

Clarice Moukachar Batista Loureiro

“É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ?”:  
a psicologia nas discussões sobre uma pedagogia pacificadora  
entre 1927 e 1934 na Europa

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2015

Clarice Moukachar Batista Loureiro

“É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ?”:  
a psicologia nas discussões sobre uma pedagogia pacificadora  
entre 1927 e 1934 na Europa

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da  
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas  
Gerais como requisito parcial à obtenção do título de  
Mestre em Educação.

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento  
e Inclusão Social

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raquel Martins de Assis

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação da UFMG  
2015

L892e  
T

Loureiro, Clarice Moukachar Batista, 1981-  
"É possível uma educação para a paz?" : a psicologia nas discussões sobre  
uma pedagogia pacificadora entre 1927 e 1934 na Europa / Clarice Moukachar  
Batista Loureiro. - Belo Horizonte, 2015.  
102 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Raquel Martins de Assis.  
Bibliografia: f. 96-100.  
Anexos: f. 101-102.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Teses. 3. Psicologia  
educacional -- História -- Teses. 4. Não-violência -- Teses. 5. Pacifismo -- Teses.  
6. Educação -- Finalidades e objetivos -- Teses.  
I. Título. II. Assis, Raquel Martins de. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.9

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

Clarice Moukachar Batista Loureiro

“É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ?": a psicologia nas discussões  
sobre uma pedagogia pacificadora entre 1927 e 1934 na Europa

Dissertação defendida e aprovada em 18 de agosto de 2015, pela banca examinadora  
composta pelos seguintes professores doutores:

---

Profa. Dra. Raquel Martins de Assis – Orientadora

---

Prof. Dr. Dener Luiz da Silva – UFSJ

---

Profa. Dra. Regina Helena Campos – FAE/UFMG

---

Profa. Rita Vieira – UFVJM – Suplente

---

Prof. Marcelo Ricardo Pereira – FAE/UFMG - Suplente

## **Agradecimentos**

A Deus, que é amor, minha gratidão eterna e toda a glória deste trabalho.

Ao meu marido Lucas, pelo carinho, apoio constante e palavras de encorajamento nos momentos mais importantes deste percurso.

Aos meus filhos, Estêvão e Elias, pequenas vidas que tanto me motivam a sonhar com uma educação de princípios e valores.

Aos meus pais, Merie e Ricardo, exemplos de amor e dedicação. Obrigada pela herança acadêmica que tanto estimo.

Ao Maurício, Norah, Evaldo, Neusa, Edna, Leonardo, Eliana e a todas as pessoas que, de alguma forma, me auxiliaram a conciliar a maternidade com o investimento em minha vida profissional. Tarefa difícil, mas não impossível.

Às meninas do GD, pelos momentos de descontração imprescindíveis nessa caminhada, e aos familiares da igreja-casa, pelas orações.

À professora orientadora Raquel Assis, pelo acolhimento caloroso desde o nosso primeiro encontro e por me proporcionar tanto aprendizado nesse tempo em que estivemos juntas.

À professora Cristina Gouveia, por ter me escutado e me direcionado àqueles que poderiam sonhar comigo.

À professora Regina Helena Campos, por ter me proporcionado o diamante bruto deste trabalho ao trazer os documentos de Genebra. Obrigada pelo incentivo e por apostar que eu seria capaz de lapidá-lo.

À todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG.

À CAPES, pelo incentivo e apoio financeiro.

A história do homem torna-se cada vez mais  
uma corrida entre a educação e a catástrofe.

H. G. Wells, 1920

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a psicologia proposta para promover e apoiar ideais pacifistas e internacionalistas divulgados pela Sociedade das Nações (SDN), órgão criado a partir da assinatura do Tratado de Versalhes com a finalidade de pensar uma nova política de relações internacionais após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Uma das estratégias da SDN, com sede em Genebra, era a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista entre as crianças e os jovens inseridos no contexto escolar. A SDN contava com a participação do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR) e do Bureau Internacional de Educação (BIE), também sediados em Genebra, para a execução daquela tarefa. Esses dois órgãos se destacavam no cenário internacional pelo acelerado desenvolvimento das ciências da educação, produzindo e disseminando teorias que pudessem contribuir de alguma maneira para a renovação das práticas de ensino dentro das escolas. Em busca das teorias psicológicas que foram oferecidas por aquelas instituições para promover e apoiar a divulgação dessas ideias, analisamos dois eventos internacionais promovidos pelo BIE, em parceria com o IJJR, que tratavam do tema da paz pela educação e pela escola. São eles: a conferência internacional *A paz pela Escola*, realizada em 1927, na cidade de Praga, e os cursos para profissionais do ensino que tomavam por questão como tornar conhecida a Sociedade das Nações e desenvolver o espírito de cooperação internacional, realizados em sessões anuais em 1928, 1930, 1931 e 1932 em Genebra. Foram investigados os documentos que registram as discussões realizadas ao longo desses eventos e identificadas e analisadas as teorias psicológicas evocadas para apoiar a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista. Encontramos teorias psicológicas elaboradas por Pierre Bovet, Édouard Claparède, Marie Butts e Jean Piaget. Destacamos, em nossa pesquisa, o trabalho de Jean Piaget por se tratar de um teórico que é referência na psicologia da educação até os dias de hoje, além de uma maior disponibilidade de textos sobre o tema. Como referencial metodológico utilizamos uma abordagem analítico-descritiva derivada daquela proposta por Pongratz (1998); utilizamos também Pickren (2012), que enfatiza a importância do contexto local na produção das teorias científicas, e Burke (2012), que propõe a focalização do olhar do pesquisador sobre os protagonistas que produzem as teorias científicas e suas formas de divulgação, bem como sobre as “instituições geradoras de conhecimento”. Verificamos que as teorias psicológicas identificadas se inserem dentro de uma perspectiva psicogenética e se preocupavam em investigar se seria possível uma educação dos instintos. Para os intelectuais genebrinos, seria viável desenvolver nas crianças uma maneira de operar racionalmente sobre a realidade com base em valores como o respeito às diferenças, a solidariedade, a tolerância, a igualdade de direitos, dentre outros. No entanto, eles afirmaram que, com o acirramento dos nacionalismos e o advento da Segunda Guerra Mundial, tal projeto não pôde ser levado a cabo.

Palavras-chave: Educação internacional. Genebra. Bureau Internacional de Educação.

## ABSTRACT

The present research investigates the psychology aiming at promoting and supporting pacifist and internationalist ideas released by the League of Nations (LN), an organization created after the signing of the Treaty of Versailles to think a new policy for international relations after the First World War (1914-1918). One of the LN strategies, headquartered in Geneva, was the promotion of a pacifist and internationalist thinking among children and young people within the school context. LN counted on the participation of the Jean Jacques Rousseau Institute (JJRI) and the International Bureau of Education (IBE), also based in Geneva, to carry out this task. These two organizations were prominent on the international scenery due to the accelerated development of educational sciences, producing and disseminating theories that could contribute in some way to the renewal of teaching practices within schools. In the search for psychological theories which were offered by these institutions to promote and support the diffusion of these ideas, we analyzed two international events organized by the IBE in partnership with the JJRI which approached the theme of Peace for education and school. These two events were the international conference "*Peace through the School*, which took place in Prague, in 1927 and the courses for teaching professionals whose target was how to make the League of Nations well known and develop the spirit of international cooperation. They were held in yearly sessions in 1928, 1930, 1931 and 1932 in Geneva. Documents recording the debates carried out during these events were surveyed and the psychological theories called on to support the diffusion of a pacifist and internationalist thought were identified and analyzed. We found psychological theories developed by Pierre Bovet, Édouard Claparède, Marie Butts and Jean Piaget. In our research, we highlighted Jean Piaget's work on the issue due to the fact that he is, up to the present time, a reference theorist in educational psychology and also due to the vast availability of texts approaching the target subject. As a methodological framework, we have applied the analytical descriptive approach proposed by Pongratz (1998), Pickren (2012) which emphasizes the importance of local context in the production of scientific theories and Burke (2012), who proposes that the researcher focus on the protagonists who produce scientific theories and their forms of dissemination, as well as on the "knowledge yielding institutions." We found that the identified psychological theories are inserted within a psychogenetic perspective and they minded to investigate whether an education of the instincts would be possible. For Geneva intellectuals, it would be feasible to develop in the children a way to rationally operate on the reality based on values such as respect for differences, solidarity, tolerance, equal rights, among others. However, they state that with the intensification of nationalism and the advent of World War II, such a project could not be carried out.

Keywords: International Education. Geneva. International Bureau of Education

## **LISTA DE SIGLAS**

**SDN** – Sociedade das Nações

**IJJR** – Instituto Jean-Jacques Rousseau

**BIE** – Bureau International d'Éducation

**BIT** – Bureau International du Travail

**WFEA** – World Federation of Education Association

**DIP** – Departamento de Instrução Pública

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

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**EUA** – Estados Unidos da América

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	10
<b>Capítulo 1: A sociedade das Nações, o Instituto Jean-Jacques Rousseau e o Bureau Internacional de Educação</b> .....	20
1.1 A Sociedade das Nações: fracasso ou berço das relações internacionais?.....	20
1.1.1 Sociedade das Nações e a educação internacional.....	28
1.2 O Instituto Jean-Jacques Rousseau nos seus primeiros anos de trabalho.....	30
1.3 O Bureau Internacional de Educação.....	36
1.3.1 O Bureau Internacional de Educação e o Instituto Jean-Jacques Rousseau unidos pela paz através da escola.....	38
<b>Capítulo 2: A centralidade da psicologia em um movimento europeu pela paz através da escola</b> .....	43
2.1 A Conferência Internacional <i>A paz pela escola</i> .....	44
2.2 Os cursos para profissionais do ensino "Como tornar conhecida a Sociedade das Nações e desenvolver o espírito de cooperação internacional".....	54
2.3 As teorias psicológicas apresentadas na conferência <i>A paz pela escola</i> e nos cursos para profissionais do ensino - Pierre Bovet, Marie Butts, Édouard Claparède e Jean Piaget.....	58
<b>Capítulo 3: Piaget e a educação internacional</b> .....	71
<b>Considerações finais</b> .....	90
<b>Referências</b> .....	96
<b>ANEXO I</b> .....	101
<b>ANEXO II</b> .....	102

## INTRODUÇÃO

Os reflexos dos acontecimentos históricos sobre o campo da educação abrem um vasto e rico terreno para a pesquisa historiográfica. Transformações nos planos sociais, econômicos, políticos e culturais das sociedades normalmente acarretam em reformas educacionais voltadas primordialmente para uma readaptação dos indivíduos aos novos formatos societários. A própria invenção da escola se deu concomitante ao surgimento da ideia de democracia, que levava um número cada vez mais elevado de pais a reivindicarem o direito de acesso dos filhos aos conhecimentos e técnicas disponíveis até então somente para os herdeiros da aristocracia (LOPES; GALVÃO, 2001).

O mesmo fenômeno foi ocorrendo ao longo da história. O domínio e a expansão do Império Romano levaram ao surgimento de uma escola centralizada no latim e nos estudos literários e científicos. O nascimento do Cristianismo, representado pela Igreja Católica, implica a constituição das escolas cristãs, que irão se desenvolver ainda mais com o acirramento da atividade comercial e artesanal na Idade Média, culminando inclusive com a criação das universidades. Na Renascença, a conquista do Novo Mundo e o descobrimento de novas culturas conduziram as escolas a certa descentralização do seu papel doutrinário e religioso para que o homem possa ser colocado em questão. A Idade Moderna, com suas revoluções políticas e industriais, bem como suas reformas e contra-reformas religiosas, assistiu a uma grande transformação no campo da educação pautada na expansão do ensino e na revisão dos métodos, das normas e regras de conduta (LOPES; GALVÃO, 2001).

Uma nova concepção de razão e de ciência favoreceu a publicização da educação, que foi ampliada pela criação dos sistemas públicos educacionais principalmente após a Revolução Francesa. No século XX, com a afirmação de novas ciências, como a Psicologia e a Sociologia, a própria escola passou a ser questionada, e mudanças no campo educacional aconteceram com o início do movimento da Escola Nova. No final desse século e início do XXI, a revolução tecnológica fez transbordar um excesso de informações que desafiou os educadores contemporâneos e colocou em xeque muito do que se construiu até hoje (LOPES; GALVÃO, 2001).

Este breve retrospecto histórico nos conduz à reflexão quanto ao estreitamento do laço que existe entre a educação e as transformações em outras esferas da sociedade. Podemos dizer, como demonstrado, que a educação adquire um papel central no desenvolvimento da humanidade, desde os tempos mais primordiais. Jean Piaget (1886-1980), célebre psicólogo

do século XX, afirmou em 1931 que a educação é o principal meio para auxiliar os homens a se desprenderem de seus antigos pontos de vista para se apropriarem de novas formas de pensamento, já que atua em uma escala mais abrangente. Concebida dessa forma, a educação se torna poderosa arma nas mãos daqueles responsáveis pela formação das futuras gerações, possibilitando-lhes, inclusive, mudarem o curso da história, seja em direção ao desenvolvimento ou à catástrofe, como bem alerta H. G. Wells na epígrafe deste trabalho.

Também a história da psicologia caminha lado a lado com a história da educação e, evidentemente, repercute também em transformações. Mesmo antes dessa disciplina se firmar como ciência empírica e naturalista no final do século XIX, já no século XVIII pedagogos como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) atribuíam um papel importante à psicologia na educação humana, já que os conhecimentos sobre a alma unida ao corpo eram considerados imprescindíveis a todas as ciências (VIDAL, 2006). No entanto, com a aquisição do *status* de campo científico de produção de conhecimento, a psicologia pôde contribuir de maneira ainda mais efetiva para esta área.

A ciência psicológica teve um papel importante para o movimento da Escola Nova, que marca a história da educação no final do século XIX e início do século XX. Podemos dizer que a gênese desse movimento, dentre outros fatores, encontra-se nas recentes produções sobre a psicologia da criança, que levaram os educadores a refletirem sobre os procedimentos de ensino e a organização escolar, inaugurando um novo tipo de tratamento aos problemas enfrentados nesse campo (LOURENÇO FILHO, 1978).

O interesse pelo conhecimento científico sobre a “criança que aprende” se deu apenas em meados do século XIX. Com o aumento do número de escolas devido à expansão das ideias democráticas e as mudanças econômicas decorrentes da intensa industrialização dos países, os procedimentos didáticos não atendiam mais à complexidade da tarefa educacional. Em face desse impasse, aumentou-se o interesse dos educadores e pesquisadores em identificar e compreender as condições favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem (LOURENÇO FILHO, 1978).

Essa questão levou ao surgimento do campo da psicopedagogia e da psicologia da educação, cujo desenvolvimento de suas teorias contribuiu significativamente, no início do século XX, para o estabelecimento das bases científicas da pedagogia (NASSIF; CAMPOS, 2008). A criação do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), em Genebra, em 1912, é um exemplo concreto dessa parceria. Fundado por Édouard Claparède (1873-1940) e Pierre Bovet (1878-1965), o Instituto tinha como objetivo a formação de educadores e a realização de pesquisas nas áreas de psicologia e pedagogia. Além disso, incentivava as reformas

educacionais originadas pelo movimento da Escola Nova (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2006).

Os estudos de Claparède sobre psicologia da criança focavam nos processos psicológicos a partir do ponto de vista funcional. Assim, juntamente com Jean Piaget (1896-1980) e outros colaboradores, ele desenvolveu a abordagem genético-funcional buscando explicar os fenômenos psicológicos “a partir de sua gênese na história do sujeito psicológico e sua função no processo de adaptação.” (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2006, p. 243). Privilegiando, portanto, o estudo da cognição humana, esses psicólogos irão tratar a gênese dos processos cognitivos do ponto de vista interacionista, ou seja, “como resultado da construção progressiva de esquemas de adaptação ao ambiente na interação entre o sujeito e o meio.” (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2006, p. 243).

Para esses cientistas da psicologia, a educação deveria passar por uma revolução copernicana, tornando-se a criança o centro das atividades escolares. Dentro dessa perspectiva, estabeleceu-se como premissa que a atividade espontânea da criança deve guiar as ações do educador, inaugurando, portanto, a abordagem que passaria a ser chamada de “Escola ativa.” (CAMPOS; NEPOMUCENO, 2006).

Diante do exposto, fica evidente que a parceria entre psicologia e pedagogia, desde o século XIX, vinha sendo produtiva e contribuía para a renovação de ideias no campo da educação. No entanto, os acontecimentos históricos que viriam a ocorrer em 1914 certamente mudariam o rumo que essas ideias tomariam:

Vivia-se então num mundo aparentemente calmo, de contínuo progresso nas ciências, letras e artes e seguro desenvolvimento técnico. Não se podia acreditar que as mais cultas nações da Europa viessem a empenhar-se em luta de extermínio. Ela ocorreu, no entanto, durou quatro longos anos, havendo consumido bens e vidas e, mais do que isso, precipitado a marcha do desequilíbrio que se iniciara entre situações culturais, econômicas e políticas de vários grupos de nações, seus domínios e colônias (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 25).

O conflito encerrou uma fase do movimento da Escola Nova, que se voltava para a reflexão sobre as antigas práticas escolares em decorrência da educação tradicional, e levou os educadores a um novo momento, quando as condições da vida social dos alunos deveria ser o foco, sobretudo diante das novas condições políticas e econômicas. Notava-se que a organização da vida social influenciava sobremaneira a formação dos indivíduos (LOURENÇO FILHO, 1978).

Mediante as grandes transformações políticas e econômicas resultantes dos acordos de guerra assinados e dos terríveis danos causados pelo conflito, pensadores, cientistas, militantes e governantes das principais potências do pós-guerra logo se propuseram a refletir sobre como a educação poderia contribuir para a divulgação de um pensamento pacifista e

internacionalista. Acreditava-se que a escola era a principal aliada nesse projeto, e a educação e o ensino eram vistos como campos privilegiados para o desenvolvimento de teorias e propostas pedagógicas voltadas para este objetivo. Partia-se então para uma década de 1920 dedicada à revisão dos métodos e planos de ensino com foco nos ideais de paz e cooperação internacional, sustentada por uma forte esperança na educação.

Várias instituições nacionais e internacionais foram criadas voltadas para esse objetivo bem como para difundir as ideias da Escola Nova. Citamos como exemplos a Associação de Educação Progressiva (Progressive Education Association), criada em 1919 nos Estados Unidos (EUA) e que viria a se transformar em um importante órgão de atuação internacional no campo; a organização Les Compagnons de l'Université Nouvelle na França e, posteriormente, a Liga Internacional para a Educação Nova, criada em 1921 em Calais. (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

O IJJR, que acompanhava de maneira estreita a evolução da educação tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional, propôs então a criação do Bureau Internacional de Educação (BIE), dentro de uma proposta de diálogo entre as nações sobre os temas concernentes à educação, bem como reunião e divulgação dos conhecimentos científicos produzidos internacionalmente no campo. O BIE foi então fundado em 1925, em Genebra, como um organismo privado a partir de uma subvenção do Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund<sup>1</sup> ao IJJR.

Essas instituições, sobretudo o BIE, seguiam as orientações e os princípios da Sociedade das Nações (SDN), instituição criada ao final da primeira guerra mundial com o principal objetivo de garantir a paz entre as nações, fortemente implicado na divulgação do pensamento pacifista e internacionalista. Também conhecida como Liga das Nações, a SDN era a materialização de uma das resoluções do plano de propostas apresentado pelo então presidente dos EUA, Woodrow Wilson (1856-1924). O próprio IJJR adotou os princípios estabelecidos pela SDN, envolvendo seus teóricos que “trabalhavam para evitar as desgraças da guerra, os conflitos e os problemas sociais em escala internacional” (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 58).

Conseqüentemente, as décadas de 1920 e 30 foram marcadas por reuniões, conferências, congressos e cursos tendo justamente como tema a revisão dos modelos de educação e a formação contínua dos educadores mediante uma nova organização política e econômica, assim como um ideal de paz e cooperação entre as nações.

---

<sup>1</sup> Instituição filantrópica norte-americana criada em 1918.

Nosso interesse nesta pesquisa centralizou-se, de maneira geral, em identificar qual psicologia foi apresentada para apoiar a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista nas escolas no período entre as duas grandes guerras, dentro do quadro de ações de organismos internacionais sediados em Genebra. Chegamos a esse tema a partir de um questionamento sobre as teorias psicológicas que estariam fundamentando trabalhos contemporâneos de mediação de conflitos dentro das escolas como uma estratégia para a diminuição do índice de violência.

Alguns autores contemporâneos têm recomendado a utilização do método de mediação de conflitos como um meio para o estabelecimento de uma cultura de paz no ambiente escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CHRISPINO, 2007). Além disso, é possível localizar uma série de demandas direcionadas aos professores para elaborarem atividades que contribuirão para o desenvolvimento dessa cultura de paz dentro das escolas. A própria Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, em 1999, a Declaração sobre uma Cultura de Paz (UNESCO, 1999), trazendo essa recomendação. Ao examinarmos mais a fundo essa questão, decidimos verificar na história o que já havia sido realizado sobre esse tema e nos deparamos com documentos que registram um movimento de educação para a paz após a Primeira Guerra Mundial, quando inclusive foi criada a Sociedade das Nações, órgão que deu origem à ONU em 1946.

Trata-se, portanto de uma pesquisa no campo da historiografia que propõe refletir sobre a relação entre a história da psicologia e da educação com o contexto das guerras. Como exposto por Rasmussen (2010), no prefácio da obra *Les Psychologues et les guerres*, essa relação, vista do século XXI, parece evidente. No entanto, no campo da historiografia, ela é ainda pouco explorada, estando o seu estudo vinculado à história das ciências e das guerras, e não propriamente da psicologia. Durante a história dos grandes conflitos, o conhecimento psicológico esteve ligado à necessidade de gestão de pessoas, de comunicação, à formação de opinião pública, dentre outros temas. Esta pesquisa demonstra como o conhecimento psicológico esteve também presente no campo da educação no contexto das guerras. Neste período, novos saberes psicológicos também emergiram e deram origem a novas disciplinas que foram se afirmando ao longo do século XX.

Neste trabalho, investigamos mais especificamente a psicologia proposta para auxiliar na divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista na Europa no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial. Para tanto, analisamos documentos que registram eventos realizados pelo BIE e pelo IJJR, órgão de grande impacto na história da psicologia e educação, não somente no continente europeu, mas também na América Latina e Estados

Unidos. Questionamos ao longo da pesquisa qual conhecimento psicológico foi evocado ou produzido diante da tarefa de divulgação desse pensamento, proposto principalmente pela SDN. Como as teorias propostas dialogaram com esse pensamento e como o contexto do período entre guerras atravessa as especificidades dessas teorias são perguntas que nortearam esta análise.

Escolhemos, portanto, investigar as discussões resultante de dois eventos organizados para a promoção dos valores pacifistas e internacionalistas realizados pelo BIE e pelo IJJR em parceria com outras associações pedagógicas. O primeiro foi a conferência *A paz pela escola*<sup>2</sup>, realizada em Praga em 1927. Analisamos uma publicação do BIE que reúne as exposições realizadas durante a conferência bem como alguns relatórios enviados para a equipe organizadora sobre o tema da paz através da escola. (ANEXO I). O segundo foi o curso para profissionais do ensino *Como tornar conhecida a Sociedade das Nações e desenvolver o espírito de cooperação internacional*<sup>3</sup>, realizado em cinco sessões anuais entre 1928 e 1932 em Genebra. Neste caso, também analisamos as publicações do BIE, organizadas após as sessões de 1928, 1930, 1931 e 1932 que reúnem os resumos dos conteúdos trabalhados ao longo de cada curso. (ANEXO II)

O corpo documental relativo a esses eventos encontra-se disponível no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os documentos foram gentilmente cedidos pela professora Regina Helena de Freitas Campos ao CDPHA após seu trabalho de pesquisa sobre o tema em Genebra, tendo originado o artigo "Os psicólogos e o movimento de educação para a paz em Genebra (1920-1940<sup>4</sup>)", publicado em 2010. Trata-se, portanto, de cópias dos documentos originais que se encontram nos Archives Jean-Jacques Rousseau, com sede em Genebra, que foram trazidas pessoalmente pela professora. Os exemplares que analisamos encontram-se na língua francesa.

Após a análise desses documentos, prevista no projeto desta pesquisa, e o levantamento das teorias psicológicas apresentadas, optamos por analisar mais a fundo o trabalho de Jean Piaget já que sua produção, além de ser mais volumosa, parece se destacar em meio aos trabalhos de seus colegas devido à sua complexidade e fundamentação científica. Além disso, consideramos que o autor tornou-se um ícone da psicologia do século XX, inspirando os projetos pedagógicos de ensino e sendo, até os dias atuais, referência

---

<sup>2</sup> La paix par l'école.

<sup>3</sup> Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale.

<sup>4</sup> Les psychologues et le mouvement de l'éducation pour la paix à Genève (1920-1940).

bibliográfica nos cursos de formação de professores. Por esses motivos, outros dois textos de Piaget foram acrescentados ao corpo documental devido à sua relevância e coerência com o tema da pesquisa. O primeiro é um trabalho do autor publicado em janeiro de 1931, no *Recueil Pédagogique de la Société des Nations*, cujo título é “O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional” e o segundo, dessa vez publicado no *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, em 1934, sob o título “É possível uma educação para a paz?”<sup>5</sup>. Foi a partir da escolha desses documentos que definimos nosso recorte histórico entre os anos de 1927 e 1934, considerando a complexidade deste período que segue após o fim da Primeira Guerra Mundial até a eclosão da Segunda em 1939.

Em termos metodológicos, partimos da abordagem descritivo-analítica, que consiste em fazer uma descrição baseada na observação e suplementada pela análise. Esta análise leva em consideração diversos aspectos dos acontecimentos históricos, sobretudo o contexto sociocultural (PONGRATZ, 1998).

Assim, após uma primeira leitura descritiva, procedemos à análise dos documentos, considerando os aspectos socioculturais envolvidos quando da publicação dos textos. Nesse mesmo sentido, baseamo-nos também na referência metodológica de Pickren (2012) que, como Pongratz (1998), enfatiza a importância do contexto local na produção das teorias científicas.

Para Pickren (2012), a abordagem historiográfica precisa questionar o que ocorre quando há transmissão de conhecimento e de práticas entre grupos heterogêneos de pesquisadores, sobretudo quando entre eles se encontram diferenças nacionais e culturais constituindo zonas de contato. Sua tese é de que este conhecimento transmitido nas zonas de contato precisa ser apropriado de maneira mais local para então ser utilizado para novas produções científicas relevantes para o contexto específico de cada grupo cultural.

A análise deve, portanto, partir da abordagem do contexto de onde emergem os conhecimentos e as práticas científicas que serão compartilhadas com outros grupos, considerando os valores envolvidos e a situação sócio-histórica dos locais de produção. Esses mesmos elementos deverão ser considerados na avaliação das trocas e das possíveis hibridizações realizadas uma vez que os conhecimentos foram socializados.

No contexto da nossa pesquisa, entendemos que tanto na conferência *A paz pela escola* quanto nos cursos, ambos promovidos pelo BIE, existe a proposta de um grupo específico de pesquisadores, em sua maioria suíços, de divulgação de um pensamento

---

<sup>5</sup> Cf. ambos os textos em PARRAT; TRYPHON, 1998.

pacifista e internacionalista através da educação que é colocada para diferentes nacionalidades e conseqüentemente diferentes culturas. As discussões de Pickren nos conduzem à análise quanto aos grupos de pessoas e instituições que estavam divulgando esse pensamento e de que maneira ele foi hibridizado no contexto das diversas nações, sobretudo no que tange à produção de conhecimento no campo da psicologia, considerando que Genebra e outros países, como a França, estavam no centro da produção e transmissão desse conhecimento.

Outro autor que nos pareceu útil para a análise dos documentos, favorecendo-nos uma maior aproximação do contexto sociocultural, foi Burke (2012). Em suas discussões sobre a história social do conhecimento, Burke propõe a focalização do olhar do pesquisador sobre os protagonistas que produzem as teorias científicas e suas formas de divulgação bem como sobre as instituições das quais estes faziam parte. Esse autor nomeia essas instituições como *geradoras de conhecimento*, entendidas como “grupos de indivíduos que se encontram regularmente em vista de objetivos comuns, seguindo regras que produzem diferentes papéis sociais.” (BURKE, 2012, p. 12).

Nesse sentido, durante a leitura dos documentos, localizamos as principais instituições responsáveis pela organização e elaboração das discussões realizadas ao longo dos eventos registrados, buscando compreender suas histórias e funções políticas e sociais dentro do contexto em que se inserem. Entendemos, portanto que o conhecimento produzido através das discussões promovidas, sobretudo as teorias psicológicas associadas à divulgação do pensamento pacifista e internacionalista, não pode ser destacado do contexto das instituições de onde partem os interlocutores deste projeto.

No primeiro capítulo, portanto, apresentamos três instituições que elencamos como as principais nas discussões sobre educação internacional registradas nos documentos: a Sociedade das Nações, o Bureau Internacional de Educação e o Instituto Jean-Jacques Rousseau, todas com sede em Genebra, o que já nos indica a importância dessa cidade para a construção de conhecimento tanto no campo da psicologia quanto no campo da educação internacional.

Tratando-se da divulgação de um pensamento originado em e para um contexto de guerra, seria improvável que conseguíssemos atingir nosso objetivo sem dissertar, mesmo que minimamente, sobre o primeiro grande conflito mundial do século XX. No entanto, por se tratar de uma guerra cujas causas são por demais complexas e de proporções tão amplas, optamos, no âmbito de nossa pesquisa, por tratar apenas daqueles elementos que consideramos imprescindíveis para a contextualização de nosso objeto, qual seja, a psicologia que foi proposta para fundamentar os métodos de divulgação de um pensamento pacifista e

internacionalista, um dos principais objetivos do órgão criado com o fim da Primeira Guerra Mundial em 1919, a SDN.

Utilizamos como referência historiográfica Eric Hobsbawm (1995) e Maryvonne Stepczynski-Maitre (1996), que nos forneceram alguns dos elementos de análise necessários para compreendermos mais a fundo o contexto de criação da SDN, os países e governantes envolvidos e, sobretudo, a função política e social a ela destinada. Além desses autores, baseamo-nos também no trabalho de Rita Hofstetter em parceria com Marc Ratclif e Bernard Schneuwly (2012) para compreendermos a história do IJJR e do BIE, instituições importantes na divulgação do pensamento pacifista e internacionalista no período definido.

