UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARINA MENDES DA COSTA

ENTRE AJUSTES E DESAJUSTES:

REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO E AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO BIE/UNESCO
(1950-1970)

SÃO PAULO
2022

MARINA MENDES DA COSTA

Entre ajustes e desajustes:
Representações do trabalho docente no campo educacional brasileiro e as Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE/UNESCO (1950-1970)

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação e Historiografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego.

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

M837e

Mendes da Costa, Marina
Entre ajustes e desajustes - Representações do trabalho docente no campo educacional brasileiro e as Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE/UNESCO (1950-1970) / Marina Mendes da Costa; orientadora Rita de Cassia Gallego. -- São Paulo, 2022.
264 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. História da Profissão Docente. 2. Trabalho Docente. 3. Regimes emocionais. 4. Dimensões Emocionais do Trabalho Docente. 5. Racionalização do Trabalho. I. Gallego, Rita de Cassia, orient. II. Título.

Nome: COSTA, Marina Mendes da

Título: Entre ajustes e desajustes: Representações do Trabalho Docente no Campo Educacional Brasileiro e as Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE/UNESCO (1950-1970)

Tese apresentada à Faculdade de Educação para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 26 de outubro de 2022.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Rita de Cassia Gallego (Orientadora e Presidente)
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. António Carlos da Luz Correia (Convidado Externo)
Instituição: Universidade de Lisboa (ULisboa)
Julgamento: aprovada

Profa. Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri (Convidada Externa)
Instituição: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Julgamento: aprovada

Profa. Dra. Rosario Genta Lugli (Convidada Externa)
Instituição: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
Julgamento: aprovada

Profa. Dra. Diana Gonçalves Vidal (Convidada Interna)
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)
Julgamento: aprovada

À memória de Raimunda Mendes

AGRADECIMENTOS

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
[...]
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.
(Carlos Drumond de ANDRADE, 2012, p. 34)

À **Rita de Cassia Gallego**, pela acolhida generosa na FEUSP, pelo incentivo para a produção científica e pelo confiança em meu trabalho (muitas vezes, maior do que eu mesma poderia acreditar). Sou grata pela inspiração: como pesquisadora, professora e no trato cuidadoso com todos ao seu redor. Agradeço, ainda, pelas oportunidades de desenvolvimento na docência: a trajetória trilhada nas disciplinas do curso de Pedagogia, com sua supervisão, contribuiu com a minha formação e fortalecimento de minhas concepções como educadora. Sou grata, também, por todo o cuidado e companheirismo nos tão difíceis tempos pandêmicos. Muito obrigada!

Ao **António Carlos da Luz Correia**, pela leitura atenta do relatório de qualificação e pelas valiosas contribuições apontadas durante a banca, que possibilitaram novas abordagens de análise e uma maior solidez para a metodologia de pesquisa, bem como para a análise das fontes da tese.

À **Rosario Genta Lugli**, agradeço igualmente pela leitura cuidadosa do relatório de qualificação e dos importantes apontamentos realizados durante a banca, que proporcionaram uma análise ainda mais arguta sobre as fontes, o contexto do magistério no período e os processos de racionalização. A professora Rosario foi a responsável pela minha iniciação à pesquisa educacional. Portanto, marco aqui a minha gratidão profunda pelos ensinamentos que ainda me acompanham.

À **Regina Cândida Ellero Gualtieri** e à **Diana Gonçalves Vidal**, por aceitarem prontamente o convite para a participação da defesa da tese.

À **Paula Perin Vicentini,** agradeço por me receber como monitora em suas disciplinas de Didática, foi um período valioso para minha formação como docente. Sou grata, também,

pelas conversas e análises do contexto político, pela companhia nas manifestações... Foram momentos que trouxeram leveza para tempos tão difíceis. Muito obrigada!

Às **professoras, professores e colegas** do projeto temático *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)*, coordenado pelas professoras Diana Vidal e Carlota Boto, especialmente aos membros do *Eixo 4 – Materiais didáticos para ensino público e formação de professores* (coordenado pelas professoras Paula Vicentini e Rita Gallego), cujas pesquisas e discussões inspiraram algumas das perspectivas de análise desenvolvidas na tese.

Agradeço aos professores e professoras que ofertaram as disciplinas que cursei durante o doutorado e que contribuíram para muitas ideias aqui desenvolvidas: professor **Bruno Bontempi Júnior**, professor **Miguel Soares Palmeira**, professora **Karina Soledad Maldonado Molina**, professora **Helena Coharik Chamlian** e, ainda, minha orientadora, que agradeço novamente: professora **Rita de Cassia Gallego**.

Ao **Marcos Garcia Neira** e ao **Vinício de Macedo Santos**, diretor e vice-diretor da FEUSP durante os anos de 2018-2022 e que tiveram o grande desafio de gerir a faculdade nos momentos mais críticos da pandemia. Agradeço pelo cuidado e pela humanidade demonstrados em todas as ações no período e que certamente trouxeram segurança para que os alunos da pós-graduação seguissem com seus trabalhos de pesquisa.

À **Carla Biancha Angelucci** e ao **José Sérgio Fonseca de Carvalho**, coordenadora e vice coordenador do programa de pós-graduação em Educação da FEUSP, que atuam na gestão do programa, sempre com um diálogo ativo com os estudantes, o que foi fundamental para garantir a continuidade do trabalho de pesquisa, tendo em vista os momentos mais difíceis ocasionados pelo isolamento social e pela pandemia.

Aos **alunos do curso de Pedagogia da FEUSP** (turmas de 2018 a 2021), que nas minhas participações como monitora contribuíram ricamente, não apenas para ampliar minhas questões em relação ao processo de formação de professoras e professores, mas também para as temáticas de pesquisa e estudo.

Agradeço às minhas colegas e companheiras durante a trajetória acadêmica na FEUSP: **Vanessa, Milena** e **Lívia**, contar com o apoio de vocês foi fundamental. Muito obrigada!

Aos funcionários do programa de pós-graduação em Educação da FEUSP: **Ana Paula**, **Ângela**, **Diana**, **Gilmar**, **Luciene** e **Ricardo**. Sou grata pelo auxílio durante todos estes anos do curso de doutorado.

Ao **Maurilio**, funcionário do Centro de Memória da Educação da FEUSP, que me auxiliou durante as pesquisas nos arquivos dos CRPEs.

À **Luiza Christov,** professora que tive a oportunidade de trabalhar em conjunto no projeto de formação de diretores da SME/SP. Suas considerações e acolhidas certamente potencializaram minha atuação como formadora. Agradeço, também, aos **diretores da SME/SP, DRE Santo Amaro,** que me acolheram como formadora e trouxeram questões tão fundamentais para pensar a educação pública.

Aos **professores do departamento de educação da UNIFESP**. Ao chegar ao fim do curso de doutorado, não posso deixar de lembrar que essa história começa, na realidade, em 2009, no curso de Pedagogia da UNIFESP, em uma universidade em fase de expansão com uma maioria de alunas (como eu) oriundas de um processo precário de escolarização. Portanto, além de agradecer pelas concepções que fundamentam a minha trajetória como educadora e pesquisadora, agradeço, também, pela concepção prática de inclusão no ensino superior que o corpo docente deste departamento me ensinou.

À **Thábita**, amiga dos saudosos tempos da UNIFESP, cuja leitura detalhada contribuiu imensamente para a elaboração do projeto que deu origem a esta tese.

Agradeço às minhas amigas e irmãs de fé por todo o carinho, incentivo e, sobretudo, compreensão dos meus "tempos diferentes" nos últimos anos: **Beatriz**, **Paola**, **Síntique** e **Debora**.

Agradeço à minha família: **Cássia**, **Rubens**, **Vinícius** e **Isabela**. Os últimos anos nos marcaram de forma dolorosa, mas estarmos aqui é fruto da ação graciosa do Pai e de nosso cuidado mútuo (cada um em seu contexto). De forma especial, reitero os agradecimentos às mulheres da minha vida: minha mãe e irmã, Cássia e Isabela. Muito obrigada pelo carinho, zelo, amor e compreensão durante os tempos do doutorado, o apoio de vocês duas foi e é fundamental! *Nós por nós!*

À **CAPES** pelo financiamento da pesquisa.

***

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Raro e celestial dom terá quem saiba sentir e pensar mesmo tempo.

(ALFIERI, 1998, p. 87).

Nas profissões do humano, toda negação da complexidade reforça uma ficção.

(PERRENOUD, 2001, p. 85).

RESUMO

COSTA, Marina Mendes da. **Entre ajustes e desajustes:** representações do trabalho docente no campo educacional brasileiro e as Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE/UNESCO (1950-1970). 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Esta tese refere-se ao estudo das representações do magistério primário em um contexto de projetos de reforma educacional no Brasil, durante as décadas de 1950 a 1970, considerando o cenário de intensa circulação de saberes sobre a prática docente em um âmbito internacional. A investigação pautou-se na perspectiva dos estudos da história cultural da educação no Brasil, com foco nas abordagens da história das emoções e da circulação transnacional de ideias e políticas educacionais. O principal objetivo é lançar luz sobre um processo ainda pouco analisado historicamente: a geração de regimes emocionais para o magistério primário, por meio das propostas de formação inicial e do aperfeiçoamento em serviço, como parte do processo de racionalização do trabalho docente. Para isso, foram analisadas representações sobre o trabalho docente encontradas nas resoluções das Conferências Internacionais de Instrução Pública da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Bureau Internacional de Educação (BIE). Como forma de contemplar parte da produção científica do campo educacional, foram estudados os artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) e as publicações dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs). O período considerado para o estudo compreende o acordo de cooperação entre a UNESCO e o BIE, que previa a participação das duas instituições para a chamada das Conferências de Instrução Pública. O contexto do pós-guerra ao qual corresponde esta pesquisa é potencial para a análise das representações do trabalho docente, pois trata-se de um momento de reconstrução do projeto educativo e, portanto, de reformulação da representação da identidade das professoras. O período também corresponde a um marco na consolidação da pesquisa em educação no Brasil, com a instalação dos Centros Regionais de Pesquisa em cinco estados brasileiros, em 1955, por intermédio de um acordo com a UNESCO. Em um contexto no qual a educação nacional passava por intervenções internacionais, com o objetivo de desenvolver a educação pública e elevar os índices de alfabetização, as Conferências Internacionais de Instrução Pública marcaram um local de discussão de metas em comum para os países pertencentes ao BIE e de entrega de relatórios sobre as estratégias feitas nesses países. A análise das fontes considerou a perspectiva de história transnacional da educação, na medida em que os saberes e as representações produzidas pelas recomendações das CIIP circularam amplamente pelos países membros do BIE, sendo incluídos também nas publicações da RBEP e dos CRPEs. O estudo das fontes permitiu compreender um movimento de intensa circulação de representações sobre o magistério primário, que, apesar de se fundamentarem em uma teorização científica sobre o ensino, representam a docência, considerando também aspectos subjetivos do professor primário, como sua moral e sua personalidade. Isso indica, portanto, um movimento que buscava também o controle das subjetividades do magistério, objetivando a incorporação dos saberes indicados como científicos para a prática de ensino. Desse modo, foi considerada a análise do trabalho docente a partir das lutas de representação sobre os processos de profissionalização produzidos a partir da posição ocupadas pelos agentes no campo educacional e que, logo, produzem representações sobre os mais diversos aspectos do trabalho docente, como condições de trabalho, prática pedagógica e carreira profissional.

Palavras-chaves: História da Profissão Docente. Trabalho Docente. Regimes emocionais. Dimensões Emocionais do Trabalho Docente. Racionalização do Trabalho.

ABSTRACT

COSTA, Marina Mendes da. **Between adjustments and maladjustments:** representations of teachers' work in the Brazilian educational field and the IBE/UNESCO international conferences on public instruction (1950-1970). 2022. Thesis (PhD in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The thesis presented here refers to the study of the representations of primary teaching in the context of educational reform projects in Brazil, during the decades from 1950 to 1970, also considering the scenario of intense circulation of knowledge about the teaching practice in an international context. The research carried out was based on the perspective of cultural history's studies of education in Brazil, with a special focus on the approaches of emotions' history and the transnational circulation of ideas and educational policies. The main objective is to shed light on a process that has been little analyzed historically: the generation of emotional regimes for primary teachers, through the proposals of initial training and improvement in service, as part of the rationalization process of teaching work. For this, representations about the teaching work were analyzed and found in the resolutions of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and the International Bureau of Education (IBE-UNESCO). In order to contemplate part of the scientific production in the educational field, were studied articles from Brazilian Journal of Pedagogical Studies (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – RBEP) and the publications of Regional Centers for Education Researches (Centros Regionais de Pesquisas Educacionais - CRPEs). The period considered for the study comprises the cooperation agreement between UNESCO and the IBE, that foresaw both institutions' participation in the call of the Conferences on Public Instruction. The post-war context, to which this research corresponds, is a potential context for the analysis of the representations of the teaching work, because, according to Lawn, it is a time to rebuild the educational project, and therefore, to reformulate the representation of teachers' identities. This period also corresponds to a milestone in the consolidation of educational research in Brazil, with the establishment of Regional Research Centers in five Brazilian states in 1955, through an agreement with UNESCO. In a context in which national education was going through international interventions, aiming to develop public education and raise the literacy rates, the International Conferences on Public Instruction arranged a place to discuss common goals for the countries belonging to the IBE and to deliver reports on the strategies executed in these countries. The analysis of research sources considered the perspective of the transnational history of education, to the extent that the knowledge and representations produced by the International Conferences on Public Education (ICPE) recommendations circulated widely throughout the member countries of the IBE, being also included in the publications of RBEP and CRPEs. The study of sources allowed us to understand a movement of intense circulation of representations about primary teaching, that although it is based on a scientific theorization on teaching, represent teaching also considering subjective aspects of the primary teacher, such as his or her morals and personality. This indicated a movement that also sought the control of the subjectivities of the teaching staff, aiming at the incorporation of the knowledge pointed as scientific for the teaching practice. Thus, we ponder the analysis of the teaching work from the struggles of representation on the professionalization processes produced from the position occupied by agents in the educational field, and that, therefore, produces representations about the most diverse aspects of the teaching work, as working conditions, pedagogical practice, and professional career.

