lições Para o Primeiro Ano. Centro de Interesse: Os meios de transporte. *Revista do Ensino*, 4(31), 76-83.
- Barros, M. G. (1929c). O abacate. Centro de Interesse: Alimentação. *Revista do Ensino*, 4(33), 63-64.
- Barros, M. G. (1929d). O Vestuário. *Revista do Ensino*, 4(34), 58-60.
- Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>, em 07 de setembro de 2022.
- Casasanta, M. (1929). Entrevista com Mário Casasanta sobre a experimentação do Sistema Decroly em algumas classes primárias. *Jornal Diário de Minas*, 09 fev., p. Hemeroteca Histórica da Secretaria de Cultura de Minas Gerais.
- Chagas, M. C. (1930). Centro de interesse: A casa. *Revista do Ensino*, 5(46), 64.

- Costa, S. H. (1930). Centro de interesse: Alimentação. *Revista do Ensino*, 5 (47), 73-75.
- Cunha, F. E. (1930). Centro de interesse: Alimentação de origem animal. *Revista do Ensino*, 5 (47), 64.
- Decroly, O. (1901). *Institut d'enseignement spécial de Bruxelles pour enfants des deux sexes*. Bruxelles: Polleunis & Ceuterick. 16 p.
- Decroly, O. (1902a). L'Enfance anormale au Congrès International d'Anthropologie criminelle à Amsterdam le 9 -14 septembre 1901 In *La Policlinique*, XI, 15 juillet 1902, n. 14, pp. 317-323.
- Demoor, J.; Decroly O (1903). Revue de pédagogie des anormaux. In: *L'année psychologique*. (10). pp. 317-327, DOI: <https://doi.org/10.3406/psy.1903.3556>.
- Decroly, O. (1904). Plaies sociales et remèdes, *Revue contemporaine*, n.1, pp. 2-6.
- Decroly, O. (1905). Notre régime scolaire préparerait-il des anormaux? *L'Ecole nationale*, 1905, pp. 552-554.
- Decroly, O (1908) Le programme d'une école dans la vie In *L'Ecole nationale*, VII, 1 mars 1908, n. 11, pp. 323-325 et 15 mars, n. 12, pp. 360-362.
- Decroly. O., Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée. Une première étape*. Bruxelles Office de publicité. Paris: Lebègue Nathan, 48 p.
- Decroly, O., Monchamp. E. (1922). *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers*. Paris: Delachaux & Niestlé, 155 p.
- Decroly. O. (1923). Comment l'éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances. *Pour L'Ère Nouvelle*, 2(08), 116-118.
- Decroly. O. (1925). Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts. *Pour L'Ère Nouvelle*, 4(7), 06-10.
- Decroly. O. (1927). Les enfants difficiles. *Pour L'Ère Nouvelle*, 6(31-32), 47-48.
- Decroly, O (1929a). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles: M. Lamertin. Documents pédotechniques, 7(3), 92.
- Decroly. O. (1929b). Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant. *Pour L'Ère Nouvelle*, 8(52), 259-261.
- Deschamps. J. A. (1928). Une expérience d'auto-éducation à l'Orphelinat rationaliste de Forest-Bruxelles de 1920 à 1927". *Pour L'Ère Nouvelle*, 7(38), 24-127.
- Ensor, B. (1932). Ovide Decroly - An appreciation, 1871 - 1932. *The New Era*, 13(10), 319-320.