O segundo capítulo apresenta os eventos registrados nos documentos analisados e, em seguida, as teorias psicológicas evocadas nesses eventos como auxiliadoras da tarefa de divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista. Descrevemos inicialmente os objetivos, as motivações, os participantes, as instituições organizadoras e os conteúdos discutidos ao longo da conferência internacional *A paz pela escola*, de 1927, e nos cursos para profissionais do ensino entre 1928 e 1932. Identificamos quatro intelectuais que trouxeram contribuições no campo da psicologia para a discussão da educação internacional e apresentamos suas teorias. São eles: Pierre Bovet, Édouard Claparède, Marie Butts e Jean Piaget. Destacamos os textos de Jean Piaget sobre educação internacional pela sua complexidade, cientificidade e coerência com o tema e, por isso, decidimos aprofundar a análise desses textos no capítulo seguinte.

O terceiro capítulo consiste essencialmente na análise dos textos de Jean Piaget sobre a educação internacional. No entanto, antes de adentrarmos propriamente em suas teorias, fazemos um breve resgate da sua biografia, desde seus primeiros textos publicados em sua juventude, ainda durante a Primeira Guerra Mundial, até o período que antecede a sua entrada como diretor do BIE em 1929. Este retorno histórico se fez necessário já que identificamos nos trabalhos de Piaget estudados muitos elementos característicos da primeira fase de sua obra, conforme alguns estudiosos de Piaget costumam classificar (VIDAL, 2002; PARRAT-DAYAN, 2010; MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998).

Em nossas considerações finais apontamos para qual psicologia foi apresentada a fim de fundamentar os métodos de divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista a partir do contexto histórico, trazendo os pontos em comum dos trabalhos de cada intelectual estudado. Destacamos também as avaliações desse movimento, sobretudo do ponto de vista de Piaget, autor de um texto de 1934 no qual ele se questiona se uma educação para a paz é verdadeiramente possível, questão que deixamos em aberto para futuras investigações.



## CAPÍTULO 1

### **A Sociedade das Nações, o Instituto Jean-Jacques Rousseau e o Bureau Internacional de Educação**

A partir da análise dos eventos relatados no corpo documental desta pesquisa, verificamos que as três instituições citadas no título deste capítulo foram centrais no trabalho de divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista no período entre guerras. Tanto a conferência *A paz pela escola*, realizada em 1927, quanto os cursos para profissionais do ensino sobre a divulgação do trabalho da SDN e o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional cumpriram as recomendações da própria SDN e foram promovidos pelo BIE. Este, por sua vez, tem a sua história diretamente relacionada ao IJJR, como veremos a seguir.

Escolhemos partir do contexto dessas instituições para então entrarmos na descrição e análise de nossas fontes, conforme proposto por Pongratz (1998), já que esse caminho nos levará a uma melhor compreensão do contexto social, político e econômico de produção do conhecimento relativo à educação internacional.

#### **1.1. A Sociedade das Nações: fracasso ou berço das relações internacionais?**

A Sociedade das Nações foi criada ao final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) a partir da assinatura do Tratado de Versalhes, em 28 de junho de 1919, e foi substituída pela Organização das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Guerra Mundial, em 1946. As condições de sua criação e a situação política, econômica e sociocultural do período pós-Primeira Guerra são importantes para compreendermos os eventos que se seguiram na história dessa instituição, seu campo de atuação e sua legitimidade no cenário internacional.

O início da Primeira Guerra Mundial encerrou uma era de relativa paz na Europa, uma vez que entre 1871 e 1914 não houve no continente nenhuma guerra que envolvesse um número considerável de grandes potências ou que durasse mais do que semanas ou meses (HOBBSAWM, 1995). Aquele conflito envolveu todas as grandes potências e teve uma duração de quatro anos. Para Hobsbawm (1995), “Paz significava antes de 1914: depois disso veio algo que não mais merecia esse nome.” (p. 30). Podemos dizer que este evento constitui a primeira grande ferida narcísica no século XX de uma sociedade moderna que vinha se

desenvolvendo a passos largos em áreas como a do conhecimento científico, econômica, cultural e social.

Abstendo-nos de discutir as causas da guerra, ressaltamos que, antes do seu início, políticas nacionalistas se afirmavam a partir de uma ideologia que se propagava na maioria dos países baseada no orgulho nacional e no sentimento de supremacia das ideias próprias de cada nação. Essa ideologia era reforçada pelo capitalismo monopolista resultante da corrida rumo à industrialização e dos imperialismos que lançavam os países em uma competição pela expansão colonial que supostamente garantiria o desenvolvimento econômico de cada potência.

Assim, no início do século XX, política e economia se fundiram dando origem a uma rivalidade sem limites e sem objetivos específicos e claros entre os países, o que inviabilizava uma saída através de acordo. Foi uma guerra cujo objetivo era a vitória total. “Era um objetivo absurdo, que trazia em si a derrota e que arruinou vencedores e vencidos; que empurrou os derrotados para a revolução e os vencedores para a bancarrota e a exaustão física.” (HOBSBAWM, 1995, p. 38).

Com o fim da guerra em 11 de novembro de 1918, seguiu-se uma série de negociações de paz entre os dois principais grupos combatentes cujos principais momentos foram a Conferência de Paz em 12 de janeiro de 1919, em Paris, e a assinatura do Tratado de Versalhes em junho desse mesmo ano. Os países que compunham cada um desses dois grupos ao final do conflito foram definidos a partir dos acontecimentos ao longo da guerra, como Hobsbawm (1995) bem nos descreve:

Ela começou como uma guerra essencialmente européia, entre a tríplice aliança de França, Grã-Bretanha e Rússia, de um lado, e as chamadas “Potências Centrais”, Alemanha e Áustria-Hungria, do outro, com a Sérvia e a Bélgica sendo imediatamente arrastadas para um dos lados devido ao ataque austríaco (que na verdade detonou a guerra) à primeira e o ataque alemão à segunda (como parte da estratégia de Guerra da Alemanha). A Turquia e a Bulgária logo se juntaram às Potências Centrais, enquanto do outro lado a Tríplice Aliança se avolumava numa coalizão bastante grande. Subornada, a Itália também entrou; depois foi a vez da Grécia, da Romênia e (muito mais nominalmente) Portugal também. Mais objetivo, o Japão entrou quase de imediato, a fim de tomar posições alemãs no Oriente Médio e no Pacífico ocidental, mas não se interessou por nada fora de sua região, e – mais importante – os EUA entraram em 1917. Na verdade, sua intervenção seria decisiva (p. 32).

Soma-se a essa descrição a saída da Rússia do conflito, após a Revolução de Outubro de 1917, que inaugurou a União Soviética e deixou como mensagem para o mundo que um novo sistema político de governo seria possível a partir da revolução popular. Quanto aos Estados Unidos, de fato a sua entrada no conflito foi decisiva não só para determinar quais

seriam os países vitoriosos, mas também para promover a própria criação da Sociedade das Nações.

Até 1917, os Estados Unidos ainda não haviam participado diretamente da guerra tomando posição de um dos lados combatentes, mas forneciam armamentos e suprimentos à Inglaterra e França. No entanto, em abril desse ano, navios americanos foram atacados pela Alemanha, o que foi o estopim para que o então presidente dos Estados Unidos, Wilson Woodrow, autorizasse a entrada de seu país no conflito ao lado dos Aliados (tendo como principais representantes a França e a Inglaterra) e declarasse guerra à Alemanha.

Com uma potência tão eminente como os Estados Unidos combatendo ao lado dos Aliados, em pouco mais de um ano a Alemanha se rendeu e o conflito teve fim, deixando como legado para França e Inglaterra, além dos títulos de países vitoriosos, um cenário de devastação e uma dívida de valores exorbitantes para com a mais nova potência mundial.

Durante as negociações de paz, o presidente Woodrow Wilson apresentou o seu “Plano de paz em quatorze pontos”, anteriormente aprovado pelo Congresso americano, que tratava, sobretudo, de uma reorganização internacional após a Primeira Guerra Mundial baseada na cooperação entre as nações e um ideal de paz. O décimo quarto ponto recomendava a criação de uma associação geral das nações encarregada de oferecer as garantias mútuas de independência política e de integridade territorial tanto aos grandes quanto aos pequenos países. Essa resolução deu origem à Sociedade das Nações ou Liga das Nações, como também ficou conhecida. Durante a Conferência de Paz, o pacto fundador da SDN foi assinado e posteriormente inserido no próprio Tratado de Versalhes, que encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial impondo severas sanções à Alemanha.

Foi também Woodrow Wilson quem escolheu Genebra para ser a sede da nova organização, posto acirradamente disputado por Haia, na Holanda, cidade que abrigava a Corte Permanente de Justiça Internacional, sobre a qual falaremos adiante, e Bruxelas, capital da Bélgica, opção vivamente apoiada pela França. Segundo o presidente, a escolha pela capital suíça se deu principalmente pelo pertencimento da cidade a um país neutro, pelo fato de ser uma cidade francófona, língua considerada internacional nesse período, e também devido ao seu ilustre passado histórico marcado por personalidades como Jean Calvino e Jean-Jacques Rousseau (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996).

O presidente americano foi então o idealizador da SDN, que, para ele, "deve se fundar sobre um pacto solene e quase religioso (um "Convenant") que engajará os Estados entre si

sobre a base de princípios universais.”<sup>6</sup> (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996, p. 8). Segundo Stepczynski-Maitre (1996), tais recomendações foram aceitas sem oposições por parte dos países aliados já que, em face de uma Europa totalmente devastada e dependente dos Estados Unidos para a sua reconstrução, não encontravam outra saída a não ser a adoção das práticas sugeridas. Para Hobsbawm (1995), as opiniões de Woodrow Wilson “eram tidas como expressando as da potência sem a qual a guerra teria sido perdida”. Assim, o caráter impositivo da proposta de Wilson e o fato de o presidente excluir totalmente a Alemanha das negociações contribuíram para que a SDN fosse vista como a “liga dos vencedores”.

Ademais, o pensamento wilsoniano foi também bastante criticado pelos próprios países vitoriosos, que concebiam suas ideias, por demais teológicas e filosóficas, baseados em uma visão teórica da Europa (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996). Além disso, segundo Hobsbawm (1995), existiam atritos entre as políticas internas dos principais países vitoriosos – sobretudo Inglaterra e França. A principal consequência desses desacordos políticos foi que, em novembro de 1919, o Senado americano se recusou a ratificar o Tratado de Versalhes por considerar que estariam se desviando da sua política externa tradicional.

Assim, os Estados Unidos ficou fora da lista de membros da SDN e o organismo perdeu o apoio de uma das principais potências militares, políticas e econômicas do cenário mundial do pós-guerra. A saída dos Estados Unidos da liderança da nova organização, que havia sido idealizada pelo próprio presidente dessa nação, certamente refletiu na eficiência do órgão para mediar os conflitos internacionais existentes.

Para Hobsbawm (1995):

A Liga das Nações foi de fato estabelecida como parte do acordo de paz e revelou-se um quase total fracasso, a não ser como uma instituição para coleta de estatísticas. (...) Não é necessário entrar em detalhes na história do entreguerras para ver que o acordo de Versalhes não podia ser a base de uma paz estável. Estava condenado desde o início, e portanto outra guerra era praticamente certa. Como já observamos, os EUA quase imediatamente se retiraram, e num mundo não mais eurocentrado e eurodeterminado, nenhum acordo não endossado pelo que era agora uma grande potência mundial podia se sustentar (p. 42).

Além disso, o Tratado eliminava completamente a Alemanha e a Rússia soviética do jogo internacional; nenhum movimento foi realizado, sobretudo por França e Inglaterra, para buscar a reintegração pacífica dessas nações. Esse fator - somado à grande depressão econômica iniciada em meados dos anos 1920 e à ascensão das forças políticas do militarismo

---

<sup>6</sup> doit être fondée sur un pacte solennel et quasi religieux (un « Covenant ») qui engagera les États entre eux sur la base de principes universeles.

e da extrema direita em alguns países como a Alemanha - tornava a ideia de uma nova guerra mundial “não apenas previsível, mas rotineiramente prevista.” (HOBSBAWM, 1995, p. 43).

Portanto, não somente os países derrotados estavam insatisfeitos com as resoluções do fim da guerra, mas também alguns países vitoriosos. Era evidente que toda a Alemanha considerava o Tratado de Versalhes injusto e exagerado, mas a Itália e o Japão também não concordavam com o cenário internacional montado a partir dos acordos de paz. Segundo Hobsbawm (1995), o Japão possuía aspirações imperiais que “excediam muitíssimo o poder de seu Estado independente para satisfazê-los.” (p. 44) Assim também, a Itália não se satisfazia com as partilhas territoriais definidas em sua maioria por Inglaterra e França, inclusive em tratados secretos realizados ao longo da guerra, aumentando ainda mais sua indisposição nas relações internacionais e resultando no triunfo do Fascismo, “um movimento contra-revolucionário e portanto ultranacionalista e imperialista, (que) sublinhou a insatisfação italiana.” (p. 44)

Esses países se ligaram por diversos tratados a partir de meados de 1930 e desde o início da década imprimiram pequenas batalhas militares por conquistas de territórios que contaram com a total indiferença da SDN para mediar os conflitos. De fato, durante a leitura do corpo documental desta pesquisa, foi possível observar que alguns autores comentavam sobre a ineficiência do órgão para solucionar os conflitos entre os países. Marcel Du Pasquier (1927), um participante alemão da conferência de Praga, afirmou que

Com efeito, duas concepções de política exterior dos Estados coexistem lado a lado; e a ideia wilsoniana de regular através de uma ação internacional os litígios e as desavenças de ordem internacional se realizava somente entre os países de importância secundária (DU PASQUIER, 1927, p. 59, tradução nossa).<sup>7</sup>

As duas concepções de política exterior a que du Pasquier se referia eram relativas às atribuições e possibilidades de intervenção da SDN. A primeira acreditava que a SDN deveria atuar mais ativamente nas resoluções dos conflitos entre os países para então conseguir estabelecer uma cultura de paz. A segunda apostava justamente na ideia contrária: seria necessário primeiramente criar uma mentalidade nova voltada para o ideal internacional por meio, sobretudo, da educação dos futuros políticos. Assim, se no âmbito da intervenção nas disputas militares o órgão parecia se abster, desde a sua criação, a SDN se implicou ativamente na formação e divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista entre os países que com ela se relacionavam.

---

<sup>7</sup> En effet, deux conceptions de la politique extérieure des Etats subsistent côté à côté; et l'idée wilsonienne de régler par une action internationale les litiges et les différends d'ordre international ne se réalise que lorsqu'il s'agit des pays d'importance secondaire.

O projeto organizacional da instituição era composto por três principais instâncias: a Assembleia Geral, o Conselho e o Secretariado. A Assembleia Geral era formada pelos representantes dos estados-membros da SDN e ficou responsável por eleger os membros não permanentes do Conselho. Este, por sua vez, deveria ser composto pelas cinco potências do grupo dos Aliados ao final da guerra - Inglaterra, França, Itália, Japão e Estados Unidos - e outros quatro países indicados pela Assembleia como membros não permanentes. No entanto, com a recusa pelos Estados Unidos de ratificar o Tratado de Versalhes em novembro de 1919, apenas as outras quatro potências vencedoras compuseram essa instância.

Segundo Stepczynski-Maitre (1996), a representatividade dos países por meio da Assembleia Geral e do Conselho foi considerada um avanço em direção à democracia nas relações internacionais, já que, dessa maneira, mesmo os pequenos países teriam a oportunidade de se fazerem escutar.

O Secretariado foi a instância que, de fato, se comprometeu a formar e a disseminar o espírito internacionalista da SDN e que esteve mais diretamente relacionado com os eventos que analisamos nesta pesquisa. Presidido por Eric Drummond, cargo que ele ocupou durante treze anos, e apoiado por uma equipe que ele próprio escolheu, o Secretariado era considerado uma importante instância nesses primeiros anos de existência da organização, devido à alta qualidade do trabalho desenvolvido no sentido de elaboração de um pensamento internacionalista (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996).

Apesar de seu início pouco promissor, a Liga tinha vários pilares que serviram para sustentá-la durante o período inicial de seu desenvolvimento. Ela possuía uma pequena, mas talentosa e dedicada equipe de oficiais em torno de um Sir Eric Drummond, o primeiro Secretário-Geral da Liga, que estava determinado a erigir uma sólida fundação institucional e processual para a nova organização (EGERTON, 1996, p. 24, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Segundo Jares (2002), a SDN surgiu em um momento reacionário a uma concepção tradicional que compreendia a paz e a guerra como processos alternados e ininterruptos. A organização, sobretudo através do trabalho do seu Secretariado, assumiu então o papel central de promover a ideia de que, através da instauração de um novo espírito pacifista e internacionalista, seria possível intervir sobre esses processos.

Assim, se no âmbito político e militar a SDN fracassou diante do objetivo de garantir a paz mundial e impedir que um novo conflito de proporções semelhantes ao que acabara de acontecer viesse a ameaçar novamente a humanidade, em contrapartida, o órgão trabalhou

---

<sup>8</sup> Despite its inauspicious beginnings, the League had several assets which served to sustain it through the initial period of development. It had a small but talented and completely dedicated band of officials around one Sir Eric Drummond, the League's first Secretary-General, who were determined to put down solid institutional and procedural foundations for the new organization.

arduamente para incentivar a elaboração de marcos constitucionais democráticos pelos países, baseado principalmente na recusa à guerra como meio para a resolução dos conflitos internacionais, para promover os ideais de paz e solidariedade entre os povos e desenvolver o internacionalismo.

A exposição de Jean de la Harpe, professor na Universidade de Neuchâtel (Suíça), no terceiro curso para profissionais do ensino ocorrido em 1930, nos oferece um breve resgate histórico da disseminação desses ideais ao longo do século XIX e início do século XX. Segundo ele, o nacionalismo (seja ele democrático ou ditatorial) e o internacionalismo representavam respectivamente nesse período a disputa entre as forças renovadoras e as forças conservadoras, sendo que a primeira havia prevalecido sobre a segunda no século XIX.

A ideia nacional pressupõe uma unidade abstrata e afetiva baseada em uma coletividade mais ou menos organizada, um território delimitado, tendo o Estado como centro nervoso e um conjunto de sentimentos e valores comuns. Por motivos econômicos e morais, o nacionalismo é centralizador. Para a sobrevivência de sua coletividade, a ideia nacional conduz seus membros a se agregarem a outras coletividades, seja pela via da conquista militar ou por contratos. Para o professor, a destruição dessas células nacionais seria um retrocesso na história do mundo já que, “apesar dos exageros, a ideia nacional é fundamental e vital” (HARPE, 1930, p. 36)<sup>9</sup>.

No entanto, segundo o autor, não se pode excluir do nacionalismo o elemento internacionalista como ocorreu ao longo do século XIX. O conflito internacional era visto como um risco a que os nacionalismos estavam sujeitos, mas nada, ou muito pouco, se produzia como política de prevenção. A guerra colocava em evidência o conflito entre os nacionalismos e conseqüentemente denunciava o descaso do século XIX com as políticas internacionais e o ideal de paz entre as nações.

Jean de la Harpe propôs a criação de organismos internacionais baseados na ideia de pactos entre as nações e na disseminação de um ideal humanitário e universalista que considera a coletividade nacional como parte de uma sociedade universal. Ele afirmava que, anteriormente ao século XX, o internacionalismo foi caracterizado pela ausência de reguladores políticos e por uma organização jurídica ainda elementar.

Muito provavelmente ele estava se referindo à já citada Corte Permanente de Justiça Internacional, conhecida também como Cour de la Haye, uma corte internacional inaugurada em 1899 durante a Conferência de Paz em Haia, na Holanda, para arbitrar os conflitos

---

<sup>9</sup> en dépit de ses exagérations, l'idée nationale est fondamentale et vitale.

internacionais. Essa teria sido a primeira conferência para tratar da aplicação prática da arbitragem para a gestão dos conflitos entre os países. Esse encontro se repetiu em 1907. Essas foram as primeiras reuniões de pessoas em tempos de paz para pensar como seria possível resolver os conflitos internacionais através de métodos pacifistas, marcando uma época na história das relações entre os Estados (ANDREWS, 1927, p. 129).

Isto era na realidade o resultado de um esforço perseverante da opinião pública que vinha vigorosamente exigindo há um século a arbitragem e a resolução amigável das desavenças entre as nações, e que, é preciso reconhecer, foi a base para todas as tentativas subsequentes em favor da boa vontade internacional (ANDREWS, 1927, p. 130, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Com a criação da SDN, a recomendação de utilização da Cour de la Haye é retomada, dessa vez sob o nome de Cour de Justice Internationale, com objetivos mais amplos. Em 1899, a utilização do órgão era facultativa aos Estados, sendo os juízes estabelecidos pelas partes envolvidas no conflito. Já em 1920, a proposta seria que todos os conflitos internacionais indicados pelo Conselho ou Assembleia Geral da SDN fossem avaliados pelo órgão que estaria disponível para todos os Estados do mundo em caráter permanente. No entanto, desde a primeira Assembléia Geral da SDN as grandes potências não aceitaram a obrigatoriedade de participarem do órgão, reduzindo-o a uma instância mediadora dos problemas jurídicos dos países e responsável pelo desenvolvimento da codificação dos direitos internacionais ainda em fase inicial (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996, p. 14).

Face às impossibilidades de atuação nos campos jurídico, político e econômico colocadas pelos países-membros, restava à SDN investir no desenvolvimento do espírito de cooperação internacional baseada nas ideias pacifistas e universalistas. Para tanto, acreditava-se que a educação oferecida na escola era o principal instrumento para atingir esse objetivo. Em sua exposição na conferência de Praga, o Dr. Paul Dangler, diretor de uma escola em Viena, evidenciou essa fé na escola que atravessou todas as discussões analisadas:

Leibniz disse um dia: “Dê-me a educação e, em um século, mudarei o rosto da Europa.” Se esse rosto deve refletir a paz, é necessário que a escola contribua para isso. Somente ela é capaz de fazer nascer na nova geração essa disposição de espírito que permite a compreensão recíproca e a subsistência daquele que não é semelhante a nós (DANGLER, 1927, p. 78, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Para ele, o tipo de educação que era oferecido nas escolas não era suficiente para garantir o desenvolvimento pacífico dos povos. Além disso, a escola pecava ao afastar as

<sup>10</sup> Celles-ci n'étaient en réalité que l'aboutissement d'un perseverent effort de l'opinion publique, qui depuis un siècle réclamait avec vigueur l'arbitrage et l'arrangement à l'amiable des différends entre nations, et qui, il faut le reconnaître, a été à la base de toutes les entreprises subséquentes en faveur de la bonne volonté internationale.

<sup>11</sup> Leibniz a dit un jour: "Donnez-moi l'éducation, et en un siècle je changerai le visage de l'Europe." Si ce visage doit refléter la paix, il faut que l'école y contribue. Elle seule est capable de faire naître dans la génération nouvelle cette disposition d'esprit qui permet de se comprendre réciproquement et de laisser subsister ce qui ne nous ressemble pas.

crianças da sua família, que deveria ser parceira da escola na formação do caráter de seus filhos. Percebe-se na fala deste e de outros profissionais do ensino certa perplexidade ao constatar que o modelo de educação corrente poderia ter contribuído para a formação de cidadãos que escolheram a opção armada para a resolução de seus conflitos.

Assim considerando os avanços da psicologia e da pedagogia no campo educacional, a SDN se aliou a outras instituições, como o BIE e o IJJR, na tentativa de imprimir uma nova mentalidade e instaurar um novo espírito pacifista e internacionalista. No entanto, também esse trabalho no campo da educação não se viu livre de críticas e controvérsias, como verificaremos a seguir.

### **1.1.1 Sociedade das Nações e a educação internacional**

No campo da educação, para a SDN, uma das premissas mais importantes nesse período pós-guerra foi a formação de educadores comprometidos em transmitir uma mensagem pacifista e universalista, contribuindo para o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional dentro das escolas. Considerava-se a estreita relação entre os problemas internacionais e o modelo de educação adotado pelos países, sobretudo no que tange à postura dos professores em relação a uma política nacionalista ou internacionalista. Assim, era forte a crença de que a educação era o principal meio para a prevenção de um novo conflito mundial; tendo isso em vista, a escola se transformara no campo de atuação por excelência dessa nova iniciativa.

Assim, em 1923, durante a quarta reunião da assembleia da SDN, foi recomendado aos Estados-membros que pensassem em estratégias para tornar conhecido o órgão e as suas finalidades pelas crianças e jovens de cada país. Em 1924, discutiu-se a necessidade de que todos os países, e não apenas os países-membros, facilitassem o intercâmbio de professores, jovens e cientistas. A ideia de cooperação internacional ganha um espaço importante na assembleia de 1926. Um subcomitê foi composto para estudar métodos para habituar os povos a encontrarem a solução para seus problemas de maneira pacífica (JARES, 2002).

As iniciativas do BIE e do IJJR, no sentido de discutir a paz pela educação em congressos, cursos e conferências, seguiram, portanto, as recomendações da própria SDN, considerada o organismo internacional de maior importância nesse período, apesar de todas as críticas à sua atuação nos campos político e econômico.

No entanto, ao analisarmos as exposições realizadas ao longo da conferência *A paz pela Escola*, percebemos uma tensão em relação ao papel que deveria ser exercido pela SDN

no campo da educação. Para alguns países, ações como tornar conhecidos os princípios e finalidades do órgão, incentivar o intercâmbio de professores e alunos não eram consideradas suficientes para se alcançar um nível de prevenção dos conflitos internacionais. Países como a França, por exemplo, acreditavam que apenas ensinar sobre os princípios de colaboração internacional seria insuficiente. Para eles a SDN não deveria se limitar a remediar os conflitos internacionais, mas sim intervir na prevenção das suas causas mais profundas e permanentes. Isso implicava uma atuação mais direta e intervencionista nas políticas educacionais de cada país.

Representando, portanto, esse posicionamento, as resoluções da conferência propuseram, por exemplo, que os Estados convocassem a SDN a participar da avaliação dos conteúdos dos livros de história utilizados pelas crianças e adolescentes, a intervir sobre a formação dos professores e sobre a elaboração dos programas escolares, enfim, a participar mais ativamente da política educacional de cada país.

No entanto, segundo Jares (2002), essas recomendações alcançavam princípios gerais de uma educação para a paz que, para a SDN, iam além das suas possibilidades de intervenção. Além disso, as regras de funcionamento do órgão o limitavam na sua atuação:

(...) a regra da unanimidade imposta na SDN significava na prática a impossibilidade de levar adiante determinadas propostas educativas, já que o veto de um único Estado era suficiente para tolher qualquer iniciativa. Não bastasse isso, havia um “movimento abertamente hostil” a qualquer referência educativa, alegando que a educação era uma questão de caráter estritamente nacional (JARES, 2002, p. 29).

Assim, restou à SDN atuar no campo das ideias, divulgando seus princípios e finalidades às crianças e jovens e incentivando métodos de ensino que possibilitassem aos alunos uma concepção mais universal de sociedade e o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional. Com a ascensão dos governos totalitários e o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, o órgão foi perdendo gradualmente sua legitimidade e deixou de existir em 20 de abril de 1946 para dar lugar à Organização das Nações Unidas.

A ineficiência da SDN para intervir nas relações entre os países e principalmente para mediar as disputas territoriais, evitando confrontos físicos, foi fundamental para que historiadores como Eric Hobsbawm considerassem o trabalho da instituição um fracasso. No entanto, Vladimir Petrovsky, subsecretário da Organização das Nações Unidas (ONU, 1996), órgão que sucedeu a SDN em 1946, afirmou que seria um equívoco considerar que a SDN fora um fracasso e defendeu que ela apenas não teve um sucesso imediato. Para ele, os ideais de paz e de repúdio à guerra disseminados pelo órgão continuam sendo o objetivo da ONU. Além disso, a experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho da SDN contribuiu para o

aperfeiçoamento das ações na contemporaneidade, incluindo a avaliação daquilo que foi positivo e negativo entre os anos de 1920 e 1946.

Também a chefe dos arquivos da SDN em Genebra, Ursula-Maria Ruser (ONU, 1996), ressaltou a qualidade do trabalho desenvolvido por aqueles que idealizaram e trabalharam para a disseminação dos princípios da organização, argumentando que

(...) se a Liga das Nações é para ser considerada um "fracasso", não é porque o seu conceito foi falho, mas sim por causa dos medos aparentemente insuperáveis de cada um dos seus Estados-membros quando se fazia necessário abrir mão do poder, do significado, do dinheiro, da vantagem econômica e/ou do caráter nacional para o benefício de todos (ONU, 1996, p. 2, tradução nossa)<sup>12</sup>.

Segundo Stepczynski-Maitre (1996), a crítica mais frequente feita à SDN foi o fato de a instituição não ser a organização internacional idealizada pelos povos, além de uma nítida contradição em sua origem, como pode ser verificado nessa citação:

A SDN de 1919, ressaltamos ainda, nasceu em más condições, fruto de precipitações e de manipulações diplomáticas. E assim, onde está essa universalidade, apresentada como uma garantia de imparcialidade e autoridade, quando a Alemanha se viu excluída de maneira humilhante e quando os Estados Unidos, a quem ela deve o seu nascimento, recusou-se a se tornar membro? (STEPCZYNSKI-MAITRE, 1996, p. 14, tradução nossa)<sup>13</sup>

No entanto, mesmo aqueles que criticavam a maneira como a SDN havia sido criada acreditavam que a organização representava o caminho que o mundo deveria seguir para o restabelecimento da paz e a prevenção de novos conflitos.

## 1.2 O Instituto Jean-Jacques Rousseau nos seus primeiros anos de trabalho

Para alcançar seus objetivos, sobretudo concernente à promoção de um pensamento pacifista e internacionalista, a SDN contou com o apoio do Instituto Jean-Jacques Rousseau (IJJR), órgão genebrino inaugurado em 21 de outubro de 1912 por Édouard Claparède (1873-1940) e Pierre Bovet (1878-1965). A criação do Instituto Rousseau e os trabalhos desenvolvidos por seus colaboradores tiveram grande impacto nacional e internacional no campo da educação no século XX, inclusive no Brasil, onde suas ideias foram divulgadas em revistas e periódicos (ASSIS; ANTUNES; 2014).

<sup>12</sup> (...) if the League of Nations is to be considered a "failure", it is not because its concept was flawed but because of the seemingly insurmountable fears of its individual member States when it came to relinquishing power, significance, money, economic advantage and/or national character for the benefit of all.

<sup>13</sup> La SDN de 1919, souligne-t-on à l'envi, est née dans de mauvaises conditions, faites de précipitations et de manipulation diplomatiques. Et puis, où est cette universalité, présentée d'emblée comme le gage de son impartialité et de son autorité, quand l'Allemagne s'en est vue écartée de façon humiliante, et que les États-Unis eux-mêmes, à qui elle doit sa naissance, ont refusé d'en être les membres?