Keywords: History of the Teaching Profession. Teaching Work. Emotional Regimes. Emotional Dimensions of the Teaching Work. Rationalization of Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Notícia sobre a participação do Brasil na CIIP de 1949 25
Figura 2 – XXII Conferência Internacional de Instrução Pública (1959) 56
Figura 3 – Notícia sobre a demissão de Paulo Carneiro 58
Figura 4 – Exposição Internacional de Educação do BIE – Portugal, 1961 68
Figura 5 – Estrutura organizacional do CBPE e CRPE 74
Figura 6 – Educadoras bolsistas em um curso de tecelagem no Centro Educacional Carneiro Pinheiro 77
Figura 7 – Curso de recursos audiovisuais ministrado pelo professor James C. Page, oferecido às professoras bolsistas do CRPE/RS 81
Figura 8 – Temáticas encontradas nas fontes 90
Figura 9 – Capa do livro de Lauro de Oliveira Lima (1966) 115
Figura 10 – Capa – *Psicologia do Ajustamento* (1968) 142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campanhas e instituições ligadas à educação iniciadas na década de 1950 30
Quadro 2 – Recomendações das Conferências Internacionais da Instrução Pública 46
Quadro 3 – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 44
Quadro 4 – Correio do CRPE/RS 47
Quadro 5 – Revista Pesquisa e Planejamento 48
Quadro 6 – Boletim do CRPE/MG 48
Quadro 7 – Boletim do CRPE/BA 48
Quadro 8 – Boletim do CRPE/PE 49
Quadro 9 – Cadernos Região e Educação 50
Quadro 10 – Boletim do BIE 50
Quadro 11 – Registros encontrados sobre as participações do Brasil nas Conferências Internacionais de Instrução Pública 57
Quadro 12 – Recomendações das CIIP (BIE/UNESCO) indicadas no período da pesquisa .. 60
Quadro 13 – Obras brasileiras indicadas no Boletim do BIE 64
Quadro 14 – Exemplos de representantes da UNESCO que visitaram ou tiveram textos publicados pelos CRPEs 75
Quadro 15 – Diretores do CRPE/BA 76
Quadro 16 – Diretores do CRPE/MG 79
Quadro 17 – Diretores do CRPE/PE 80
Quadro 18 – Diretora e diretor do CRPE/RS 81
Quadro 19 – Diretores do CRPE/SP 82
Quadro 20 – Organização da RBEP 86
Quadro 21 – Categorias de análise 90
Quadro 22 – Quantidade de artigos por autoria (CRPE e RBEP) 102
Quadro 23 – Representações sobre aperfeiçoamento docente nas fontes 117
Quadro 24 – Representações das emoções no trabalho docente encontradas nas fontes 130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIE	Bureau Internacional de Educação
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CIIP	Conferência Internacional de Instrução Pública
CPOE	Centro de Pesquisas em Orientação Educacional
CRPE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais
CRPE/BA	Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia
CRPE/MG	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
CRPE/PE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco
CRPE/RS	Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul
CRPE/SP	Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo
DAM	Divisão de Aperfeiçoamento no Magistério
DDIP	Divisão de Documentação e Informação Pedagógica
DEPE	Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais
DEPS	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais
IJJR	Instituto Jean Jaques Rousseau
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa de Assistência Brasileiro Americana para o Ensino Elementar
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

I. UM ESTUDO SOBRE PLATAFORMAS DE DIVULGAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA 21

II. AS EMOÇÕES COMO CATEGORIA DE PESQUISA HISTÓRICA 36

III. A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS FONTES E A TEMÁTICA DE PESQUISA: APROXIMAÇÕES E POTENCIALIDADES PARA INVESTIGAÇÃO 41

IV. SOBRE AS FONTES E SEU ESTUDO 44

CAPÍTULO I: TEMPOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE 53

1.1. CIRCULAÇÕES TRANSFRONTEIRIÇAS DE REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE 53

1.2. AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO BIE E A UNESCO 56

1.3. O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO 69

1.3.1. *Luz nova para os caminhos*: Os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais 71

1.3.1.1 *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia* 76

1.3.1.2 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais 78

1.3.1.3 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco 79

1.3.1.4 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul 80

1.3.1.5 O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo 82

1.4 A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: UMA PLATAFORMA PARA A DIVULGAÇÃO DAS LUTAS PELO APERFEIÇOAMENTO DA VIDA ESCOLAR 84

CAPÍTULO II: O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO E SUAS REPRESENTAÇÕES 87

2.1. PESQUISA NO MASCULINO? UMA BREVE NOTA SOBRE OS AUTORES E AUTORAS DOS TEXTOS ESTUDADOS 101

CAPÍTULO III: APERFEIÇOAR A DOCÊNCIA E MODERNIZAR A ESCOLA 104

3.1. RACIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE 105

3.2. FORMAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E TRABALHO DOCENTE 110

3.2.1. Aperfeiçoar a Docência para Modernizar a Prática de Ensino 112
3.2.2. Aperfeiçoar a Docência para Ajustar a sua Personalidade e Subjetividade 116

CAPÍTULO IV: PROCESSOS DE GERAÇÃO DE REGIMES EMOCIONAIS E AS DIMENSÕES EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE 124

4.1. REGIMES EMOCIONAIS E HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL 125
4.2. RACIONALIDADE E EMOÇÕES 128
4.3. ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DAS DIMENSÕES EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE 130
4.3.1. O Amor como Parte da Vocação e Prática do Magistério 131
4.3.2. Entre Emoções Desajustadas: A Ciência Educacional Para Ajustar o Magistério 135
4.4. O TRABALHO DOCENTE COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS E SUAS DIMENSÕES EMOCIONAIS 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS 150

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 153

APÊNDICES 170

APÊNDICE I – CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA (BIE/UNESCO) 171
APÊNDICE II – AMOSTRA DO BANCO DE DADOS: CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS 176
APÊNDICE III – AMOSTRA DO BANCO DE DADOS: *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS* 198
APÊNDICE IV – *BULLETIN DU BUREAU INTERNACIONAL D'ÉDUCATION* ……..... 206
APÊNDICE V – LISTA DE ARTIGOS E TEXTOS COLETADOS NAS FONTES …… 220
APÊNDICE VI – LEVANTAMENTO DOS AUTORES E AUTORAS DAS PUBLICAÇÕES ESTUDADAS 258

INTRODUÇÃO

A presente tese se refere ao estudo das representações do magistério primário em um contexto de projetos de reforma educacional no Brasil, durante as décadas de 1950 a 1970, considerando também o cenário de intensa circulação de saberes, materiais e artefatos sobre a prática docente em um âmbito internacional. A investigação realizada foi pautada na perspectiva dos estudos da história cultural da educação no Brasil, com foco especial nas abordagens da história das emoções e da circulação transnacional de ideias e políticas educacionais. O principal objetivo é lançar luz sobre um processo ainda pouco analisado historicamente: a geração de regimes emocionais para o magistério primário, por meio das propostas de formação inicial e do aperfeiçoamento em serviço, como parte do processo de racionalização do trabalho docente. Argumenta-se que essa construção foi expressa por intermédio dos espaços para a elaboração de um conhecimento especializado, que deveria subsidiar novas políticas educacionais com o intuito de modernizar a educação: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e os seus Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs).

Essa produção descrevia demandas necessárias à formação do magistério primário, considerando também o comportamento docente, sua subjetividade e dimensões emocionais. Além disso, está em um cenário de circulações transnacionais de ideias sobre a organização da educação e a formação e prática do docente primário, como foi possível observar na análise das recomendações elaboradas durante as Conferências Internacionais de Instrução Pública, organizadas pelo Bureau Internacional de Instrução Pública (BIE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO).

Regimes emocionais são, aqui, entendidos considerando a definição de Reddy (2001): processos que configuram a conjunção de regimes políticos e a prescrição de normas sobre a vida emocional. Os sistemas escolares, juntamente com os lugares de disciplina estatal (instituições militares e outros dispositivos de controle público) e espaços de formação religiosa e moral, são âmbitos encarregados, histórica e culturalmente, para o reforço do controle das emoções (ESCOLANO, 2021; TORO-BLANCO, 2020). Assim, analisa-se um processo de reforma educacional que, mesmo de forma não explícita, procurou forjar regimes emocionais voltados ao magistério primário. Para este trabalho, as emoções e suas relações com o trabalho docente são compreendidas como dimensões emocionais, isto é, por ser o trabalho de ensino

um ofício em que as relações humanas são objeto da prática (TARDIF; LESSARD, 2012), as emoções estão em posição central destas relações: entre os alunos, colegas de trabalho, famílias dos estudantes, colegas de trabalho etc. (MARCHESI, 2008).

Para o desenvolvimento do estudo, foram escolhidas como fontes as produções das instituições que estavam posicionadas no campo educacional[1] brasileiro, como aquelas responsáveis por elaborar um conhecimento especializado em educação, o INEP, por meio das publicações dos CRPEs e do periódico do INEP, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). Considerando o contexto de ampla circulação de saberes educacionais, fomentado por organismos internacionais, como é o caso da UNESCO, e como forma de realizar um estudo transnacional das representações da docência no período, foram analisadas, também, as recomendações produzidas durante as Conferências Internacionais de Instrução Pública, organizadas pelo BIE e a UNESCO, conforme será detalhado adiante.

Portanto, a presente análise se constrói sobre uma quantidade significativa de fontes primárias, considerando as recomendações elaboradas nas CIIPs, publicadas nos boletins do BIE e na RBEP, as publicações oficiais dos cinco CRPEs (boletins informativos e, quando o caso, revistas) e os artigos publicados na RBEP durante o período de estudo. Como fontes secundárias, foram examinados os boletins do BIE, como forma de compreender o contexto das CIIPs e as condições de participação do Brasil. Como documentação complementar, também buscaram-se informações sobre o BIE e as CIIPs no jornal *Correio da Manhã*, periódico do Rio de Janeiro e com grande relevância no período estudado.

O período definido para o estudo compreende uma série de processos que contribuíram para a produção e divulgação das ideias e representações dos agentes sobre os processos de reforma educacional e o trabalho docente primário. Cita-se, no caso do BIE, o acordo de cooperação entre a UNESCO e o BIE firmado em 1946, que previa a participação das duas instituições para a chamada das Conferências de Instrução Pública. Também foi considerada como referência a entrada oficial do Brasil como país membro da CIIPs (1960)[2]. Para pensar a

---

[1] Entendemos a ideia de "campo educacional", a partir do conceito de campo formulado por Bourdieu: "a estrutura do campo é um estado de relação de força entre os agentes, as instituições engajadas na luta, ou se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias anteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço e o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é caracterizada do campo considerado, isto é, definitivo, a conservação ou subversão da estrutura da distribuição do capital específico" (BOURDIEU, 1983, p. 90).

[2] O Brasil participa de maneira informal das conferências promovidas pelo BIE desde a década de 1930, como veremos adiante. No entanto, somente em 1960, o ministério da educação brasileiro, com a representação do seu embaixador na UNESCO, Paulo Carneiro, passa a participar de forma oficial da CIIP.

o momento de consolidação da pesquisa em educação no Brasil (XAVIER, 1999; FERREIRA, 2006; MENDONÇA, 2008; SAAVEDRA, 1988), consideramos a instalação e a trajetória dos Centros Regionais (1955), e outras ações promovidas a partir de organismos internacionais como a UNESCO, com intuito de combater o analfabetismo no país e expandir a escola pública. Assim, foram estabelecidos os anos de 1950 a 1970, tendo em vista que, a partir do início da década de 1970, os centros são progressivamente extintos.

Como pesquisas[3] sobre o período mostram, a questão impulsionadora dessas ações é a necessidade de modernizar a escola, a partir de uma teoria que fosse científica sobre a realidade e o funcionamento escolar. Portanto, é um rico momento para se analisarem as representações sobre a professora primária[4], pois, estando no bojo das análises sobre a vida escolar, a figura da professora também é representada dentro da oposição moderna, a professora que partilha das novas teorias sobre o ensino, e a professora tradicional, aquele que mantém sua prática alheia a esses novos pressupostos (LUGLI, 2005). Nesta conjuntura, as Conferências Internacionais de Instrução Pública funcionam como um evento proposto não apenas para os ministros da educação apresentarem relatórios sobre o desenvolvimento das medidas educacionais nestes países[5], mas, também, como centralizadoras de resoluções de como a educação poderia se desenvolver. À vista disso, há um processo de circulação transnacional das representações a respeito do magistério primário: sua formação e prática de trabalho.

A ideia de realizar esta pesquisa se originou do trabalho de mestrado por mim desenvolvido, que objetivou analisar as representações das dimensões emocionais do trabalho docente em periódicos educacionais e romances memorialísticos de professoras primárias no período de 1950 até a década de 1970 (COSTA, 2016). Para isso, foram escolhidas fontes que pudessem expressar a produção dessas representações por meio de diferentes lugares do campo educacional. Assim, foram estudados os artigos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*,

---

[3] Podemos citar como exemplos os estudos feitos por: Xavier (1999); Lugli (2002), Ferreira (2001; 2006), Saavedra (1998) e Gandini (1990).

[4]O magistério primário no Brasil é desde as primeiras décadas do século XX uma profissão feminina (DERMATINI; ANTUNES, 1993). Considerando o censo escolar brasileiro de 1950, as mulheres já eram maioria absoluta no professorado primário, totalizando 94% do magistério (BRASIL, 1950). Portanto, o presente trabalho faz referência às professoras no feminino.

[5] No período estudado, participaram das Conferências Internacionais diversos países, como o exemplo da XX Conferência Internacional (1957), que contou com as seguintes participações: Afeganistão, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Bielorrússia, Bolívia, Birmânia, Brasil, Bulgária, Canadá, Caribe, Chile, China, Colômbia, Coreia, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, Egito, Equador, Espanha, Estados Unidos, Filipinas, Finlândia, França, Grécia, Guatemala, Haiti, Honduras, Hungria, Índia, Irã, Irlanda, Israel, Itália, Iugoslávia, Japão, Laos, Líbano, Libéria, Luxemburgo, Malásia, Marrocos, México, Mônaco, Nicarágua, Noruega, Paquistão, Países Baixos, Polônia, Portugal, República Dominicana, Romênia, Reino Unido, Rússia, Santa Fé, Salvador, Serra Leoa, Sudão, Suécia, Suíça, Síria, Tchecoslováquia, Tailândia, Tunísia, Turquia, Ucrânia, Uruguai, Venezuela e Vietnã.

da *Revista do Professor* da associação de professores de São Paulo, Centro do Professorado Paulista, e, ainda, romances memorialísticos de professoras primárias paulistas. Pode-se constatar a complexidade em torno das representações das emoções das professoras primárias, concernente à forma como a profissionalização docente estava sendo estruturada (NÓVOA, 1992), isto é, o discurso cada vez mais especializado pelas instâncias legítimas do campo educacional, ou seja, agentes dotados do capital específico do campo (no caso, a produção da RBEP), que argumentava sobre a importância do aperfeiçoamento da professora primária.