- Ferreira, M. G. (1929). Centro de interesse: O menino e a escola. *Revista do Ensino*, 4(35), 65-67.
- Ferreira, S. (1929). Centro de interesse: A Água. *Revista do Ensino*, 4(32), 52-55.
- Ferrière, A. (1922). Pour l'Ère nouvelle. *Pour L'Ère Nouvelle*, 1(1), 1.
- Ferrière, A. (1922). Buts de la Ligue. *Pour L'Ère Nouvelle*, 1(1), 4.
- Gama, Z. (1929). Centro de Interesse: O Café. *Revista do Ensino*, 4(30), 58-67.
- Gomes, M. C. (1929). Centro de interesse: Centro de interesse: A bandeira. *Revista do Ensino*, 4(40), 60-64.
- Gomes, M. C. (1930). Centro de interesse - A Bandeira. *Revista do Ensino*, 5(42), 57-58.
- Gonzaga, F. (1929). Centro de interesse: Criação de Aves domésticas. *Revista do Ensino*, 4(33), 57-60.
- Goulart, C. (1930). Centro de interesse :O Carneiro. *Revista do Ensino*, 5(44), 99-100.
- Hamaïde, A. (1931). Uma aplicação do método Decroly. *Revista do Ensino*, 6(59-61), 132-149.
- Hamaïde A., Scali A. (1935). Comment on crée une école nouvelle. *Pour L'Ère Nouvelle*, v. 14(108), 147-149.
- Horta, M. N. (1929) Aula de história natural. *Revista do Ensino*, 4 (31), 44 46.
- Lacerda, C. (1929). Centro de interesse: Assimilação Cholorophylliana. *Revista do Ensino*, 4(35), 70-72.
- Lima, M. M. (1930). Centro de interesse - os chapéus. *Revista do Ensino*, 5(42), 62-63.
- Lisboa, Irene. (1933a). *Relatório da Viagens de Estudos de dos Bolseiros* (pp. 143-186). Lisboa: Junta de Educação Nacional.
- Lisboa, Irene. (1933b). Jardim d'Enfants de Bruxelas. In I. Lisboa. *Relatório da Viagens de Estudos de dos Bolseiros* (pp. 109-124). Lisboa: Junta de Educação Nacional.
- Lisboa, Irene. (1942). *Modernas Tendências da Educação*. (pp. 37-60). Lisboa: Cosmos.
- Lustosa, I. (1930). Centro de interesse: a galinha. *Revista do Ensino*, 5(44), 100-101.
- Magalhães, D. (1928). O Desenho na Escola Infantil. *Revista do Ensino*, 4(28), 56-59.
- Magalhães, L. (1929). Centro de Interesse: A laranja. *Revista do Ensino*, 4 (30), 73-74.
- Marques, C. L. (1930). Centro de interesse: O porco. *Revista do Ensino*, 5 (43), 56-57.

- Mattos, P. (1929). Centro de Interesse: A água. *Revista do Ensino*, 4(30), 67-73.
- Minas Gerais. Decreto nº 7970, de 15 de outubro de 1927, p. 1212. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105945>, em 18 de julho de 2022.
- Murgel, M. & Cirigliano, R. (1929). Breve notícia de uma tentativa de experimentação pedagógica. *Revista do Ensino*, 4(39), 19-23.
- Noronha, A. (1929). Centro de Interesse a laranja. *Revista do Ensino*, 4 (35), 7-70.
- Nunes, S. (1929). Centro de interesse: O valle do Amazonas. *Revista do Ensino*, 4 (38), 97-98.
- Oliveira, A. G. (1940a). Sôbre o ensino inicial da leitura. *A Escola Portuguesa*, 8(276), 275.
- Oliveira, A. G. (1940b). Sôbre o ensino inicial da leitura. *A Escola Portuguesa*, 8(279), 322-323.
- Oliveira, J. (1928a). O Systema Decroly. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, 3(26), 95-105.
- Oliveira, J. (1928b). Estatutos do Centro Pedagógico Decroly. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Oliveira, J. (1928c). Testes Collectivos. *Revista do Ensino*, 4(27), 85-87.
- Oliveira, J. (1928d). Um Programa de Escola Infantil. *Revista do Ensino*, 4(28), 52-55.
- Oliveira, J. (1929a). Como Criar uma Nova Mentalidade em o Nosso Professorado. *Revista do Ensino*, 4(29,) 86-88.
- Oliveira, J. (1929b). Livros Sobre o Systema Decroly. *Revista do Ensino*, 4(31), 74.
- Oliveira, J. (1930). *A Escola Decroly e a aplicação dos seus processos no Estado de Minas*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Geraes.
- Oliveira, J. (1932). Dr. Ovídio Decroly e sua obra. . *Revista do Ensino*, 6(76), 23-27.
- Paletta, A. (1930). Centro de interesse: A vacca. *Revista do Ensino*, 5(43), 54-55.
- Paletta, M. J. (1930). Centro de interesse: A árvore. *Revista do Ensino*, 5(46), 62-63.
- Portugal (1907). Diário do Governo. Decreto nº 120 do *Diário do Governo*, em 31 de maio de 1907.
- Portugal (1924) Diário do Govêrno n.º 25/1924, Série I de 1924-02-02, páginas 207-210. Recuperado de: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/3891-1924-653890>, em 19 de fevereiro de 2022.
- Pinheiro, J. M. (19?). *Introdução ao estudo da didáctica especial: meio físico e social*. Lisboa: Escola do Magistério Primário. Lisboa: [ed. Autor].