Sua história iniciou-se ainda no século XIX, época que, devido às revoluções populares e os movimentos democráticos, deixou como legado para o século XX uma série de desafios no campo da educação, como a ampliação e popularização dos sistemas escolares e o Estado como responsável pela condução das escolas e a garantia de um ensino público laico. Inspirados também pela onda reformista da Escola Nova, os idealizadores do IJJR fundam o órgão como Escola das Ciências da Educação. Colaboravam com Claparède, além do filósofo e professor Pierre Bovet, que a seu convite assumiu a direção do órgão, grandes nomes como Alice Descoedres (1877-1963) e Adolphe Ferrière (1879-1960).

Esse grupo de intelectuais entendia que os problemas levantados no século XIX só poderiam ser resolvidos pela via do conhecimento científico; por isso, a pedagogia deveria ser aprimorada como ciência. Mas ela não trabalharia só. Também a medicina, a psicologia, a biologia, a sociologia, a história e a filosofia eram considerados campos de conhecimento essenciais para o avanço dos estudos em pedagogia. Nesse sentido, falava-se em “ciências” da educação, no plural.

Além dos desafios impostos ao campo da educação, o conhecimento adquirido até então sobre a criança era um conhecimento essencialmente filosófico, a partir de uma tradição de ensino livresco. A inserção do nome do célebre filósofo Rousseau indicava a preocupação com uma maneira específica de educação que coloca a observação e o conhecimento sobre a natureza própria da criança, suas necessidades e interesses no centro das investigações (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

O IJJR – Escola de Ciências da Educação, como ficou registrado oficialmente, baseava-se inicialmente em quatro pilares fundamentais: como *escola*, visando à formação daqueles que estão de alguma maneira inseridos no campo da educação; como *centro de pesquisa*, reunindo os conhecimentos adquiridos no campo e promovendo novas investigações; como *centro de informações*, disponibilizando materiais e publicando textos; e como *centro de propaganda*, através da sensibilização das autoridades governamentais e da opinião pública a favor dos direitos das crianças e das questões políticas concernentes à educação (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

Segundo Parrat-Dayan (2008), “sua finalidade era a de ser um instituto de ciências da educação para fazer pesquisas em psicologia e em pedagogia, formar professores e desenvolver um centro de informação em favor da reforma escolar e dos direitos da infância” (p. 64). Buscou-se proporcionar aos estudantes uma formação diferenciada que pudesse de fato auxiliá-los em sua prática de trabalho com as crianças. O programa de ensino baseou-se em uma concepção funcional da educação, valorizando as particularidades e as atividades da

criança e a recusa do ensino livresco. Era desejo de Claparède que os estudantes pudessem aprender *à manier la pâte vivante*, ou seja, a manusear a massa viva (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 22); seu lema era *Discat a puero magister* - o mestre aprende com a criança.

Jean Piaget (1896-1980) relatou, em 1959, que o IJJR surgiu de um seminário de psicologia da criança aplicada à educação, que obteve grande sucesso, ministrado por Claparède na Faculdade de Ciências de Genebra. A partir dessa experiência, Claparède organizou um projeto de um instituto de ciências da educação anexado à universidade, mas a proposta não foi aceita. Face a isso, ele fundou o instituto sob a forma de escola livre (PARRAT-DAYAN, 2008). Além da recusa de parceria com a universidade, o fato de Claparède fazer parte de uma família protestante, dotada de bons capitais cultural, financeiro e social, foi decisivo para que a opção pela iniciativa privada obtivesse sucesso (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

No entanto, desde a inauguração do IJJR, o fato de o órgão se apoiar na iniciativa privada não inviabilizou a realização de parcerias com o sistema público e nem mesmo com a Universidade. Os primeiros alunos do Instituto, em sua maioria, estavam ligados, de alguma forma, ao sistema público de ensino ou afiliados a associações intelectuais e filantrópicas. Tal fato constituía, na verdade, um grande diferencial do instituto, que agregou em uma só instituição uma variedade de pessoas e experiências que representavam a efervescência do campo da pedagogia nesse início de século XX, inclusive de diferentes nacionalidades, o que garantiria futuramente a repercussão do trabalho desenvolvido pela equipe em um âmbito internacional.

Claparède saberá captar recursos e fazer alianças desafiando visivelmente as barreiras de classe ou gênero, as hierarquias profissionais, as fronteiras disciplinares, as tensões privado-público, para inventar uma solução original e suscetível de englobar esse vasto movimento em favor da infância (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 24, tradução nossa)<sup>14</sup>.

Uma dessas parcerias bem sucedidas estabelecidas por Claparède foi o convite que ele fez a Jean Piaget para assumir um cargo de direção inteiramente dedicado à pesquisa. O convite se deu a partir da publicação nos *Archives de Psychologie*, periódico pelo qual Claparède era responsável, do trabalho que Piaget vinha desenvolvendo sobre a psicologia da inteligência da criança. Como membro do instituto, Piaget avançou ainda mais nos seus

---

<sup>14</sup> Claparède saura capter des ressources et alliances défiant visiblement les barrières de classe ou genre, les hiérarchies professionnelles, les frontières disciplinaires, les tensions privé-public, pour inventer une solution originale susceptible d'incarner ce vaste mouvement en faveur de l'enfance.

estudos sobre o pensamento das crianças. É no quadro de trabalho da instituição que “Ele elabora as premissas de sua própria teoria do desenvolvimento, apresentada em seus dois primeiros livros publicados em 1923 e 1924, tornando-o imediatamente conhecido no mundo todo.” (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 49, tradução nossa).<sup>15</sup>

Em 1923, o Bureau Internacional das Escolas Novas, fundado e dirigido por Adolphe Ferrière em 1899, foi anexado ao IJJR, ampliando ainda mais sua visibilidade em um âmbito internacional, tendo Ferrière como seu principal embaixador. O número de alunos aumentou na década de 20, chegando a atingir cerca de cem alunos em 1929. Atraídas não somente pelo conhecimento no campo da educação, mas também pelo fato de serem valorizadas pelo trabalho que realizavam, as mulheres constituíam a maioria dos estudantes do Instituto Rousseau até 1928, atingindo a marca de mais de 60% dos alunos.

Assim, em um âmbito político e econômico, o Instituto nasceu como uma organização privada. No entanto, em 1929, devido a dificuldades financeiras provocadas pela precária situação econômica mundial no final da década de 20, apoiado pelo Departamento de Instrução Pública de Genebra (DIP), o IJJR estabeleceu um contrato com a universidade, mais especificamente dentro do quadro da Faculdade de Letras, comprometendo-se com a formação dos alunos, mas mantendo sua autonomia administrativa e financeira. Ele se transformou no Instituto Universitário de Ciências da Educação. Esse contrato marcou o início de um processo de integração progressiva do instituto com a universidade mediado pelo DIP.

Para o IJJR essas novas parcerias traziam certo reconhecimento político e acadêmico, enquanto para a Universidade, além de adquirir maior visibilidade internacional já conquistada pelo Instituto, ela aumentava a sua oferta de cursos, o seu público e ampliava o seu campo de ação. Já para o DIP, a parceria entre a Universidade e o IJJR garantiria aos profissionais do ensino público uma formação de nível universitário; por isso, manteve uma pequena subvenção ao Instituto até então (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

No entanto, no início da década de 30, movimentos de extrema direita se levantaram em Genebra e entraram em confronto direto com as forças da esquerda. Devido a isso, a identidade do Instituto foi colocada em xeque:

Os responsáveis pela instituição são julgados por demais progressistas, suas teorias pedagógicas são tachadas de subversivas, ameaçando contaminar o conjunto de educadores genebrinos. Os defensores do Instituto argumentam veementemente contra essas acusações,

---

<sup>15</sup> Il élabore les premisses de sa propre théorie du développement, présentée dans ses deux premiers livres publiés en 1923 e 1924, qui le rendent rapidement célèbre dans le monde entier.

demonstrando que o instituto estava com uma nova cara após a sua vinculação à universidade e seu prestígio internacional é devido à qualidade científica de suas pesquisas (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, p. 60, tradução nossa).<sup>16</sup>

O Instituto conseguiu se defender e a subvenção dada pela DIP foi mantida, mas essa tensão culminou com o pedido de um grupo de uma comissão universitária para que Bovet "limitasse a sua atividade a uma de intuito científico de ensino e de pesquisa." (PARRAT-DAYAN, 2008, p. 67) Esse pedido contrariou Bovet, que deixou a direção do Instituto porque considerou que ficar sob essas condições seria comportar-se como traidor do espírito militante da instituição. Para ele, a educação moral, as preocupações humanitárias, democráticas e pacifistas faziam parte deste espírito, e a reforma pedida impedia estes objetivos (PARRAT-DAYAN, 2008).

Assim, em 1933, o IJRR se tornou um centro de pesquisa científica e entrou em um quadro de neutralidade moral e política. Não concordando com as mudanças implementadas, Bovet abriu mão do cargo de diretor do organismo e se voltou apenas para os assuntos concernentes à pedagogia, assim como Claparède ficou responsável pela psicologia. O cargo da direção foi então atribuído a Piaget, que assumiu o novo espírito científico da instituição e fortaleceu a pesquisa em psicologia da criança. Essa reorganização teve um impacto positivo sobre o instituto, que se desenvolveu nos anos 30 graças a novos subsídios federais e americanos por meio da Fundação Carnegie (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

Desde sua origem, o instituto não escondeu sua tendência ao espírito de Genebra, que se apoiava em ideias democráticas e apostava na educação como principal meio para a promoção da paz, tendo a criança e a ciência como aliados nesse projeto.

Internacionalismo, europeísmo, pacifismo são as palavras-chave da era nova. A ciência da criança constitui então um instrumento privilegiado, pelo fato que ela proveria, através do estudo dito científico da criança, as potencialidades de uma educação fundada sobre a autonomia, a atividade, o *self-government* (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 53, tradução nossa).<sup>17</sup>

Com a ocorrência da Primeira Guerra Mundial e a escolha de Genebra para sediar a SDN, o IJRR desempenhou um papel fundamental na disseminação desse espírito, sobretudo a

<sup>16</sup> Les responsables de l'établissement sont jugés trop progressistes, leurs théories pédagogiques taxées de subversives, menaçant de contaminer l'ensemble des enseignants genevois. Les défenseurs de l'Institut s'inscrivent en faux contre ses accusations, démontrant que l'institut a revêtu un nouveau visage à la suite de son rattachement universitaire et que son rayonnement international est largement dû à la qualité scientifique de ses recherches.

<sup>17</sup> Internationalisme, européisme, pacifisme, sont les maîtres mots de l'ère nouvelle. La science de l'enfant en constitue alors l'instrument privilégié, par le fait qu'elle proverait, par l'étude dite scientifique de l'enfant, les potentialités d'une éducation fondée sur l'autonomie, l'activité, le self-government.

partir da criação, em 1925, do Bureau Internacional de Educação (BIE), que apresentaremos em seguida, também sediado na capital suíça.

Ao final da Grande Guerra, enquanto o renome dessa pequena cidade que é Genebra se espalha pelo mundo, o Instituto se concebe como uma das manifestações desse novo espírito de Genebra, convencido de que é através da educação que o espírito internacional e pacífico pode se difundir (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 140, tradução nossa).<sup>18</sup>

Seus colaboradores se apresentavam como verdadeiros militantes pelas causas que lhe pareciam adequadas, como a propagação das ideias da Escola Nova e futuramente, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo BIE, a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista.

Assim, após a Primeira Grande Guerra ocorre um incentivo maior à pesquisa privilegiando três linhas de trabalho: a pedagogia experimental; orientação profissional e análise do trabalho; e a psicologia da criança impulsionada pelos trabalhos de Piaget. Novos tipos de formação são também ofertados nesse período no campo da orientação profissional e da educação internacional (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012). Inaugura-se assim um novo campo de estudo para a psicologia e a pedagogia, a chamada educação internacional, que será discutida nos eventos estudados nesta pesquisa.

A psicologia, por sua vez, foi tomada pelo instituto como importante ciência para alcançar os objetivos almejados. O IJRR apostou no desenvolvimento da psicologia experimental para sustentar as inovações no campo educacional, inspirada nos exemplos de Wundt, na Alemanha, e William James, nos Estados Unidos. A psicologia já havia conquistado certo espaço acadêmico na Universidade de Genebra com a inauguração do Laboratório de Psicologia Experimental, em 1892, por Théodore Flournoy (1854-1920). Flournoy postulava que a psicologia era uma ciência positiva e por isso deveria ser desligada da filosofia. Em 1904, ele transferiu a direção do Laboratório para o próprio Claparède, seu primo, que realizou “as primeiras iniciativas para uma abordagem decididamente experimental dos fenômenos educativos” (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 9, tradução nossa).<sup>19</sup> Ao assumir a direção do laboratório, Claparède irá se esforçar para demonstrar que o desenvolvimento da psicologia é de extrema importância social e científica; por isso, essencial para a evolução da sociedade.

---

<sup>18</sup> À l'issu de la Grande Guerre, tandis que le renom de cette petite cité qu'est Genève déborde sur le monde, l'Institut se conçoit comme l'une des manifestations de ce nouvel esprit de Genève, convaincu que c'est à travers l'éducation que l'esprit international e pacifique peut se diffuser.

<sup>19</sup> les premières initiatives pour une approche résolument expérimentale des phénomènes éducatifs.

Nem a medicina, nem a sociologia, nem a política, nem a criminologia podem, a partir de então, avançar sem a ajuda da psicologia, elucidando os mecanismos psíquicos, os mistérios das percepções, dos pensamentos, das emoções, essa jovem disciplina constitui o auxiliar indispensável de todos aqueles que pretendem conhecer e aperfeiçoar o homem (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 13, tradução nossa).<sup>20</sup>

Ele ainda defendeu que, mais do que qualquer outra disciplina, a pedagogia necessitava da psicologia para a solução de seus problemas, pois somente ela forneceria o conhecimento necessário do psiquismo humano, não somente do psiquismo do indivíduo que se apresentava adoentado, mas também, e mais ainda, do conhecimento do psiquismo do indivíduo são, indispensável para a evolução da ciência.

Assim, no campo da educação, a psicologia assumia um papel fundamental nesse momento, já que demonstrava como a natureza da criança era diferente da natureza do adulto; por isso, precisava ser conhecida para ser educada. É nesse sentido, do conhecimento da psicologia da criança, que também irá trabalhar o Bureau Internacional de Educação, sobretudo para pensar e propor uma educação internacional, conforme veremos a seguir.

### **1.3 O Bureau Internacional de Educação**

Em 1925, o IJRR criou o Bureau International d'Éducation (BIE), cujo principal objetivo foi desenvolver estudos de cunho estritamente científico e de neutralidade política, filosófica, religiosa e nacionalista para a promoção da paz e a cooperação internacional pela educação, tendo como pano de fundo o diálogo entre as nações (PARRAT-DAYAN, 2008). O BIE configurou-se então como um centro de educação comparada, permitindo o conhecimento de métodos de ensino e também a difusão das ideias da Escola Nova. Seus idealizadores planejavam reunir as experiências das inúmeras instituições e associações educacionais que trabalhavam pela cooperação intelectual, a solidariedade internacional e a renovação educativa.

Assim como o IJRR, o BIE também surgiu como um organismo privado a partir de uma subvenção que o Instituto recebia do Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund. Os principais nomes envolvidos no projeto foram Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e seu filho Jean-Louis Claparède, Pierre Bovet, Max Hochstaetter e Albert Malche. Seu estatuto evocou o espírito da SDN e do Bureau Internacional do Trabalho. Pierre Bovet, então diretor

---

<sup>20</sup> Ni la médecine, ni la sociologie, ni la politique, ni la criminologie ne peuvent désormais progresser sans l'aide de la psychologie, élucidant les mécanismes psychiques, les mystères des perceptions, des pensées, des émotions, cette jeune discipline constitue l'auxiliaire indispensable de tous ceux qui prétendent connaître et perfectionner l'homme.

do IJJR, assumiu também a direção do BIE logo após a sua inauguração, tendo Adolphe Ferrière (1879-1960) e Elisabeth Rotten como diretores adjuntos, Marie Butts como secretária geral e Jean-Louis Claparède como secretário-arquivista.

Eram também objetivos do BIE, entre outros, primar pela manifestação do espírito de Genebra e servir como lugar de ensaios pedagógicos cujo desejo fosse o de fazer aumentar a paz na escola e educar as crianças para a colaboração internacional e a solidariedade.

No relatório enviado à conferência *A paz pela escola* por Fanny Fern Andrews (1927), secretária da American School Citizenship League, é possível verificar que a iniciativa do BIE de discutir o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional não era inédita. Pensar a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista através da educação já teria sido foco de outras reuniões internacionais, porém nada de prático havia sido efetivado. Segundo Andrews (1927), foram os acontecimentos históricos ligados à guerra que trouxeram essa perspectiva para o primeiro plano.

Anteriormente à guerra, algumas grandes potências mundiais, incluindo os EUA, se propuseram a pensar a disseminação da colaboração internacional através da educação. Falava-se inclusive da criação de um Bureau Internacional de Educação que poderia ser sediado em Haia ou Paris. EUA e Holanda concordaram em organizar uma conferência internacional de educação, para a qual todos os países que participaram das conferências em Haia foram convidados a se reunirem em setembro de 1914. Dezesesseis Estados aceitaram o convite, com exceção da Alemanha. No entanto, a guerra impediu que essa conferência ocorresse.

Andrews relata também que, muitos anos antes da guerra, as organizações de ensino na Europa já haviam reconhecido na função do professor um agente da boa vontade internacional. Foi formada uma Federação Internacional das Federações Nacionais de professores da qual fazia parte um departamento chamado Section de la Paix. No entanto, a guerra desmembrou essa federação. (ANDREWS, 1927)

Outra iniciativa anterior à criação do BIE foi a do professor da Universidade de Zurique, Friedrich Zollinger. Como secretário do Departamento de Instrução Pública do Cantão de Zurique ele

sugere ao Conselho federal suíço criar um "Centro internacional para a instrução e educação assim como para a proteção da criança" em 1901 e depois em 1911; ele submete seu projeto ao Congresso internacional de Higiene escolar em Nuremberg, em 1904, depois sucessivamente em Haia, em 1912, e em Genebra, em 1922, ao Congresso internacional de

Educação moral: a idéia seduz, toma-se a decisão de concretizá-la (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 146, tradução nossa).<sup>21</sup>

Mas somente em 1923, durante o Congresso da Liga Internacional para a Educação Nova, em Montreux, a decisão de se criar o BIE foi tomada, tarefa creditada por consenso ao próprio IJJR devido à sua competência para fazê-lo e tendo Genebra como cidade escolhida para sediar a nova instituição, já que lá também se situavam a SDN e o Bureau Internacional do Trabalho (BIT).

Em 1927, a SDN, representada pelas iniciativas de Luckey dos Estados Unidos, se pronunciou a favor da criação de um Bureau Internacional de Educação no seio do novo órgão internacional. Bovet se manifestou em relação a essa proposta recorrendo a Fanny Fern Andrews, que reconheceu o BIE como a concretização da obra idealizada pela SDN. (ANDREWS, 1927)

Havia ainda muitas demandas direcionadas à SDN para que ela ampliasse a sua missão de cooperação intelectual para o campo da educação. O BIE acreditava que a SDN não era o órgão adequado para essa tarefa por se tratar de um órgão político e diplomático. Assim, o BIE tomou essa tarefa para si e investiu na constituição de uma rede ampla e sólida de associações educacionais de vários países (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

### **1.3.1 O Bureau Internacional de Educação e o Instituto Jean-Jacques Rousseau unidos pela paz através da escola**

Segundo Hofstetter, Ratclif e Schneuwly (2012), os idealizadores do BIE, diretamente ligados ao IJJR, entendiam que, devido às aspirações internacionais do órgão, deveriam promover progressivamente a sua autonomia com relação ao Instituto, inclusive financeira. No entanto, logo nos primeiros anos de funcionamento do Bureau, ficava cada vez mais evidente que as subvenções de seus colaboradores e instituições afiliadas não seriam suficientes para alcançar a almejada independência, permanecendo, portanto, certa simbiose com o IJJR, já que, além da dependência financeira, os dois órgãos compartilhavam causas semelhantes, tinham as mesmas pessoas à frente dos projetos e ainda ocupavam o mesmo espaço físico.

---

<sup>21</sup> suggère au Conseil federal suisse de créer un «Centre international pour l’instruction et l’éducation ainsi que pour la protection de l’enfance» en 1901 puis en 1911; il soumet son projet au Congrès international d’Hygiène scolaire à Nuremberg en 1904, puis successivement à La Haye en 1912 et à Genève en 1922 au Congrès international d’Education morale: l’idée séduit, décision est prise de la concrétiser.

Assim como o IJJR, apesar de o BIE se propor a uma neutralidade na reunião das diversas experiências educacionais dos países com quem dialogava, um espírito militante, originado talvez de sua parceria estreita com o IJJR, levava o órgão a apoiar as reformas educacionais, sobretudo aquelas que divulgavam as ideias da escola ativa; a criticar a falta de liberdade nas escolas de alguns países, como a China, a Polônia, a antiga Tchecoslováquia e a Albânia; bem como a lamentar o analfabetismo dos povos da África ocidental e da Índia inglesa. Assim, os protagonistas do BIE acabam por refletir um eurocentrismo e uma afinidade com as redes protestantes liberais ou secularizadas (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

Não disfarçando, portanto, seu espírito militante, o BIE defendeu inúmeras causas, como a promoção da leitura e do bilinguismo, do esperanto, da correspondência interescolar e da literatura infantil. No entanto,

Entre as causas mais ardorosamente defendidas pelo BIE entre 1926 e 1929 – em consonância com a SDN, criada pelos países vencedores da Primeira Guerra –, citamos em primeiro lugar o estabelecimento de um espírito internacional entre a juventude, incluída a educação para a paz (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 146, tradução nossa).<sup>22</sup>

A Educação para a paz foi tema de muitas das propostas de discussão pelo BIE, sobretudo em seus anos iniciais. Eventos internacionais foram realizados pelo órgão, com o apoio do IJJR, para pensar como a educação poderia ser o principal meio para a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista, tarefa amplamente recomendada pela SDN.

Pierre Bovet, então diretor tanto do IJJR quanto do BIE, abraçou a causa, promovendo congressos, conferências e cursos sobre o tema. Sua maneira de administrar seguiu os pilares estabelecidos para o IJJR que, além de atuar como centro de formação, informação e pesquisa, se propunha também a um trabalho de propaganda, promovendo o diálogo entre associações pedagógicas privadas e os órgãos governamentais sobre a educação, trabalhando pela defesa dos direitos humanos das crianças. Tratava-se, portanto, de uma maneira militante de administrar pelas causas que o IJJR defendia. Sua atuação culminou com uma associação com a World Federation of Education Associations (WFEA), representada pela secretária norte-americana Fanny Fern Andrews. Um acordo entre os dois órgãos colocou o BIE como anfitrião para os congressos realizados pela WFEA. No entanto,

Os construtores dos alicerces da World Federation of Education Associations planejavam algo grandioso demais: o número de participantes se situa bem abaixo das expectativas, as

---

<sup>22</sup> Parmi les causes les plus ardemment défendues par le BIE entre 1926 et 1929 – en synergie avec la SDN, mise sur pied par les pays vainqueurs de la Première Guerre-, citons en premier lieu l'établissement d'un esprit international dans la jeunesse, dont l'éducation à la paix.

sinergias esperadas se revelam efêmeras, o balanço financeiro é catastrófico, colocando em xeque tanto a sobrevivência do BIE quanto a do Instituto (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012, p. 53, tradução nossa).<sup>23</sup>

Ao final da década de 1920, verificou-se que o BIE encontrava dificuldades para promover o diálogo entre as diversas instituições parceiras e os órgãos governamentais. Foi possível identificar também um descompasso entre o número de colaboradores e a quantidade de eventos realizados, além do fato de que o IJJR passava por uma crise financeira que afetava diretamente o BIE. Somou-se a esse quadro interno o cenário de uma Europa que assistia à ascensão de movimentos de extrema direita em vários países, inclusive na Suíça.

Severas críticas foram então impostas aos dois órgãos por esses movimentos políticos e as subvenções, tanto de origem privada quanto pública, foram diminuindo, colocando em xeque o trabalho realizado pelo IJJR e, conseqüentemente, pelo BIE. Assim, face à situação em que se encontrava a Europa nesse final de década, sobretudo em Genebra, assim como ocorreu com o IJJR, o trabalho do BIE foi visto pelos governantes como uma ameaça.

Essa situação não deixará de promover certas contradições internas ao IJJR que afetavam diretamente o BIE. Por um lado, Claparède e Bovet acreditavam que seria possível manter o espírito da instituição aliando ciência e militância. Por outro lado, intelectuais como Jean Piaget e Robert Dottrens apostavam em uma reorganização do Instituto Rousseau marcada pela cientificidade. Foi dentro desse contexto que Piaget assumiu a direção do BIE em 1929 e, futuramente, a do próprio IJJR em 1933, tendo a objetividade e a neutralidade como pilares da sua maneira de administrar os dois órgãos (MAGNIN; THOMANN, 2001).

Diferentemente de Pierre Bovet, que se caracterizava por um espírito militante e por renovações no campo educacional, Piaget reorganizou o BIE sob uma perspectiva mais técnica. Sua proposta era fazer do órgão uma espécie de assembleia onde os ministérios de instrução pública de cada país pudessem apresentar as particularidades de seus sistemas de ensino sem sofrer qualquer tipo de julgamento. Assim, a difusão dessas informações permitiria que os países avaliassem suas próprias ações a partir das experiências apresentadas e não cometessem os mesmos erros. Além disso, seria também um espaço de reconhecimento para os governos das experiências implementadas que obtiveram sucesso. Para tanto, Piaget recorria muito mais aos órgãos públicos do que a instituições privadas ou associações de caráter corporativo ou militante (MAGNIN; THOMANN, 2001).

---

<sup>23</sup> Les promoteurs des assises de la World Federation of Education Associations ont d'ailleurs vu trop grand : le nombre de participants se situe bien en deçà des attentes, les synergies attendues se révèlent éphémères, le bilan financier est catastrophique, mettant en cause la survie tout autant du BIE que de l'Institut.

"Coordenar aquilo que se está fazendo no lugar de construir algo novo."<sup>24</sup> (PARRAT-DAYAN, 2010, p. 207, tradução nossa) é o que Piaget irá dizer em 1932. Ele apostava em um espírito de objetividade que orientaria cada país a uma reflexão sobre as estratégias educacionais dentro de suas fronteiras e exterior a elas, sem qualquer pretensão de uniformização das ações. Para isso, ele proporcionou discussões bem organizadas e técnicas baseadas em um respeito absoluto pela neutralidade na difusão das informações. Para Magnin (2002), o BIE se transformou, nesse momento, em uma máquina de “engolir sapos”, principalmente com a Alemanha se tornando nacionalista-socialista em 1934 e mantendo a sua participação nas reuniões da instituição.

A neutralidade absoluta se tornou então um axioma da diplomacia piagetiana. Magnin e Thomann (2001) resumiram a política de Piaget em três bases: a objetividade das informações obtidas; a neutralidade absoluta na difusão dessas informações; o respeito total pela soberania da cada país. Apesar disso, como sucessor de Pierre Bovet, Piaget não deixaria de dar a devida atenção às questões civilizatórias propostas nos primeiros anos de vida da Instituição, passando portanto a dissertar, sobretudo no início da década de 1930, sobre a questão da paz através da escola. Em seus textos ele denominou essa questão de educação internacional, promovendo a ideia de uma educação que preparasse suas crianças para a compreensão do estrangeiro sem abrir mão de seus pontos de vista particulares. Daremos um destaque a esses textos no capítulo terceiro deste trabalho.

Com a criação da UNESCO em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, a equipe diretiva do BIE tentou demonstrar que o órgão já realizava o trabalho que seria agora destinado à nova instituição. A UNESCO reconheceu o trabalho e se filiou ao BIE, que foi novamente obrigado a passar por uma reconfiguração, já que agora deveria lidar com lógicas governamentais e interesses específicos de diversos países contemplados pela Instituição. Ao final dos anos 1960, o BIE foi totalmente integrado à UNESCO e Piaget deixa o cargo de diretor.

Até aqui destacamos essas três instituições - a SDN, o BIE e o IJRR – que aparecem como centrais na organização e idealização dos eventos que aparecem descritos no corpo documental desta pesquisa. Como proposto por Burke (2012), entendemos que se trata de “instituições geradoras de conhecimento” já que os intelectuais que produziram as teorias que analisamos são oriundos dessas instituições, além de elas promoverem muitas das ideias que foram discutidas. Suas teorias estão diretamente relacionadas com os objetivos e papéis

---

<sup>24</sup> Coordonner ce qui se fait plutôt que construire de l'absolument nouveau.

sociais desempenhados por elas e com o contexto sociopolítico, econômico e cultural em que elas se inserem. É interessante notar também como, a partir da descrição dos eventos promovidos por essas instituições, conseguimos visualizar os impactos e as mudanças internas dos órgãos nas discussões e em suas produções científicas, como veremos a seguir.

## CAPÍTULO 2

### **A centralidade da psicologia em um movimento europeu pela paz através da escola**

Neste capítulo apresentamos inicialmente os dois eventos que analisamos e, em seguida, identificamos as teorias psicológicas que fundamentaram a divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista. De maneira geral, aqueles eventos se inserem dentro do quadro de ações promovidas pelo BIE em parceria com outras associações pedagógicas. É interessante notar que, formalmente, o nome do IJJR não aparece nos textos analisados. No entanto, entendemos que o instituto participou ativamente dessas ações. Essa constatação se dá em primeiro lugar devido à simbiose entre o IJJR e o BIE, já discutida no capítulo primeiro; em segundo lugar, pelo fato de encontrarmos textos de intelectuais diretamente ligados ao Instituto, como Pierre Bovet, Édouard Claparède e Jean Piaget. Entendemos a ausência do nome do IJJR nos eventos estudados como uma maneira forjada por esses intelectuais de dar destaque e autonomia ao BIE, como era almejado pelo corpo diretivo do órgão.

É também interessante ressaltar como nosso recorte histórico (1927-1934) nos permitiu visualizar, através dos eventos promovidos pelo BIE, as mudanças internas pelas quais ele passou nesse período. Nosso primeiro evento estudado foi uma conferência que se realizou em 1927, quando Pierre Bovet ainda era diretor tanto do Instituto quanto do BIE. É notável como ideias de democracia, justiça, direitos humanos e religiosidade permeiam as discussões, além de uma forte atmosfera de militância pelo uso do esperanto e pela divulgação dos princípios da Escola Nova. Essas ideias permanecem sendo discutidas no primeiro curso para profissionais do ensino<sup>25</sup> que também analisamos, ocorrido em 1928.