Essas representações relacionavam as dimensões emocionais do trabalho docente com o perfil psicológico e emocional da professora, sendo que um dos principais argumentos encontrados alegava sobre o desajuste emocional docente em relação à prática de ensino, quando a professora não era formada de maneira adequada (conforme as teorias estabelecidas como modernas ao ensino). No entanto, as emoções nas produções das professoras (que foram analisadas por intermédio de fontes autobiográficas de professoras primárias e da *Revista do Professor* do Centro do Professorado Paulista, associação de professores primários de São Paulo) representavam essas dimensões como constitutivas do trabalho docente.

Dessa forma, umas das principais conclusões da referida pesquisa é que, na medida em que as representações sobre aspectos tão particulares do cotidiano do trabalho docente, como as dimensões emocionais, são representados por agentes que ocupam um espaço de produção de conhecimento legítimo no campo educacional, essas representações são relacionadas ao desajuste, falta de profissionalismo e da ausência do saber técnico-instrumental, com a ressalva do desajuste da prática pedagógica, atrelando essas representações ao comportamento, ou personalidade, adequado ou inadequado à profissão docente. Assim como na recomendação da *XV Conferência de Instrução Pública do BIE e UNESCO* (1954), que dita a seleção da professora com base em emoções e características da personalidade como: “o amor à infância, o espírito de devotamento” (UNESCO/BIE, 1954, p. 82) vemos não só a preocupação com a formação da professora, mas também com a sua seleção, que deveria levar em conta não apenas aspectos intelectuais, mas aptidões relacionadas ao psicológico e à personalidade docente.

Neste sentido, a presente tese investigou um movimento do período mencionado, que ora representa a professora como ajustada ou desajustada aos critérios colocados como ideais à prática de ensino, tendo em vista, como foi brevemente demonstrado, aspectos relacionados às emoções e à subjetividade docente.

I. UM ESTUDO SOBRE PLATAFORMAS DE DIVULGAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOBRE A ESCOLA E O TRABALHO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

> A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes deste empreendimento foram os docentes. "Promover o valor da educação na cabeça das crianças": eis aí uma palavra de ordem que eles respeitaram, seguros de que estavam de que ao fazê-lo eles criavam as condições para a valorização de suas funções sociais, e, portanto, para a melhoria se seu estatuto socioprofissional (NÓVOA, 1991, p. 123).

Como forma de compreender o contexto geral da pesquisa, realizaremos aqui uma breve retomada de alguns processos históricos essenciais para a circulação de saberes sobre o trabalho docente, bem como a estruturação de seu ofício. Tendo em vista esses percursos, teremos condições de fazer uma discussão introdutória sobre o objeto de pesquisa da tese.

***

Os processos de profissionalização da docência, ou seja, que instituíram as professoras como categoria profissional e responsável pela atividade de ensino, são indissociáveis dos processos históricos de constituição do modelo escolar de educação difundidos mundialmente, principalmente no século XIX (NÓVOA; SCHRIEWER, 2000). Esses processos contaram com uma gama de instituições responsáveis por disseminar práticas ideais relacionadas com a *forma escolar* (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), ou seja, o ensino simultâneo[6], constituído como o melhor sistema para a escola de massas.

A circulação desses saberes ocorreu por meio de manuais para professores (SILVA, 2001; 2018) livros, viagens e intercâmbios realizados por educadores de diversas partes do mundo (MIGNOT; GONDRA, 2007; ALCÂNTARA, 2017; VIDAL, 2020) e, também, eventos promovidos pelas organizações consideradas como as mais legítimas na promoção desses saberes. É o caso das conferências e feiras que acontecem, desde meados do século XIX (KUHLMANN, 2001; VIDAL; RABELO, 2021), como forma de disseminação desses saberes.

[6] O método simultâneo teve como um de seus principais precursores o educador francês Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719). O método consiste "na uniformização do contexto de aprendizagem mediante a classificação, a fragmentação dos elementos em jogo, a saber: alunos, saberes, classe (espaço)" (GALLEGO, 2011, p. 120). Dessa forma, o ensino era organizado com a finalidade de que o professor instruísse todos os alunos ao mesmo tempo e espaço. No Brasil, o método simultâneo começou a ser intensamente difundido nas primeiras décadas do século XIX, como um método que possibilitaria um ensino mais barato e eficiente, o que levou o Imperador D. Pedro I a determinar a obrigatoriedade de sua adoção em todas as escolas públicas de primeiras letras do Império em 1827 (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Esses saberes versavam sobre aspectos, como o espaço e tempo escolar (GALLEGO, 2008; SOUZA, 2004), currículo (MEYER, 2000) e a prática docente.

No período, a Europa era o polo de produção e difusão da maioria desses saberes. No contexto, Genebra se torna um local de destaque, com a fundação do Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR), por Édouard Claparède e Pierre Bovet, em 1912. Isso pode se relacionar historicamente como consequência de uma série de iniciativas suíças que, desde o século XIX, procurava constituir um local para a elaboração e difusão de um conhecimento especializado em educação. Em suas atividades, o IJJR reunia pesquisadores e professores para práticas em laboratórios experimentais, com o objetivo de conhecer a infância e adequar as práticas do magistério (HOFSTETTER; SCHNEUWLY; FREYMOND, 2017).

Ao final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o IJJR já possuía relevância internacional, com a promessa de produzir uma teoria educacional, com base em uma *Educação Nova* e mais adequada aos novos tempos e, principalmente, a uma educação para a paz. A expressividade do IJJR é notória, também, pela quantidade de educadores e educadoras que viajaram[7] até a Suíça, para conhecer práticas e teorias desenvolvidas. Nesse sentido, Vidal e Rabello (2021) afirmam que o IJJR se tornou um importante *hub*[8], um ponto de conexão de diferentes trajetórias, favorecendo a expansão de uma *fórmula* representada como educação nova.

O IJJR, por meio da iniciativa de membros como Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet e Béatrice Ensor, com o apoio do *Institut Universitaire des Sciences de 1'Education,* de Genebra, e patrocínio da *Laura Spelman Rockefeller Memorial Fund,* funda o Bureau Internacional de Educação (BIE) em 1925. A convite de Claparède, Jean Piaget[9] assume, em 1929, a direção do BIE, que tinha como objetivo desenvolver estudos de cunho estritamente científico e de neutralidade política, filosófica, religiosa e nacionalista para a promoção da paz e cooperação internacional pela educação mundial, tendo como base o princípio do diálogo das nações (PARRAT-DAYAN, 2006).

---

[7] Como é o caso da educadora brasileira Laura Jacobina Lacombe, que viajou à Suíça, em 1927, representando a Associação Brasileira de Educação (ABE), em um dos eventos promovidos pelo grupo do IJJR, o IV *Congrès International d' Education Nouvelle* (Congresso Internacional de Educação Nova), em Locarno (MIGNOT; PIRES, 2019).

[8] As autoras definem *hub*, considerando a teoria das redes de Albert-László Barabási (2003) e Silvia Portugal (2007), isto é um ponto de conexão, ou "nós com várias conexões. Os nós, por sua vez, podem designar indivíduos, grupos, corporações ou qualquer tipo de coletivo" (VIDAL; RABELLO, 2021).

[9] Jean Piaget foi diretor do BIE entre os anos de 1929 e 1968. Pierre Bovet foi diretor do BIE no início de sua fundação, entre os anos de 1925 e 1928.

A proposta intergovernamental do BIE não vigorou com eficiência nos primeiros anos, e a Polônia, o Peru, o Estado de Genebra e o IJJR foram os únicos signatários do acordo de 1929. Piaget, exercendo uma postura mais diplomática entre as nações, com inúmeros convites para participação do BIE (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2022), passa a assumir uma posição mais incisiva na direção, excluindo dois agentes importantes do IJJR do centro das tomadas de decisão: Adolphe Ferrière e Pierre Bovet. Ferrière passou a uma posição apenas honorária, já Bovet ficou em um lugar secundário, até ser expulso da direção do IJJR, em 1933 (HAMELINE, 2002). As tensões mencionadas em torno das decisões e ações da direção do BIE e do IJJR nesses primeiros anos foram fundamentais, na análise de Hameline (2002), para a expansão das ações de Piaget e a respeitabilidade do BIE, como uma instituição de cunho científico[10].

Hameline (2002), ao reconstituir o processo histórico do BIE, estabeleceu a sua criação como a passagem definitiva das ações do grupo de educadores de Genebra de um ponto cosmopolita para um movimento internacional. Para isso, o discurso da educação para a paz se torna fundamental. Ao institucionalizar o "movimento educacional em uma escala transnacional", fazendo do BIE um "espelho da identidade de milhares de ativistas que não têm nada em comum, exceto sua dedicação à causa da infância e o desejo de que ela se torne mais eficaz, ou mesmo mais científica" (HAMELINE, 2002, p. 46)[11], os agentes do BIE recuperam a trajetória da Liga das Nações[12] de Genebra, enfatizando a tarefa internacional da educação para a paz.

É justamente a imprecisão das ideias e discursos em torno da educação nova, que constituem a *fórmula* de sucesso para a expansão da escola nova ou escola ativa. Hameline (1995) e Vidal e Rabello (2021) analisam o quanto as trajetórias das instituições educacionais, o contexto histórico de Genebra e dos agentes envolvidos com essas instituições favoreceram a

---

[10] No entanto, mesmo que a ação diplomática de Piaget tivesse se consolidado, as tensões da proposta de neutralidade política, em um contexto de Guerra Fria, colocaram luz para o posicionamento político do BIE, por mais que esse discurso não fosse evidenciado de forma oficial. Como um breve exemplo, encontramos uma notícia no Correio da Manhã que indicava: "*Conflito: países comunistas pedem a saída de Portugal do Bureau e a diretoria de Genebra nega. Brasil se posiciona à favor de Portugal.*" (*Correio da Manhã*, 01 jul. 1964).

[11] No original: "En effet qu'est-ce qu'institutionnaliser le mouvement éducatif, à l'échelle transnationale? On veut en faire le miroir identitaire tendu à des milliers de militants que tout sépare hormis leur dévouement à la cause de l'enfance et le désir qu'il gagne en efficacité, voire en scientificité. Augmentons les capacités associatives et la coopération avec tous ceux qui poursuivent des buts analogues. On travaillera "dans l'esprit de la Société des nations", pour suit le manifeste de 1925. Et cet esprit, on précise qu'une de ses composantes est "l'éducation en vue de la paix"." (HAMELINE, 2002, p. 46)

[12] A *Liga das Nações* foi uma organização criada em Paris (1919), com a sede transferida para Genebra em 1922. A Liga das Nações, considerando a análise de Braz Baracuhy (2006, p. 355), foi até o momento de sua fundação, a "mais elaborada tentativa de organizar racionalmente as relações internacionais a partir de uma instituição multilateral".

constituição de um discurso impreciso, possibilitando estabelecer um território aparentemente neutro e que pudesse acomodar diferentes e divergentes compreensões sobre a educação, guardando de diferentes maneiras a ideia da centralidade da infância e a meta de um processo educacional cada vez mais próximo da ciência. Assim, segundo os autores, a constituição dessa fórmula é uma das principais garantias da longevidade do ideário, ou *utopia* (VIDAL; RABELLO, 2021) da Educação Nova.

A partir do desenvolvimento das atividades do BIE e a adesão de novos países (que passaram a apresentar relatórios anuais sobre suas atividades educacionais), é instituída, em 1934, a Conferência Internacional de Instrução Pública (CIIP), como uma plataforma a partir da qual os governos apresentaram e abordaram os principais fatos do movimento educacional em seus países, reunindo mutuamente evidências para "compreender as tendências da educação em todo o mundo" (IX CIIP, 1946, p. 7). Além de servir para que os países membros do BIE apresentassem seus relatórios ministeriais sobre educação pública, as CIIPs também engendram resoluções para o estabelecimento de metas destinadas aos países participantes do BIE. Até 1939, quando que a Conferência foi suspensa por decorrência da Segunda Guerra Mundial, foram convocados 60 países, por intermédio do governo suíço.

Em 1946, a Conferência foi retomada com um acordo que previa a participação da UNESCO e do BIE para a chamada das Conferências. Com a participação do Brasil, a Conferência continuou a se reunir anualmente em Genebra, para prosseguir o trabalho de apresentação dos relatórios dos países participantes do BIE e a elaboração de resoluções a serem aplicadas nesses países. O BIE torna-se, assim, um centro de educação comparada (SUCHODOLSKI, 1979). Além das resoluções para os países participantes, organizaram-se também exposições e aulas para professores. Esses momentos com a participação de múltiplas realidades permitiram “o conhecimento de diferentes sistemas educativos e favoreceu a difusão de métodos da educação nova” (PARRAT-DAYAN, 2006).

De acordo com Loureiro e Assis (2017), a participação do Brasil nos primeiros anos das CIIPs aconteceu de maneira esparsa. A possibilidade da interlocução com as pesquisas do IJJR, por meio do BIE, chamou a atenção do ministro de Educação e Saúde, Francisco Campos, que, em 1931, se correspondeu com Piaget, descrevendo o desejo, mas a impossibilidade de participação do Brasil no projeto. Apesar disso, todas as resoluções das CIIP são traduzidas e publicadas na RBEP, e, também, é possível encontrar notícias anunciando ou relatando as CIIPs no jornal *Correio da Manhã* (Rio de Janeiro) e nos periódicos dos CRPEs.

A partir de 1939, o BIE começa a receber correspondências do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com informações sobre o movimento educativo do país. O nome de Lourenço Filho, então diretor do INEP, aparece com mais frequência nas correspondências dirigidas a Jean Piaget e Pedro Rosselò[13]. Em 1940, Lourenço Filho solicita ao BIE que a esquete elaborada aos órgãos ministeriais seja encaminhada diretamente ao INEP, e não mais ao Ministério da Educação, para garantir maior agilidade nas respostas.

Em 1947, após o vínculo da UNESCO para a chamada das CIIP, a participação do Brasil ganha frequência. A representação no período é realizada por Paulo Carneiro[14], que atuou até 1965 como delegado e embaixador do governo brasileiro na UNESCO (MAIO, 2004). Como veremos mais adiante, o Brasil já possuía relações com a UNESCO, com interesse no início de projetos de educação e pesquisa no país (MAIO, 1999; FREITAS; BICCAS, 2009) (Figura 1).