- Pinheiro, J. M. Introdução a Decroly. (1960) Separata da revista *Magistério - Revista de Cultura Pedagógica*, 1, 13-21.
- Pinheiro, J. M. (1961). *Introdução ao estudo da didáctica especial para uso dos alunos-mestres das escolas do magistério primário*. (2.ª edição, revista e aumentada). Lisboa: Oficinas de S. José.
- Pinheiro, J. M. (1965). *Didáctica da história*. Lisboa: [ed. Autor].
- Pinheiro, J. M. Centros de interesse. (1966). *Escola Portuguesa*, 1304,11.
- Pinheiro, J. M. (1971). No centenário de Ovídio Decroly. *Escola Portuguesa*, 1369, 11;15.
- Pinheiro, J. M. (1973). A lição de geografia no método Decroly. *Escola Portuguesa*, 1391,16.
- Pinheiro, J. M. (1996). A divulgação da metódica global do Dr. Decroly na Escola Normal Primária de Lisboa. In Pinheiro, J. M. *Escritos Vários relativos à Escola Normal Primária e à Escola do Magistério Primário de Lisboa*. Lisboa: [ed. Autor].
- Pinheiro, J. M. (2002). Notas dispersas sobre escolas e professores. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Pinheiro, J. M. (2008). Nota Memorialística Acerca do Método do Dr. Decroly. In Pinheiro, J. M. *Notas para a História da (boa e da má) Educação*, Lisboa: [ed. Autor].
- Queiroga, M. C. (1929). Centro de interesse: O chocolate. *Revista do Ensino*, 4 (32), 44-46.
- A Redação. (1932). Dr. Ovídio Decroly e sua obra. *Revista do Ensino*, 6(75), 15-16.
- Revista do Ensino (1929). Belo Horizonte: *Inspectoria Geral da Instrução*, 4(32), 60.
- Rocha, H. (1930). Centro de Interesse: a abelha. *Revista do Ensino*, 5(44), 98.
- S/A? (1925). As novas orientações pedagógicas. *Revista do Ensino*. Belo Horizonte, 1(2), 41, abr.
- S/A ? (1960). Ensino Intuitivo-Activo: Actividades para um dia lectivo. *A Escola Portuguesa*, 27(1243), 09-11.
- Santos, A. G. (1940). Sôbre o ensino inicial da leitura. *A Escola Portuguesa*, 8(282), 370-371.
- S/A? (1929). A Missão Educativa da Escola Primaria. *Revista do Ensino*, 4(33), 63-64.
- Santos, A. G. (1952). Ao redor do globalismo. *A Escola Portuguesa*, 19( n.?), 52.
- Santos, A. G. (1953a). Ao redor do globalismo. *A Escola Portuguesa*, 19(962), 673.
- Santos, A. G. (1953b). Ao redor do globalismo. *A Escola Portuguesa*, 20(974), 20-2.
- Seixas, D. M. (1930). Centro de interesse: o feijão. *Revista do Ensino*, 5(42),5-56.