Além desses dois eventos, investigamos os documentos que registram o terceiro, quarto e quinto cursos executados em 1930, 1931 e 1932 respectivamente. O segundo curso, promovido em 1929, não gerou publicação. O ano de 1929 foi justamente aquele em que ocorre a mudança de diretoria do BIE, quando Jean Piaget assumiu o cargo de diretor. É possível notar no conteúdo dos cursos realizados a partir de 1930 um caráter preponderantemente mais científico e menos militante. Estão entre os textos apresentados

---

<sup>25</sup> Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération international.

nesses cursos aqueles de Jean Piaget sobre a educação internacional, sobre os quais discorreremos mais detalhadamente no terceiro capítulo deste trabalho.

Assim, verificamos como a história das instituições reflete nas produções teóricas dos autores já que os papéis sociais desempenhados por eles estão, por sua vez, conectados aos cargos e funções que executam dentro das instituições. Além disso, esses autores irão responder em alguma medida a uma demanda social, política e por vezes econômica imposta às instituições, como foi o caso do IJRR que, por dificuldades financeiras e mudanças políticas, foi obrigado a se vincular à universidade para sua sobrevivência e do próprio BIE que dele dependia. Passemos agora a descrição e análise dos eventos.

## 2.1 A Conferência Internacional *A paz pela escola*

A conferência *A paz pela escola*, que aconteceu em Praga de 16 a 20 de abril de 1927, além da participação central do BIE como organizador, contou com o apoio da Sociedade Pedagógica Comenius e de várias outras associações pedagógicas checas e russas. Ao final do evento, um compêndio dos textos dos expositores e relatórios enviados sobre o tema foi publicado pela comissão de organização da Conferência em esperanto, checo, alemão e francês. A publicação teve o apoio do Ministério da Instrução Pública da antiga Tchecoslováquia. Segundo Pierre Bovet, a obra publicada seria destinada às pessoas que se interessavam pelo tema, mas não puderam comparecer à conferência.

Devido aos calorosos agradecimentos ao ministro da Instrução Pública da Tchecoslováquia, Dr. M. Hodza, e ao presidente da Tchecoslováquia, o filósofo Thomas Masaryk, percebe-se a importância de suas participações por se tratarem de dois ícones do pacifismo checo nesse contexto, conservando ideais que datam do século XVII, representados pelo pensador Jean Amos Comenius<sup>26</sup> e que comprovam a tradição pacifista do povo checo.

Na carta convite, enviada em março de 1927, assinada pelo presidente e secretária geral do BIE, respectivamente Pierre Bovet e Marie Butts, e pelo presidente e secretário do comitê de organização do congresso, respectivamente Vaclav Prihoda (Genebra) e Joseph

---

<sup>26</sup> Jean Amos Comenius (1592-1670) foi um pensador checo que pregava, segundo os expositores da conferência, um pacifismo democrático. Como praticante do cristianismo social, ele combatia a guerra demonstrando quão cruel e inútil eram os seus feitos de barbárie e aconselhava a implantação de tribunais internacionais. Como filósofo, ele acreditava na pansofia, ou conhecimento universal como uma maneira de aproximar os povos através da ciência. Pregava também a união da humanidade pela educação, ideia que é descrita detalhadamente no seu livro *La voie de la lumière*. Comenius acreditava que a natureza humana tende à harmonia e não à discórdia. Os expositores checos da conferência afirmam que o pensamento de Comenius ainda inspirava os programas escolares elaborados nesse início de século XX e representava o caminho escolhido pelo povo checo para se alcançar a paz.

Ogoun (Praga), constava que o programa se destinaria a discutir os dados psicológicos indispensáveis para se tratar da questão sobre a educação para a paz e algumas soluções propostas ou já experimentadas para se chegar a um resultado positivo para o ensino e para a educação como um todo.

Fica evidente, portanto, a centralidade da psicologia nas discussões sobre a educação para a paz. Basicamente, para os cientistas envolvidos com o tema, a busca pela paz entre os povos através da educação deveria partir do desenvolvimento do espírito de cooperação internacional. Essa questão é concebida como sendo de ordem científica, psicológica, moral, social e religiosa. Para desenvolver na criança esse espírito, é preciso considerar todos esses aspectos, entendidos por eles como energias individuais, tendo a ciência e a própria criança como aliados nessa tarefa. Para a maioria dos pesquisadores, a psicologia desempenhava um papel fundamental, sendo considerada a base para a tarefa de desenvolver o espírito de cooperação internacional. Para Claparède, por exemplo, conforme registrou Parrat-Dayan (2008)

A educação para a paz, segundo ele, deveria ser feita através do estudo das condições psicológicas que favoreceriam a emergência de atitudes pacifistas, de um lado, ou nacionalistas, de outro, com tendência à intolerância e, portanto, contrárias à promoção da paz entre as nações (p. 59).

Essa centralidade da psicologia se confirma na avaliação que Bovet fez das experiências de educação para a paz apresentadas pelos conferencistas ao ressaltar que elas se inspiram em observações psicológicas sobre o desenvolvimento das crianças ou levam a conclusões de ordem psicológica.

Um dos fatores que motivou o BIE a planejar essa ação foi o sucesso que as Journées d'Éducateurs da Union des Associations pour la Société des Nations obtiveram, organizadas em 1926, em Genebra, selando portanto o compromisso firmado pelo BIE com o novo órgão internacional, a SDN. Na carta constam os nomes das instituições de origem dos representantes que compuseram o Comitê de organização do congresso:

1. Association Pédagogique Comenius (Praga)
2. Bureau Pédagogique Russe (Praga)
3. Cercle des Amis de l'École Secondaire
4. Confédération des Instituteurs Tchécoslovaques
5. Confédération des Travailleurs Intellectuels
6. Conseil National des Femmes
7. Fédération des Unions des Instituteurs Tchécoslovaques
8. Fédération des Institutrices Tchécoslovaques
9. Fédération des Professeurs Allemands en Tchécoslovaquie
10. Groupement Universitaire pour la S.d.N.
11. Institut Pédagogique Ukrainien (Praga)

12. Institut Tchecoslovaque de l'Esperanto
13. Ligue des Droits de l'Homme
14. Ligue Internationale des Femmes pour la Paix et la Liberté en Tchecoslovaquie – groupement tchèque et allemands
15. Mouvement pour la Renaissance des Moeurs
16. Société d'Éducation Éthique (Alemanha)
17. Société Espérantiste Tchecoslovaque
18. Société Pacifique Chelcicky
19. Union Central des Professeurs Tchecoslovaques

Bovet ressaltou ainda o apoio do presidente da Tchecoslováquia à conferência e a prontidão de todos os palestrantes convidados a exporem seus trabalhos. Ficou acordado, já na carta convite, que os palestrantes escolheriam a língua para exposição dos trabalhos, que seriam traduzidos em esperanto nas chamadas sessões de trabalho e em checo nas sessões destinadas ao público de Praga.

Os seguintes países enviaram seus representantes para o congresso: Áustria, Bulgária, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Inglaterra, Holanda, Itália, Polônia, Portugal, Romênia, Suécia, Turquia, Suíça, antiga Tchecoslováquia, França, Alemanha, EUA, Brasil e País de Gales. A participação do Brasil foi representada pelo então ex-diretor do Ensino Primário do Rio de Janeiro, Antonio Carneiro Leão, cujo relatório das atividades relacionadas à educação internacional, realizadas ao longo de seu mandato, faz parte do registro do evento<sup>27</sup>.

Além da variedade de nacionalidades representadas, a conferência reuniu pessoas vindas de variados setores. Pais, alunos, educadores, intelectuais e governantes compunham um público bastante heterogêneo. Para Bovet, o sucesso dessa reunião se deveu principalmente ao interesse dos participantes pela discussão do tema, já que o congresso foi uma das primeiras ações organizadas pelo BIE e não contou com nenhum recurso para sua execução (BIE, 1927, p. 5).

Apesar da avaliação positiva feita por Bovet quanto à repercussão do Congresso, Magnin (2002) ponderou que a maioria dos participantes não possuía representatividade política. Tratava-se de um evento organizado essencialmente por pesquisadores e militantes pacifistas e esperantistas. De fato, os conteúdos trabalhados nos demonstram um enfoque

---

<sup>27</sup> Antônio Carneiro Leão foi diretor geral da instrução pública primária, normal e profissional no Rio de Janeiro de 1922 a 1926. Em seu relatório ele descreve os objetivos estabelecidos para desenvolver uma educação internacional nas escolas brasileiras nesse período. Ressalta a participação da Cruz Vermelha da juventude brasileira que trabalhava para desenvolver o espírito da fraternidade internacional através da correspondência internacional, método amplamente recomendado pela maioria dos países participantes na conferência. Carneiro Leão visava a uma educação da solidariedade humana e por isso organizou um programa primário, profissional e normal que pregava a confraternização não somente continental, mas internacional, fazendo também uma propaganda de simpatia pela SDN. Ao deixar o cargo de diretor geral em novembro de 1926, devido à mudança presidencial no país, o corpo diplomático vigente manifestou grande simpatia a sua pessoa pelo que foi realizado em termos de educação internacional no Estado.

científico e ativista, conforme a tendência do BIE e do IJRR discutida no primeiro capítulo deste trabalho. O próprio Pierre Bovet apresentou os resultados de seus últimos estudos sobre os instintos combativos. Esse enfoque pôde ser identificado inclusive no programa idealizado para a conferência.

O programa se organizou em torno de três grandes áreas denominadas Psicologia, Ensino e Educação para a paz. No entanto, segundo Jares (2002), o tema de maior repercussão foram as teorias psicológicas apresentadas por Pierre Bovet sobre o instinto de luta ou instinto combativo. Cada uma dessas áreas constituiu uma sessão de trabalho aberta ao público. A sessão de psicologia ocorreu na manhã do dia 18 de abril e a sessão sobre o ensino, nesse mesmo dia, na parte da tarde. A sessão de educação para a paz ocorreu no dia 19 de abril pela manhã. Foram então formadas três comissões, uma para cada sessão de trabalho. Cada uma dessas comissões se reuniu no período da tarde do dia 19 de abril para a construção das resoluções da Conferência relativas a cada uma das grandes áreas.

A sessão de psicologia reuniu, além do já citado trabalho de Pierre Bovet - “Alguns problemas psicológicos da educação para a paz”<sup>28</sup> - o trabalho de D. A. Prescott, da Universidade de Harvard nos EUA - “O estudo científico das posturas e preconceitos das crianças: métodos e resultados”<sup>29</sup>. Prescott apresentou três tipos de métodos que auxiliam a avaliar a influência do ensino sobre os comportamentos e os preconceitos das crianças. Houve também a divulgação de um “Questionário sobre os sentimentos das crianças relativos à paz e a guerra aplicado a 143 crianças e adolescentes checos em fevereiro e março de 1927”<sup>30</sup>, do Dr. Rodolphe Fridrich, diretor de um ginásio de Brno, cidade da República Checa, realizado exclusivamente para a Conferência.

A comissão da sessão de psicologia, em assembleia, sob a presidência do Dr. V. Prihoda, vice-presidente do Congresso, discutiu sobre o interesse do BIE em aplicar o teste de conhecimento dos comportamentos das crianças mencionado por Prescott em diversos países da Europa. Essa ideia foi apoiada por outros participantes que aconselham a realização de experiências complementares para compreender no comportamento da criança o que é proveniente do meio e o que é proveniente de seu caráter.

Ressaltam a importância do ensino da psicologia nos cursos de formação de professores, principalmente a psicologia dos sentimentos que, de uma maneira geral, é entendida como um meio para formar a consciência dos alunos. A psicologia era vista então

---

<sup>28</sup> Quelques problèmes psychologiques de l'Éducation pour la paix.

<sup>29</sup> L'étude scientifique des attitudes et des préjugés des enfants. Méthodes et resultats.

<sup>30</sup> Questionnaire sur les sentiments des enfants relatifs à la Paix et à la guerre posé à 143 enfants et adolescents tchécoslovaques en février et mars 1927.

como uma ciência que poderia contribuir para o aperfeiçoamento de uma espécie de educação moral dos sentimentos. Era consenso entre os participantes que os métodos mais adequados para essa educação eram aqueles promovidos pelo movimento da Escola Nova, ou seja, a partir das experiências cotidianas das crianças e não de um ensino livresco.

Foi mencionado também o perigo de se tirar conclusões precipitadas de testes de inteligência comparada entre os diferentes povos, criticando-se nitidamente as tendências a uma eugenia que já era manifestada por alguns países nesse período e teriam um papel fundamental durante a Segunda Guerra Mundial. É possível identificar interesse do BIE em encontrar métodos adequados para auxiliar na compreensão sobre como a educação influencia a origem e o desenvolvimento dos problemas internacionais a partir dos estudos entre o tipo de ensino que a criança recebe, se internacionalista ou nacionalista, permeado pela díade inato e adquirido.

A sessão sobre o ensino conta com a participação de diversos expositores centrados principalmente sobre o tema da revisão dos manuais de história. É possível identificar duas posturas relativas ao ensino de história, sendo que uma confronta a outra. A primeira, que é veementemente combatida pelos participantes do evento, enfatiza a história das guerras, um heroísmo militar e uma vaidade nacional, concepção esta que segundo os participantes incentiva o ódio a povos estrangeiros. Para eles, a história tem uma função moral e por isso deve glorificar homens que lutaram pela paz e combater tudo aquilo que leva à guerra entre os homens.

Além disso, afirmam que deveriam ser incluídas nos programas de ensino da História, assim como nos programas das outras disciplinas, informações sobre a SDN, sua função no cenário mundial e seus objetivos, ou seja, as ideias pacifistas deveriam ser disseminadas nas escolas não através da criação de uma nova disciplina, mas aplicadas aos conteúdos já trabalhados. “Não se trata de um novo ramo, mas de um novo espírito (p. 64)”<sup>31</sup>, afirmou Marcel Du Pasquier (1927), expositor na conferência. A meta a ser alcançada com os alunos era justamente o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional. Zdenek Franta (1927), inspetor das escolas secundárias de Praga, propõe que:

Os manuais de história e os professores ensinarão também à juventude que o pacifismo não é composto de suspiros sentimentais; não se trata de fechar os olhos diante da realidade desagradável, é um trabalho sistemático e audacioso; ele não significa somente a guerra contra a guerra mas vai além, significa a guerra contra tudo o que conduz à guerra (FRANTA, 1927, p. 52, tradução nossa).<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Pas de branche nouvelle, mais un nouvel esprit.

<sup>32</sup> Les manuels d'histoire et les maitres enseigneront aussi à la jeunesse que le pacifisme n'est pas fait de soupirs sentimentaux; il ne consiste pas à fermer les yeux devant la réalité désagréable, c'est un travail systématique et

Assim, entendemos que, além de combaterem tudo aquilo que favorece as situações de guerra, os pacifistas frequentemente se defendem de uma crítica a eles direcionada, de certo sentimentalismo em suas proposições de paz, como é possível perceber nessa citação. Por esse motivo eles afirmam que os manuais de história devem ensinar também que se o confronto físico for inevitável, o país deve estar preparado para ele.

Em vários momentos das discussões sobre o ensino de História, é lembrado pelos participantes que, em 29 de julho de 1925, a comissão de Cooperação Intelectual adotou a proposição de M. Casares de suprimir ou atenuar todos os conteúdos dos livros escolares que pudessem semear junto à juventude de cada país a incompreensão e o ódio pelas outras nações; por isso, recomendou-se a retirada dos conteúdos belicistas, que glorificam o militarismo e as guerras e a disseminação de conteúdos pacifistas. É consenso entre os participantes que o ensino da história é um meio para a educação moral da criança e como educação moral deve desenvolver nelas os instintos e os sentimentos que, para eles, estão na base psicológica do pacifismo. Por esse motivo o estudo da psicologia é amplamente recomendável, justamente para se conhecer quais instintos e sentimentos são esses e, mais ainda, se eles são educáveis.

Dentre as principais resoluções discutidas pela comissão responsável pela sessão de ensino presidida por Joseph Ogoum, secretário da conferência, ressaltamos: a afirmativa de que o ensino sobre a paz deve ser um conteúdo transversal a todas as disciplinas e não um novo ramo do conhecimento; o ensino de História deve ocorrer a partir de um espírito favorável à paz; a Comissão de Cooperação Intelectual e o BIE devem oferecer um ensino constante sobre o problema da paz a partir das bases política, econômica e social; a recomendação para que os governos dos países facilitem o intercâmbio de professores e alunos e a utilização dos princípios da Escola Nova para formação de consciência e educação dos sentimentos.

A sessão sobre educação se concentrou sobre os temas da correspondência internacional, o ensino de esperanto, os acampamentos internacionais e a utilização dos princípios da Escola Nova para se educar para a paz.

O método da correspondência internacional surgiu em contraposição às técnicas de provocar nas crianças um horror à guerra através de exposições detalhadas sobre o número de mortes ou a destruição resultante do conflito, por exemplo. Consistiu basicamente em

---

hardi; il ne signifie pas seulement la guerre à la guerre mais plus encore, c'est-à-dire la guerre contre tout ce qui conduit à la guerre.

favorecer a troca de correspondências e de material escolar entre crianças de diferentes países. Fundamentou-se na ideia de que o patriotismo não é contrário ao internacionalismo e para que haja uma intercompreensão entre os povos é necessário conhecer as particularidades de cada um.

Outro argumento para a utilização desse método tomou por base as ideias da escola nova que orienta para a importância da aproximação dos conteúdos de aprendizagem com a vida cotidiana das crianças. Para esse grupo de educadores, “as experiências são mais convincentes que as palavras”<sup>33</sup> (p. 96), por isso a atividade da criança deve ser mais valorizada em detrimento de um ensino baseado na transmissão de conteúdos. No campo da educação internacional, tem-se o entendimento que a experiência de se corresponder com uma criança de nacionalidade diferente ou de conhecer a cultura de outro país levaria o aluno a um sentimento de amizade e desejo de paz, desejo este que deve ser estimulado desde a tenra infância.

A Cruz Vermelha da Juventude apareceu como instituição central no apoio e viabilização desse método. Criada no Canadá em 1914 e posteriormente instituída na Austrália em 1916 e nos Estados Unidos em 1917, a Cruz Vermelha inaugurou em 1920 uma sessão da juventude que, segundo os participantes do congresso, contava com mais de 10 milhões de membros em 1927. Neste ano, a instituição atuava em 28 países. Era a Cruz Vermelha a instituição responsável por traduzir os textos dos alunos e enviar as correspondências. Para isso, ela reivindicava junto aos governos uma subvenção para pagar os gastos com o envio das cartas. No entanto, incentivava-se que as correspondências fossem escritas em esperanto, uma língua universal, criada para facilitar a compreensão entre os povos de línguas diferentes por Ludwik Lejzer Zamenhof (1859-1917)<sup>34</sup>, também bastante discutida no congresso.

Outra estratégia apresentada e amplamente divulgada são os acampamentos internacionais da juventude. Promovidos principalmente pelas Unions Chrétiennes de Jeunes Gens (Y.M.C.A.), esses encontros se propunham a reunir uma centena de jovens de diferentes nacionalidades em um ambiente campestre onde é possível a prática de esportes, jogos, reuniões em volta de fogueiras, dentre outras atividades. Incentiva-se que adolescentes provenientes de diferentes países fiquem alojados em cabanas e possam ter experiências

---

<sup>33</sup> les expériences sont plus convaincantes que les paroles.

<sup>34</sup> Em 1897, Zamenhof, médico e linguista, lançou o primeiro livro sobre o esperanto com algumas regras de gramática, pronúncia e vocabulário. Desde então, os chamados esperantistas incentivavam as escolas a difundirem o ensino dessa língua artificial entre seus alunos, acreditando no poder do novo idioma para aproximar os povos e promover a paz.

concretas de contato com outras culturas, quebrando as barreiras do desconhecimento e do preconceito. Os próprios adolescentes são convidados a escolherem os temas que serão discutidos nas grandes assembleias e há relatos de que questões como a guerra e as diferenças religiosas são constantemente evocadas pelos jovens. O objetivo principal desses encontros é, sobretudo, formar cidadãos do mundo que irão influenciar em suas cidades e países natais no sentido de uma boa relação entre as diferentes nações.

Como é possível constatar a partir da descrição dos métodos adotados por uma educação para a paz neste período, os princípios da Escola Nova permeiam a maioria das intervenções. Ideias como colocar a criança ou o jovem como protagonista da aprendizagem, priorizar a experiência no lugar da transmissão de conhecimento, incentivar o trabalho em grupo são repetidamente divulgadas. Para o professor holandês R. Casimir (1927), o método direto, ou *self-government*, promoveu nos jovens o respeito pela lei e a prática da justiça, que seriam fundamentais para a educação a partir dos ideais de paz. Ele alertou para o fato de que

(...) antes de chegar ao verdadeiro internacionalismo, é necessário inicialmente estimular os sentimentos de justiça, de cooperação, de submissão dos interesses egoístas a um objetivo geral. É aí que se encontra a relação entre o *self-government* e o movimento pacifista (CASIMIR, 1927, p. 75, tradução nossa).<sup>35</sup>

Apoiando-se na ideia de Dewey de que a escola não deve ser uma preparação para a vida, mas a própria vida do aluno, este professor relata experiências com a formação de associações de jovens estudantes responsáveis por determinadas atividades dentro da escola. A partir da formação dessas associações, eles são direcionados a construírem suas próprias leis de funcionamento e a obedecê-las, além de assumirem um papel mais ativo na vida social escolar. Ele demonstra como a psicologia do adolescente é favorável a esse tipo de trabalho. Segundo ele, o adolescente aspira a um reconhecimento e deseja servir a um ideal mas, contraditoriamente, na sua vida cotidiana, ele não é incentivado a se engajar em nenhuma causa, seu único trabalho é tirar notas boas na escola. No entanto, ele possui aspirações morais, religiosas e idealistas que podem ser contempladas no trabalho das associações.

Além disso, ele ressaltou a importância de se trabalhar com os grupos minoritários dentro da escola incentivando o respeito e a prática da justiça. Esse trabalho dentro dos limites da escola seria uma preparação para lidar com a tensão que sempre existiu na humanidade como um todo, entre as majorias e o respeito aos direitos das minorias.

Outra proposta que também tomou o *self-government* como método foi a das comunidades escolares ou comunidades de classe. Apresentada na conferência por Paul

<sup>35</sup> (...) avant d'en arriver au véritable internationalisme, il faut d'abord stimuler les sentiments de justice, de coopération, de soumission des intérêts égoïstes au but général. C'est là que se trouve la relation entre le *self-government* et le mouvement pacifiste.

Dengler, essa proposta também considerou que a educação pode influenciar no caráter e nos sentimentos dos alunos. No entanto, o autor pondera que, devido a um ensino estritamente nacionalista, a escola não conseguiu trabalhar para promover um respeito entre os povos. Além disso, ele criticou o fato de a educação não considerar as necessidades próprias da criança e as particularidades do meio de onde ela é proveniente, ou seja, de suas famílias.

A proposta das comunidades escolares consistiu, portanto, em envolver a família dos alunos na vida cotidiana da escola considerando as necessidades do indivíduo em desenvolvimento assim como as necessidades da comunidade onde esse indivíduo será inserido como sujeito de direitos. Mais uma vez o adolescente é apontado como principal alvo do método direto já que, segundo Dengler, ele luta para ser reconhecido dentro da sua comunidade. Ele ainda acrescentou a importância da educação para a paz entre as idades de 14 e 18 anos já que nessa faixa os jovens definirão pontos de vista que influenciarão nas suas vidas universitárias.

Alguns participantes mencionaram a crítica feita pelos chamados “inimigos do pacifismo”. Segundo estes, alguns países manifestam hesitação em adotar os princípios e métodos de educação para a paz divulgados no evento uma vez que não existe unanimidade entre os países em relação a uma política educacional internacional. Apontam que os países que educam para a paz estariam em desvantagem em relação àqueles que não adotam essa postura, demonstrando claramente uma tensão e um ponto de fragilidade desse movimento.

A comissão da sessão de educação, presidida por Pierre Bovet, resolveu que se deve incentivar a autonomia dos estudantes através das associações e comunidades escolares, criação de regimentos internos e formação de tribunais estudantis para a resolução de conflitos. O tema do intercâmbio de professores e alunos foi retomado seguido de uma sugestão de Barolin, de Viena, de unificar os programas escolares, o que facilitaria este intercâmbio. Ele sugeriu então que o BIE trabalhasse para essa unificação. Bovet respondeu que o BIE não via o progresso pedagógico a partir de uma uniformização, mas no desenvolvimento da instrução pública de cada Estado conforme o seu gênio e sua tradição própria. Este diálogo evidencia outra tensão que existia entre os participantes com relação às políticas educacionais e o cenário internacional. Alguns países acreditavam que seria interessante trabalhar para que os programas escolares se assemelhassem. No entanto, Pierre Bovet, como diretor do BIE, discordava desse pensamento, pois acreditava na autonomia política de cada nação.

Foi elaborada por essa comissão uma demanda à SDN para interceder junto aos governos para facilitar o intercâmbio de professores e alunos e a correspondência

internacional interescolar. Outra demanda é direcionada ao BIE para que ele solicite à União Postal Internacional apoio financeiro no desenvolvimento da correspondência internacional e que reconheça o importante trabalho desenvolvido pela Cruz Vermelha da juventude ao contribuir para a aprendizagem do Esperanto, que, segundo os participantes, é “um dos melhores meios de desenvolver o sentimento de solidariedade humana e a compreensão internacional.”<sup>36</sup> (BOVET, 1927, p. 25).

Além das sessões de trabalho (Psicologia, Ensino e Educação para a paz), foram promovidas duas sessões noturnas destinadas ao público de Praga. Essas sessões aconteceram nos dias 18 e 19 de abril, às 20 horas, em checo. Os expositores foram Henriette Wurmová de Brno, com sua apresentação sobre “O povo checo e a paz do mundo”<sup>37</sup>; Dr. Jos. Hendrich, da Universidade de Praga, que fez uma síntese sobre “O esforço pacifista de Comenius”<sup>38</sup>; uma contribuição de Pavla Moudrá, membro honorário da Societé Pacifiste Chelcicky, sobre “O esforço pacifista de Chelcicky”<sup>39</sup>.

Esses textos apresentaram uma breve história do pacifismo na República Checa. Segundo os autores, o movimento pacifista nesse país iniciou-se no século XVI com o surgimento da União dos Irmãos Checos, fruto da reforma protestante realizada por Jean Hus. Os Irmãos Checos se organizavam como a primeira igreja cristã relatada nos textos bíblicos e se consideravam filhos de um mesmo pai, o Pai celestial. Eles foram perseguidos a partir de 1620, época em que os protestantes constituíam três quartos do povo tcheco. Foram exilados em diversos países até poderem se reorganizar na Alemanha, na província de Saxe.

Os Irmãos Checos viviam o chamado cristianismo social, uma espécie de filosofia doutrinária que orientava as ideias do grupo. Para os adeptos do cristianismo social, a democracia e a fraternidade mundial são ideias fundamentais da paz e permanecem vivas para o povo checo através da literatura, da arte e da filosofia. Por considerar o pai celeste como a maior autoridade, o cristianismo social tende a não legitimar as autoridades constituídas por homens e combatem a violência, a guerra e o militarismo. Hendrich (1927) resume o ideal do cristianismo social da seguinte forma: “o amor à paz e o horror à violência, esta era a tradição da Unidade dos Irmãos Checos”<sup>40</sup> (HENDRICH, 1927, p. 108).

Como veremos, Bovet se inspirava no cristianismo social para fundamentar suas discussões sobre a educação para a paz. Entendemos, portanto, porque ele resolve se juntar à

<sup>36</sup> l'un des meilleurs moyens des developper le sentiment de solidarité humaine et la compréhension internationale.

<sup>37</sup> Le peuple tcheque et la paix du monde.

<sup>38</sup> L'effort pacifiste de Comenius.

<sup>39</sup> L'effort pacifiste de Chelcicky.

<sup>40</sup> L'amour de la paix et l'horreur de la violence, telle était la tradition de l'Unité des Frères tchèques.

Sociedade Pedagógica Comenius para a realização da conferência justamente na cidade de Praga onde o então presidente da República Checa, Thomas Masarick, governava baseado nesses ideais pacifistas originados do cristianismo social. Fr. Merta, inspetor de ensino primário em Zábreh, na República Checa, afirmou que “o espírito pacifista do povo checo nunca combateu pela expansão de suas fronteiras mas somente para se defender quando ameaçado.” (p. 113)<sup>41</sup>, demonstrando assim como, de fato, o pacifismo na antiga Tchecoslováquia ia além do campo social para influenciar política e economicamente esse país.

Ao final do documento sobre a conferência, foram ainda anexados cinco relatórios enviados por participantes, dentre eles a breve exposição de Antônio Carneiro Leão já comentada neste trabalho. Foi apresentado também um texto com as resoluções gerais da conferência que incluem: as recomendações para se educar pautado na não contradição entre o amor à pátria e o amor à humanidade; a premissa de que a ideia de paz e a cooperação entre os povos deve ser ensinada integrada ao ensino das outras disciplinas como a literatura, a geografia, a história e a ciência e não no sentido da criação de uma nova disciplina; a importância do estudo da psicologia da criança na formação dos professores para que eles possam conduzir as crianças a um bom controle de si mesmas e a uma melhor compreensão do outro; a inserção de conteúdos nos livros escolares que favoreçam o desenvolvimento do espírito de cooperação entre os povos; o ensino sobre a SDN, o intercâmbio de alunos e professores e a aprendizagem do esperanto; a potencialização da autonomia dos alunos por meio da aplicação dos métodos da escola nova e, por fim, o incentivo à formação da criança fora da escola em acordo com o espírito internacionalista, através da educação familiar da eliminação dos brinquedos bélicos utilizados nos tempos livres (JARES, 2002).

## **2.2 Os cursos para profissionais do ensino “Como tornar conhecida a Sociedade das Nações e desenvolver o espírito de cooperação internacional”**

Os cursos de formação de professores organizados pelo BIE sobre o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional realizados entre 1928 e 1932 na cidade de Genebra, deram origem a quatro obras publicadas pelo BIE e que foram por nós analisadas. Segundo Jares (2002), os cursos destacam e desenvolvem algumas ideias do congresso *A paz pela escola*, realizado no ano anterior como, por exemplo, o estudo da psicologia na formação de professores. Além disso, o autor aponta para:

---

<sup>41</sup> l'esprit pacifique du peuple tcheque n'a jamais combattu pour l'expansion de ses frontières, mais seulement pour se défendre, lorsqu'il y a été contraint.

(...) a firme negativa de conceber o ensino sobre a SDN e a Educação para a Paz em geral como uma nova disciplina, optando por um novo tipo de ensino que impregne todas as disciplinas e o caráter da escola (nesse sentido, tal posição é um claro antecedente do que hoje denominamos transversalidade) (JARES, 2002, p. 39).