Figura 1 – Notícia sobre a participação do Brasil na CIIP de 1949

XII Conferência de Educação — A XII Conferência de Educação, reunida em Genebra no mês de julho passado, sob a presidência do professor Paulo Carneiro, teve ocasião de examinar os r[illegible]órios enviados pelos Ministérios da Educação no tocante ao desenvolvimento da educação durante o ano escolar 1948-49. A conferência estudou também os problemas do ensino das ciências naturais nas escolas primárias, do ensino da leitura e da geografia como meio de desenvolver a compreensão internacional.

Quarenta e sete países fizeram-se representar na reunião de educadores convocada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação de Genebra. Como delegado do Brasil apresentou o relatório do nosso Ministério da Educação e participou de todos os debates o deputado Eurico Sales de Aguiar, presidente da Comissão de Educação da Câmara Federal.

Fonte: *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 1949.

Em 1945, a partir de um movimento que procurava restabelecer as funções da educação no pós-guerra, desta vez a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou uma reunião em Londres, com a presença de educadores de diversos países, dentre eles, Anísio Teixeira[15]. Assim, a UNESCO foi criada em 1946, com o objetivo

[13] Pedro Rosselò foi assistente de Piaget na direção do BIE durante todo o período de sua gestão.

[14] Paulo Carneiro foi representante do Brasil desde agosto de 1946, atuando no Ministério das Relações Exteriores, Departamento de Administração, Divisão de Pessoal e Anuário (1960 e 1961). Ainda em 1946, foi eleito membro do Conselho Executivo da UNESCO na primeira Conferência Geral em Paris. (PETITJEAN; DOMINGUES, 2004).

[15] Em sua atuação na educação brasileira, Anísio Teixeira manteve vínculos constantes com a UNESCO, sendo Primeiro Secretário Executivo da UNESCO, em 1946, além de contar com apoio para a criação da Escola Modelo

de estabelecer “solidariedade intelectual e moral da humanidade” (UNESCO, 1945), considerando o recente final da Segunda Guerra Mundial. Como primeiro ato, a UNESCO recomenda, em 1948, a universalidade do direito ao ensino primário a todos os Estados Membros. Em 1969, o BIE se tornou parte integrante da UNESCO, o que motiva a saída Piaget de sua direção, pois, em sua compreensão, a integração do BIE com a UNESCO ameaçaria a autonomia intelectual e moral do BIE (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2022).

No Brasil, a teorização sobre a necessidade de um docente especializado para o ensino pode ser encontrada desde meados do século XIX (TAVARES, 1996). Como dito, muitos desses saberes são apropriados pelo discurso brasileiro educacional pelo processo de difusão mundial da escola. No período, as críticas estavam centradas em como o país organizava a sua educação em comparação aos países europeus, como exemplo temos as queixas sobre a ineficiência do método Lancaster[16], dada a insuficiência das condições materiais para a concretização do ensino em conformidade com o método (GALLEGO, 2008). Dessa forma, a ideia de uma formação para o magistério, em conformidade com um método, considerando principalmente o método simultâneo, ganha força já nas primeiras décadas do século XIX.

Apesar da criação dos primeiros cursos normais[17] (Minas Gerais e Niterói: 1934; Rio de Janeiro: 1835; Bahia: 1836, Ceará:1845 e São Paulo: 1846), essas iniciativas não perduram. De acordo com Vicentini e Lugli (2009), a pouca procura pelo Ensino Normal, apesar da discussão sobre a sua importância, se deve, principalmente, à baixa remuneração oferecida aos professores do período, e na preferência pelo modelo artesanal de formação docente, que consistia na observação e imitação das práticas de ensino dos professores em exercício.

O debate sobre a formação do magistério ganhou novo impulso nas últimas décadas do século XIX. Especialmente na década de 1870, em que houve uma série de discussões estabelecidas pela “geração de 1870” (ALONSO, 2002), que versavam sobre a necessidade de

---

na Bahia, quando era o secretário de educação do estado, e a instalação dos Centros Regionais de Pesquisa Educacionais, em 1955, quando era diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas – INEP (BITTENCOURT, 2009).

[16] O Método Lancastariano, ou ensino mútuo, trata-se de um método de ensino criado na Inglaterra, no contexto da Revolução Industrial. O método consiste no agrupamento dos alunos que seriam monitorados por alunos mais avançados nos conteúdos de ensino. De acordo com o método, o docente faria toda a comunicação com a classe por meio dos monitores. Desta forma, as classes poderiam chegar a ter quinhentos alunos (BASTOS, 2012).

[17] O Curso Normal criado em 1835 tinha o objetivo de formar professores para atuarem no magistério de ensino primário, sendo oferecido em cursos públicos de nível secundário. A partir da criação da escola no Município da Corte, várias Províncias criaram Escolas Normais, a fim de formar o quadro docente para suas escolas de ensino primário. Desde então, o movimento de criação de Escolas Normais no Brasil esteve marcado por diversos movimentos de afirmação e de reformulações. Não obstante a isso, o Ensino Normal atravessou a República e chegou aos anos 1940/50, como instituição pública fundamental no papel de formadora dos quadros docentes para o ensino primário em todo o país (TANURI, 2000).

civilizar a nação em moldes diferentes aos do Império. Como exemplo dessas discussões, no campo educacional, há o início de proposições de ensino que consideravam metodologias ativas, como o caso da proposta de Rui Barbosa, que, inspirado em autores como Pestalozzi e Fröebel, desenvolve uma proposta de ensino, considerando métodos ativos para a educação moderna (MONARCHA, 2016).

Apesar dessas propostas não terem sido concretizadas no país, serviram como fundamento para o lento processo de disseminação das Escolas Normais, que tiveram como contribuição significativa a Constituição promulgada durante a Primeira República (1889-1930), que instituiu os sistemas educativos estatais, os quais, por sua vez, estimularam reformas educacionais, como as que ocorreram na província de São Paulo. Outro fator que contribuiu para os processos de formalização da escola e profissionalização da professora primária são os mecanismos que foram, aos poucos, instituídos ao ofício dos docentes, como o diário de classe, em São Paulo, a partir de 1902 (GALLEGO, 2003), e a organização administrativa[18] escolar que favoreceu a estruturação dos sistemas escolares, a partir de uma lógica burocratizadora, no sentido weberiano[19].

A década de 1920 foi marcada por um grupo de intelectuais que produziram uma série de diagnósticos sobre a ausência do Estado na estruturação da Nação (CARVALHO, 1997). O analfabetismo[20] era visto como um dos principais empecilhos para a concretização dos valores republicanos e modernos no país. Ao mesmo tempo, o ensino primário passava por um processo de expansão, mas para esses "entusiastas da educação" (NAGLE, 1976), andava em descompasso com a necessidade do país de uma escolarização para todos e com base nas teorias escolanovistas[21], que estavam sendo apropriadas pelo debate brasileiro, como teorias representantes de uma educação moderna e adequada para as necessidades do país.

---

[18] Podemos citar, como exemplo, a classificação administrativa escolar de São Paulo, que, entre os anos de 1897 e 1910, era constituída por inspetores, diretores, professores e funcionários (TAVARES, 2004).

[19] Para Weber, a burocracia é uma característica que domina um tipo de funcionamento da sociedade. A partir de um sistema de regras, estatutos e sanções, são modificados e instituídos direitos, deveres e funções. Ou seja, a burocracia define um funcionamento por meio das relações estabelecidas por um sistema burocraticamente constituído, e não por relações pessoais "obedece-se não à pessoa em virtude de seu direito próprio, mas à regra estatuída, que estabelece ao mesmo tempo o que é em que medida se deve obedecer" (WEBER, 2006, p. 256).

[20] Em 1920, a taxa de analfabetos no país era de 65%. (INEP, 2001)

[21] Destaca-se aqui a contínua apropriação (CHARTIER, 1990) de teorias educacionais estrangeiras que o debate brasileiro estabelece como forma de argumentar possibilidades de renovação educacional. Sobre o escolanovismo, Cambi (1999, p. 514) sublinha que, "entre o último decênio do século XIX e o terceiro do século XX, afirmaram-se na pedagogia mundial algumas experiências de vanguarda [...]. Na base dessa consciência educativa inovadora estavam não só as descobertas da Psicologia, que vinham afirmando a radical diversidade da psique infantil em relação à adulta [...] como também um movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais que vinha inovar profundamente a escola".

Em contraposição a esse debate sobre a educação pública, o processo de efetivação da obrigatoriedade escolar proporcionou uma expansão do ensino de forma desordenada e muito distante dos padrões encontrados nas teorias sobre o espaço e a prática de ensino adequadas para a escola. Em muitos Estados, as professoras[22] primárias eram obrigadas a iniciar suas carreiras em escolas isoladas[23], termo que traduzia a característica unitária de seu funcionamento: apenas uma sala de aula (multisseriada) com uma professora e sem diretor.

A partir da década de 1940 até a década de 1950, temos um crescimento acelerado da demanda escolar no país, o que agravou substancialmente as condições de trabalho das professoras. Os grupos escolares[24], prédios que até então haviam garantido o ensino mais sistematizado, passaram a funcionar em até três turnos diários e com superlotação de salas, o que diminui as horas das aulas. Em São Paulo, temos exemplos de amplas modificações na estrutura do ensino primário para o atendimento da demanda, que passa a ter unidades escolares funcionando em galpões, porões e garagens com até seis períodos de aulas e materiais inapropriados para o funcionamento. Esse contexto em São Paulo é potencializado ao final década de 1960, quando os ginásios são obrigados a eliminar o exame de admissão[25] e atender a todas as crianças egressas do ensino primário (NADAI, 1991).

Esse quadro é oposto aos ideais e metas estabelecidos, não apenas pela discussão científica educacional do país que, desde 1920, ganhava cada vez mais espaço para elaborar propostas de reformas e políticas educacionais, mas, também, pelos governos de cunho nacionalista e populista do país do período. O governo de Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961) instituiu como bandeira a questão da modernização do país. Essa ideia já era pauta de governos anteriores, como o de Getúlio Vargas (1934-1945/1951-1954), no entanto, o contexto internacional favorece a concepção nacional-desenvolvimentista[26] de governo. Com

---

[22] Em 1920, as mulheres já constituíam a maioria dos docentes do país, representando o total de 72,5% do magistério (DERMATINI; ANTUNES, 1993).

[23] Na primeira década da República, a expressão "escolas isoladas" foi gradativamente utilizada para substituir as denominações: escolas preliminares, escolas provisórias e escolas intermediárias, no caso de São Paulo. "A primeira vez que termo escola isolada apareceu na legislação paulista foi no Regimento Interno das Escolas Públicas – Decreto 248, de 26 de julho de 1894" (CARDOSO, 2013, p. 204).

[24] As ações que levaram à criação dos grupos escolares no Brasil tiveram início nos anos finais do Império e ganharam força com o início da era republicana, como forma de difundir ideais republicanos por meio da educação, a partir de um modelo de escola graduada, tendo como referência o exemplo encontrado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, para possibilitar a implantação da educação popular. Em São Paulo, o primeiro grupo escolar foi inaugurado em 1893 (SOUZA, 2004; SCHUELER; MAGALDI, 2009).

[25] O exame de admissão foi abolido em nível nacional pela lei 5691, de 1971, que instituiu o 1º grau de 8 anos.

[26] A expressão nacional-desenvolvimentismo, que pode ser interpretada na política de governo de JK, sintetiza uma política econômica que tratava de combinar o Estado, a empresa privada nacional e o capital estrangeiro para promover o desenvolvimento, com ênfase na industrialização (BENEVIDES, 1979).

fundamento em um Programa de Metas, distribuídas em seis grandes grupos: energia, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília, JK estabelece uma política de governo, com o princípio de "desenvolvimento e ordem".

Assim, há um contexto que fortalece a ideia da educação como ferramenta de desenvolvimento e modernização da Nação (CUNHA, 1978). No entanto, na década de 1950, o país contava com apenas 28,9% de pessoas matriculadas e, ainda, com mais da metade da população analfabeta[27]. O cenário, somado ao alto índice de professoras leigas[28], contrastava com o ideal da educação para o desenvolvimento e reforçava a análise dos especialistas em educação (a maioria pertencentes ao INEP) sobre a escola como inadequada às necessidades daquele tempo (FREITAS, BICCAS, 2009; CUNHA, 1991).

Cambi (1999) discute como a pedagogia, na metade do século XX, passa por um radical processo de cientificização e imposição de cisões ideológicas oriundas do contexto da Guerra Fria. Dessa forma, em um plano mundial, o conhecimento em educação passa a ser reproduzido por meio de lutas de representação, com base nas marcas provocadas pelo período das duas guerras mundiais. Esse movimento, como demonstra o autor, não é diferente do restante da produção científica: "A pedagogia, como filosofia, como – até mesmo – a ciência, naqueles anos, alinhou-se, fez-se intérprete das duas concepções do mundo ou das duas civilizações ou das duas ideologias que se contrapunham radicalmente" (CAMBI, 1999, p. 601). A produção desses dualismos discursivos influencia também as representações e a produção científica em educação. A convicção da equação educação, industrialização e modernização era tão grande, que, mesmo com as estatísticas que evidenciavam o crescimento industrial e populacional do país sem o mesmo avanço educacional, os mesmos números eram usados para justificar a necessidade do investimento em educação para o crescimento industrial (FREITAS; BICCAS, 2009). Ainda no momento pós-segunda guerra, Popkewitz (1997, p. 23) estabelece como um marco em relação às "mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas desiguais relacionadas com a escolarização".

---

[27] Na década de 1950, a taxa de analfabetos era de 50,6%, superando a taxa de alfabetizados: 49,4%. (IBGE, Censo Demográfico 1950/2000). Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

[28] Como mostra os dados do censo escolar de 1966: "de 289.865 regentes de classe, 127.879, isto é, 44,2% não possuem qualificação para exercer a docência. Entre os professores não diplomados, pouco mais que a quarta parte possui estudos de nível médio, e os restantes têm apenas estudos de curso primário, que, em muitos casos, não chegaram sequer a concluir". (PASQUALE, 1966, p.236). Entretanto, o estado de São Paulo é exceção no período, contando com excesso de professoras primárias em decorrência da expansão do Ensino Normal privado.