- Silva, J. (1935). O que é o livro “República Decroly”. Leiam esta chronica e julguem!!!  
*Jornal Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 15 de setembro, p.10.
- Silva, M. G. F. (1929). Geografia. *Revista do Ensino*, 4(30), 74-76.
- Silva, M. G. F. (1930). Centro de interesse: A lenha e o aquecimento. *Revista do Ensino*, 5(47), 89-90.
- Teixeira, J. Q. (1930). Centro de interesse: O arco-íris. *Revista do Ensino*, 5(46), 63-64.
- Tomás, J. (1930a). *Notas de uma excursão pedagógica através das escolas da Espanha, França, Bélgica e Suíça*. Lisboa: Seara Nova, 1930.
- Tomás, J. (1930b)? *Revista Escolar*, 10(10), 2-9.
- Tomás, J. (1931a) - Uma visita à escola Decroly. *Revista Escolar*, 11(4), 205-209.
- Tomás, J. (1931b) - Ler, escrever e contar. *Revista Escolar*, 11(5), 266-270.
- Tomás, J. (1932a) - Iniciação na leitura e na escrita. *Revista Escolar*, 12(2), 65-70.
- Tomás, J. (1932b) - Homens e factos: Dr Ovídio Decroly. *Revista Escolar*, 12(8), 435-438.
- Tomás, J. (1932c) - Cartas da Bélgica: Dr. Ovídio Decroly. *Revista Escolar*, 12(9), 534-537.
- Ventureli, R. (1930) - Centro de interesse: Defesa contra os inimigos. *Revista do Ensino*, 5(43), 51-52.
- Ventureli, R. (1930) - Centro de interesse: O movimento dos seres vivos. *Revista do Ensino*, 5(43), 52-54.
- Vieira, M. J. (1930). Centro de interesse: O trigo. *Revista do Ensino*, 5(43), 55-56.

## ANEXOS

*Anexo A – “Método Decroly” nos Periódicos de Educação e Ensino de Portugal*

<b>Nome do periódico</b>	<b>Período de vigência</b>	<b>Menções à Decroly e/ou ao “Método”</b>	<b>Tipologia do material</b>
<b>Educação - Lisboa</b>	1929-1951	Nenhuma menção a Decroly ou às categorias do “Método”.	Boletim pedagógico mensal da Escola do Magistério Primário de Lisboa. Escrevem os alunos, inspetores, professores da escola.
<b>Educação Social - Lisboa</b>	1927-1929	Trinta e duas páginas com menção e/ Decroly ou às categorias do “Método”.	Revista de pedagogia e sociologia. Redigida por professores. Adolfo Lima é o redador principal.
<b>Magistério- Lisboa</b>	1958-1960	Um artigo de Moreirinhas Pinheiro.	Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário. Professores e alunos escrevem.
<b>Mais Além Portalegre</b>	1960-1965	Nenhuma menção a Decroly ou às categorias do “Método”.	Escrita por grupos de professores e alunos organizados na Mocidade Portuguesa.
<b>O Leme - Évora</b>	1952, 1959-1965	Uma página, citação de passagem, ao lado de outros educadores.	Jornal da escola do magistério de Évora. Escrevem os alunos e professores.
<b>Revista Escolar - Elvas, V. F. Xira, Lisboa</b>	1921-1935	Trezentas e quinze páginas digitalizadas com menção a Decroly ou às categorias do “Método”.	Revista escrita com colaboração de Inspetores e professores.
<b>Rumo - Coimbra</b>	1949-1969	Cinco páginas mencionando o método Decroly dentro dos métodos modernos e do ensino da aritmética.	Jornal dos alunos da Escola do Magistério Primário de Coimbra. José Maria Gaspar e alunos.