No sentido, portanto, de uma transversalidade do tema da SDN na educação como um todo, um dos objetivos primeiros do curso é investigar estratégias para tornar conhecido o órgão, atendendo a uma recomendação do subcomitê de especialistas da Comissão de Cooperação Internacional da SDN que orientava os governos a promoverem ações para a sua divulgação, de seus trabalhos, seus objetivos e princípios. A tarefa desse subcomitê seria “levar as novas gerações a considerar a cooperação internacional como o modo normal de conduzir as questões mundiais” (BIE, 1928, p. 15)<sup>42</sup>. Tornar conhecida a SDN era considerado uma das estratégias primordiais para alcançar esse objetivo.

Mais ainda, os cursos preencheriam uma lacuna deixada nos conteúdos dos cursos de formação dos professores ao deixarem de ensinar sobre o novo órgão e darem pouca ou quase nenhuma ênfase a temas como a educação para a paz. Entendemos assim que os protagonistas desses eventos possuíam, de certa forma, um compromisso com a SDN.

O segundo objetivo seria proporcionar um espaço de pesquisa e investigação sobre métodos educativos que levariam as crianças à prática da solidariedade e a um sentimento de interdependência internacional. A ideia de desenvolvimento do espírito internacional consistia justamente em promover nos alunos uma responsabilidade pela manutenção da paz no mundo através da escolha da cooperação internacional como meio para a resolução dos conflitos.

Mais uma vez, assim como nas discussões realizadas no congresso, é notável a esperança que se colocava no ensino ministrado nas escolas como o principal meio para transformar o cenário das relações internacionais. Na introdução da obra que descreve as exposições do primeiro curso consta

Que ele (o curso) colocava sua inspiração primeira na ideia fundamental de que a instauração no mundo de uma paz estável depende antes de tudo da orientação dada à educação em todos os países. A experiência do Congresso de Praga *A paz pela escola* demonstrou amplamente que existe um aspecto pedagógico do problema da paz que é importante ser trazido à luz (BIE, 1928, p.4, tradução nossa).<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> amener les jeunes génération à considérer la coopération internationale comme le mode normal de conduire les affaires du monde.

<sup>43</sup> Qu’il (le cours) puisat son inspiration première dans l’idée fondamentale que l’instauration dans le monde d’une paix stable dépend avant tout de l’orientation donnée à l’éducation dans tous les pays. L’expérience du Congrès de Prague « La Paix par l’École » a démontré amplement qu’il existe un aspect pédagogique du problème de la paix, sur lequel il importe de faire lumière.

O BIE e a SDN concordavam que o trabalho antes realizado nos campos políticos e jurídicos para a garantia da paz mundial deveria imperativamente se estender ao campo educacional, uma vez que a educação estaria no centro dos problemas políticos. Os Estados foram então convidados a enviar seus professores como bolsistas e inclusive a apoiar financeiramente o curso.

Segundo Bovet, o primeiro curso obteve sucesso e adesão de vários Estados que enviaram seus representantes, somando 161 participantes ligados de alguma forma ao campo educacional, provenientes de 21 países: Alemanha (7), Inglaterra (3), Armênia (1), Austrália (1), Bélgica (2), Bulgária (1), Canadá (1), Egito (2), Espanha (11), Estados Unidos (2), França (87), Holanda (4), Hungria (1), Índia (1), Letônia (3), Luxemburgo (1), Polônia (3), Romênia (1), Sarre (23), Suécia (2), Suíça (4).

Ao longo do primeiro curso houve também visitas à sede do secretariado da SDN, quatro sessões de filmes, um almoço em Thoiry, no Hotel Léger, e uma exposição detalhada de documentos dos diversos órgãos participantes. A abertura do primeiro curso contou com a presença de um representante de Sir Eric Drummond, o secretário geral da SDN, evidenciando a parceria entre o BIE e este órgão. Foi esse secretário geral que muito trabalhava para a disseminação de um discurso de paz, conforme mostramos no capítulo primeiro deste trabalho.

Também é interessante notar na sessão de abertura a presença de Albert Malche, presidente do Departamento de Instrução Pública do Cantão de Genebra, que reafirmou o progresso da obra realizada pelo BIE desde o Congresso de Praga e insistiu sobre a necessidade de uma educação internacional ao lado de uma educação nacional a favor da compreensão universal. Ele anunciou que o BIE tem uma importância fundamental como centro de documentação e de informação, como agente de ligação e como órgão de propaganda, onde se elabora uma técnica imparcial de educação. Por fim, reivindicou a aceitação oficial do BIE e recursos públicos para seu financiamento, já que o órgão ainda se sustentava através da iniciativa privada.

O curso não pretendeu abordar sistematicamente o ensino para a paz, mas agrupar experiências e reflexões dos palestrantes nesse domínio para então encontrar um método prático que contemplasse certos aspectos importantes e precisos do pacifismo na educação. Dentre os diversos temas discutidos neste primeiro curso destacamos: o caráter positivo e científico da educação para a paz; as diferentes concepções do ensino de história; a relação entre os princípios da Escola Nova e o ensino para a paz; e, sobretudo, a relação entre psicologia e moral.

Os outros cursos foram realizados a partir dos mesmos objetivos; no entanto, o número de participantes, os países envolvidos e os conteúdos trabalhados foram mudando ao longo dos anos. O terceiro curso, realizado em 1930, contou com 89 participantes vindos de 18 diferentes países: Alemanha (11), Bélgica (8), Brasil (1)<sup>44</sup>, China (2), Espanha (4), Estados Unidos (3), França (1), Grã-Bretanha (18), Hungria (2), Índia (1), Letônia (2), Noruega (1), Polônia (6), Romênia (3), Sarre (7), Suécia (1), Suíça (14), Iugoslávia (4). Dessas 89 pessoas, 29 receberam recursos financeiros para participarem do evento.

Os conteúdos foram organizados em três grupos: 1) Informações sobre a SDN e grandes instituições internacionais; 2) Psicologia educativa ou princípios psicológicos sobre os quais devem repousar as metodologias desse ensino especial; 3) Didática: métodos práticos suscetíveis de serem empregados com sucesso pelos professores.

O quarto curso, realizado em 1931, apesar do difícil contexto econômico que a Europa enfrentava, contou com 83 participantes vindos da Alemanha (3), Armênia (2), Áustria (1), Bélgica (8), Bulgária (2), Costa Rica (1), Espanha (3), Estados Unidos (2), França (12), Grécia (2), Pérsia (2), Polônia (9), Portugal (1), Província do Sarre (10), Suécia (1), Suíça (21) e Tchecoslováquia (3). Dentre os 83 participantes, 32 obtiveram ajuda de seus respectivos governos com os custos da viagem. Como nos anos anteriores, as lições foram organizadas em três grupos: Informação, Psicologia Educativa e Métodos práticos.

O número de participantes do quinto curso realizado em 1932 também surpreendeu os organizadores, já que a Europa, além de passar pela crise econômica, assistia de perto ao fortalecimento dos governos totalitários. Foram 73 pessoas que vieram da Alemanha (2), Bélgica (6), Canadá (2), China (1), Egito (1), Estados Unidos (1), França (3), Itália (1), Letônia (1), Palestina (1), Pérsia (4), Polônia (3), Província do Sarre (5), Suécia (1) e Suíça (41). Dessa vez foram 43 participantes contemplados com recursos dos seus respectivos governos para a participação, sendo que 29 deles eram suíços.

É interessante notar que os três campos de concentração de conteúdos instituídos pelos organizadores dos cursos – informação, psicologia educativa e métodos práticos –, nos levam a uma maior compreensão do desafio que se impunha a esse grupo de intelectuais e profissionais do ensino. Como novo órgão de mediação das relações internacionais, a SDN propunha um novo pensamento internacionalista que deveria ser propagado, sobretudo, dentro

---

<sup>44</sup> A representante brasileira foi Antônia Ribeiro de Castro Lopes. Segundo Pessanha (2010), era uma professora formada pela Escola Normal Livre, em 1901, referenciada geograficamente em Campos dos Goytacases, no Rio de Janeiro. Antônia Ribeiro trabalhava com formação de professores e dirigiu a Escola Quinze de Novembro (1915) e a Escola Modelo Seis de Março, no Liceu (1918). Foi aluna de Claparède, na Suíça, em 1930 e em 1933 criou o Instituto Claparède, escola ao ar livre.

das escolas para que as crianças se habituassem a considerar a cooperação como meio para a resolução dos conflitos entre os países. Para isso o órgão precisava se tornar conhecido, conquistar a opinião pública e imprimir a nova educação, tarefa complicada já que os países derrotados na guerra não se viam representados pela nova instituição como já visto no capítulo primeiro.

No entanto, de fato a geração de intelectuais e profissionais do ensino que viveu a guerra buscava arduamente um caminho a seguir que afastasse a possibilidade de um novo conflito. É nesse sentido que novos métodos de ensino foram propostos e amplamente discutidos tanto no congresso quanto nos cursos. Já citamos a revisão do ensino de História, as correspondências internacionais, o ensino de esperanto, os acampamentos internacionais e a utilização dos princípios da Escola Nova. Outros métodos discutidos ao longo dos cursos foram a utilização do cinema e dos livros literários internacionais como estratégia para a aproximação dos povos, a elaboração e publicação de jornais sobre o tema da SDN pelos próprios alunos e a utilização da radiofonia com mensagens de educação internacional.

Muitos expositores apresentavam em suas propostas teorias psicológicas que embasavam os métodos discutidos para divulgar um pensamento pacifista e internacionalista. Além disso, a questão que se colocava como central era se de fato seria possível educar os sentimentos no sentido de um ideal de paz – essa questão era direcionada à psicologia. Mas qual psicologia é então oferecida para responder a esses questionamentos? Quais foram os intelectuais que elaboraram teorias e participaram desse movimento? Em nossa investigação encontramos quatro teóricos que trouxeram contribuições mais expressivas da psicologia para as discussões propostas, todos eles diretamente ligados ao IJJR: Pierre Bovet, Marie Butts, Édouard Claparède e Jean Piaget.

### **2.3 As teorias psicológicas apresentadas na conferência *A paz pela escola* e nos cursos para profissionais do ensino – Pierre Bovet, Marie Butts, Édouard Claparède e Jean Piaget**

Como já mencionado, Pierre Bovet foi convidado por Claparède para a direção do IJJR quando da sua inauguração e foi também ele quem dirigiu o BIE em 1925. Formado em Letras e Filosofia, o trabalho pedagógico de Bovet pode ser caracterizado pela sua luta por uma educação que se comprometesse com a criação de uma sociedade solidária e pacífica. Como já ressaltado, para ele era imprescindível que o IJJR e o BIE se implicassem na militância por uma sociedade democrática, justa e de direitos iguais. Compreende-se, portanto, o porquê da sua saída da direção desses órgãos quando os movimentos de extrema

direita começavam a se pronunciar nas esferas políticas e a julgar as suas ideias por demais progressistas.

Provavelmente, Bovet herdou o interesse pelo campo da educação de seus pais, que dirigiam estabelecimentos educativos em sua cidade natal, Grandchamp, na Suíça, aplicando a filosofia dos Irmãos Moraves. O pai de Bovet era professor de Teologia (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012). Seu histórico familiar, marcado pelo protestantismo, pode nos indicar a razão de encontrarmos nas teorias por ele apresentadas certo cunho religioso, como veremos a seguir.

No congresso *A paz pela escola*, Pierre Bovet dissertou sobre os instintos humanos, mais especificamente sobre sua teoria relativa ao instinto de luta ou de combate. Segundo Hofstetter, Ratclif e Schneuwly (2012), Bovet foi um dos pioneiros a trabalhar com a psicanálise no campo da educação. Para Jares (2002), o tema trazido por ele obteve repercussão entre os conferencistas. Bovet, como muitos outros conferencistas, defendeu a ideia de que existia uma questão de ordem psicológica a ser tratada no campo da educação para a paz. Ele propôs uma investigação para saber "(...) quais adversários, quais auxiliares um educador inspirado em um ideal de paz encontraria nas tendências espontâneas da criança, em seus instintos (...)" (BOVET, 1927, p. 29, tradução nossa)<sup>45</sup> e apresentou o instinto combativo ou instinto de luta.

Segundo Hofstetter, Ratclif e Schneuwly (2012), Bovet pesquisou sobre esse instinto ao longo da guerra a partir de enquetes realizadas com alunos e tomou como base as teorias dos instintos humanos trazidas à luz por Sigmund Freud e William James. Campos (1991) afirmou que, no início do século XX, o próprio Freud e os primeiros psicanalistas discutiam o tema da educação baseada na psicanálise. Partia-se do pressuposto de que seria possível prevenir as neuroses através de mudanças na maneira de educar, já que era sabido que os traumas infantis contribuía para os problemas psíquicos do adulto. Com o desenvolvimento da teoria psicanalítica, Freud mudou de opinião, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, quando lançou a noção de pulsão de morte e a impossibilidade de aliar a satisfação pulsional com a cultura.

Apesar de Bovet se inspirar na psicanálise, a questão que ele coloca ainda levava em consideração a possibilidade da educação dos instintos, ou seja, uma educação da pulsão. Bovet partiu da afirmativa corrente de que se as crianças fossem ensinadas a não entrar no embate físico entre elas, não haveria mais guerra. Bovet se perguntou se as crianças entram no

---

<sup>45</sup> quels adversaires, quels auxiliaires un éducateur animé d'un idéal de paix trouvait dans les tendances spontanées de l'enfant, dans ses instincts (...).

embate físico devido a algum instinto natural e nomeou esse instinto natural de instinto combativo ou de luta, observação que dará origem a seu livro *L'instinct combatif*, publicado em 1917 e traduzido para seis outras línguas.

Para Bovet, esse instinto estaria mais presente entre os meninos do que nas meninas, sobretudo no período que antecede a puberdade. Por esse motivo ele apostava em uma hipótese evolutiva de que o instinto combativo tem a sua origem nas necessidades primitivas de sobrevivência e reprodução do homem.

Bovet acreditava que este instinto estava sujeito a repressões sociais tanto quanto o instinto sexual, sendo regrado ou canalizado pela sociedade sob o pretexto de garantir a manutenção de uma ordem. No entanto, em períodos de guerra, o Estado moderno tira proveito dessa tendência. Aquilo que é proibido fazer isoladamente e que causaria um desequilíbrio na ordem social, na guerra é permitido, obrigatório e digno de honra, já que a luta é realizada em nome do Estado e sob a ordem do Estado. Apesar da possibilidade de satisfação do instinto na guerra, a conclusão a que chega Bovet é de que os homens não desejam atender a este instinto dessa maneira, já que para aqueles que vivenciaram a guerra o conflito nada tem de honroso.

Para sustentar a sua teoria ele citou William James, que havia demonstrado como os instintos podem ser alterados conforme o meio em que o homem se insere. Além de James, citou também Sigmund Freud para introduzir o que seriam possíveis vias de canalização desses instintos e que teriam uma importância educativa, apontando nitidamente para a teoria da sublimação proposta por Freud. Segundo Bovet, os educadores concordavam que é muito mais fácil canalizar os perigos de certos instintos do que procurar reprimi-los absolutamente.

Em suma, Bovet enumerou quatro maneiras de o instinto combativo ser canalizado para situações menos violentas. Pelo que ele chama de *desvio*, o indivíduo se sujeita a um desafio imposto a si mesmo, como o de um alpinista disposto a escalar uma montanha. Assim, todo o esforço muscular e os sentimentos presentes em uma luta corpo a corpo são preservados no desafio proposto a si próprio. A *platonização* é outra maneira de canalizar o instinto através de uma atividade intelectual, como um debate de ideias e discussões sobre determinados temas. A *objetivação* seria alcançada através do interesse na luta dos outros, seja no esporte ou pela leitura de histórias de soldados. E por fim ele propõe a *sublimação total*, ou seja, canalizar toda a energia primitiva do instinto para um esforço moral, artístico, científico ou religioso.

Bovet afirmou que a sublimação abre a possibilidade de traçar um programa educativo inovador que trata não propriamente de reprimir os instintos de luta das crianças, mas de

conduzi-los para atividades socialmente úteis ou aceitáveis. Ele citou o escotismo como uma prática que utiliza desse mecanismo para canalizar os instintos combativos dos jovens para atividades saudáveis. Posteriormente, ele escreveu uma obra intitulada *Le génie de Baden-Powell*, na qual ele exprimiu grande admiração pelo criador do escotismo e a prática educativa proposta.

Outro instinto inato identificado por Bovet revelou existir nas crianças uma tendência à ajuda mútua e solidariedade, chamado por ele de instinto social. Este pode ser observado aliado ao instinto de luta ou, ao contrário, através de uma canalização do instinto de luta a serviço da solidariedade. Para Bovet, “O exército como um todo poderia ser descrito como uma manifestação do instinto social a serviço do instinto de luta.” (BOVET, 1927, p. 34)<sup>46</sup>. Para ele, os instintos sociais aparecem também profundamente enraizados na natureza humana ao mesmo tempo em que são suscetíveis de evolução. Bovet apresentou uma hipótese evolutiva composta por três formas principais de instintos sociais em alguma medida hierarquizados; cada uma dessas formas foi caracterizada por um sentimento específico.

A primeira é do *instinto gregário*, que consiste no prazer experimentado ao estar na coletividade. Ele explicou que seria algo do domínio da sensação com um mínimo de elementos representativos. A segunda seria o *prazer da conformidade*, que emerge a partir do sentimento de semelhança com os outros através de gestos, gostos e crenças comuns. A terceira seria a *solidariedade*, que representa uma forma bem superior do instinto social. Na solidariedade, a abstração é fundamental para levar os indivíduos a enxergarem na diversidade algum elemento que é comum a todos e, assim, se sentirem bem em um meio que é diverso. Para Bovet, os homens teriam uma necessidade instintiva de experimentar a solidariedade, e a maior manifestação desse instinto seria a comunhão espiritual, ou seja, todos reunidos em nome de um Pai celestial, expressão máxima de sublimação do instinto social.

Bovet concebeu que a comunhão espiritual trazia uma forte carga de emoção e vinha acompanhada da noção de fraternidade e presença divina representando uma paternidade. Foi a partir desse pressuposto que ele introduziu a ideia de que tanto o sentimento religioso quanto o sentimento patriótico encontram a sua origem em um sentimento filial primitivo, outro instinto inato da criança, manifesto ao mesmo tempo pelo amor e pelo temor aos pais.

A criança de até cinco ou seis anos credita atributos divinos a seus pais. Esses atributos divinos, em uma hipótese evolutiva, teriam sido também creditados aos pais primitivos, aos chefes das tribos que reivindicavam essa mesma adoração e lealdade. Essa

---

<sup>46</sup> L’armée tout entière pourrait être décrite comme une manifestation de l’instinct social mis au service de l’instinct de lutte.

lealdade implica na mesma devoção absurda e tocante do amor filial. O Estado moderno teria herdado algo dessa lealdade, dando origem ao patriotismo. Isso demonstrou o risco que o sentimento patriótico trazia consigo ao levar o indivíduo a uma adoração cega de uma coletividade falha.

A proposta que Bovet apresentou a partir dessas reflexões para auxiliar na questão da educação para a paz foi a de que se o desenvolvimento do sentimento social pode ser direcionado a uma coletividade, seja ela o grupo de irmãos ou ao Estado, seria possível também desenvolver esse sentimento pela humanidade como um todo. Foi assim que Bovet introduziu a ideia de amor à humanidade. Para ele esta seria uma ideia importante de ser semeada no coração das crianças. Bovet lembrou que foi justamente esse sentimento que a SDN procurou desenvolver, sobretudo nas crianças e nos jovens, mas julgou que ela não possuía recursos simbólicos para tanto como possuiria, por exemplo, o patriotismo, com sua bandeira e hino nacional. A saída que ele propôs, portanto, era considerar a religião como o campo que forneceria elementos simbólicos para esse sentimento de cidadão do mundo. Ele justificou isso da seguinte maneira:

Na verdade, nós nunca encontraremos um símbolo da família humana mais bonito, nem mais satisfatório para o espírito e para a fé ao mesmo tempo, que o do Pai celeste. A religião da fraternidade humana não poderia ignorar este símbolo; ela não saberia nem a longo prazo – esta é a nossa convicção – passar sem ele (BOVET, 1927, p. 37).<sup>47</sup>

Para Bovet, na história, o nome de Deus foi frequentemente associado às guerras, disputas, ódios, mas isso foi devido a uma visão muito estreita de Deus. Ao invés de ser reconhecido como o pai de todos, ele foi reconhecido como o chefe de um clã, o chefe de um pequeno rebanho de eleitos. Portanto, ele advertia para que

Nosso sentimento religioso deve, ele também, se submeter a uma educação e o objetivo dessa educação será de nos mostrar no Deus de Jesus Cristo um Deus verdadeiramente universal que faz chover sobre os bons como sobre os maus, faz resplandecer seu sol sobre os justos e sobre os injustos (BOVET, 1927, p. 37, tradução nossa).<sup>48</sup>

E concluiu que

Assim, a educação para a paz me parece supor e implicar, ao mesmo tempo, uma educação moral (a luta contra o mal), uma educação social (uma iniciação à solidariedade), uma educação religiosa (um conhecimento mais alto do pai celeste e da família humana) (BOVET, 1927, p. 37, tradução nossa).<sup>49</sup>

<sup>47</sup> En fait, le symbole de la famille humaine, nous n'en trouverons jamais de plus beau, ni de plus satisfaisant pour l'esprit et pour le coeur à la fois, que celui du Père céleste. La religion de la fraternité humaine ne saurait en faire fi; elle ne saurait même à la longue- c'est notre conviction – s'en passer.

<sup>48</sup> Notre sentiment religieux doit, lui aussi, subir une éducation et le terme de cette éducation sera de nous montrer dans le Dieu de Jésus-Christ un Dieu véritablement universel qui fait pleuvoir sur les bons comme sur les méchants, luire son soleil sur les justes comme sur les injustes.

<sup>49</sup> Ainsi, l'éducation pour la paix m'apparaît supposer et impliquer à la fois l'éducation morale (la lutte contre le mal), l'éducation sociale (une initiation à la solidarité), l'éducation religieuse (une connaissance plus haute du Père céleste et de la famille humaine).

Para Bovet, portanto, em sua exposição no congresso de 1927, a psicologia poderia contribuir para uma educação para a paz na medida em que, além de desenvolver os estudos sobre os instintos humanos, lançasse um olhar pragmático sobre eles, o que auxiliaria o professor que se preocupa em promover uma educação pacificadora. O instinto de luta deve ser canalizado para fins mais nobres e o instinto social deve ser desenvolvido até atingir o nível alto da solidariedade, o que levaria a uma satisfação com a diversidade. Por fim, a valorização do conhecimento do Pai celeste levaria a uma disseminação de um sentimento de igualdade e de amor à humanidade, apontando para uma estreita relação entre a sua teoria com as ideias do cristianismo social.

Em 1928, em sua exposição no primeiro curso para profissionais do ensino, Bovet ainda propôs que o estudo dos instintos humanos era importante para o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional, mas dessa vez ele enfatizou a necessidade de uma revisão dos métodos de educação desses instintos. Ele iniciou dizendo que o movimento atual da pedagogia considerava a criança não só como receptiva, mas eminentemente ativa, diferente da pedagogia de Herbart, que trazia essa noção da receptividade da criança. Os manuais pacifistas, que datavam de quarenta anos antes, traziam conhecimentos que deviam ser transmitidos às crianças. Ele fez então uma oposição entre a instrução cívica e a educação cívica.

No domínio da instrução, tratava-se de conteúdos a serem gravados no espírito; no domínio da educação, tratava-se de tendências a serem cultivadas através da promoção de atividades. Ele explicou que os métodos concretos, como a correspondência interescolar e os acampamentos internacionais, estavam sendo propostos justamente por favorecerem essa atividade da criança. Acreditava-se que essa aproximação e colaboração entre os povos devia ser realizada mais pelas crianças do que pelos professores.

Ele se lembrou de dois exemplos de atividades propostas para esse fim, citadas por participantes no congresso *A paz pela escola*: as assembleias da SDN, organizadas nas escolas dos EUA, e a festa das pátrias, que ocorria uma vez por ano no Brasil, quando eram distribuídas às crianças bandeiras dos diferentes países do mundo para que elas representassem esses países durante um ano e procurassem conhecer um pouco da sua cultura e vida cotidiana. Outra estratégia seria utilizar os livros de literatura infantil dos diversos países para que as crianças tivessem contato com histórias internacionais. Para Bovet, seria interessante apreender a reação das crianças a esses contos literários.

Bovet reafirmou então que os estudos das tendências inatas das crianças podiam auxiliar na tarefa de desenvolver o espírito de cooperação internacional. Ele relatou que, a partir da observação na Maison des Petits<sup>50</sup>, era possível verificar que a criança possui uma curiosidade e simpatia pelo estrangeiro, uma piedade pelas crianças que sofrem e, quando mais velhas, a curiosidade de investigar e explicar as causas das diferenças entre as pessoas. Todas essas tendências, se trabalhadas, podiam favorecer o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional. Indicava-se, portanto, a aplicação prática dos princípios da Escola Nova na tarefa de se educar para a paz, no sentido de partir da própria natureza da criança na escolha dos métodos e conteúdos, já que, como por ele demonstrado, essa natureza favorecia uma educação pacificadora.

Parceiros na direção do IJJR, as teorias apresentadas por Édouard Claparède se aproximam daquelas apresentadas por Pierre Bovet no que tange à possibilidade de educação dos instintos e dos sentimentos das crianças. No entanto, Claparède trouxe um novo elemento para a discussão: a questão da moral. Outros participantes da conferência também propuseram o debate sobre o ensino da moral nas escolas como auxiliar no desenvolvimento da educação internacional. Miloslav Skorepa, um professor checo que expôs um trabalho intitulado "A paz pela moral cívica", relatou que em seu país o ensino da moral cívica foi introduzido nas escolas primárias considerando justamente a ideia de educação dos instintos e dos sentimentos das crianças.

Do meu ponto de vista, esse ensino é, com a história, o melhor meio para desenvolver nas crianças mais novas os instintos e os sentimentos que estão na base psicológica do pacifismo e para ensinar os alunos sobre a natureza e a necessidade de uma paz universal (SKOREPA, 1927, p. 67, tradução nossa).<sup>51</sup>

Para ele, o desenvolvimento dos instintos e sentimentos pacifistas deve acontecer na criança desde cedo através do ensino de verdades morais, para que estas não sejam reconhecidas futuramente no aparelho psíquico da criança como ideias estranhas. As verdades morais ensinadas seriam os princípios de moral cívica que foram traçados pelos pacifistas tradicionais da República Checa, os já citados Comenius, Chelcicky e Masaryk. A moral cívica para as crianças entre 11 e 15 anos, por exemplo, deveria tratar da igualdade das nações, do militarismo, do exército, do valor inestimável da paz, da aproximação da humanidade, da Sociedade das Nações e de maneiras de compreensão mútua entre os povos.

---

<sup>50</sup> A Maison de Petits foi criada pelo IJJR em 1913 como uma escola-laboratório, espaço de observação, pesquisa e aplicação dos novos métodos de ensino.

<sup>51</sup> A mon avis, cet enseignement est avec l'histoire la meilleure occasion pour développer déjà chez de jeunes enfants les instincts et les sentiments qui sont la base psychologique du pacifisme et pour renseigner des écoliers sur la nature et la nécessité d'une paix universelle.

O professor afirmou que esse tipo de ensino favoreceu a diminuição de conflitos dentro da escola devido à canalização do instinto combativo e o desenvolvimento da consciência de pertencimento à família humana.

Trazendo então a discussão sobre a moral para primeiro plano, em sua exposição "Psicologia afetiva e o espírito internacional", Claparède afirmou que, além de conhecer a psicologia da criança, era preciso compreender o "mecanismo do espírito em geral". Ele quis dizer com essa expressão que os professores devem desenvolver uma autocrítica em relação aos seus sentimentos que influenciam a sua maneira de pensar. Partindo dessa ideia, ele alertava para as forças psicológicas de resistência que estão na origem dos preconceitos mais arraigados das pessoas. Essas forças psicológicas de resistência podem ter a sua gênese na rotina, na tradição ou no amor próprio, por isso ele entende que "a solução da questão política atual é, de maneira geral, uma solução psicológica" (CLAPARÈDE, 1928, p. 37, tradução nossa).<sup>52</sup>

Para justificar sua afirmação ele apresenta uma teoria de que a vida psíquica oscila entre dois polos: o subjetivo e o objetivo. O polo subjetivo é aquele que proporciona a ação, a crença e o polo objetivo é aquele que proporciona a ciência, o pensamento racional. Se teoricamente eles se definem separadamente, na prática um pode sobrepor-se ao outro. Ele explicou:

A intervenção em nosso pensamento por elementos subjetivos e emotivos se efetua por um mecanismo de adição e supressão: quando nos reportamos a uma conversa, acrescentamos algo ao que foi dito ou eliminamos uma parte do que foi dito, segundo nosso sentimento pessoal; assim, nós "corrigimos" as pessoas para que elas nos pareçam agradáveis (CLAPARÈDE, 1928, p. 37).<sup>53</sup>

Portanto, Claparède defendeu que os indivíduos tentassem proteger seus sentimentos mais profundos através de uma espécie de estrutura lógica. Para defender o seu ponto de vista, o indivíduo involuntariamente ignora determinadas ideias e adiciona outras. O fenômeno do patriotismo é um exemplo da força de atuação desse mecanismo. Segundo ele, o patriotismo toca no mais profundo do ser e, portanto, varia conforme o sentimento pessoal de cada indivíduo. Um nacionalista, por exemplo, dificilmente enxergará as falhas de seu país, pois ele lhe atribui mais qualidades do que possui ou as exalta exageradamente. Em se tratando de sua crítica a uma nação estrangeira, ele aumenta os defeitos e suprime as qualidades.

---

<sup>52</sup> la solution de la question politique actuelle est, dans une large mesure, une solution psychologique.

<sup>53</sup> L'intervention dans notre pensée des éléments subjectifs et émotifs s'effectue par un mécanisme d'addition et de suppression: quand nous rapportons une conversation, nous ajoutons à ce qui a été dit, ou nous en éliminons une partie, selon notre sentiment personnel; de même nous "corrigions" les personnes pour qu'elles nous paraissent agréables.

Claparède afirmou então que o cérebro comete erros de observação e que as partes envolvidas em um conflito deveriam ter consciência desse erro e procurar corrigi-lo para a boa resolução do conflito. Ele propôs que os educadores ficassem atentos ao pensamento afetivo, alertando seus alunos para esse fenômeno. Assim, as crianças seriam preparadas para uma lealdade do pensamento, contribuindo, portanto, para uma colaboração social ou internacional.

Em sua exposição em 1930, "Psicologia e colaboração internacional", Claparède retomou as ideias trabalhadas em 1928. Partindo da noção de forças psicológicas de resistência que impedem os indivíduos de possuírem uma percepção mais objetiva e racional da realidade, Claparède introduziu a questão das dificuldades existentes nas relações entre os países, procurando mostrar que tanto a origem como a solução dessas dificuldades são de ordem psicológica.