Nessa conjuntura, a década de 1950 é marcada pela instituição de espaços e campanhas para a produção de pesquisas, com vistas ao atendimento da demanda pela modernização e expansão educacional, sendo que a maioria dos projetos aqui destacados são dirigidos ou concebidos pelo educador baiano Anísio Teixeira, por meio de sua posição como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, conforme Quadro 1[29]:

Quadro 1 – Campanhas e instituições ligadas à educação iniciadas na década de 1950

Nome	**Ano de fundação**
Campanha Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES)	1951
Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (CILEME)	1953
Campanha do Livro Didático (CALDEME)	1953
Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas (CBPE)	1955
Centros Regionais de Pesquisas Pedagógicas (CRPEs)	1955
Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)	1955

Fonte: autoria própria, com base nas sistematizações da pesquisa (2022).

Em 1955, o *Correio da Manhã* informava que a maioria dos recursos do orçamento do Plano Nacional de Ampliação e Melhoria do Ensino Primário seria direcionado à realização de reformas e construções de novas escolas, alfabetização de adultos e, ainda, para a formação e o aperfeiçoamento de técnicos e especialistas de ensino primário e normal (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

Como parte de ações internacionais, instituições como o Banco Mundial (BM), Organização dos Estados Americanos[30] (OEA) e a UNESCO passaram a atuar com ações em prol do desenvolvimento da educação, principalmente primária, na América Latina (HIDALGO; MIKOLAICZYK, 2015). Várias ações tiveram não apenas o objetivo de propiciar a expansão da escola nestes países, mas, também, difundir padrões em relação à prática educativa:

> na América Latina, as agências internacionais promoveram visões tecnocráticas e desenvolvimentistas sobre educação nas décadas de 1950 a 1960. Planejamento e desenvolvimento eram diretrizes. Em 1956, na cidade de Lima, a UNESCO e a Organização dos Estados Americanos (OEA) organizaram a Conferência de Ministros de Educação; houve também um Seminário Interamericano de Integral em Washington, em 1958, o mesmo ano em que a UNESCO organizou a Conferência

[29] A atuação de Anísio Teixeira e do INEP do campo educacional do período serão descritas no primeiro capítulo deste trabalho.

[30] A Organização dos Estados Americanos (OEA) é o mais antigo organismo regional do mundo. A sua origem remonta à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada entre 1889 e 1890. A OEA foi fundada em 1948, com o objetivo de defender a soberania dos trinta e cinco Estados independentes das Américas. Disponível em: http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp/. Acesso em: 20 nov. 2020.

> Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social. (BEECH, 2012, p. 418).

Ainda em 1955, a partir de acordo com a UNESCO, que tinha como intuito a instalação de um centro de pesquisas em educação e formação na América Latina, são criados os Centros Regionais de Pesquisa Educacionais – CRPEs[31] em cinco estados do país: Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE, no Rio de Janeiro. Desta maneira, há o início de uma instituição que, a partir da pesquisa "antropossocial" (LUGLI, 2002), passa a produzir uma série de levantamentos, pesquisas e textos sobre a educação no país. Com isso, os CRPEs passam a possuir expressiva importância, no que se refere à estruturação do capital específico do campo educacional, pois ao longo de sua existência[32] cumpriram atividades não apenas de pesquisa, que serviriam para fomentação de políticas educacionais, mas, também, de formação de técnicos educacionais que atuaram na formação continuada de professoras primárias.

No período mencionado para o estudo, há ações engendradas pela UNESCO que marcaram o desenvolvimento da educação em diversos países no mundo. Como exemplo, citamos o *Projeto Maior nº1 da UNESCO para generalização e a melhoria do Ensino Primário na América Latina* (1958), que sistematizou as conclusões da "Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e obrigatória na América Latina", determinando a prioridade da expansão da educação primária nas áreas rurais. No Brasil, o projeto influenciou políticas de formação de professoras primárias, com a instalação de novas escolas normais, além de patrocinar cursos de formação de técnicos em educação e estágios de formação de professor em exercício (CAMPOS, 1958).

Nessa conjuntura, as CIIPs ocorreram como forma de os governos, inclusive o brasileiro, relatarem os avanços e as estratégias relacionadas à educação, além de ser um fórum comum de metas para a educação pública. Nas recomendações elaboradas nas Conferências, podemos perceber uma série de representações sobre a escola e a professora: práticas pedagógicas; formação inicial e continuada; condições de trabalho; e até mesmo sobre qual seria o perfil e a vocação adequada para o exercício da profissão docente. Temos nestes textos uma grande preocupação em definir qual professora seria capaz de lidar e transformar os problemas escolares, como vemos na recomendação da Conferência de 1954:

---

[31] O contexto e a criação dos CRPEs serão detalhados no primeiro capítulo deste trabalho.

[32] Os CRPEs mantiveram suas atividades em funcionamento até 1970, sendo extintos entre 1973 e 1975 (FERREIRA, 2006).

> as entrevistas com os candidatos, com a finalidade de descobrir sua vocação pedagógica, caso haja possibilidade, e estágios probatórios constituem ótimos complementos dos exames de admissão. [...]. **Convém também que se leve em conta as características mentais, o equilíbrio afetivo, as preocupações pessoais e as dificuldades de adaptação; é, portanto, de interesse que todo estabelecimento de formação pedagógica confie a um professor os cuidados de um curso de higiene mental, ao qual os alunos-mestres se encaminharam para resolver seus problemas de ordem pessoal**. [...]. Em vista do papel social que desempenha o professor, deve ele receber uma preparação teórica prática a fim de compreender o lugar que lhe é reservado na comunidade; por isso é necessário iniciar-se em atividades com o a organização de lazer, de manifestações culturais, de melhoria das condições de higiene da população, do desenvolvimento da produção local etc. (BIE/UNESCO, 1954, p. 79, grifos nossos).

Assim, a preocupação com a formação e s prática da professora não era restrita apenas aos métodos e conteúdo de ensino, mas também a aspectos subjetivos, como no trecho da resolução exemplificada, que salienta a importância de observar as "características mentais" e o "equilíbrio afetivo" na seleção de professores. A discussão sobre a adequação ou inadequação da escola e da professora primária às necessidades, então contemporâneas, de desenvolvimento se tornaram precursores de inúmeras reformas[33]. Logo, cabe aqui discutir brevemente o sentido dessas reformas no campo educacional, na cultura escolar e na produção de representações sobre o trabalho docente.

Popkewitz (1997) identifica que a palavra "reforma" carregou diferentes sentidos através da história. O autor analisa como, no século XIX, a palavra tinha um significado religioso (salvar o pecador), sendo que na metade do século XX "reforma" passa a traduzir a aplicação de conceitos científicos para "alcançar o esclarecimento social e a verdade" (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Já nesse período, a ideia de reforma no campo educacional passa a ser incorporada a partir de um contexto de estruturação desse campo, que estabelece relações de poder, por meio de agentes que possuem, como apontamos, o capital específico do campo e a possibilidade de reproduzi-lo (BOURDIEU, 2021):

> Fixados na retórica da reforma, os padrões de escolarização e da formação de professores e as ciências da pedagogia são procedimentos múltiplos e regionalmente organizados, regras e obrigações que organizam e disciplinam a forma como o mundo deve ser visto, sentido e como falar sobre ele. (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

Como forma de compreender o funcionamento e a circulação desta retórica da reforma, tendo em vista a temática de pesquisa sobre as professoras e professores primários, é preciso

---

[33] Como exemplo, podemos citar a Reforma do Ensino Normal do Ceará, de 1958, planejada por Lauro de Oliveira Lima, com base na resolução sobre a *Formação do Magistério Primário* da *XVI Conferência de Internacional de Instrução Pública*, de 1953 (LIMA, 1966).

observar o funcionamento da cultura escolar dos reformadores. Viñao Frago (1996), ao estudar os mecanismos de mudanças nas reformas educacionais, identifica diferentes culturas na educação que possuem estruturas, tempos e modos de pensar diferentes. Portanto, para o autor, é extremamente importante que a análise de qualquer processo de mudança ou reforma considere esses diferentes funcionamentos das culturas escolares:

> A análise de qualquer reforma educacional requer distinguir três áreas da teoria ou propostas dos "especialistas", o da legalidade em todas as suas formas e manifestações e as práticas. Teoria, legalidade e práticas não coincidem. Mas também não são compartimentos estanques ou que se diferenciam totalmente. Determinam-se e influenciam uns aos outros. Além disso, em cada um deles, traços dos outros dois podem ser vistos (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 29, *tradução livre*)[34].

Os reformadores, ao pensarem as mudanças e as preposições para os sistemas educacionais, estabeleceram uma burocracia de funcionamento: um tempo para a mudança ocorrer, um modo de realizar as atividades e, ainda, uma visão mecanicista de professores e diretores (VIÑAO FRAGO, 1996). Sobre a visão dos reformadores sobre os professores, Lawn (2000) identifica como as alterações nas identidades dos professores são articuladas pelo Estado, pois, em suas políticas e discursos, os professores são sempre chamados a se ajustarem ao projeto que se estabelece na nação. Nesse sentido, são firmadas características identitárias, não apenas relativas à formação de saberes, mas de virtudes, qualidades pessoais e morais.

Continuando a análise sobre a interferência do Estado na identidade dos professores, o autor observa que, quando esses profissionais do ensino não atendem as demandas identitárias propostas, o que ele chama de "pânico moral" (LAWN, 2000, p. 123), tensões envolvendo a formação destas identidades envolvem ações dos professores e do Estado. Sobre o período da pesquisa, Lawn discute também que o contexto mundial do final da segunda guerra favorece a formação de uma nova identidade para o professor:

> A nova identidade coletiva tinha como suporte um objetivo comum, uma cultura de trabalho comum e uma emergente, e atingível, sociedade igualitária. Este poderoso discurso da responsabilidade profissional estava ainda independente das descrições das qualidades do professor, mas estas também foram modificadas. Uma vez que o bem-estar social tinha emergido como característica significativa do sistema nacional, 'o elevado caráter social' do ensino foi promovido. **Novas qualidades essenciais, como a maturidade, entusiasmo, experiências e personalidade, ajustadas aos novos tipos de escolas, surgiram como componentes-chave da identidade**. Esta

[34] El análisis de cualquer reforma educativa requiere distinguir três âmbitos el de la teoria o propuestas de los 'expertos', el de la legalidade em todas sus formas y manifestaciones y las prácticas. Teoria, legalidade y praticas no coinciden. Pero tampoco son compartilhamentos estancos o que diferan totalmente. Se determinan e influem entre si. Más aún, em cada uma de ellos pueden verse huellas de los otros dos. (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 29)

> identidade também mudou de gênero – do anterior ideal da elite do professor, no masculino, para a mulher madura, refletindo o papel pastoral e de bem-estar do ensino, no novo sistema. (LAWN, 2000, p. 127, grifos nossos)

Ora, como vimos na breve discussão sobre a produção das CIIPs e o contexto de reformas educacionais do período, a demanda colocada para as professoras primárias é a do ajuste às novas capacidades consideradas como necessárias para o trabalho de ensino. Assim, é importante retomar novamente as contribuições de Viñao Frago (1996), para quem há culturas escolares, sendo as professoras agentes produtoras dessa cultura. O cotidiano do trabalho docente é espaço para a criação e a apropriação de práticas, portanto, de produção de cultura. No processo das práticas, as professoras elaboram também estratégias que facilitam a "sobrevivência docente" frente às inúmeras exigências levantadas de mudança. Considerando o exemplo da presente tese, vemos nos textos produzidos uma profunda insatisfação com a prática das professoras no período, visto que nem todas as exigências colocadas para a execução de uma "prática de ensino moderna" era posta em prática. Logo, ao considerar as diferenças do lugar de produção dessas representações no campo educacional, entendemos uma produção em meio a um processo histórico de lutas de representação.

Aprofundando a pesquisa sobre os professores, Tardif (2000), ao estudar a epistemologia da prática profissional, isto é, o conjunto de saberes dos professores, identifica que esses saberes são incorporados aos professores, com raízes em suas histórias de vida, em sua formação, seus ciclos de vida profissional (HUBERMAN, 1989), nas tradições escolares e nas práticas dos professores, enfim, são saberes múltiplos e heterogêneos. Dessa forma, os conhecimentos universitários não são os únicos a fazerem parte dos saberes docentes. Como foi explicitado pela diversidade de saberes que compõe os saberes profissionais dos professores, eles possuem uma dinâmica de funcionamento diferente.

Essas observações contribuem para a compreensão (em nossa discussão) das diferenças dentro da cultura escolar (JULIA, 2001), de modo especial, das estruturas de funcionamento das culturas dos reformadores, considerando tanto os professores com sua cultura e saberes próprios, quanto o Estado nas definições das novas identidades (LAWN, 2000), sendo representado pelos sistemas escolares e os especialistas do campo educacional, na proposta de reformas para a educação (VIÑAO FRAGO, 1996; POPKEWITZ, 1997). Essa compreensão é fundamental neste trabalho, na medida em que o estudo das representações produzidas sobre o trabalho das professoras primárias nas CIIPs e no campo educacional brasileiro (CRPEs e

RBEP) permitiu a percepção de que não são elaboradas de forma passiva, pois são constituídas em lutas de representação, conforme o contexto histórico do campo.

Por ser o campo um lugar com leis de funcionamento próprias (BOURDIEU, 1996), é possível analisar a sua estrutura: como as posições dos agentes no campo estão relacionadas à detenção (ou não) de um capital específico do campo, e como esta relação produz relações de força historicamente construídas. Somente de posse do *habitus*, esse capital específico é percebido como valioso e pode ser utilizado para garantir lucros simbólicos e materiais. Ou seja, o processo de socialização específico do campo, combinado com elementos da posição global do indivíduo na sociedade (maior ou menor posse de capital cultural, econômico e social), garante a compreensão do valor do que está em jogo e o uso de estratégias que parecem naturais porque sugeridas por disposições pré-conscientes *(habitus*).

Levando em conta as posições ocupadas por seus agentes no campo educacional, é preciso considerar o conceito de capital específico de Bourdieu, que trata das leis e valores que cada campo determina como legítimas, pois: "a posição social e o poder atribuídos aos agentes em um campo particular dependem, antes de mais nada, do capital específico que eles podem mobilizar" (BOURDIEU, 2007, p. 107). A partir do capital específico do campo, as posições dos agentes são definidas em lugares mais ou menos legítimos no espaço do campo:

> É somente no nível do campo de posições que se definem tanto os interesses genéricos associados ao fato da participação no jogo quanto aos interesses específicos relacionados com as diferentes posições e, por conseguinte, a forma e o conteúdo das tomadas de posições pelas quais se exprimem estes interesses (BOURDIEU, 2007, p. 18).