<b>Escola Portuguesa</b>	1934-1974	Três artigos do professor Moreirinhas Pinheiro utilizados. E outros que não foram utilizados aqui: 1937-1938 - pp. 259,260,261 - pp. 263, 264, 265 - pp. 286, 288, 289, 290. Mario Gonçalves Viana possui uma coluna nestes anos. Apresenta sugestões de lições baseando-se nos centros de interesse infantis, algumas proposições de Decroly e nas lições de coisas. 1939-1940 - Augusto Gomes de Oliveira faz críticas ao “método”. A professora Maria José Matoso apresenta um “novo” método de leitura baseando-se nas ideias de Montessori, Decroly e outros.	Órgão Oficial do Governo Português durante o referido período.
<b>O Educador</b>	1933-1975	Discussão sobre o método global e método fonético, por Irene Lisboa, Manuel Antunes Amor, José Pires Morgado. 3 de outubro de 1951 n. 940 pp. 1 e 2. O Professor Janeiro Acabado inicia uma série sobre: “O que eu penso do Método Global” do ensino da leitura. 17 de outubro de 1951 n. 942, p. 2, 25 de outubro n. 943, p.7, 3 de novembro, n. 944, p. 6, 25 de novembro n. 947, pp. 1 e 07, 03 de dezembro n. 948, p. 1952 - 25 de julho, n. 979, p.7, 10 de outubro, n. 989, p. 8. De acordo com este periódico, Portugal possuía em 1952 48,7% de sua população analfabeta (O educador, 10/08/1952, ed. n. 981, p. 2) 1953 - Sobre o método geral (discussão) ano XXI, 10 de fevereiro de 1953, n. 1005, p. 8. Seção do Magistério Primário, 03 de agosto de 1953, n. 1028. Crítico ao método global para a educação de adultos. 10 de outubro n. 1037, p. 5. Os Centros de Interesse.	Pais, professores, inspetores. Longa duração e importante para a imprensa pedagógica.

<b>Escola Remoçada - Braga</b>	1944-1977	1963 - Matéria sobre o método global (sem citar a Decroly). 1971 - O centenário de Ratke e Decroly.	Alunos e professores da escola.
--------------------------------	-----------	--	---------------------------------

**Anexo B - Artigos publicados na “Secção do Centro Pedagógico Decroly” (1928-1929)**

Ordem	Dados editoriais	Nome do artigo	Autor
1	1928, vol. 04, nº 26, pp. 95-105, outubro.	O Systema Decroly	Julio de Oliveira
2	1928, vol. 04, nº 27, pp. 85-87 novembro	Testes collectivos	Julio de Oliveira
3	1928, vol. 04, nº 28, pp. 52-55, dezembro.	Um programa de escola infantil	Julio de Oliveira
4	1929, vol. 04, nº 29, pp. 86-88, janeiro.	Como criar uma nova mentalidade em o nosso professorado	Julio de Oliveira
5	1929, vol. 04, nº 31, pp. 74, março.	Livros sobre o Systema Decroly	Julio de Oliveira
6	1928, vol. 04, nº 26, pp. 106-109, outubro.	Centro de interesse: a alimentação	Maria da Glória Barros
7	1928, vol. 04, nº 26, pp. 110-111, outubro.	Jogo educativo-leitura e hygiene	Maria da Glória Barros
8	1928, vol. 04, nº 27, pp. 88-93 novembro.	Do caderno de preparação das lições para o primeiro ano. centros de interesse: a alimentação.	Maria da Glória Barros
9	1929, vol. 04, nº 31, pp. 76-81, março.	Do caderno de preparação das lições para o primeiro ano. centro de interesse: os meios de transporte.	Maria da Glória Barros
10	1929, vol. 04, nº 31, pp. 75-76, março.	Material didático nas classes Decroly	Maria da Glória Barros
11	1929, vol. 04, nº 33, pp. 63-64, maio.	O abacate. Centro de interesse: alimentação	Maria da Glória Barros
12	1929, vol. 04, nº 34, pp. 58-60, junho	O Vestuário	Maria da Glória Barros
13	1929, vol. 04, nº 31, pp. 74-75, março.	A Sala Decroly no grupo de Barbacena	Philocelina Costa Mattos Almeida
14	1928, vol. 04, nº 28, pp. 56-59, dezembro	O desenho na escola infantil	Diva Magalhães
15	1929, vol. 04, nº 33, pp. 63-64, maio.	A Missão educativa da escola primaria	Sem autor (?)