Considerando a sua teoria dos dois polos da vida psíquica, objetivo e subjetivo, ele afirmou que existem dois tipos de problemas na vida internacional dos países: os problemas objetivos e os problemas subjetivos. Os problemas objetivos (ou de existência) independem das opiniões pessoais ou sentimentos e sua solução parte da observação, da experiência e da razão. Já os problemas subjetivos (ou de valor) implicam um conflito de julgamento de valor, assumindo um caráter particular para cada parte envolvida no conflito. A solução para esse tipo de conflito não é possível pela observação, experiência ou demonstração racional, mas só pode ser resolvido pela força ou pela mudança de atitude de uma das partes.

Todos os problemas políticos, portanto, implicam em problemas subjetivos, pois a política de um Estado é carregada de julgamentos de valor. Assim, certos problemas que parecem objetivos são carregados de subjetividades. Seria então necessário que aqueles que lidam com os problemas internacionais compreendessem essa dimensão subjetiva dos julgamentos de valores e não procurassem soluções puramente objetivas. Para Claparède, "É agindo sobre os sentimentos das partes em questão, despertando a sua confiança, apelando aos seus sentimentos de humanidade ou a seus próprios interesses, que conseguiremos superar esses obstáculos psicológicos."<sup>54</sup> (CLAPARÈDE, 1930, p. 47, tradução nossa).

No entanto, os problemas objetivos também podem ser falseados pelo pensamento afetivo. Claparède citou o exemplo do projeto de instauração dos fusos horários realizado trinta anos antes para unificar a maneira de contar as horas de um país para o outro. Segundo ele, o projeto quase falhou devido a uma rivalidade entre Paris e Londres, que desejavam ter o

---

<sup>54</sup> C'est en agissant sur les sentiments des parties en cause, en éveillant leur confiance, en faisant appel à leurs sentiments d'humanité, ou à leurs intérêts bien entendus, qu'on fera bien tomber ces obstacles psychologiques.

meridiano zero passando por seus territórios. Tratava-se de uma questão objetiva dificultada pelos sentimentos dos países envolvidos. O projeto só foi realizado porque Paris cedeu para Londres.

Baseado, então, em sua teoria, Claparède afirmou que o sentimento nacional impedia a aproximação dos povos. Ele colocou a seguinte pergunta: “Como modificar, transformar, alargar, sublimar, esse sentimento nacional para torná-lo inofensivo, de maneira que as energias magníficas que ele é capaz de suscitar nos indivíduos servissem apenas a causas humanamente justas?” (CLAPARÈDE, 1930, p. 49, tradução nossa).<sup>55</sup> Segundo Claparède, essa pergunta tem uma importância prática para o educador, que deve apresentar propostas de soluções auxiliado pelo conhecimento da psicologia. Claparède desenvolveu então algumas reflexões sobre o sentimento nacional.

Inicialmente, ele ponderou que esse sentimento é uma reação de defesa já que os países só o experimentam quando se sentem ameaçados por outros países. Esse sentimento deveria ser reajustado às necessidades vitais da coletividade, que constitui a humanidade como um todo. Assim como o maior desafio para a pedagogia seria harmonizar os direitos do indivíduo com os direitos da sociedade em que ele vive, no plano internacional o maior problema deveria ser harmonizar os diversos nacionalismos com as necessidades globais. Ele afirmou também que é necessário educar as novas gerações segundo outra concepção de relações internacionais, o que ele reconheceu ser uma tarefa complicada já que para mudar o espírito da educação é necessário o apoio da opinião pública e para mudar a opinião pública é necessário mudar o espírito daqueles que a formam. Por esse motivo, era imprescindível certo esforço de todos os setores da sociedade para romper esse círculo vicioso.

Por fim, ele concluiu e reafirmou que o ensino de conteúdo pouco pôde contribuir para essa questão, mas a experiência da criança em face da necessidade de adaptação social e da solidariedade é fundamental. Por isso as correspondências internacionais e os acampamentos eram tão importantes. Somente assim as crianças poderiam compreender que o ponto de vista de cada um é deformado pelos sentimentos e essa deformação acarreta uma mudança da realidade.

A psicologia para Claparède contribui, portanto, para a compreensão de que a concepção da realidade de cada um sofre alterações devido a características dos nossos próprios aparelhos psíquicos. A consciência dessas alterações pode levar à prática de

---

<sup>55</sup> Comment modifier, transformer, élargir, sublimer, ce sentiment national, pour le rendre inoffensif, de façon que les énergies magnifiques qu’il est capable de susciter chez les individus ne soient mises au services que de causes humainement justes?

correções dos pontos de vista de cada um e reconhecimento daquilo que é próprio do outro. Essa mudança de perspectiva levaria a uma melhor relação entre as pessoas e, na esfera internacional, entre os países.

Em consonância com as propostas de Claparède e as de Bovet, sobretudo no que tange à questão religiosa, Marie Butts também trouxe para a discussão a relação entre psicologia e moral. Butts foi secretária geral do BIE de 1926 a 1949 e, como pode ser visto em uma série de correspondências (HOFSTETTER; RATCLIF e SCHNEUWLY, 2012), ela se destacou por sua dedicação inesgotável à valorização e internacionalização do trabalho realizado pelo BIE. Jean Piaget, quando assumiu a direção do órgão em 1929, disse que gostaria que ela própria assumisse o cargo, mas que estava satisfeito de tê-la à frente da instituição. Professora de língua e literatura inglesas, ela fez a sua formação em psicologia e atualidades pedagógicas no IJRR e publicou um método de ensino (HOFSTETTER; RATCLIF; SCHNEUWLY, 2012).

Em sua exposição, ela afirmou que a educação para a paz implicava discutir a educação moral da criança. Ela apresentou a mesma teoria de Claparède ao partir da afirmação psicológica de que o pensamento está sujeito a alterações em decorrência do meio, sendo, portanto, necessário fazer um esforço para desenvolver um espírito crítico-objetivo da realidade. Esse espírito crítico-objetivo levaria os indivíduos à compreensão de que é natural ser influenciado pelos sentimentos pessoais, viabilizando assim uma lógica pautada na imparcialidade que, segundo ela, é fundamental para o trabalho de professor. Ele não só deveria ser imparcial como deveria desenvolver esse espírito crítico nos seus alunos para que eles fossem mais compreensivos com seus semelhantes e assumissem uma atitude moral de tolerância e moderação.

Ela explicou que essa moderação e compreensão do outro não implicariam no sacrifício da verdade, mas seriam, ao contrário, a condição para que a verdade fosse respeitada. O entendimento entre os povos basear-se-ia na verdade e não nos sentimentos. Podendo a verdade ser dita de maneira amigável, é possível adentrar em uma atmosfera de confiança, “uma das grandes forças que permitirá realizar o acordo nacional e internacional.” (BUTTS, 1928, p. 39, tradução nossa)<sup>56</sup>

Para ela, essa atmosfera de confiança e essa educação moral da criança devem ser proporcionadas pela escola em parceria com a família e a igreja. Segundo ela, tanto católicos quanto protestantes e também livres pensadores apoiavam a causa da educação internacional, sendo ela suficientemente ampla para que todas os credos pudessem participar. Ela

---

<sup>56</sup> l'une des grandes forces qui permettront de réaliser l'entente nationale et internationale.

afirmou: "É evidente que, reforçando a lei moral, a fé religiosa é uma força que a educação para a paz não negligenciará, o ideal religioso – e o ideal cristão, em particular – sendo um ideal pacifista e unitário." (BUTTS, 1928, p. 40, tradução nossa)<sup>57</sup>

Portanto, ela propôs que a educação religiosa reforçasse a educação moral. Ela lembrou que, no congresso de Praga, Bovet já havia demonstrado como a educação religiosa poderia espiritualizar o amor pela pátria e estender esse amor na sua forma mais sublime a todos os filhos do mesmo Pai. Ela citou também outros participantes da educação para a paz que insistiram na necessidade da fé como instrumento de pacificação, como Ernest Bovet e Van Heert. Ela sugeriu, portanto, a organização de uma aliança entre a moral e a religião com vistas à formação pacífica da juventude.

Já em 1930, sua exposição no terceiro curso trouxe menos elementos ligados a uma educação para a paz e traçou uma análise da atual situação mundial que enfrentava o fortalecimento dos nacionalismos. Ela demonstrou claramente como esse fenômeno poderia afastar ainda mais esse grupo de intelectuais de verem suas propostas implementadas no campo da educação. Segundo ela, nesse início da década de 30, muitas pessoas ainda acreditavam serem respeitáveis os egoísmos em relação à raça, nação, partido ou classe. Assim, para a equipe do BIE, a esperança continuava repousando sobre a educação para mudar o curso da história. Por esse motivo ela justificou a existência deste órgão internacional, para que fossem tratados os problemas pedagógicos de uma educação favorável à emergência de preconceitos.

Ela explicou que era fundamental a construção de uma educação capaz de desenvolver as faculdades da criança para o benefício próprio de sua comunidade; como cada comunidade possuía as suas particularidades, seria injustificável uma educação idêntica para todos. No entanto, era absolutamente necessário conduzir a juventude à colaboração internacional a partir de uma mudança de ponto de vista para que a futura geração pudesse resolver seus problemas econômicos, políticos e sociais sem recorrer à guerra. Para ela, contribuir para que essa realidade se concretize seria a tarefa por excelência do BIE.

Como já vimos, a partir de 1929, Jean Piaget passou a dirigir o BIE, comprometendo-se a garantir à instituição neutralidade e objetividade no diálogo entre os países e cientificidade para as elaborações sobre os temas relevantes de educação. A partir de janeiro de 1931, ele publicou uma série de textos sobre educação internacional que foram por nós analisados. Como já explicamos na introdução deste trabalho, devido a uma maior quantidade

---

<sup>57</sup> Il est évident que, renforçant la loi morale, la foi religieuse est une force que l'éducation pour la paix ne saurait négliger, l'idéal religieux – et l'idéal chrétien en particulier, - étant un idéal pacifiste e unitaire.

de textos disponíveis e à atualidade do trabalho de Piaget, optamos por realizar uma análise mais aprofundada da obra desse teórico sobre o tema da educação internacional. Além disso, levamos em consideração que toda a obra de Piaget permanece sendo estudada até os dias de hoje, configurando, portanto, para nós como um conhecimento que vem evoluindo junto com a ciência.

Antes de adentrarmos nas teorias que Piaget formulou sobre o tema da educação internacional e o problema dos nacionalismos, é importante lembrar que suas elaborações foram realizadas em um momento diferenciado da história do BIE como analisamos no capítulo primeiro. A saída de Bovet marcou a transição de uma instituição movimentada por intelectuais, militantes, pacifistas e esperantistas, para uma instituição dirigida por um grande intelectual que dialogava muito mais com governantes do que com militantes e membros de associações privadas de ensino. Não que o caráter propagandista do movimento da Escola Nova, característico do BIE e do IJJR, tivesse cessado após 1929, mas ele enfraqueceu ou se intimidou face aos nacionalismos emergentes, abrindo espaço para discussões mais técnicas e científicas. É dentro desse contexto que se inserem os textos de Piaget apresentados a seguir.

## CAPÍTULO 3

### Piaget e a educação internacional

A participação de Piaget nas discussões sobre a educação internacional intriga certos estudiosos de sua obra já que até então ele havia se dedicado exclusivamente ao desenvolvimento da inteligência. No entanto, considerando a história que expusemos até aqui sobre o BIE e o fato de que ele assume a direção desse órgão em 1929, entendemos que seria no mínimo estranho que ele não se envolvesse em alguma medida com o tema. Como parceiro de Claparède, Butts e Bovet, que tanto havia trabalhado para imprimir o novo pensamento internacionalista e pacifista, Piaget escolhe dar continuidade às discussões da maneira que lhe era possível diante da nova situação mundial e também da maneira como lhe era peculiar, a partir de estudos de caráter rigorosamente científicos.

Neste capítulo, procuramos destacar as particularidades das reflexões de Piaget em torno do tema da educação internacional bem como compreender melhor as motivações que levaram este cientista da psicologia da criança a se envolver com questões de educação e política internacional. Para isso, partiremos de um breve retorno à biografia desse grande personagem da história da psicologia do século XX para compreendermos em qual momento de sua carreira ele se encontrava e de qual lugar ele se pronunciava neste período entre guerras (1919 a 1939).

Tomaremos por referência os trabalhos de Parrat-Dayan (2010) e Vidal (2002) para trazer luz sobre essas questões. Segundo Vidal (2002), conhecer as raízes e significações históricas e biográficas pode levar a uma melhor compreensão do espírito piagetiano que prevalece quando da criação dessas e outras teorias. Ambos os autores localizam uma primeira fase do trabalho de Piaget, que vai até o final da Primeira Guerra, e a segunda durante o período entre guerras e a Segunda Guerra Mundial.

Segundo os autores citados, no início da Primeira Guerra Mundial, Piaget era um jovem de apenas 18 anos, membro de uma associação suíça de estudantes cristãos, centro intelectual ativo do protestantismo liberal da Suíça francesa. Como membro dessa Associação, ele pensava que Jesus Cristo deveria ser o seu modelo e somente a mensagem do Evangelho deveria conduzir seu pensamento, insistindo assim no desenvolvimento do

cristianismo social. A Primeira Guerra o levou a radicalizar essa posição, que será fundamentada a partir de uma série de textos, a maioria publicada pela própria Associação.

Vidal (2002, p. 31) lembra que quando Piaget conheceu a filosofia de Henri Bergson, em 1912, ele passou a “identificar Deus com a Vida e a encontrar na biologia a explicação de tudo”, suprimindo assim “a dimensão religiosa e metafísica” dessa filosofia. Essa observação de Vidal (2002) nos leva a compreender que, apesar de participar ativamente do movimento protestante liberal, a concepção de Deus de Piaget era atravessada não somente pelas suas convicções religiosas, mas também políticas e intelectuais. Ele criticava as igrejas por abdicarem de uma busca por uma verdade mais pura e apostava em um “novo nascimento do cristianismo sob a forma de justiça, de paz, da igualdade e dos direitos da mulher” (p. 35).

Assim, Piaget exprimiu nos escritos publicados pela Associação Cristã Suíça sua indignação contra as causas da guerra, descritas por ele como sendo as forças conservadoras, os nacionalismos, o espírito burguês e o egoísmo. Ele também questionou o sofrimento humano e se perguntou por que tanto mal em um mundo que Deus criou. Em 1916, ele afirmou que a guerra não era uma punição divina, mas um fato humano inevitável ao qual Deus se submetia juntamente com a humanidade.

Em 1918, ele lançou a ideia de que a guerra é consequência de um desequilíbrio dos indivíduos e da sociedade, em que

A verdadeira moral é uma condenação de todo egoísmo, de todo orgulho e de toda paixão, e a ciência apenas confirma essas constatações. Piaget, jovem cristão, quer fundar um socialismo novo, sem dúvida sinônimo do cristianismo social. Não se trata de uma doutrina estrita, de uma estratégia política, mas da procura pela verdade, do respeito pelas leis naturais, da solidariedade, da fé e do amor ao próximo (PARRAT-DAYAN, 2010, p. 204, tradução nossa).<sup>58</sup>

Assim, ao estudar as relações entre hereditariedade, ambiente e mecanismos de adaptação, Piaget refutou a ideia de que a guerra seria uma consequência inevitável da natureza humana, rejeitando a imagem de um homem irracional, guiado pelos instintos e impulsões egocêntricas. Ele passou a admitir que o que fundava a vida não era a luta pela sobrevivência, mas uma luta para constituir grupos cada vez maiores. Dessa forma, "a vida é construtiva e se organiza no sentido da solidariedade e do altruísmo" (p. 204)<sup>59</sup>. Esse raciocínio favoreceu a adoção, por Piaget, de uma posição pacifista, internacionalista, socialista e cristã. Nessa nova perspectiva, "a inércia do meio e, por conseguinte, da

---

<sup>58</sup> La véritable moral est une condamnation de tout egoïsme, de tout orgueil et de toute passion, et la science ne fait que confirmer ces constatations. Piaget, jeune chrétien, veut fonder un socialisme nouveau, sans doute synonyme de christianisme social. Il ne s'agit pas d'une doctrine stricte, d'une stratégie politique, mais de la recherche de la vérité, du respect des lois naturelles, de la solidarité, de la foi et de l'amour du prochain.

<sup>59</sup> La vie est constructive et s'organise dans le sens de la solidarité et de l'altruisme.

consciência, forçam os seres vivos a uma assimilação limitada, isto é, ao egoísmo, à ininteligência, à luta e, na espécie humana, à guerra.<sup>60</sup>” (PARRAT-DAYAN, 2010, p. 205, tradução nossa)

Portanto, nesse momento do desenvolvimento de suas reflexões ele concluiu que a luta contra a guerra fazia parte da lógica da vida, mas era contra a lógica das coisas. A vida em si tendia a uma adaptação universal, mas os diversos desequilíbrios da sociedade a enfraqueciam, levando-a às mais extremas situações de conflito. Essas ideias de cunho religioso, moral e político vão continuar aparecendo nas teorias que ele produzirá a partir do final da Primeira Guerra Mundial, apesar de não explicitamente, inaugurando uma segunda fase de seu trabalho. A partir desse momento, seus textos adquirem um teor estritamente científico, conveniente, portanto, ao cargo de diretor do BIE em uma Genebra comandada pela política direitista.

A sua maneira de administrar o órgão revelou a capacidade de Piaget de ser, além de cientista, um político que prima, sobretudo, pela neutralidade entre os Estados nas discussões sobre educação. Sua proposta é que a instituição seja um espaço onde os países poderão apresentar a outras nações suas políticas internas de educação, estimulando a troca de informações sem qualquer pretensão de uniformização. Magnin e Thomann (2001) resumiram a política de Piaget em três bases: a objetividade das informações obtidas, a neutralidade absoluta na difusão dessas informações e o respeito total da soberania de cada país.

Trata-se de um Piaget que produz intensamente no campo da psicologia, mas que também não se intimida ao promover e participar de um jogo político necessário para defender a permanência e autonomia do BIE perante os Estados e, sobretudo, perante a cidade de Genebra. Ademais, ainda segundo Magnin e Thomann (2001), o seu cargo de diretor do BIE coloca Piaget em evidência. Apesar do interesse dos pesquisadores membros do BIE pelas reflexões elaboradas por ele acerca da educação nova e educação para a paz, o psicólogo passou a ser cada vez mais convocado a se pronunciar sobre seus trabalhos científicos acerca do desenvolvimento da inteligência no campo da psicologia, trabalhos que, de fato, encontrarão maior repercussão que aqueles no campo da educação.

No Brasil, por exemplo, somente em 1998 alguns de seus textos sobre educação foram traduzidos para o português.<sup>61</sup> Outros permanecem disponíveis apenas em arquivos em sua língua original e fazem parte das discussões realizadas em eventos destinados a auxiliarem a

---

<sup>60</sup> l’inertie du milieu et, par conséquent, de la conscience, forcent les êtres vivants à une assimilation restreinte, c’est-à-dire à l’égoïsme, à l’inintelligence, à la lutte et, dans l’espèce humaine, à la guerre.

<sup>61</sup> PARRAT; TRYPHON, 1998.

divulgação de um pensamento pacifista e internacionalista proposto pela SDN e apoiado pelo BIE. Neste trabalho, portanto, analisamos alguns desses textos e procuramos trazer aqui algumas das principais contribuições desse cientista no campo da educação.

Podemos dizer que algumas das ideias apresentadas nesses textos foram precursoras da obra que ele publicou em 1932 - *O julgamento moral da criança* - e se inserem dentro do contexto que traçamos até aqui. Por um lado, não diretamente, dão continuidade a questionamentos de Piaget com relação à guerra e à autoridade coerciva. Por outro lado, trazem, para primeiro plano, a questão que parece central durante todo esse movimento de educação para a paz, ou seja, quando se discute a possibilidade de educar, de fato, as crianças para serem mais solidárias e tolerantes, sobretudo com o estrangeiro.

As primeiras teorizações de Piaget acerca da educação internacional apareceram registradas no relatório das conferências proferidas ao longo do terceiro curso para profissionais do ensino promovido pelo BIE em 1930. Piaget apresentou nesse curso duas noções a partir das quais ele desenvolverá a sua teoria sobre educação internacional: as de solidariedade e justiça. Posteriormente, em janeiro de 1931, ele publicou no *Recueil Pédagogique de la SDN*, o texto "O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional", com o qual deu continuidade à sua reflexão sobre a solidariedade intelectual e demonstrou suas convicções em relação ao ideal contemporâneo de cooperação internacional.

Para ele, a ideia de cooperação internacional procedeu dessas duas noções, mas ele alertou os educadores quanto à expectativa de que o ensino verbal sobre esse tema pudesse trazer algum avanço na disseminação desse conceito. Ele enalteceu a iniciativa dos vários países de tornarem conhecidos os princípios da SDN e as instituições internacionais entre os alunos, mas advertiu que "Com efeito, uma aula só tem alcance se responder a uma necessidade, e ela só responde a uma necessidade se os conhecimentos que traz corresponderem a realidades experimentadas e espontaneamente vividas pelas crianças" (PIAGET, 1931/1998d, p. 59).

Assim, para Piaget, a criança só poderia se tornar sensível às noções de solidariedade e justiça se ela, nas suas próprias atividades cotidianas, se deparasse com situações onde essas noções estarão sendo colocadas em questão. Para isso, ele recomendou os métodos da escola ativa (*self-government*), os trabalhos coletivos e o estudo da psicologia da criança, pois "apenas sob essa condição o espírito internacional tornar-se-á uma realidade para as jovens gerações" (p. 60).

Piaget também apontou para o fato de que existiria um período ideal na evolução dos interesses das crianças para que esse ensino fosse ministrado com sucesso. Ele irá desenvolver

bem essa ideia em seu texto "Introdução psicológica à Educação Internacional", que aparecerá no relatório do quarto curso para profissionais do ensino promovido pelo BIE nesse mesmo ano.

Outro alerta foi em relação ao caráter integral da educação. Para Piaget, o espírito de cooperação internacional devia alcançar os mais variados campos da educação:

É importante lembrar que a educação é um todo: não poderia haver uma divisória para a inteligência, uma divisória para a moral e uma divisória para a cooperação entre os povos. Aquilo de que se necessita é que o trabalho da criança, em todos os campos – quer se trate de matemática e de gramática ou de história e de educação cívica –, se dê numa atmosfera de reciprocidade e de cooperação tanto intelectuais quanto morais. É necessário que a classe seja uma verdadeira sociedade, praticando a livre discussão e a pesquisa objetiva, e somente então os grandes ideais de solidariedade e de justiça, vividos antes de serem objeto de reflexão, poderão dar lugar a um ensino proveitoso (PIAGET, 1931/1998d, p. 60).

Assim, ele elogiou os métodos experimentados para desenvolver a solidariedade nas crianças como as correspondências interescolares e o trabalho da Cruz Vermelha, mas chamou a atenção para o fato de que o espírito da escola deveria ser penetrado pelos ideais de reciprocidade e de justiça, além de ser indispensável que a vida social da criança na escola fosse inspirada pelas tendências próprias à psicologia da criança.

No campo da psicologia, Piaget buscou compreender se de fato existem nas crianças tendências intelectuais ou afetivas à solidariedade e à justiça, já que essas noções aparecem como centrais para a cooperação internacional. A pergunta que ele se coloca é justamente como fazer para verificar se essas tendências se manifestam de maneira espontânea na criança e como fazer para desenvolver essa tendência. Para isso, mais uma vez ele recomendou uma pedagogia ativa - a partir da experiência - e não uma verbal, baseada no ensino livresco, já que esta segunda não contribuiria para tal esclarecimento.

Para discutir a noção de solidariedade nas crianças, ele propôs que o trabalho de análise psicológica se iniciasse pela observação da solidariedade nos jogos sociais e da solidariedade no trabalho intelectual. Ou seja, a análise deveria ser feita sob dois aspectos, moral e intelectual.

Sobre o aspecto moral, Piaget (1930a) afirmou que

O estudo do respeito pela regra na evolução de um jogo social, como jogar bolinha de gude, jogo tão praticado entre os meninos, nos permitiu realmente perceber uma clara relação entre o desenvolvimento da solidariedade e a constituição progressiva do que podemos chamar de "respeito mútuo" (PIAGET, 1930a, p.52, tradução nossa).<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> L'étude du respect de la règle dans l'évolution d'un jeu social, tel que le jeu de billes si en honneur chez les garçons, nous a permis, en effet, d'apercevoir une relation nette entre le développement de la solidarité et la constitution progressive de ce que nous pouvons appeler le « respect mutuel.

As regras de um jogo social são propostas e importa que elas sejam aceitas, mas elas somente serão aceitas se houver respeito por aqueles que a ditam. Piaget estabeleceu dois tipos de respeito. O primeiro, o respeito unilateral, é característico das relações de autoridade e pressão moral e ocorre quando o indivíduo deve respeitar o outro, mas sem necessariamente ser respeitado em contrapartida. Já o respeito mútuo, praticado quando dois indivíduos se respeitam mutuamente, é característico das relações de cooperação. Segundo ele, na evolução das sociedades das crianças, é possível verificar “a primazia progressiva do respeito mútuo sobre o respeito unilateral.” (PIAGET, 1930a, p. 53, tradução nossa)<sup>63</sup>

As crianças pequenas consideram as regras colocadas pelos mais velhos como imutáveis e eternas e por isso a obedecem. Essa obediência leva ao desenvolvimento de um primeiro tipo de solidariedade, chamada por ele de *solidariedade externa*, entendida pelas crianças pequenas como a melhor forma de garantir a coesão do grupo. Elas serão solidárias entre si porque existe uma regra exterior que é absoluta e inatingível. “A unidade do grupo repousa, assim, numa mesma obediência e não na decisão comum que resulta de uma vontade de se entender e de cooperar” (PIAGET, 1931/1998d, p. 61). Portanto, trata-se mais de uma solidariedade verbal do que real.

Já os mais velhos fazem eles mesmos as regras e as consideram um acordo momentâneo cujo valor depende do apoio dos membros do grupo. Esse espírito possibilita a criação de uma solidariedade mais real e própria ao indivíduo. Piaget denominou então um segundo tipo de solidariedade de *solidariedade interna*. As decisões comuns que conduzem ao respeito mútuo das crianças mais velhas levam a um direito comum. Para elas, é possível mudar as regras desde que todos estejam de acordo com as mudanças.

Trazendo essa teoria para o campo da educação internacional, Piaget afirmou que as crianças de 10 a 12 anos já conseguem fazer a passagem de uma solidariedade externa para uma interna; por isso, estão mais susceptíveis a assimilarem as noções de contrato, de solidariedade e de respeito mútuo necessárias à ideia de colaboração internacional. Piaget comparou a solidariedade dos pequenos com “o conformismo obrigatório das sociedades ditas primitivas, com seu medo diante de qualquer novidade (seu misoneísmo), mas também com seu senso do coletivo e da tradição”. (PIAGET, 1931/1998d, p. 64). Já a solidariedade praticada pelas crianças mais velhas, ele a comparou com o espírito democrático: “é a ameaça contínua de uma ruptura no laço social!” (p. 64)

---

<sup>63</sup> la primauté progressive du respect mutuel sur le respect unilateral.

No entanto, ele afirmou que, na prática, as crianças pequenas, apesar de buscarem o exemplo adulto para saber como devem proceder, acabam por aplicar a regra da maneira como bem entendem, já que o jogo para elas ainda não é social, exprimindo assim a essência egocêntrica de suas condutas, conceito fundamental na obra de Piaget e especialmente para discutir a educação internacional. Para Montangero e Maurice-Naville (1998), o egocentrismo em Piaget revelava uma característica específica da mentalidade infantil: a “apreensão não-crítica do objeto de conhecimento e sua tendência à indiferenciação” (p. 147), caracterizada por uma confusão entre o próprio ponto de vista e os das outras pessoas.

As crianças mais velhas, por sua vez, exigem com rigidez o cumprimento das regras estabelecidas. Quando os conflitos decorrentes de interpretações equivocadas da regra ocorrem, “os arranjos amigáveis ou as arbitragens existem para remediar esse estado de coisas” (p. 65). Assim, a criança nessa idade consegue colocar em prática normas de reciprocidade e de justiça que definem a solidariedade interna.

Isso ocorre porque as regras para as crianças pequenas, por terem sido formuladas pelo outro, não fazem parte da personalidade da criança e por isso ela permite que as fantasias do eu individual se manifestem no cumprimento das normas. O contrário ocorre com as crianças mais velhas que, por terem participado da elaboração das regras, as consideram como parte da própria personalidade de cada indivíduo.

Em relação ao aspecto intelectual, Piaget desenvolverá, sobretudo, a noção de *solidariedade intelectual*. Para ele, a compreensão entre os povos era essencial para uma educação internacional; no entanto, ele rejeitou nitidamente a ideia de promover um espírito internacional que irá se sobrepor aos sentimentos e culturas nacionais. Mesmo que tal projeto fosse bem-sucedido, ele seria sustentado por uma solidariedade externa sem qualquer influência sobre os egocentrismos individuais ou coletivos. Para Piaget,

Aquilo que necessitamos é de um espírito de cooperação tal que cada um compreenda todos os outros, é de uma “solidariedade interna” que não elimine os pontos de vista particulares, mas coloque-os em reciprocidade e realize a unidade na diversidade (PIAGET, 1931/1998d, p. 67).

Tanto nos aspectos moral e intelectual, Piaget trabalha com o conceito de cooperação para se explicar. No aspecto moral, a cooperação equivaleria ao desenvolvimento da solidariedade interna a partir de relações sociais pautadas no respeito mútuo. Ela seria então o produto desta relação. Já no aspecto intelectual, a cooperação se assemelharia a um método de trocas sociais favorecendo a compreensão dos diferentes pontos de vista em oposição a uma uniformização ou à procura de um ponto de vista absoluto (CAMARGO; BECKER, 2012).

Para Piaget, existe uma educação da solidariedade intelectual que orienta as crianças para uma universalidade em detrimento de um desejo de uniformização, característica dos nacionalismos mais radicais.

Portanto, para Piaget, a educação da solidariedade intelectual deve ser o principal objetivo da educação internacional. Relativo a essa tarefa, ele fez inicialmente duas observações. A primeira consistiu em afirmar que a vida coletiva tem a função de transformar a estrutura do pensamento individual, aquele pensamento da criança pequena que busca a satisfação acima de tudo e ainda não sabe pensar socialmente. A interação com o outro impõe certas regras de objetividade e de coerência que constituem a lógica, transformando a razão humana e fazendo dela instrumento de verdade. No entanto, é nítido o esforço que o indivíduo despende para fazer predominar sobre o outro o seu ponto de vista egocêntrico. Assim, justifica-se então uma educação da solidariedade intelectual que, segundo Piaget, ainda não havia sido bem desenvolvida pelos educadores.