Neste sentido, a metáfora *entre ajustes e desajustes* é escolhida como forma de traduzir um movimento do período proposto para o estudo, que, ora representa a professora primária como ajustada ou desajustada aos critérios colocados como ideais à prática de ensino. Considerando o contexto que enfatizava reformas e ações como meios de promover ampliação dos índices de alfabetização, escolhemos para o estudo as representações sobre a professora primária, pois além de estarem no foco das fontes analisadas, o trabalho da professora primária é frequentemente representado nas fontes com aspectos que pertencem à constituição subjetiva da professora, como a moral, as emoções e a personalidade. À vista disso, é importante considerar o lugar das emoções na historiografia da educação, bem como suas definições e potencialidades para a presente tese.

II. AS EMOÇÕES COMO CATEGORIA DE PESQUISA HISTÓRICA

> *Não temos história do Amor, pensemos nisso. Não temos história da Morte. Não temos história da Alegria. [...]*
> *Quando digo: não temos história do Amor, nem da Alegria – é preciso compreender que eu não exijo um estudo sobre o Amor ou a Alegria através de todos os tempos, todas as idades e todas as civilizações. Indico uma direção de pesquisa.*
> *[...] Eu peço que se abra um vasto inquérito coletivo sobre os sentimentos fundamentais dos homens e suas modalidades. Quantas surpresas a prever!*
> (FEBVRE, 1985, p.230)[35]

Lucien Febvre, na década de 1950[36], anuncia a sensibilidade como uma temática potencial e nova para a história. Assim, considerou os estudos de Henri Wallon sobre as emoções, principalmente no que se refere à definição das emoções para além de um simples automatismo, ou seja, reação automática do sujeito ao mundo exterior, mas no lugar das emoções na vida social e, principalmente, em seu caráter coletivo. Desse modo, as emoções: "implicam relações de homem para homem, relações coletivas", originadas não apenas do funcionamento orgânico dos indivíduos, mas sendo um "resultado de uma dada série de experiências da vida comum, de reações semelhantes e simultâneas suscitadas pelo choque com situações idênticas e contatos da mesma natureza" (FEBVRE, 1985, p. 219-220).

As emoções, portanto, podem ser analisadas como uma expressão regulada por um contexto ou, até mesmo, uma instituição, considerando o contexto histórico e a cultura estudada. À vista disso, Febvre afirma que essas expressões emocionais, ou a elaboração das sensibilidades ao longo da História, não são questões que podem deixar os historiadores indiferentes, mas apontam uma direção de pesquisa. Nesse sentido, as pesquisas organizadas por Corbin, Courtine e Vigarello (2020) são exemplares da perspectiva argumentada por Febvre. Evidenciando como o significado das emoções se modificam conforme a cultura e o tempo histórico, os autores reúnem trabalhos que analisam esses significados desde a antiguidade até atualmente[37].

---

[35] FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
[36] FEBVRE, Lucien. **Combats pour l'histoire.** Paris: A. Colin, 1953.
[37] COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História das Emoções**: da antiguidade às Luzes. Vol. 1. Petrópolis: Vozes, 2020; COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História das Emoções**: Das luzes até o final do século XIX. Vol. 2. Petrópolis: Vozes, 2020; COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs). **História das Emoções**: do final do século XIX até hoje. Vol. 3. Petropolis: Vozes, 2020.

A fim de organizar uma metodologia de pesquisa para o estudo das emoções, Rosenwein (2011) define que a história das emoções não deve ser um ramo separado na historiografia, mas uma percepção que contribua para toda investigação histórica. Nesta perspectiva, temos estudos como o de Willian M. Reddy (2001), que, para discutir os eventos sociais no contexto da Revolução Francesa, demostra como os usos das emoções, os *regimes emocionais*, o uso sem precedentes da liberdade como sentimento na literatura e na filosofia, garantem a revolução política na época. As emoções definem-se como expressões chave para a compreensão política:

> Central para a vida dos indivíduos, aberta a uma profunda influência social, as emoções são do mais alto significado político. Qualquer política duradoura regime deve estabelecer como elemento essencial uma ordem normativa para emoções, um "regime emocional" (REDDY, 2001, p. 124, *tradução livre*)[38].

A noção de regimes emocionais é fundamental para a presente tese, pois, como vimos, o período de estudo é marcado pela ideia de reforma na educação brasileira, tão impulsionada pelo contexto político do país, assim como a circulação de ideias em torno de como a educação deveria se organizar nos países, tendo em vista o período do pós-guerra e a retomada da educação como ferramenta para paz, para citar um dos discursos máximos do BIE e da UNESCO no período. Os discursos sobre os riscos e os cuidados, que deveriam ser estabelecidos em torno da criança, sofrem uma rápida expansão após a Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra-Fria (OTTAVI, 2020). São discursos forjados pela mídia e por áreas do conhecimento que produziam um discurso científico sobre a infância (como o caso da Psicologia), alertando dos perigos relacionados à ausência da família e da escola e, sobretudo, do comunismo, considerado como ameaça. Assim, temos um contexto em que os regimes emocionais são operacionalizados em várias dimensões.

Considerando a natureza das fontes estudadas, tomando como exemplo os boletins e revistas produzidos pelos CRPEs, cujo objetivo era produzir uma teoria científica em educação para a proposição de políticas públicas, as representações sobre as dimensões emocionais são elaboradas, na maioria das vezes, na tentativa de descrever as mudanças necessárias para uma prática moderna em sala de aula. No entanto, é preciso considerar, também, o contexto político

[38] No original: "Central to the life of individuals, open to deep social influence, emotions are of the highest political significance. Any enduring political regime must establish as an essential element a normative order for emotions, an "emotional regime." (REDDY, 2001, p.124)

e os usos de pânicos morais[39] em torno da infância e, em consequência, da figura do docente para a mobilização ideológica, como aponta Lawn (1996; 2000).

Sobre a história das emoções dentro da historiografia da educação, cabe dizer que é uma perspectiva de pesquisa ainda recente no campo. Apesar de a historiografia apontar para a atuação da educação escolar como importante ferramenta para a formação intencional das emoções esperadas e o controle das emoções não desejadas (OTTAVI, 2020), são ainda poucas pesquisas dentro da História da Educação que se debruçaram sobre a temática.

Escolano (2021), tendo em vista o conceito de cultura escolar, elabora alguns ensaios de pesquisa, explorando as possibilidades do estudo das emoções e suas representações na História da Educação. Para o historiador, as emoções são parte constituidora da "caixa-preta" da educação, mesmo que a produção da história cultural da educação ainda não tenha elegido as emoções como objeto de pesquisa. Diversos registros tradicionalmente utilizados como fontes na historiografia da educação (fotografias e imagens, cadernos e manuais escolares, diários e autobiografias, periódicos educacionais etc.) podem, para o autor, revelar representações de emoções e sentimentos com relação à cultura escolar (ESCOLANO, 2021).

Sobe (2012), em um texto elaborado para o *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), de 2011, fez um exercício relevante de projetar o uso crescente da temática das emoções e dos afetos na historiografia da educação, para o que seria nos então próximos trinta anos (2010, 2020 e 2030). Para o professor americano, além do estudo das emoções sob o prisma das governabilidades, novas chaves de compreensão a partir da filosofia e a neurociência enriqueceriam a produção do campo da História da Educação.

De fato, mesmo que ainda lento, temos um crescente interesse sobre a temática das emoções na História da Educação (OLIVEIRA, 2018). Desde pesquisas que revisitam conceitos e perspectivas de análise já consolidadas, como o caso do conceito de cultura, até novas perspectivas de investigações. No entanto, além dessas questões, mencionamos aqui como hipótese, em conjunto com Toro-Blanco (2021), a pandemia de Covid-19 como um fator extremo que pode ter motivado o interesse geral pela compreensão das emoções.

Na presente tese, o estudo das representações emocionais é considerado uma importante possibilidade para compreender os processos de profissionalização docente. Busca-se, também,

[39] Sobre a noção de pânico moral, sua definição clássica é encontrada na obra de Stanley Cohen, sendo classificada como uma ferramenta de controle social, que funciona a partir de um episódio que tem sua natureza estereotipada pela mídia, explorando e denunciando a falta de moral que é preenchida por meio de soluções e enfrentamentos evidenciados por políticos, religiosos e outros especialistas posicionados à direita do espectro político (COHEN, 2002).

apontar para um processo que ainda precisa ser estudado com mais cuidado não apenas pelos estudos da História da Educação, mas também da profissão docente. Trata-se do silenciamento da temática das emoções ao se abordar o trabalho docente (COSTA; LUGLI, 2020).

O que são emoções?

Antes de analisar as representações sobre as emoções, é preciso tentar defini-las, entendendo este processo de compreensão, também, como fruto de representações e flutuações ao longo da história. É preciso mencionar que há uma diversidade de áreas da ciência dedicadas ao estudo das emoções, como a filosofia, a sociologia, a medicina, a psicologia e a neurociência. Para considerar o estudo histórico das emoções, assim como a análise das fontes, consideramos as contribuições da história das emoções (REDDY, 2001), historiografia da educação (ESCOLANO, 2021), neurociência e estudos das emoções (DAMÁSIO, 2000) e da sociologia da educação, especificamente dos estudos sobre o trabalho docente e suas dimensões emocionais (MARCHESI, 2008; ESTRELA, 2010; HARGREAVES, 1998).

De modo a fazer uma síntese, podemos iniciar com a perspectiva do pensamento grego, que embora não tenha um padrão de pensamento único (como Platão, que condenava poetas, por considerar a poesia como um elemento irracional e, portanto, perigoso), tem nas artes uma referência importante, como o caso das tragédias e as comédias, a relação entre emoções, sociabilidade, bem como o uso dos afetos para o manejo das opiniões públicas. Aristóteles demonstra em seus textos sobre quanto o processo de experiência e conhecimento é indissociável dos afetos, considerando a dinâmica entre corpo e intelecto como dinâmicas inseparáveis (PAULA, 2007). Assim, para Aristóteles, não há uma experiência puramente intelectual, já que o processo de saber é composto, ao mesmo tempo, de corpo e intelecto, e, portanto, afetos e emoções.

Também com o objetivo de recuperar algumas perspectivas históricas sobre as emoções, Escolano (2021) identifica de modo bastante amplo duas eras marcadas por imperativos, que deram um local menor às emoções. A primeira é o período medieval, que impõe um *ethos* religioso e instrumentaliza as afetividades aos controles e ritos próprios do catolicismo. Em seguida, a racionalidade moderna marca uma “cisão radical entre o intelectual e o racional” (ESCOLANO, 2021, p. 27).

É justamente na revisão do entendimento dicotômico entre razão e emoção que a neurociência se posiciona com importantes contribuições. Nesta perspectiva, Damásio (2012)

demostra que o dualismo entre corpo e alma (emoção e razão), proposto por Descartes, não se sustenta ao observar o funcionamento do cérebro e as funções das emoções no cotidiano. As emoções se definem como conjuntos complexos de reações químicas e neurais, determinadas biologicamente e dependentes de mecanismos cerebrais que desempenham um papel de regulação flexível do funcionamento corporal psíquico. Assim, as emoções são um sistema dinâmico que proporcionam: lidar com o desconhecido, tomadas de consciência, julgamento constante, inconsciente e consciente, das ameaças e das oportunidades do cotidiano (DAMÁSIO 2000; 2012).

A perspectiva de crítica da cisão moderna entre razão e emoções coloca uma complexidade para a análise histórica das emoções, considerando que o pensamento moderno e, portanto, a produção científica foi estruturada com base nesta cisão (CARROY; DUPOUY, 2020). Portanto, há um vasto campo de investigação para a historiografia. Considerando o exemplo da história da educação, Escolano (2021) identifica que o escasso interesse pela temática ainda se deve à perspectiva da possibilidade das razões sobrepostas às emoções. No entanto, ao revisitar fontes e categorias clássicas da historiografia em educação, o autor reafirma a importância do estudo das emoções e suas representações para a investigação histórica das práticas e dos discursos pedagógicos.

Nesta perspectiva, é importante analisar com cuidado a relação das emoções com o trabalho docente. Se a produção do campo da história da educação ainda possui poucas produções sobre a temática, podemos ter como hipótese que, por razões semelhantes, os estudos do trabalho docente, também, renegaram por muito tempo o local das emoções na prática docente[40]. Pesquisadores como Hargreaves (1998) e Marchesi (2008) são exemplos de uma produção teórica sobre a temática, considerando a perspectiva do trabalho docente como uma profissão de interações humanas, isto é, uma "atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana." (TARDIF & LESSARD, 2012, p. 8), as emoções estariam no "coração do ensino" (HARGREAVES, 1998). Assim, as emoções no trabalho docente são entendidas em dimensões, na medida em que os afetos e as emoções estão relacionados com diversos âmbitos do cotidiano de trabalho docente:

[40] É preciso ponderar que há um crescimento vertiginoso sobre a temática das emoções nos estudos sobre o trabalho docente, principalmente no que se refere à última década (ESTRELA, 2010).

> O trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com alunos e outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes. Irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustação etc., são alguns dos sentimentos que vive o professor no seu dia-a-dia, com maior ou menor intensidade e amplitude. (MARCHESI, 2008, p. 102).

Portanto, apesar de ainda haver poucos estudos na área da história da profissão docente sobre a temática, as emoções ocupam um papel central na prática docente. Considerando a análise de Escolano:

> o que poderia ter efeitos verdadeiramente libertadores é uma história crítica da educação e formação crítica, que desvelasse os discursos falaciosos subjacentes, com frequência, nas práticas da cultura escolar, convidando a uma formação dos indivíduos voltada a escolher viver conforme o que se avalia como bem. (ESCOLANO, 2021, p. 203).

Assim, o estudo histórico das emoções, considerando fontes que representam parte da literatura especializada em educação no período, pode contribuir para evidenciar a articulação histórica entre as representações das emoções e as apropriações e crenças que levaram ao entendimento das emoções na época e favoreceram para que o próprio estudo das emoções na educação acontecesse em uma escala menor, ou de modo a propor um governo sobre as emoções.

III. A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE AS FONTES E A TEMÁTICA DE PESQUISA: APROXIMAÇÕES E POTENCIALIDADES PARA INVESTIGAÇÃO

"Toda pesquisa histórica é produto de um lugar" (CERTEAU, 1982, p. 73). Assim, por mais que se busquem registros e fontes distanciados no tempo, a sua produção é demarcada por seu tempo de produção. Portanto, cabe demarcar o lugar e as referências no campo da historiografia da educação para a elucidação do lugar de produção do presente trabalho.