A segunda observação relatava a existência de uma cooperação moral paralela à cooperação intelectual, da mesma forma como existem o egocentrismo moral e o intelectual. Por esse motivo, a educação da solidariedade é tanto assunto de inteligência quanto de conduta. Baseado nessas duas observações, Piaget concluiu que, análogo ao que ocorre no campo da conduta, “Existe, na criança, uma evolução da solidariedade para um estágio terminal de solidariedade 'interna'” (PIAGET, 1931/1998d, p. 69).

Assim, o respeito unilateral pelas pessoas mais velhas levam as crianças menores a acreditarem haver no que elas falam uma verdade, mas “o respeito pela palavra adulta absolutamente não exclui na criança os hábitos de pensamento egocêntricos.” (PIAGET, 1931/1998d, p. 69). Os estudos mostram como as trocas intelectuais são difíceis para os pequenos que apresentam grandes dificuldades de trabalharem juntos e compreenderem a lógica das relações, que é o próprio manejo do instrumento de reciprocidade intelectual. Assim, é visível como as crianças pequenas consideram o seu ponto de vista como absoluto, comprovando que a solidariedade externa não é suficiente para recalcar seu egocentrismo intelectual espontâneo.

Já para os mais velhos, a necessidade de trocas é cada vez mais importante e supera o respeito pela autoridade. O respeito mútuo resultante das relações de reciprocidade contribui inclusive para o desenvolvimento da lógica. “É essa solidariedade interna e evoluída que nos parece ser o instrumento pedagógico por excelência de cooperação e de compreensão entre mentalidades diferentes.” (PIAGET, 1931/1998d, p. 70). Além disso, os estudos sobre as trocas intelectuais entre as crianças são fundamentais para demonstrar as dificuldades de

objetivação e, no que tange à educação internacional, as dificuldades de interpretação dos eventos históricos.

Para que o indivíduo consiga coordenar os diferentes pontos de vista, além de um conjunto de procedimentos especiais de pensamento, ele necessita “de toda uma técnica sistemática de objetividade, de desprendimento, em suma, de solidariedade, para conquistar essa lógica das relações e tornar-se capaz de uma reciprocidade intelectual.” (PIAGET, 1931/1998d, p. 71). Essa afirmativa é considerada por Piaget de fundamental importância para a educação internacional já que as pressões sociais, como a tradição e os fatores afetivos, alteram o pensamento da criança e a impedem de raciocinar objetivamente, aproximando-se nitidamente das teorias apresentadas por Claparède sobre o mesmo tema.

Portanto, a pergunta que se coloca é: Como as crianças aprendem a compreender os outros? O estágio da solidariedade externa leva a criança a se adaptar “pouco a pouco às realidades sociais graças a um compromisso entre o respeito pelos grandes e seu próprio egocentrismo” (PIAGET, 1931/1998d, p. 74). Entretanto, a criança está sujeita nesse estágio ao que Piaget chamou de verbalismo, “produto inevitável de uma educação na qual o Verbo adulto predomina exclusivamente sobre a cooperação entre crianças.” (p. 74-75). A criança assimila os termos abstratos apresentados pelo adulto, mas não adquire uma compreensão objetiva desses termos já que não foram transmitidos através de técnicas de discussão e de controle lógico.

Portanto, o estágio da solidariedade externa é necessário para o desenvolvimento da criança, mas suas leis particulares não podem se tornar o princípio da educação já que elas não contribuem para o processo de intercompreensão dos indivíduos. Piaget fez ao longo do seu texto uma nítida crítica à coerção moral ou intelectual do adulto sobre a criança, afirmando que elas consolidam o egocentrismo infantil e retardam a evolução de uma solidariedade externa para uma solidariedade interna.

Por outro lado, deve-se buscar na solidariedade interna os elementos que irão contribuir para uma educação internacional. As crianças com idades a partir dos 8 ou 9 anos desenvolvem as técnicas de cooperação intelectual, buscam realizar trabalhos em comum, participam de discussões e elaboram críticas, práticas fundamentais para a própria constituição da lógica e para a educação da objetividade.

Em suma, encontramos assim, pela análise da solidariedade intelectual, o que vimos a respeito da solidariedade moral: da mesma forma que não é o respeito comum por uma regra exterior que cria a solidariedade, mas sim a colaboração na constituição de uma regra comum, tampouco é o respeito coletivo pela palavra adulta que cria a compreensão, mas a discussão e o controle mútuo na pesquisa da verdade. E assim como a regra exterior que se impõe de cima, no caso da solidariedade externa, não basta para provocar uma obediência

efetiva, mas limita-se a constituir um legalismo que não exclui o egocentrismo dos indivíduos, também a verdade pronta que emana do adulto não basta para construir a razão, mas permanece marcada por um verbalismo não contraditório com as maneiras infantis de pensar (PIAGET, 1931/1998d, p. 76).

Concluindo, para Piaget, a educação internacional deve se preocupar em proporcionar na criança essa passagem de uma solidariedade externa para uma solidariedade interna a partir da prevalência do respeito mútuo sobre o respeito unilateral na relação da criança com o adulto, favorecendo a educação da objetividade e da reciprocidade, que, por sua vez, são elementos fundamentais para o desenvolvimento da solidariedade intelectual. É interessante notar como Piaget estava nitidamente se opondo a uma educação coerciva e verbalista, característica dos governos nacionalistas que emergiam naquela época, e promovendo uma educação que parte da atividade da criança no sentido da cooperação, objetivo principal de uma educação internacionalista.

Quanto à noção de justiça, Piaget dizia existir a justiça distributiva, caracterizada pela busca de igualdade entre os indivíduos, e a justiça retributiva, que estabelece a relação entre os atos e as suas devidas sanções. Novamente, a questão que norteia sua reflexão é se essas noções existem nas crianças e como elas se desenvolvem.

Segundo ele, a justiça distributiva é dividida em três estágios. No primeiro, de 6 a 7 anos, somente é justo o ato que se produz segundo a lei, havendo então uma confusão entre obediência à lei e justiça. Em um segundo estágio, 7 a 11 anos, a justiça se define pela igualdade; toda ordem contrária à igualdade ou que não preze pela reciprocidade absoluta é injusta. No terceiro estágio, a partir de 11-12 anos, a equidade supera a igualdade bruta e a criança compreende que é necessário favorecer os mais fracos segundo uma igualdade superior.

Já a justiça retributiva possui dois estágios principais. Nos pequenos, a sanção expiatória é considerada justa - quanto mais severa, mais justa -, podendo-se inclusive lançar mão das punições coletivas. Os mais velhos, ao contrário, optam por medidas de reciprocidade, o culpado deve compreender as consequências de seus atos, sem sofrimento vexatório. As punições coletivas perdem seu caráter moral.

A partir dessas reflexões, Piaget (1930b) observou:

Aqui, novamente, se manifesta a distinção entre a autoridade coerciva e a cooperação. A autoridade adulta é a fonte de obediência, mas ela não poderia por ela mesma conduzir à justiça. (...) A cooperação, por sua vez, leva à justiça. É ela quem ensina à criança o valor

da igualdade e que lhe permite situar o direito acima do fato (PIAGET, 1930b, p. 57, tradução nossa).<sup>64</sup>

É a cooperação também que conduz as crianças às noções penais, enquanto que as punições expiatórias são produtos do respeito unilateral. Assim, Piaget chegou à conclusão de que a educação da justiça deve se fundar na experiência da criança dentro da escola, onde esses fenômenos espontâneos devem acontecer. A ideia de justiça adquirida a partir de uma perspectiva prática servirá tanto à cultura do espírito internacionalista quanto à formação cívica da criança.

Em suma, como já ressaltado, para Piaget é de extrema importância que os educadores compreendam que a implantação de um espírito novo nas escolas não ocorrerá a partir do ensino de princípios, crenças e sentimentos internacionalistas que irão se sobrepor às culturas nacionais. Para ele,

Esse espírito novo nada mais é que um método de reciprocidade intelectual e moral que permite a cada um, sem sair de seu ponto de vista, compreender o ponto de vista dos outros. É uma norma ou um grupo de normas que leva cada um a se situar numa perspectiva de conjunto e a transformar por isso mesmo seu egocentrismo em objetividade (PIAGET, 1931/1998d, p. 76).

Do ponto de vista pedagógico, isso implica trabalhar com a criança no sentido da individualidade para a universalidade, obedecendo à sua natureza revelada através da psicologia da criança, ou seja, parte-se do egocentrismo infantil para o universal da cooperação. No entanto, o universal da cooperação somente será atingido através de uma educação que se oponha às coerções sociais e se apoie em métodos de reciprocidade moral e intelectual.

A distinção entre uma solidariedade externa baseada em uma coerção espiritual ou material e uma solidariedade interna que depende da cooperação para se desenvolver é fundamental para uma pedagogia da educação internacional preocupada em formar personalidades autônomas que cooperem entre si. Para Piaget, a partir das reflexões elaboradas, era possível afirmar que a criança tendesse à solidariedade interna e à prática das regras de cooperação. Portanto, para aproveitar essas evidências psicológicas, os métodos mais adequados seriam os do *self-government*, do ponto de vista moral, e do trabalho em grupos, do ponto de vista intelectual. "Deixar as crianças colaborarem no seu trabalho e elas mesmas participarem da construção da disciplina que regule esse trabalho, tais são os dois

---

<sup>64</sup> Ici encore se manifeste la distinction entre l'autorité contraignante et la coopération. L'autorité adulte est source d'obéissance, mais elle ne saurait par elle-même conduire à la justice. (...) La coopération, par contre, engendre la justice. C'est elle qui enseigne à l'enfant la valeur de l'égalité et qui lui permet de situer le droit au-dessus du fait.

princípios muito simples sobre os quais repousam esses métodos." (PIAGET, 1931/1998d, p. 78)

Ainda em 1931, agora como expositor no quarto curso para profissionais do ensino, Piaget discutiu mais uma vez o tema da educação internacional da criança sob a perspectiva da psicologia em seu texto "Introdução psicológica à Educação Internacional". Ele justificou a constituição de um espírito internacional como papel da educação já que, diante da dificuldade dos homens de se desprenderem dos seus antigos pontos de vista, uma mudança de espírito deve ocorrer em escala humana. A educação se tornou o principal meio para essa mudança. No entanto, a maior preocupação dessa educação, mais do que alcançar grandes esferas da população, devia ser atuar nas profundezas do ser para realizar uma verdadeira conversão do espírito como um todo.

Ele reafirmou, como já vinha sendo discutido desde as exposições da conferência *A paz pela escola* em 1927, que o ensino internacional implicava um novo espírito a ser implantado e não um ensino particular e pontual. Piaget considerou ainda que o espírito internacional não está progredindo, pois o nacionalismo tem cegado o entendimento de alguns homens sobre o tempo em que eles têm vivido. No entanto, no esforço de compreender esse fenômeno, ele trouxe a ideia de que a hegemonia de algumas culturas nacionais era mais um fenômeno psicológico que propriamente econômico ou sociológico. Os fatores morais, por exemplo, influenciavam nas flutuações das finanças ou das indústrias. Para ele, os nacionalismos traduziam a falta de universalidade que sofre a razão humana, universalidade no sentido em que ele já havia colocado em 1931, como a capacidade de compreensão dos diferentes pontos de vista.

Lembrando as ideias defendidas por Claparède, ele também afirmou que "O problema do internacionalismo é assim um problema essencialmente psicológico" (PIAGET, 1931/1998c, p. 80). Assim como o nacionalismo se apoia em fatores morais e por isso tem caráter psicológico, o mesmo ocorre com o internacionalismo. Por esse motivo, é necessário plantar as raízes do internacionalismo no mais profundo possível do ser se o desejo expresso é de vencer as tendências mais elementares e naturais do ser humano.

Iniciando suas elaborações psicológicas, ele apresentou a teoria de que o homem tem uma tendência dupla tanto no desenvolvimento da inteligência quanto da moral. A primeira consistiu em aceitar o universo como ele aparece, sendo o homem o centro desse sistema. A segunda se caracterizou por corrigir e ultrapassar a percepção imediata do universo para situar esse sistema em um conjunto e coordenar essa percepção com as outras visões. Mas, mesmo que o homem renuncie a seu ponto de vista em função da justiça ou da verdade, ou em função

das regras de reciprocidade da moral, ele não se libera do seu egocentrismo, podendo utilizar dessa mesma moral para condenar os atos dos outros que ele não compreende.

Portanto, o homem vive nessa dupla impulsão de apreensão do real: a primeira, sendo impelido a apreender a realidade tal como ela é (ilusão egocêntrica); a segunda, de ultrapassar essa realidade coordenando-a com outros pontos de vista, o que marca uma libertação que dá origem à razão. Mas toda conquista de um horizonte mais amplo é contrabalanceada pela inércia mental característica do egocentrismo e é justamente sobre essa assertiva que Piaget apoiou a sua explicação para as dificuldades que aparecem relativas ao internacionalismo.

Ele explicou que, diante de uma nova situação mundial caracterizada principalmente pela interdependência dos países, os nacionalismos se fortaleceram baseados em um egocentrismo coletivo e quase tirânico. Esse fenômeno se tornou um obstáculo para as novas relações internacionais, apontando para uma falta de instrumentos de coordenação das diferentes visões nacionalistas.

É necessário então se voltar para a educação da infância e da juventude e repensá-la, já que a estrutura social mudou. Mais uma vez ele advertiu que esse objetivo era muito avançado e amplo e exigiu um método diferenciado de ensino, em que a finalidade do educador internacional não fosse abolir as consciências nacionais para constituir uma consciência universal. A intenção era criar em cada indivíduo um método de compreensão e de reciprocidade.

Que cada um, sem abandonar o seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens. Que cada um se agarre assim à sua própria perspectiva, como à única que conhece desde dentro, mas compreenda a existência das outras perspectivas; que cada um compreenda sobretudo que a verdade, em todas as coisas, nunca se encontra pronta, mas é elaborada penosamente, graças à própria coordenação dessas perspectivas. É nessa renúncia ao absoluto do ponto de vista próprio, como na renúncia a todo falso absoluto, é nesse esforço de estabelecimento de relações que consiste toda a idéia internacional (PIAGET, 1931/1998c, p. 85).

Piaget deixou claro nesse texto, após essa detalhada explicação sobre o que seria para ele o objetivo de uma educação internacional, que o obstáculo a ser superado para atingir esse objetivo são as tendências espontâneas dos indivíduos, as quais os impulsionam “seja a erigir em absoluto nosso egocentrismo nacional, seja a sonhar com uma humanidade abstrata e ideal. Essas duas atitudes se equivalem, pois o segundo absoluto é no fundo apenas o primeiro, projetado nos céus” (PIAGET, 1931/1998c, p. 85).

Entendemos que aqui ele marca a sua discordância com a proposta de Pierre Bovet para a educação internacional apresentada no congresso *A paz pela escola*. Bovet afirmava que a educação para a paz supunha uma educação religiosa que levaria ao conhecimento do

Pai celestial e ao sentimento de igualdade e amor à humanidade. Para Piaget essa educação é pautada na construção de uma forma cooperativa de operar que não passa pela transcendência do ser. Vidal (2002) nos esclarece essa posição de Piaget ao explicar que a religião para ele, sobretudo a partir de 1928 quando ele “identifica Deus ao pensamento e às normas impessoais da razão” (p. 38), é imanentista, ou seja, o ser divino faria parte do mundo físico, opondo-se assim à ideia transcendente de um Pai celestial. Desse modo, Piaget reafirmou aquilo que, no seu entender, é realmente necessário ser desenvolvido para se alcançar um ideal de educação internacional: "Precisamos, ao contrário, de uma atitude intelectual e moral nova, feita de compreensão e de cooperação, que sem abandonar o relativo atinja a objetividade pelo estabelecimento de relações entre pontos de vista eles mesmos particulares." (PIAGET, 1931/1998c, p. 86)

Considerados os obstáculos a serem superados para atingir esse objetivo, Piaget passou a discutir os três métodos mais utilizados para a execução desse projeto. O primeiro método era justamente o ensino dos objetivos e obra da SDN e dos órgãos internacionais. O segundo eram os métodos ativos de colaboração internacional entre as crianças, como os trabalhos da Cruz Vermelha da juventude, com as correspondências internacionais, as viagens de intercâmbio, o movimento dos escoteiros e a leitura de livros favoráveis à compreensão entre as mentalidades nacionais diversas. O terceiro método é considerar que toda a orientação do ensino, nas mais diversas disciplinas, deve estar voltada para o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional.

Piaget comentou que esses métodos são de fato bastante adequados para o objetivo a ser alcançado, desde que respeitada uma ordem de evolução entre eles, iniciada pelo terceiro método e finalizada pelo primeiro. Dessa forma, a mudança na orientação dada à educação como um todo deve vir em primeiro lugar, pois ao contrário do ensino, que pode ser subdividido no ensino de história ou de matemática, por exemplo, a educação não pode ser dividida. Em segundo lugar, deve-se privilegiar a utilização dos métodos ativos, pois a criança necessita experimentar através da escola os desafios da vida em coletividade. Em terceiro lugar, deve vir o ensino sobre a SDN e os organismos internacionais, como uma coroação de todo o trabalho já realizado.

Piaget apontou para a tendência dos adultos a começarem pelo ensino verbal, já que essa opção parece a mais fácil e simples de realizar. Ele advertiu, reafirmando as discussões realizadas no congresso de 1927, que o objetivo não devia ser apenas a criação de uma nova disciplina, mas de uma nova atitude intelectual e afetiva.

Em 1932, no quinto curso para profissionais do ensino e ainda dentro do tema da perspectiva psicológica da educação internacional, porém com uma carga de pessimismo mais acentuada, Piaget decidiu retomar três pontos específicos em sua exposição. O primeiro resgatou a discussão sobre as dificuldades psicológicas da nova situação social vivenciada pela sociedade europeia no início do século XX, evidenciando a inadaptação dos adultos a essa situação. No segundo ponto, ele tentou demonstrar como essas dificuldades encontram a sua origem na psicologia da criança ou na psicologia da educação que os adultos receberam. Por último, enfatizou que a psicologia da criança, além de demonstrar as dificuldades de adaptação e necessidades do ser humano, comprova também as virtudes que habitam nos seres humanos e que deveriam ser valorizadas pela educação.

Sobre o primeiro ponto, Piaget afirmou que o homem conhecia melhor as realidades do mundo material do que as realidades do homem moral, espiritual e social. Ele apontou, mais uma vez, para a existência de uma nova realidade à qual os homens devem se adaptar, isto é, a interdependência dos povos. Essa nova realidade, que implica também novas estruturas psicossociológicas, não foi apreendida pelo homem moderno senão através da guerra. Assim, a tomada de consciência dessa nova realidade só se deu pela inadaptação, conforme a lei da tomada de consciência de Claparède. A guerra revelou também a dificuldade de restabelecer a harmonia entre os povos.

"Nós não somos adaptados psicologicamente a nosso estado social, esta é a verdade." disse Piaget (PIAGET, 1932, p. 59, tradução nossa)<sup>65</sup>, incluindo nessa afirmativa tanto os intelectuais quanto os homens de Estado, já que toda ação destes últimos dentro dessa nova realidade tem consequências internacionais imprevisíveis. Relativo aos problemas sociais vivenciados nesse período, ele afirmou que

Nós não compreendemos nem moral nem intelectualmente. Nós ainda não encontramos a ferramenta, o instrumento intelectual que nos permitirá coordenar entre eles os fenômenos sociais, nem a atitude moral que nos permitirá dominá-los pela vontade e pelo coração (PIAGET, 1932, p. 60, tradução nossa).<sup>66</sup>

Assim, Piaget indicou a carência da sociedade por um instrumento intelectual de coordenação. Trazendo essa carência para o campo da educação, ele propôs que os educadores se preocupassem em desenvolver esse instrumento nas crianças para que elas

---

<sup>65</sup> Nous ne sommes pas adaptés psychologiquement à notre état social, tel est le fait.

<sup>66</sup> Nous ne comprenons ni moralement ni intellectuellement. Nous n'avons pas encore trouvé l'outil, l'instrument intellectuel qui nous permettra de coordonner entre eux les phénomènes sociaux, ni l'attitude morale qui nous permettra de les dominer par la volonté et par le coeur.

compreendessem melhor o mundo em que viviam. Piaget alegou não conhecer esse instrumento, mas se dispôs a discutir três condições para a sua constituição.

A primeira seria no campo da inteligência: os homens deveriam se desfazer do egocentrismo intelectual e moral em direção à coordenação objetiva, apesar de esse curso sempre levar a uma forma de egocentrismo mais refinado que impede a verdadeira objetividade. A segunda, no campo da moral: os homens deveriam se libertar das tradições, já que “Nós não sabemos pensar livremente, nós não sabemos elaborar nossa moral com autonomia” (PIAGET, 1932, p. 64, tradução nossa).<sup>67</sup> Os antigos costumes seriam mantidos, mesmo que desprovidos de sentido, por temor de que uma mudança pudesse causar um desequilíbrio no todo da sociedade, já que os homens não compreendem bem o funcionamento desse todo. Por último, desenvolver o método da reciprocidade, que consistia em compreender que o próprio ponto de vista não é o único possível. Esse método é análogo ao método da coordenação do ponto de vista científico.

Para discutir o segundo ponto, relativo à origem das dificuldades de adaptação do ser humano proveniente da psicologia da criança e da educação, Piaget afirmou a posição egocêntrica como a maior influência no desenvolvimento da inteligência da criança. À medida em que se desprende do egocentrismo, a aprendizagem vai acontecendo e a criança se aproxima da lógica das relações (sistema de operações intelectuais que permitem relacionar um elemento a outro). A adaptação dos indivíduos ao meio também dependeria dessa lógica das relações; por isso, superar o egocentrismo se tornaria imprescindível para desenvolver a capacidade de coordenação dos diferentes pontos de vista.

Em suma, quando somos egocêntricos nós não pensamos corretamente do ponto de vista lógico. Este é o fato fundamental. Em contrapartida, à medida em que saímos de nós mesmos e estabelecemos relações normais e comuns com os outros homens, somente então começamos a pensar racionalmente (PIAGET, 1932, p. 69, tradução nossa).<sup>68</sup>

A escola deve contribuir para a superação do egocentrismo, auxiliando as crianças a obedecerem às regras a partir da compreensão delas e não apenas devido ao respeito que têm pelos adultos. Quando a criança não compreende a regra, ela é levada a agir com menos espontaneidade, ficando dependente de um ponto de vista superior para definir suas atitudes. Essa educação pode trazer dificuldades para o adulto, que pode não conseguir se desvencilhar das imposições do grupo e desenvolver um pensamento autônomo.

---

<sup>67</sup> Nous ne savons pas penser librement, nous ne savons pas élaborer notre morale en toute autonomie.

<sup>68</sup> Bref, dans la mesure où l'on est égocentrique, on ne pense pas correctement du point de vue logique. Voilà le fait fondamentale. Au contraire, dans la mesure où l'on sort de soi-même et où l'on établit des relations normales et communes avec les autres hommes, alors seulement, on commence à penser rationnellement.

Introduzindo o terceiro ponto a ser discutido, Piaget considerou que se, por um lado, a psicologia da criança apontava para um egocentrismo e uma submissão às tradições, por outro, ela revelava a existência de virtudes humanas a serem desenvolvidas pela educação. É possível verificar que o método da reciprocidade aparece espontaneamente nas crianças quando elas convivem com seus pares, desenvolvendo um espírito crítico e reflexivo, do ponto de vista intelectual, e sentimentos de intencionalidade em oposição a uma obediência literal do ponto de vista moral. A educação deveria, portanto, cuidar para que essa tendência à cooperação fosse desenvolvida.

Piaget afirmou ainda que o espírito de cooperação não penetrou na sociedade justamente devido à educação tradicional, fundamentada em métodos de coerção quase como se esse caminho fosse o mais natural. Frente a essa situação, ele recomendou os métodos novos de ensino, que colocavam em evidência a relação entre as crianças tanto sob o aspecto intelectual quanto sob o aspecto moral. O objetivo último da educação nova foi descrito nas últimas linhas de seu texto.

Não nos cabe inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social precisamente. O que é necessário lhe oferecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação. Mas somente a educação nova que coloca em prática tais realidades e que não se contenta em apenas falar sobre essas realidades pode assim transformar a criança (PIAGET, 1932, p. 76, tradução nossa).<sup>69</sup>

Nessas linhas de encerramento de seu texto, o psicólogo deixou claro que, apesar de toda a neutralidade e objetividade próprias de sua maneira de conduzir as ações no BIE, ele continuava apostando na renovação do ensino baseada nas ideias e nos princípios da Escola Nova.

Cerca de um ano e meio após a redação desse último texto, em decorrência da ascensão dos governos totalitários, Piaget publicou no *Bulletin de l'Enseignement* da SDN, em dezembro de 1934, um artigo sob o título "É possível uma educação para a paz?". Nesse texto, ele fez uma espécie de avaliação das ações empreendidas para a elaboração de um programa de educação internacional. Apesar de suas reflexões iniciais nesse texto apontarem para certo sentimento de falência do projeto de educação para a paz, ele promoveu uma discussão para demonstrar que, na verdade, o projeto não falhou, pois não fora implementado seriamente.

---

<sup>69</sup> Ce n'est pas à nous qu'il appartient d'inculquer à l'enfant un idéal politique, un idéal économique, un idéal social trop précis. Ce qu'il faut lui fournir, c'est simplement une méthode, un instrument psychologique fondé sur la réciprocité et sur la coopération. Mais seule l'éducation nouvelle qui met en pratique de telles réalités et ne se contente pas d'en parler du dehors est à même de transformer ainsi l'enfant.

Traçando um retrato do campo da educação para a paz após 15 anos de atuação da SDN, Piaget afirmou que as ideias divulgadas sobre a colaboração internacional permaneciam como um ideal que não correspondia às necessidades da realidade da sociedade e eram vistas pelos mais jovens como um produto simbólico de uma geração que conheceu a guerra.

Procurou-se sobretudo recobrir o espírito de cada um de um verniz de mística internacional e abastecê-lo de opiniões prontas e acabadas sobre a Sociedade das Nações em vez de educar em profundidade as tendências intelectuais e morais suscetíveis de conduzir a uma verdadeira colaboração (PIAGET, 1934/1998b, p. 132).

Sua avaliação é de que o ensino sobre a colaboração internacional foi superficial e “alheio aos reais móbeis psicológicos da conduta.” (PIAGET, 1934/1998b, p. 132). Para ele, o campo das condições psicológicas reais que determinam uma pedagogia da colaboração internacional permanecia inexplorado e, por isso, não fora possível alcançar resultados satisfatórios.

No esforço de localizar a ideia da educação para a paz no novo contexto internacional de ideologias democráticas e nacionalistas, Piaget afirmou que nem uma nem outra ideologia eram contrárias à ideia de paz. Mesmo os regimes autoritários necessitavam da paz para sobreviverem, já que o perigo para eles era menos o inimigo exterior e mais a revolução no seu interior. Portanto, existiria uma solidariedade internacional de regimes autoritários. Apesar disso, toda ideologia nacionalista tenderia a se expandir; para tal, seria necessário conhecer os adversários e, sobretudo, seus pontos de vista. Nesse sentido, a educação para a paz, conforme Piaget a concebeu, era necessária em toda educação nacional desde que localizado “um interesse real que possa levar cada um a compreender o outro, em particular a compreender o adversário.” (PIAGET, 1934/1998b, p. 132).

Foi dito e repetido que a verdadeira educação para a paz deve consistir não num simples ensino das idéias pacifistas, mas numa adaptação de todo o espírito às relações internacionais. Ora, na medida em que se consiga fazer com que todos percebam que essa adaptação é uma necessidade vital, uma condição de expansão da ideologia particular que se defende, e não um luxo ou um sonho, poderemos edificar sobre os interesses legítimos do ponto de vista nacional toda uma moral e toda uma lógica da educação internacional. Com efeito, compreender os pontos de vista diferentes do próprio, penetrar na psicologia dos povos, em suma, prever e explicar os móbeis do estrangeiro é atualmente uma obrigação, mesmo para o nacionalismo mais autêntico: sem essa adaptação, o isolamento será fatal, e sabemos para onde conduz o isolamento num mundo onde tudo está inter-relacionado econômica, política e espiritualmente. É este, portanto, o ponto de partida: o conhecimento dos outros como condição de sobrevivência e de segurança nacionais e como meio de expansão para a ideologia que defendemos. Mas, esse ponto de partida, por mais interesseiro que seja – e isso é uma garantia de sucesso para o ensino das relações internacionais – implica toda uma disciplina do espírito, que conduz precisamente à educação de que estamos falando (PIAGET, 1934/1998b, p. 134).

Piaget considerou então que aquilo que leva os indivíduos ao desejo de uma intercompreensão não nasce de um altruísmo particular, mas de um interesse para benefício próprio. No entanto, esse mecanismo é importante para que o homem evolua de um egocentrismo inicial em direção a uma atitude de reciprocidade. O mesmo pode ocorrer no campo internacional. Mesmo que por um interesse particular de autossobrevivência, os nacionalismos se aproximam através de uma técnica de reciprocidade favorecendo assim o desenvolvimento de um método de compreensão e estabelecimento de relações entre os variados pontos de vista.

Além da necessidade de conhecer o estrangeiro devido a interesses pessoais, ele voltou a afirmar, em 1934, que o ideal de uma educação internacional consistia justamente na criação, em cada pessoa, de um método de compreensão e reciprocidade que auxiliaria os indivíduos a se situarem na humanidade a partir da renúncia do absoluto do ponto de vista próprio e da coordenação dos diferentes pontos de vista. Mais ainda, que seria condição que esse ideal permeasse todos os campos da educação, garantindo que as crianças vivenciassem uma atmosfera de cooperação e reciprocidade dentro da escola, tanto moral quanto intelectualmente. Somente a partir da experiência, e não do ensino, seria possível, para Piaget, desenvolver nas crianças as noções de solidariedade e justiça, fundamentais para uma pedagogia pacificadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que a psicologia apresentada pelos intelectuais do IJRR para fundamentar um pensamento pacifista e internacionalista no período em questão se inseriu dentro de uma perspectiva psicogenética. Questões como a possibilidade de educação dos instintos, condições psicológicas que favorecem ou desfavorecem posturas pacifistas, o momento ideal para o desenvolvimento das noções de justiça e solidariedade, desenvolvimento das tendências intelectuais e morais foram abordadas por uma teoria funcional da mente e do conhecimento.

Para os teóricos do IJRR, o caminho a ser seguido para que a educação pudesse contribuir para a colaboração internacional seria desenvolver nas crianças uma maneira de operar racionalmente sobre a realidade que levasse em consideração valores como o respeito às diferenças, a solidariedade, a tolerância, a igualdade de direitos, dentre outros. Assim, apostava-se na ciência e no conhecimento da psicologia da criança para se alcançar o desenvolvimento de um ideal de paz.

Dentro dessa perspectiva, psicologia e moral eram vistas como aliadas neste projeto civilizatório, já que determinados valores e sentimentos deveriam prevalecer sobre outros em um processo de formação de consciência viabilizado pelo conhecimento psicológico da mente infantil. Entendia-se e considerava-se de fundamental importância que esse processo de formação de consciência permeasse todas as áreas da educação, ou seja, o ensino de todas as disciplinas e toda a atividade escolar deveria considerar a cooperação como premissa para toda relação social.

É consenso entre os teóricos estudados que o método do *self-government* seria, sem sombra de dúvidas, o mais adequado para o sucesso de uma educação formadora de uma consciência voltada para o ideal de paz. Piaget chegou a dizer aquilo que outros intelectuais deixaram apenas subentendido nas discussões sobre uma pedagogia pacificadora. Para ele, a cooperação não penetrou na sociedade devido à educação tradicional que repousava seus métodos na coerção; por isso, a sociedade teria caminhado para uma situação de conflito.

Para esse grupo de intelectuais, tanto o nacionalismo quanto o internacionalismo têm origens psicológicas mais do que econômicas ou sociais. A educação tradicional teria contribuído para formar uma geração que operou sobre a realidade a partir de uma ilusão egocêntrica e não no sentido da coordenação dos diferentes pontos de vista, ou seja, a razão

humana se viu limitada na sua capacidade de atingir a universalidade. Assim, colocar a criança como protagonista das atividades realizadas dentro da escola, estimulando o respeito pela lei elaborada conjuntamente e a prática da justiça, favoreceria a submissão dos interesses egoístas aos objetivos da coletividade.

No âmbito internacional, ficou clara a tensão que se colocava entre os países quanto a adotar ou não um método de ensino voltado para esta formação de consciência pacifista e universal. A questão era bem simples e ao mesmo tempo fundamental para o sucesso ou a falência do projeto: ou bem todos os países adotavam uma postura pacifista e internacionalista em suas políticas educacionais ou permaneceria sempre a ameaça de determinada nação querer impor sobre as outras seus pontos de vista particulares. Esse teria sido o impasse que, segundo Piaget, em 1934, teria causado a inviabilidade de execução de um projeto de educação para a paz.

Segundo ele, os países desconfiavam tanto do nacionalismo e da autarquia econômica de seus países vizinhos que uma educação para a paz permanecia para eles como um ideal contraditório à realidade. Além disso, avaliou que o projeto de educação para a paz implementado até então reduziu-se à divulgação de ideias e opiniões prontas sobre a SDN no lugar de realizar uma verdadeira educação das tendências intelectuais e morais do espírito que impelem o ser humano ao egocentrismo. Lembramos que, para Piaget, o objetivo principal de uma educação para a paz deveria ser criar em cada indivíduo um método de compreensão e reciprocidade a partir da coordenação de diferentes pontos de vista, libertando-o de uma ilusão egocêntrica sobre a realidade e inserindo-o na lógica racional.

Considerando a breve biografia de Piaget que traçamos neste trabalho, encontramos alguns elementos que nos ajudam a compreender esta proposta elaborada por ele de uma educação para a paz. Em primeiro lugar, apontamos para o envolvimento de Piaget, ainda durante a Primeira Guerra, com o cristianismo social, coincidente com a orientação de Jean Amos Comenius, ícone do pacifismo checo e, como Piaget irá chamá-lo em um texto de 1957, apóstolo da cooperação internacional e precursor da Unesco. Apesar de Piaget deixar claro que conceber a humanidade como um conjunto de filhos de um mesmo pai celestial – uma das premissas do cristianismo social – não passa de uma ilusão egocêntrica, ele compactuou com a ideia expressa por Comenius de que os seres humanos tendem à harmonia.

Segundo Vidal (2002, p. 41), Piaget “jamais renunciou à idéia convicta de que a norma ideal e inatingível para a qual o progresso avança consiste em um equilíbrio perfeito, a assimilação total do universo pelo espírito, a ciência acabada”. Quando, em seu texto de 1957, Piaget apontou para a atualidade de Jean Amos Comenius, ele afirmou, assim como o

pensador, acreditar que a criança vive um desenvolvimento ativo ao estar em contato com a natureza, existindo, portanto, uma harmonia entre as funções e as atividades. A essa natureza ele chamou de formadora, porque trazia em si o processo educativo, sendo o educador um instrumento nas mãos dessa natureza.

Dentro dessa perspectiva, Piaget (1957/1998a) considerou que “conhecimentos adquiridos funcionalmente tendem espontaneamente a se organizar, de tal forma que será possível coordená-los segundo estruturas lógicas e verbais.” (p. 202). Assim, compreendemos que a proposta de desenvolver um método de coordenação de diferentes pontos de vista como uma estratégia para a educação para a paz tem a sua gênese em um pensamento que acompanhou Piaget desde sua juventude, de que o homem tende à harmonia e ao altruísmo, ideia fundamentada também pelos ideais do cristianismo social divulgados por Comenius.

Em segundo lugar apontamos para as reflexões de Piaget em relação à guerra. Vimos que seu posicionamento vai da constatação de que a guerra seria um fato humano inelutável, ao qual Deus se submetia juntamente com o homem, à ideia de que, na verdade, a guerra seria o resultado de um desequilíbrio na sociedade, fenômeno natural dentro de uma lógica das coisas, mas contra a lógica da vida. Esse último posicionamento foi aquele que Piaget sustentou durante o período em que dirigiu o BIE e refletiu sobre uma educação internacional.

Ao discutir as teorias de educação internacional, Piaget postulou que esse desequilíbrio seria apaziguado - mas não extinto – se fosse possível dotar as crianças de um instrumento de coordenação dos diferentes pontos de vista através da educação. Esse instrumento proporcionaria à criança se desprender de seu egocentrismo, o que, além de proporcionar uma objetividade em relação à realidade das diferenças culturais, favoreceria a entrada da criança na lógica racional. Por sua vez, a moral para Piaget também foi vista sob essa ótica da objetividade, já que para ele “tanto a moral quanto a lógica são manifestações das leis da razão” (VIDAL, 2002, p. 38). Ora, se Piaget entende que a moral é a lógica da ação, conforme nos lembra Vidal, compreendemos que, para mudar as ações é necessária uma educação da moral, assim como Claparède formulou em suas exposições sobre o tema da educação internacional.

Para Claparède, existiam forças psicológicas de resistência que levavam os indivíduos a terem uma visão distorcida da realidade para protegerem seus sentimentos mais profundos. Foi o que ele chamou de pensamento afetivo. Essa força psicológica de resistência seria originada pela transmissão de valores nas relações sociais. Um exemplo desses valores seria a própria tradição nacionalista que levaria as crianças a exaltarem as características de seus países, mesmo que não fossem positivas, e menosprezarem os elementos culturais de outras

nações. Tanto para Claparède quanto para Butts, seria de fundamental importância que os educadores aprendessem a identificar essa distorção em seu próprio pensamento e alertassem as crianças para esse fenômeno, estimulando-as a desenvolverem um espírito crítico e objetivo da realidade.

Verifica-se nos três autores a prerrogativa de que para se educar para a paz é necessário uma nova atitude intelectual e afetiva que seria atingida a partir de um descentramento do indivíduo em direção à universalidade, da libertação do indivíduo das tradições da sociedade em que ele está inserido e do desenvolvimento de um método de reciprocidade.

Também Pierre Bovet trouxe a moral para o primeiro plano ao contrapor a instrução cívica a uma educação cívica. Para ele, a diferença fundamental entre os dois domínios seria que a educação cívica alcançaria o desenvolvimento das tendências das crianças favoráveis a um espírito internacional como à solidariedade e ao gosto pelo que é estrangeiro, enquanto que a instrução cívica se restringiria ao campo da transmissão de ideias. Além da aposta no desenvolvimento dessas tendências da criança, ele trazia também a ideia de canalização dos instintos combativos para atividades mais nobres e socialmente aceitáveis, como as atividades físicas e o desenvolvimento intelectual.

É interessante notar que, apesar da atmosfera científica em que se davam as exposições, tanto Pierre Bovet quanto Marie Butts levaram para a discussão a questão espiritual. Além da educação cívica e da educação dos instintos, Bovet apostava em uma educação religiosa que levaria as crianças ao conhecimento de um Pai celeste que as tornaria todas iguais. Marie Butts acreditava que a igreja poderia ser uma parceira da escola nesse tipo de educação. Novamente vemos aqui as influências do cristianismo social nas discussões sobre uma educação para a paz. Porém, lembramos que Piaget se opunha a essa ideia pois acreditava que a consciência evolui de uma atitude transcendente para uma atitude imanente, sendo a segunda superior à primeira.

Assim, com exceção dos elementos espirituais trazidos por Pierre Bovet e Marie Butts, podemos dizer que esse grupo de cientistas tinha em comum a aposta em uma educação moral baseada na racionalidade, ou seja, procurava-se criar uma nova maneira de pensar e operar sobre a realidade a partir da coordenação de valores internacionalistas com os valores nacionalistas, os quais, em hipótese alguma, não deveriam ser ignorados. Uma recomendação se sobrepunha entre as várias preconizações para alcançar o objetivo da constituição de uma pedagogia pacificadora. Para eles era fundamental que essa nova maneira de pensar alcançasse todos os setores da educação, desde os relacionamentos entre professores, alunos e

famílias de alunos até no ensino propriamente dito, ou seja, a mudança deveria ocorrer tanto nos aspectos morais quanto intelectuais da educação.

Para Piaget, esse foi um dos principais pontos em que o projeto de uma educação para a paz falhou, pois havia se restringido ao ensino de valores, princípios e objetivos da SDN, uma instituição que, como mostramos, possuía em seu íntimo suas próprias contradições e limites. O contexto político e econômico internacional também não era favorável a uma boa credibilidade da SDN, bem como do IJJR e do BIE. Apesar de os diálogos entre o IJJR, a Universidade e o Departamento de Instrução Pública de Genebra se acirrarem ao longo da década de 1930, a ascensão ao poder dos grupos de extrema direita limitavam o campo de atuação do IJJR e, conseqüentemente, do BIE.

Além disso, Piaget apontou que o projeto não conseguiu educar em profundidade as tendências intelectuais e morais suscetíveis de conduzir a uma verdadeira colaboração. Ele defendeu, mesmo diante das elaborações apresentadas por intelectuais como Bovet, Claparède e Butts, que o campo de estudo das condições psicológicas reais que determinam uma pedagogia da colaboração internacional permaneceu inexplorado e se questionou se seria possível uma educação para a paz já que a desconfiança das nações as impediavam de investir em um projeto de tal envergadura.

As considerações de Piaget nos levam a perceber que, de uma maneira geral, os intelectuais da época se perguntavam se a educação para a paz é mesmo possível. A história das instituições traçadas em nossa pesquisa – SDN, IJJR e BIE - aponta para as limitações e dificuldades de execução dos projetos almejados devido aos contextos socioculturais em que tais instituições se inserem. A orientação metodológica de Burke nos auxiliou a visualizar como as teorias psicológicas levantadas se relacionam com os contextos de cada instituição. Quando originadas no seio dessas instituições, tais teorias trazem consigo não apenas os dados científicos do objeto estudado, mas também apontam para os limites enfrentados por seus idealizadores justamente pelo fato de desempenharem papéis sociais dentro das instituições.

Trazendo esta realidade para o nosso trabalho, ao estudar a história das instituições citadas, compreendemos, por exemplo, porque as teorias produzidas antes de 1929 possuíam um caráter mais militante, enquanto que, após esta data, elas passam a assumir um caráter mais científico e neutro. Vemos assim, como a situação mundial influencia na produção de teorias sobre temas importantes como, por exemplo, a educação para a paz. Este será, portanto, um elemento que sempre deve ser considerado quando um conhecimento é produzido dentro do quadro dos organismos internacionais.

Ainda hoje tais organismos enfrentam desafios e esbarram em limitações, sobretudo no que tange a regulamentação das políticas educacionais. Nas discussões estudadas, percebe-se certa frustração em relação às contribuições da psicologia para uma pedagogia dita pacificadora. O projeto de uma educação para a paz dos psicólogos genebrinos baseado em uma racionalidade e em uma nova maneira de pensar e operar sobre a realidade foi interrompido pela Segunda Guerra Mundial, ainda mais destruidora que a Primeira.

É justamente por isso que se faz necessário o resgate dessa história, permitindo que, a partir das discussões realizadas no período entre 1927 e 1934, possamos encontrar substrato para a elaboração de novas questões e novos estudos sobre educação para a paz, seja no campo da historiografia ou da própria prática pedagógica. A história traçada nos possibilita refletir sobre temas como, por exemplo, a canalização de energias primitivas das crianças proposto por Bovet. Poderíamos pensar estratégias de educação para a paz partindo da teoria apresentada por Bovet? Poderíamos pensar, por exemplo, o esporte ou o interesse pelo esporte como uma estratégia de educação para a paz partindo da teoria de Bovet?

Outra questão que salta aos olhos nesta pesquisa é o destaque que se dá à moral nos eventos estudados. Não podemos negligenciar o fato de que, naquele período, conversar sobre educação para a paz era também conversar sobre moral. Orientações sobre o ensino de verdades morais foram dadas por vários expositores em diferentes momentos como uma estratégia para alcançar as bases psicológicas do pacifismo.

Além das verdades morais, é interessante também como a religião apareceu nas discussões sobre educação para a paz naquele período. Bovet relatou que a conferência *A paz pela escola* contou com a participação de alguns religiosos, além de o tema ser constantemente discutido. É evidente, devido à influência do protestantismo nas origens do IJJR, que há uma prevalência do cristianismo quando se fala de religião ou ensino religioso. Ainda assim, é interessante pensar que naquele período discutiu-se religião quando se falava de educação para a paz.

Essas são apenas algumas questões que este trabalho nos levou a formular. Entendemos que o tema da educação para a paz, ligado ou não ao internacionalismo, é bastante atual, sobretudo no Brasil, onde temos enfrentado sérios desafios no campo escolar com os altos índices de violência. Vivemos momentos históricos diferentes, mas o ser humano e seus modos de operar sobre a realidade podem se assemelhar em alguma medida. Assim, esperamos que as questões levantadas sobre um passado não tão distante possam contribuir, de alguma maneira, para o debate contemporâneo sobre a educação para a paz.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Coords.). *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ASSIS, Raquel Martins; ANTUNES, Mitsuko Makino. Psiquismo na criança: Psicologia Divulgada pela Imprensa Educacional no Brasil (1930-1940). *Psichologia Latina*, Madrid, v. 5, n. 1, p. 21-30, 2014.

BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la Conférence Internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927.

BOVET, Pierre. Comment faire connaître la Société des Nations et Développer l'esprit de Coopération Internationale (Apresentação do curso). In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Premier cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Comptes-rendus des conférences donnés du 20 août au 1er septembre 1928. Genève: Bureau International d'Éducation, 1928. p. 4-12.

BOVET, Pierre. Quelques problèmes psychologiques de L'Éducation pour la Paix. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927. p. 29-38.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. *Premier cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale?* Comptes-rendus des conférences donnés du 20 août au 1er septembre 1928. Genève: Bureau International d'Éducation, 1928.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. *Troisième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale?* Comptes-rendus des conférences donnés du 28 juillet au 2 août 1930. Genève: Bureau International d'Éducation, 1930.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. *Quatrième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale?* Comptes-rendus des conférences donnés du 3 au 8 août 1931. Genève: Bureau International d'Éducation, 1931.

BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. *Cinquième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale?* Comptes-rendus des conférences donnés du 25 au 30 juillet 1932. Genève: Bureau International d'Éducation, 1932.

BURKE, Peter. *Uma História Social do conhecimento*. v. II: Da enciclopédia à Wikipédia. Trad. Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BUTTS, Marie. Le Bureau International d'Éducation et l'Éducation pour la Paix. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Premier cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 20 août au 1er septembre 1928. Genève: Bureau International d'Éducation, 1928. p. 38-40.

BUTTS, Marie. Le Bureau International d'Éducation et la Coopération Internationale. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Troisième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 28 juillet au 2 août 1930. Genève: Bureau International d'Éducation, 1930. p. 79-84.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza R. O percurso do conceito de cooperação na epistemologia genética. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio-ago. 2012.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Les psychologues et le mouvement pour l'éducation pour la paix à Genève (1920-1940). In: CHAPUIS, Élisabeth; PÉTARD, Jean Pierre; PLAS, Régine. *Les Psychologues et les Guerres*. Genebra: L'Harmattan, 2010. p. 95-107.

CAMPOS, Regina Helena; NEPOMUCENO, Denise. O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur; PORTUGAL, Francisco. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2006. p. 243-263.

CASSIMIR, R. L'Autonomie des écoliers (self-government). Une introduction à la Société des Nations. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927. p. 73-78.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do Conflito Escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan.-mar. 2007.

CLAPARÈDE, Edouard. La Psychologie affective et l'esprit international. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Premier cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 20 août au 1er septembre 1928. Genève: Bureau International d'Éducation, 1928. p. 36-38.

CLAPARÈDE, Édouard. Psychologie et collaboration internationale. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Troisième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 28 juillet au 2 août 1930. Genève: Bureau International d'Éducation, 1930. p. 43-51.

EGERTON, George. The League of Nations: An outline History 1920-1946. In: UN. *The League of Nations 1920-1946. Organization and Accomplishments. A Retrospective of the First International Organization for the Establishment of World Peace*. Edited by The United

Nations Library at Geneva and The League of Nations Archives. New York and Geneva, 1996.

FRANTA, Zdenek. Comment l'esprit de paix devrait-il se manifester dans les manuels d'histoire. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927. p. 50-53.

HAHN, Walter. La Correspondance Internationale en Esperanto et L'Éducation pour la Paix. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927. p. 93-98.

HENDRICH, Jos. L'Effort Pacifiste de Comenius. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927. p. 108-114.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

HOFSTETTER, Rita; RATCLIFF, Marc; SCHNEUWLY, Bernard. *Cent ans de vie – La Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagetienne, 1912-2012*. Genève: Georg Editeur, 2012.

JARES, Xesús. *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KALLIA, Hallsten. Les Recommandations du Sous-Comité d'Experts de la Commission de coopération intellectuelle. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Premier cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 20 août au 1er septembre 1928. Genève: Bureau International d'Éducation, 1928. p. 15-16.

LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. (Coleção O que você precisa saber sobre)

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. *Introdução ao Estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, Ministério da Educação e Cultura, 1978.

MAGNIN, Charles. Si tu veux la paix, cultive la justice! Jalons d'une histoire de l'éducation à la paix dans le cadre du Bureau International d'Éducation (1927-2001). In: AUDIGIER, François; BOTTANI, Norberto (Dir.). *Education et vivre ensemble*. Genève: Service de la recherche en éducation, 2002. p. 57-65.

MAGNIN, Charles; THOMANN, Astrid. Jean Piaget, diplomate de l'éducation. Essai historique sur sa façon de concevoir l'influence du Bureau International d'Éducation (BIE) dans le domaine éducatif entre 1929 et 1950. Genève: CEDEF/AFEC, mai 2001.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

NASSIF, Lílian Erichsen; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. O Instituto Jean-Jacques Rousseau e suas implicações para a Psicologia da educação no Brasil do século XX. In: CAMPOS, Regina Helena; VIEIRA, Rita de Cássia (Orgs.). *Instituições e Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008. p. 57-62.

PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. *Jean Piaget: sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Les activités de Piaget durant les deux guerres mondiales. In: CHAPUIS, Élisabeth; PÉTARD, Jean Pierre; PLAS, Régine. *Les Psychologues et les Guerres*. Genebra: L'Harmattan, 2010. p. 201-215.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o Instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. In: CAMPOS, Regina Helena; VIEIRA, Rita de Cássia (Orgs.). *Instituições e Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau editora, 2008. p. 63-76.

PASQUIER, Marcel du. Les efforts constructifs et les recommandations de la commission de coopération intellectuelle. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Sociéty Pédagogique Comenius, 1927. p. 59-64.

PESSANHA, Saulo. Memória Social – Antonia Ribeiro de Castro Lopes. 2010. Disponível em: <<http://www.fmanha.com.br/blogs/painel/2010/03/24/memoria-social-antonia-ribeiro-de-castro-lopes/>>.

PIAGET, Jean. Le développement de l'esprit de solidarité chez l'enfant. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Troisième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 28 juillet au 2 août 1930. Genève: Bureau International d'Éducation, 1930a. p. 52-55.

PIAGET, Jean. La notion de justice chez l'enfant. In: BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Troisième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 28 juillet au 2 août 1930. Genève: Bureau International d'Éducation, 1930b. p. 5-57.

PIAGET, Jean. Les difficultés psychologiques de l'Éducation Internationale. BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. Cinquième cours spécial pour le personnel enseignant – Comment faire connaître la Société des Nations et développer l'esprit de coopération internationale? Compte-rendus des conférences donnés du 25 au 30 juillet 1932. Genève: Bureau International d'Éducation, 1932. p. 57-76.

PIAGET, Jean. A atualidade de Jean Amos Comenius. [1957] In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. *Jean Piaget: sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p. 191-216.

PIAGET, Jean. É possível uma educação para a paz? [1934] In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. *Jean Piaget: sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b. p. 131-136.

PIAGET, Jean. Introdução psicológica à educação internacional. [1931] In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. *Jean Piaget: sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998c. p. 79-88.

PIAGET, Jean. O espírito de solidariedade e a colaboração internacional. [1931] In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia. *Jean Piaget: sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998d. p. 59-78.

PICKREN, W. E. Waters of March (águas de março): circulating knowledge, transforming psychological science and practice. In: LOURENÇO, E.; ASSIS, R. M.; CAMPOS, R. H. F. (Orgs.). *História da psicologia e contexto sociocultural: pesquisas contemporâneas, novas abordagens*. Belo Horizonte: CDPHA/Ed. Pucminas, 2012. p. 17-46.

PONGRATZ, Ludwig J. Abordagens descritiva e analítica: Dilthey vs. Ebbinghaus. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina. *Historiografia da Psicologia Moderna*. Versão brasileira. Edições Loyola, São Paulo, 1998. p. 339-349.

RASMUSSEN, Anne. Prefácio. In: CHAPUIS, Élisabeth; PÉTARD, Jean Pierre; PLAS, Régine. *Les Psychologues et les Guerres*. Genebra: L'Harmattan, 2010.

SKOREPA, Miloslav. La Paix par la Morale Civique. In: BOVET, Pierre (Dir.). *La Paix par l'école*. Travaux de la conférence internationale de Prague, (16-29 avril). Genève: Bureau International d'Éducation; Prague: Société Pédagogique Comenius, 1927. p. 67-73.

STEPCZYNSKI-MAITRE, Maryvonne. Une mémoire internationale: La Société des Nations 1920-1946. Genebra: RSR - Radio Suisse Romande, 1996. (Collection Les voix de l'histoire)

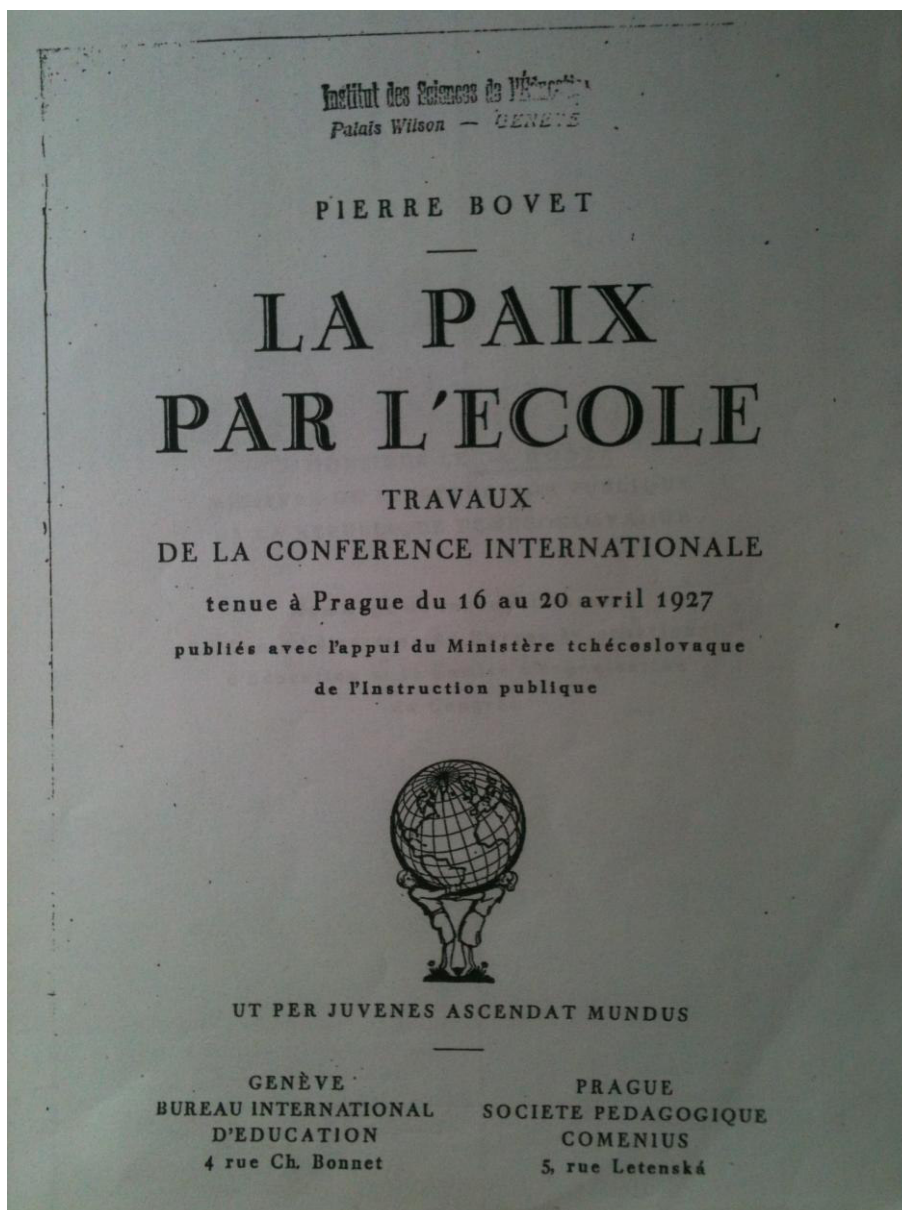
UNESCO. *Declaração e Programa de ação sobre uma Cultura de Paz*. 1999. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br>>.

UNITED NATIONS. The League of Nations (1920-1946). Organization and Accomplishments. A retrospective of the First International Organization for the Establishment of World Peace. The United Nations Publications. New York and Genebra, 1996.

VIDAL, Fernando. “A mais útil de todas as ciências”. Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur; PORTUGAL, Francisco. *História da Psicologia: rumos e Percursos*. Nau Editora: Rio de Janeiro, 2006. p. 47-72.

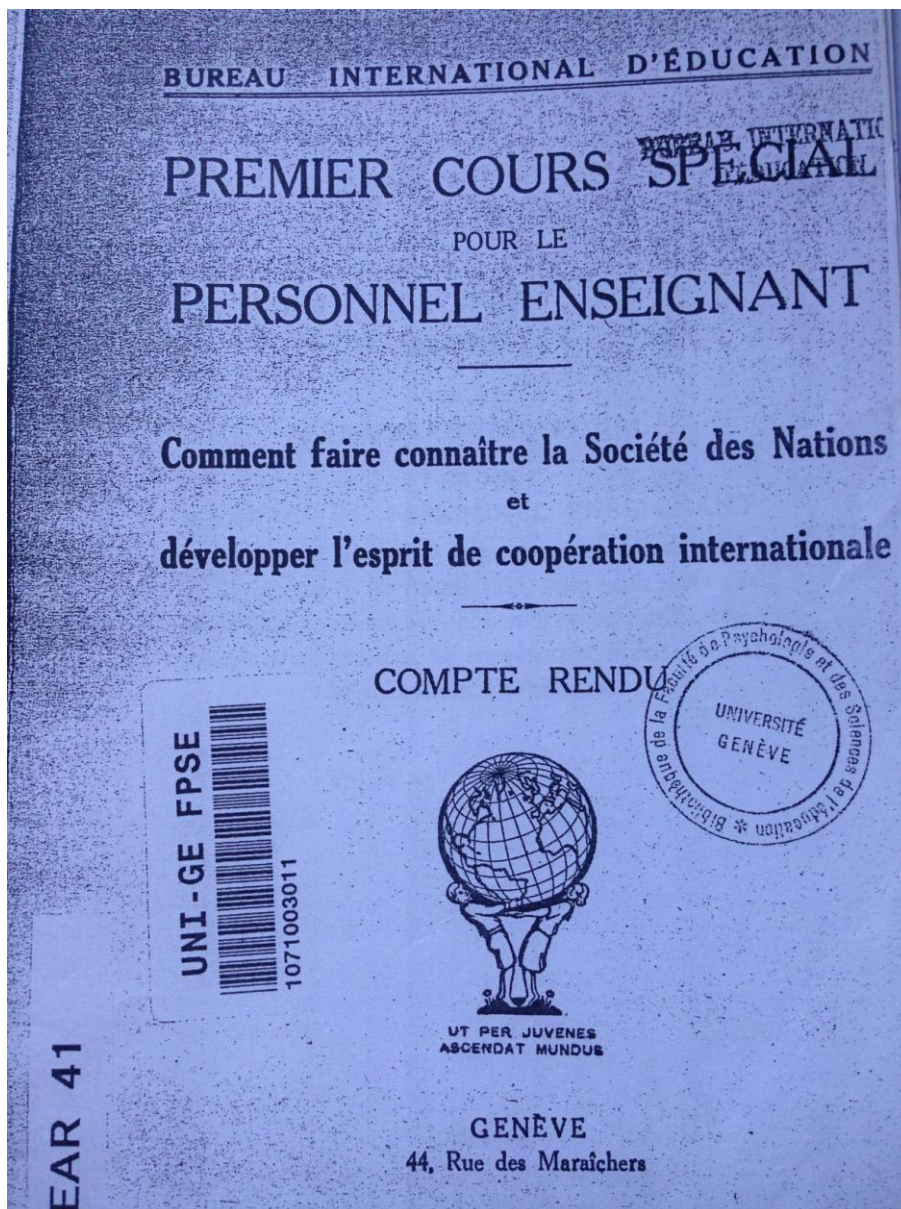
VIDAL, Fernando. Piaget antes de Piaget. Para uma releitura da obra piagetiana. In: HOUDÉ, Olivier; MELJAC, Claire. *O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. p. 39-42.

## ANEXO I



Capa da publicação que reúne as exposições e relatórios enviados à conferência de 1927.

## ANEXO II



Capa da publicação que reúne os resumos dos conteúdos trabalhados ao longo do primeiro curso ministrado pelo BIE sobre a SDN e o desenvolvimento do espírito de cooperação internacional em 1928.