Com relação às CIIPs da UNESCO/ BIE, é importante observar que há poucas pesquisas que se propuseram a estudar a relação dessas Conferências em relação com o trabalho docente e a educação brasileira[41]. De forma sistemática, encontramos apenas uma dissertação produzida

[41] Foram procuradas pesquisas que abordassem as Conferências Internacionais de Instrução Pública em uma perspectiva histórica na "Plataforma de teses e dissertações da CAPES" Disponível em: http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses. Acesso em: 15 de nov. 2021; na "Biblioteca digital de teses e dissertações da USP" Disponível em: http://www.teses.usp.br/. Acesso em: 26 out. 2021); na "Biblioteca digital da UNICAMP". Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7. Acesso em: 09 nov. 2017; na "Biblioteca digital de teses e dissertações da UNESP". Disponível em: http://unesp.br/portal#!/cgb/bibliotecas-digitais/cthedra-biblioteca-digital-teses. Acesso em: 23 nov. 2021; na

por Rodrigues Sánchez de Souza (2012), que analisou como as Conferências influenciaram as políticas educacionais no Brasil nas décadas de 1986 a 2008. Na pesquisa, o autor faz um levantamento dos relatórios brasileiros entregues às Conferências no período, com vistas a evidenciar as reformas educativas como parte das políticas econômicas liberais que ganharam forças, principalmente, na década de 1980.

Como exemplo de produção internacional sobre a temática, encontramos o artigo do professor da Universidade de Genebra, Blaise Extermann (2009), que mostra como as resoluções das Conferências Internacionais de Instrução Pública sobre a profissionalização de professores secundários na década de 1960 fortaleceram medidas para a formação desses docentes em Genebra. Também de Genebra, Silvia Parrat-Dayan (2006), ao discutir a trajetória de Piaget em três institutos diferentes, assinala como a sua participação como diretor do BIE fez com que fosse convidado por vários países para difundir seus conceitos da teoria relacionada à psicologia da infância, influenciando, assim, reformas educacionais que seguiram no período.

Como forma de entender o processo de institucionalização do pensamento científico em educação na Suíça e sua difusão em outros países, professores da Universidade de Genebra, Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (2013; 2020; 2022), desenvolveram pesquisas sobre a constituição do BIE, os principais temas abordados pelas CIIPs e como o pensamento elaborado pelo IJJR e intelectuais, como Piaget, influenciaram no modo como as temáticas foram desenvolvidas nas conferências. Para isso, enfatizaram a temática da educação para a paz, em conjunto com as temáticas da Psicologia do desenvolvimento para a prática educacional.

Hernandez (2016) organizou um livro que buscou reunir pesquisas que discutem as influências suíças na educação espanhola e ibero-americana. Os artigos dessa publicação, de modo geral, buscam fontes que possam indicar as bases do pensamento suíço em Educação na constituição do corpo de saberes, que construíram o pensamento em educação nos países referenciados na obra. Entre essas fontes, as Conferências são indicadas como um lugar de circulação e divulgação de ideias constituídas com uma base fortemente vinculada ao pensamento suíço em educação. Outro estudo espanhol encontrado foi o artigo de Isabel Carrillo Flores (2016), que demonstra quais foram os significados das Conferências no entre

---

biblioteca da Faculdade de Educação da USP, na base de dados da Scielo (Scientific Electronic Library Online). Disponível em: http://www.scielo.org/php/index.php. Acesso em: 23 nov. 202 e nas publicações disponíveis pela UNESCO Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/unesco-resources-in-brazil/publications/. Acesso em: 23 nov. 2021.

guerras, dando privilégio para as produções que abordavam direitos humanos e suas relações com a educação.

Voltando para as publicações brasileiras, com relação à temática da educação no entre guerras, também encontramos a dissertação defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, de Clarice Moukachar Batista Loureiro (2015). A pesquisa investigou como as produções de Psicologia da Educação referenciaram a temática da "educação para a paz" no período entreguerras, a partir de dois eventos que tiveram participação do BIE:

> 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. (LOUREIRO, 2015, p.10).

Na pesquisa, a autora identifica a participação ativa de intelectuais de Genebra na temática, como Jean Piaget e Édouard Claparède, na defesa de uma educação que propicia o respeito às diferenças, a solidariedade, a tolerância e a igualdade de direitos. No entanto, o culminar da segunda guerra mundial não permite que tais resolução sejam concretizadas.

Já a tese de doutorado de Ângela Galizzi Vieira Gomide (2012) analisou qual era a concepção presente nos documentos produzidos pela UNESCO, no período de sua criação (1945) até o ano de 1990, que subsidiava a elaboração de políticas públicas para formação de professores. Na investigação, a autora conclui que a UNESCO elaborou diretrizes para a formulação de políticas de formação de professores, como parte de uma ação de "reorganização do capitalismo ocidental, sob a égide norte-americana pós Segunda-Guerra Mundial" (GOMIDE, 2012, p. 232).

Na perspectiva dos estudos da educação comparada, Libânia Nacif Xavier (2012) escreveu um artigo descrevendo uma pesquisa sobre a profissão docente no contexto de transição democrática (1970-1980), no Brasil e em Portugal. No estudo, a autora busca as resoluções das CIIPs para compreender quais eram as diretrizes sobre a formação e a profissionalização de professores primários e secundários. Analisando apenas as recomendações reproduzidas pela RBEP, a autora conclui que essas resoluções expressavam de modo geral uma preocupação moral com o magistério primário e uma formação mais científica para o magistério secundário (XAVIER, 2002).

Encontramos, ainda, estudos que buscaram nos materiais produzidos pelas Conferências referências de bases metodológicas para a prática de ensino, como é o caso da pesquisa de

Rosemeire dos Santos Amaral, Irani Parolin Santana e Claudinei de Camargo Sant'Ana (2016), a qual investigou as diretrizes sobre livros didáticos de Matemática nas resoluções.

No entanto, como podemos observar, não foram encontradas pesquisas que analisassem, de forma sistemática, as Conferências a partir de suas resoluções e dos relatórios entregues pelo Ministério da Educação e Saúde brasileiro à UNESCO. Assim, acreditamos que o estudo dessas fontes com a perspectiva tomada nesta tese traz contribuições para o campo educacional, notadamente da História da Educação. Isso porque, analisa-se que as representações sobre as professoras primárias, considerando como nucleares as dimensões emocionais da docência, a moral e a personalidade dessas, contribuiu para uma melhor compreensão dos mecanismos de legitimação sobre estas representações no campo educacional brasileiro, conforme o contexto mundial da educação. Logo, o estudo das fontes nesta perspectiva permite entender parte de um processo de circulação transnacional das representações sobre o magistério primário.

IV. SOBRE AS FONTES E SEU ESTUDO

A partir da contextualização dos objetos da pesquisa, realizaremos neste item uma discussão inicial sobre as fontes, suas possibilidades de estudo e discussão de suas possíveis contribuições para a análise, tendo em vista o formato dessas fontes e as discussões da historiografia da educação. Conforme assinalado anteriormente, as fontes nucleares da tese são as recomendações das CIIPs, as publicações oficiais dos CRPEs e os artigos da RBEP publicados entre os anos de 1950 e 1970.

Utilizamos nesta investigação historiográfica a noção de representação, tal como definida no campo da História Cultural. Nesta perspectiva, as fontes analisadas nas pesquisas se tornam representações do tempo, época, vida, costumes e cotidiano. Para Chartier, o conceito de representação remete a três sentidos específicos da relação com o mundo social:

> Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos: seguidamente, as práticas que visam estar no mundo, significar e fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição: por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns "representantes" (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo ou da comunidade. (CHARTIER, 1990, p. 23).

O conceito de representação elaborado pela História Cultural permite conhecer as diversas significações construídas por um grupo, pois traz para o primeiro plano os significados que os sujeitos atribuem aos diversos elementos da vida cotidiana e os modos pelos quais esses significados se transformam ao serem apropriados pelos diversos grupos sociais (CHARTIER, 1991). Este conceito permite, ainda, a mobilização de uma diversidade de fontes para buscar as representações, que foram construídas por intermédio da cultura e das relações sociais de sujeitos ou grupos, ou seja, a partir das apropriações realizadas em suas vivências.

Portanto, os discursos selecionados sobre a profissão docente no período foram analisados como representações construídas conforme o capital específico do lugar de produção do campo educacional, por meio de disputas por legitimação destas representações, de acordo com o contexto histórico do campo:

> As disputas em torno da possibilidade de impor os melhores rumos aos quadros da educação, vão definindo lugares nesse espaço e configurando uma lógica prática apropriada às especificidades desse espaço, um habitus em conexão com a época e com as condições gerais que caracterizam o momento. (CATANI, 2008, p. 236).

Os periódicos produzidos pelos CRPEs e pela RBEP também se constituem como potenciais fontes para o estudo dessas disputas, pois representam em suas edições as discussões do período, assim como as reações aos acontecimentos presentes no discurso educativo (NÓVOA, 1997), uma vez que a publicação é mais ágil que a de um livro, sendo por natureza lugares de um discurso aberto à controvérsia dos leitores. À vista disso, a leitura do periódico precisa ocorrer com o objetivo de recuperar as discussões que mostram o movimento coletivo de um grupo e suas dissidências:

> A imprensa é o lugar de uma afirmação de um grupo e de uma permanente regulação coletiva [...] a feitura de um periódico apela sempre a debates e discussões, a polêmicas e conflitos; mesmo quando é fruto de uma vontade individual, a controvérsia não deixa de estar presente, no diálogo de leitores, nas reivindicações junto dos poderes públicos ou nos editoriais de abertura. (NÓVOA, 1997, p. 13)

Considerando esses referenciais para o estudo das representações, os dados foram sistematizados em um Banco de Dados do *Access*[42], como forma de possibilitar a análise a partir de categorias elaboradas de acordo com as representações encontradas e como se compreende

[42] O apêndice da tese organiza alguns exemplos das sistematizações realizadas. Tendo em vista o extenso volume das sistematizações, devido à considerável quantidade de fontes, bem como o período analisado, o apêndice da tese organiza alguns exemplos das sistematizações realizadas, de modo a ilustrar o processo de sistematização, bem como o perfil de cada fonte estudada. Além disso, organizamos também a listagem com o total de fontes estudadas durante o processo de pesquisa (primárias e secundárias).

a construção histórica da profissionalização docente. Em outras palavras, considerou-se a dinâmica dos processos em que não apenas os professores passam para se constituir como categoria profissional, mas, também, como é o caso desta pesquisa, "as iniciativas de outros segmentos para implementar dispositivos de normalização e controle do magistério" (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 11).

As fontes foram escolhidas tendo em vista os objetivos da pesquisa, acerca do estudo das representações do trabalho docente, considerando também a geração de regimes emocionais para o magistério primário, por meio das propostas de formação inicial e do aperfeiçoamento em serviço, como parte do processo de racionalização do trabalho docente. Logo, essa escolha buscou permitir a análise dessas representações a partir de lugares do campo educacional legitimamente posicionados para a produção propostas para formação/aperfeiçoamento, isto é, fontes que permitissem a análise do conhecimento especializado sobre educação no período.

As resoluções das CIIP foram localizadas no site da UNESCO/BIE, nas publicações das RBEP e nas publicações do boletim do BIE, que, por sua vez, estão disponíveis em sua integralidade no acervo da Biblioteca *Celso de Rui Beisiegel*, da Faculdade de Educação da USP (Quadro 2):

Quadro 2 – Recomendações das Conferências Internacionais da Instrução Pública

Primeira recomendação analisada	*Matemática na escola primária*, XXXIII Conferência Internacional de Instrução Pública, 1950.
Última recomendação analisada	*O problema da informação em nível nacional e internacional, representado pela melhoria dos sistemas educacionais*, XXIX Conferência Internacional de Instrução Pública, 1970.
Total de conferências realizadas no período de estudo	28 conferências
Total de recomendações analisadas	37 recomendações

Fonte: autoria própria (2022).

Além de publicar as recomendações elaboradas nas CIIPs, a RBEP é, como periódico oficial do INEP, uma das principais plataformas de divulgação da produção científica em educação no país. Na revista, há artigos dos diretores, técnicos e pesquisadores vinculados aos CRPEs, publicações das ações do MEC no país, incluindo os acordos internacionais, com o objetivo de desenvolver a educação no país (considerando, principalmente, as metas de alfabetização). Assim, avaliamos o estudo dos artigos da RBEP, como pertinente para a compreensão da produção das representações do trabalho docente e sua vinculação com as áreas apresentadas pela revista: produção científica e reforma educacional.

Para a análise da tese, selecionamos oitenta e três números da RBEP, que podem ser encontrados em sua integralidade na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP (Quadro 3):

Quadro 3 – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Periodicidade da revista	Quadrimestral
Primeiro periódico analisado	v. 19, n. 38 jan./abr. 1950
Último periódico analisado	v. 54, n. 120, out./dez. 1970
Total de revistas analisadas	83 publicações
Total de artigos analisados	129 artigos

Fonte: autoria própria (2022).

Como forma de apreender as representações sobre o trabalho docente produzidas pelos CRPEs, estudamos as publicações oficiais dos Centros. De modo geral, esses periódicos tinham a finalidade de divulgar as pesquisas finalizadas e em andamentos sob responsabilidade dos pesquisadores e técnicos em educação, relatórios que eram reportados ao INEP e artigos escritos pelos membros dos Centros e professores/pesquisadores visitantes.

As publicações dos CRPEs estudadas foram encontradas na Biblioteca da Faculdade de Educação da USP e no Centro de Memória e Educação, também da FEUSP, que conta com um amplo acervo de documentos e textos históricos. Com relação às publicações dos CRPEs, é importante assinalar que cada Centro elaborou uma dinâmica própria de publicação. No caso do CRPE/SP e do CRPE/PE, além das publicações para a comunicação das atividades e pesquisas, há periódicos com artigos dos pesquisadores vinculados aos Centros. Outro fator importante é que são publicações que tiveram um tempo relativamente curto de existência, considerando o período de atividade dos Centros, que foram extintos nos primeiros anos da década de 1970, e, em alguns casos, as publicações foram finalizadas em um período anterior ao encerramento das atividades do Centro.

Considerando o CRPE/RS, fizemos o estudo do *Correio do Centro Regional de Pesquisas do Rio Grande do Sul*, publicado entre 1960 e 1968 (Quadro 4):

Quadro 4 – Correio do CRPE/RS

Periodicidade da revista	Bimestral/Trimestral
Primeiro periódico analisado	n. 1, jan./fev. 1960
Último periódico analisado	n. 66, jan./mar. 1974
Total de revistas analisadas	66 revistas
Total de artigos analisados	68 artigos

Fonte: autoria própria (2022).

Para o estudo do CRPE/SP, consultamos a revista *Pesquisa e Planejamento*, considerando os números publicados durante toda a sua circulação (Quadro 5) (1957-1975):

Quadro 5 – Revista Pesquisa e Planejamento

Periodicidade da revista	Semestral
Primeiro periódico analisado	v. 1, n. 1, jun. 1961
Último periódico analisado	v. 13, n. 29, dez. 1973
Total de revistas analisadas	17 revistas
Total de artigos analisados	15 artigos

Fonte: autoria própria (2022).

O CRPE/MG possuía como publicação o *Boletim do Centro Regional de Pesquisas de Minas Gerais*, do qual analisamos todos os números publicados (Quadro 6) (1960-1971):

Quadro 6 – Boletim do CRPE/MG

Periodicidade da revista	Bimestral
Primeiro periódico analisado	ano I, n. 1, jan./fev. 1960
Último periódico analisado	ano I, n. 97, maio/jun. 1971
Total de boletins analisadas	20 boletins
Total de artigos analisados	81 artigos

Fonte: autoria própria (2022).

O periódico analisado do CRPE/BA foi o *Boletim do Centro Regional da Bahia*, publicado durante os anos 1965 a 1972 (Quadro 7):

Quadro 7 – Boletim do CRPE/BA

Periodicidade da revista	Mensal/Trimestral/ Bimestral
Primeiro periódico analisado	n. 1, mar. 1965
Último periódico analisado	n. 47, jul./ago. 1972
Total de boletins analisadas	47 boletins
Total de artigos analisados	63 artigos

Fonte: autoria própria (2022).

Analisamos dois periódicos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco: o *Boletim do CRPE/PE* (Quadro 8) e a revista *Cadernos Região e Educação* (Quadro 9):

Quadro 8 – Boletim do CRPE/PE

Periodicidade do boletim	Bimestral/Trimestral
Primeiro periódico analisado	n. 1, 1958
Último periódico analisado	n. 27, 1974
Total de boletins analisadas	27 boletins
Total de artigos analisados	67 artigos

Fonte: autoria própria (2022).

Quadro 9 – Cadernos Região e Educação

Periodicidade da revista	Semestral
Primeiro periódico analisado	n. 1, 1961
Último periódico analisado	n. 26, 1973
Total de revistas analisadas	26 revistas
Total de artigos analisados	15 artigos

Fonte: autoria própria (2022).

Para organização do Banco de Dados, consideramos textos que pudessem auxiliar na compreensão sobre a representação do trabalho docente nas fontes. Para isso, os dados foram organizados a partir da especificidade de cada modalidade de fonte (tipo de publicação, periodicidade etc.). Desse modo, as CIIPs foram sistematizadas com base nos tópicos[43]:

- Ano da CIIP;
- Nome da recomendação;
- Textos selecionados;
- Contexto do texto selecionado;
- Palavras-chave;
- Categoria de pesquisa relacionada com a conferência;
- Referência.

Para analisar melhor as diferenças de perspectiva de cada CRPE, elaboramos um banco de dados para cada centro, organizando os textos coletados a partir de seus periódicos desta maneira:

- Ano de publicação do texto;
- Autor;
- Título do texto;
- Trechos selecionados;
- Contexto geral do artigo;
- Palavras-chave;

[43] Um exemplar da sistematização foi disponibilizado no apêndice do trabalho.

- Categoria de análise relacionada com o texto;
- Referência.

Com os mesmos tópicos, organizamos os textos coletados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Considerando os objetivos da pesquisa e a análise obtida com os dados sistematizados, elaboramos, ainda, um outro banco de dados com os textos das fontes que mencionam aspectos relacionados às dimensões emocionais e subjetivas do trabalho docente.

Fontes secundárias

Com o objetivo de compreender[44] melhor o funcionamento do BIE e sua relação com as recomendações indicadas nas CIIP, bem como a participação do Brasil nessas conferências, estudamos os números do *Bulletin du Bureau International d' Education* (Boletim do Bureau Internacional de Educação), publicados no período. O boletim é uma publicação trimestral que tinha a finalidade de divulgar as atividades do BIE: pesquisas educação comparada (considerando os relatórios enviados pelos países membros), recomendações de publicações na área da educação produzidas pelos países membros, relatórios temáticos elaborados a partir das respostas dos questionários produzidos pelo BIE e a reprodução das recomendações elaboradas durante as CIIPs (Quadro 10):

Quadro 10 – Boletim do BIE

Periodicidade do boletim	Trimestral
Primeiro periódico analisado	n. 95, 2º trimestre, 1950
Último periódico analisado	n. 177, 4º trimestre, 1970
Total de boletins analisadas	82 boletins
Total de textos analisados	316 textos

Fonte: autoria própria (2022).

Como forma de auxiliar o entendimento do contexto de produção das fontes, bem como a circulação dos agentes que pertenciam às instituições estudadas, analisamos as publicações do jornal *Correio da Manhã*[45]. Foram selecionadas notícias que abordassem acontecimentos relacionados aos CRPEs, o BIE e as CIIPs.

[44] Além das fontes aqui apresentadas, também consultamos informações sobre o BIE e as CIIP no *Jornal Correio da Manhã* e no Acervo Histórico Digital do INEP: http://arquivohistorico.inep.gov.br/. Acesso em: 16 nov. 2021.

[45] "O jornal *Correio da Manhã*, fundado em 1901, no Rio de Janeiro, por Edmundo Bittencourt, foi um dos impressos mais longevos e de maior repercussão social na história recente do país. Seu ocaso se deu definitivamente em 1974, após longa agonia financeira gerada por drástica queda de anunciantes, decorrente de sua oposição à ditadura militar brasileira (1964-1985)" (CAMPOS, 2015, p. 459).

***

A organização da tese foi constituída da seguinte maneira: **o primeiro capítulo**, *Tempos de reformas educacionais e as condições das representações sobre o trabalho docente*, realiza uma discussão geral das fontes, considerando os pressupostos metodológicos para o estudo. Para isso, relacionamos a produção das fontes com a trajetória histórica de suas instituições e seus agentes, como forma de indicar alguns dos fatores que possibilitaram a legitimidade dos saberes produzidos e, consequentemente, as representações sobre o trabalho docente forjadas.

O segundo capítulo, O *Magistério Primário nas Fontes*, elabora uma análise geral das representações do trabalho docente nas fontes estudadas, considerando as categorias de análise da pesquisa. A discussão das representações do magistério primário é feita, tendo em vista as especificidades de cada fonte e seus contextos de produção.

O terceiro capítulo, *Aperfeiçoar a docência e modernizar a escola*, amplia a discussão sobre os principais eixos em que são ancoradas as representações sobre o magistério primário, analisando os diferentes significados e relações com os processos de racionalização do trabalho docente e o contexto de circulação transnacional dos saberes sobre o magistério primário.

O quarto capítulo, *Processos de geração de regimes emocionais e as dimensões emocionais do trabalho docente*, ainda como forma de dar continuidade à discussão dos processos de racionalização do trabalho docente primário, elabora uma análise sobre as representações encontradas e a produção dos regimes educacionais, como parte do processo de racionalização do trabalho docente. Além disso, são organizados alguns apontamentos sobre as dimensões do trabalho docente, considerando as fontes e a bibliografia sobre a temática.

Por fim, a **conclusão** da tese aponta para algumas possibilidades de análise sobre os processos históricos de racionalização do magistério primário, bem como para o estudo histórico das dimensões emocionais do trabalho docente. O **Apêndice** da tese organiza alguns exemplários do processo de sistematização das fontes e a listagem dos textos estudados.

CAPÍTULO I

TEMPOS DE REFORMAS EDUCACIONAIS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Tendo em vista as fontes examinadas neste trabalho, o presente capítulo realiza um estudo geral sobre as condições de produção de cada uma, considerando a história da instituição e dos agentes que as constituem. Para auxiliar a compreensão dos saberes produzidos por esses agentes e espaços, o capítulo também fará uma breve discussão sobre uma das perspectivas históricas que nortearam a análise da pesquisa: a história transnacional da educação.

1.1 CIRCULAÇÕES TRANSFRONTEIRIÇAS DE REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Hoje, todas as culturas são culturas de fronteira.
(CANCLINI, 2006 *apud* BURKE, 2006, p. 13).

Ao ler as fontes da pesquisa, pode-se apreender inúmeras perspectivas e representações das discussões que estavam sendo travadas no campo educacional no período. Ao tratar de fontes produzidas em diferentes locais em um contexto de criação e expansão de instituições e organismos educacionais (internacionais e nacionais), é preciso considerar o processo de circulação desses saberes, tendo em vista o estudo histórico das fontes.

Lawn (2014) apresenta uma questão que oferece uma importante trajetória de análise. Para o autor, a História da Educação, como disciplina ampla do passado educacional, tem excluído de suas análises as possibilidades das conexões transfronteiriças ou internacionais. Dessa maneira, a condição do "nacionalismo metodológico" tem permeado os estudos historiográficos em educação, conforme assinala Lawn (2014, p. 132), "A história da educação tem tratado seu objeto de estudo como naturalmente nacional, como se tivesse fronteiras impermeáveis, instituições comuns, lugares distintos e objetos nativos".

A perspectiva de análise que se coloca não centra em apenas considerar pesquisas em contextos internacionais, mas o alerta de que o objeto de estudo é, muitas vezes, complexo e invisível ao pesquisador. É preciso levar em consideração as influências e os percursos que os agentes realizam no contexto de produção dos saberes. Consequentemente, os objetos de estudo ganham uma perspectiva que vai além do tempo e espaço geográfico de estudo, uma perspectiva transfronteiriça. Esse entendimento não anula os tensionamentos provocados pelo Estado-Nação[46], como lugar de reforço de "um ponto de vista entre outros sobre o mundo social, que é

[46] Para Bourdieu (2014), o Estado é um espaço relativamente autônomo e com legitimidade para o exercício da força física e simbólica, traduzindo sua ação em realidades concretas (jurídico, registro civil e nas regras incorporadas pelos agentes), submetendo-se à dominação do Estado, na medida em que este possui o: "monopólio

o lugar de luta entre pontos de vista" (BOURDIEU, 2014, p. 61). Logo, é um conjunto de instituições denominadas como Estado, que em seu lugar legítimo no espaço e no tempo social, reforçam e mobilizam consensos (*doxa*) em normas, em uma dinâmica aparente de isenção de ponto de vista: "É um efeito de divinização. E para isso, ele deve fazer crer que ele mesmo não é um ponto de vista" (BOURDIEU, 2014, p. 61).

A perspectiva da pesquisa transnacional na História da Educação, apontam Roldán e Fuchs (2021), está em potencializar as pesquisas que abordam a circulação de agentes, artefatos e ideias, na compreensão de fenômenos que transcendem a escala do nacional, enfatizando a importância destes agentes na produção de práticas.

Ao estudar as fontes escolhidas neste trabalho, ficou evidente a complexidade identificada por Lawn (2014). Não apenas por se tratar de fontes com diferentes formatos e produzidas em espaços/condições muito distintos, mas porque as influências e as relações de seus saberes possuem uma trajetória não óbvia. Em outras palavras, a escolha das fontes não possui uma relação ou hierarquia de análise historiográfica que proporcione uma análise clara dos objetos da pesquisa.

Em um período que pode ser considerado chave para a compreensão de como os discursos sobre a identidade do trabalho da professora estavam sendo forjadas pelo Estado e pela produção científica (LAWN, 1996), a escolha das fontes que evidenciam a circulação dos saberes sobre o trabalho docente poderia auxiliar no entendimento de como as representações sobre o trabalho docente estavam sendo elaboradas, a partir da valorização do aperfeiçoamento docente embasado não apenas em uma perspectiva científica sobre a prática de ensino, mas em uma perspectiva sobre dimensões subjetivas ou pessoais do trabalho da professora primária. Considerando a circulação de ideias, podemos afirmar, a partir das fontes estudadas, que as representações forjadas em torno das professoras primárias e as dimensões emocionais de seu trabalho tiveram uma circulação transnacional assegurada pelas viagens dos agentes, bem como as publicações das CIIPs e do BIE.

O formato das fontes traduz algumas dimensões dessa circulação. As conferências, os boletins e as revistas estudados são produzidos em um espaço próprio, com condições e características que garantiram o desenvolvimento da carreira científica dos agentes que publicaram os textos reproduzidos por essas fontes. As fontes são, então, resultados de espaços sociais que garantem o espaço discursivo (LIVINGSTONE, 2003). Assim, as fontes

---

da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física" (BOURDIEU, 2014, p. 30).

condicionadas ao objeto de pesquisa apresentam alguns desafios à análise. É preciso considerar os múltiplos espaços e agentes envolvidos no processo de elaboração das fontes, tendo em vista que cada agente, com suas especificidades de trajetória e posição no campo educacional, é que faz com que esses saberes circulem.

O processo de circulação desses saberes não é neutro. Como processo histórico, envolve disputas e desigualdades na escala de valorização dos discursos, na medida em que saberes são considerados legítimos e legitimadores de discursos e práticas na constituição das representações dos agentes. Ao estudar a circulação de saberes na história da educação, analisamos um processo histórico que representou saberes, mais precisamente saberes ancorados na perspectiva da educação nova (VIDAL; RABELO, 2020; 2021), oriundos da Europa e referenciados como uma espécie de Centro, ou seja, um local modelar para as práticas em educação, em contraponto com locais que deveriam seguir esses modelos. Como vimos na introdução deste trabalho, é possível localizar, em vários momentos na história da educação brasileira, falas e discursos que representam experiências europeias em educação como modelares e referenciais ao Brasil.

Como exemplo de um estudo que buscou compreender processos similares na produção a respeito da formação de professores, a pesquisa de Vivian Batista da Silva (2018) analisou os manuais escritos para professores no período de 1870 a 1970, no Brasil e em Portugal, identificando os saberes constituídos em viagem a respeito da prática do professor, suas origens e as mudanças ao longo do período. A autora mostra como a movimentação desses saberes constituiu referências na elaboração de conhecimentos pedagógicos, os quais circulavam de acordo com as posições dos agentes no campo educacional. O referido estudo contribuiu, também, para reafirmar o que Nóvoa e Schriewer (2000) sublinham a respeito da difusão mundial da escola, ou seja, um processo que culminou com a formação dos Estado Nação, e se consolida no século XX com a expansão em massa do número de alunos (MEYER; RAMIREZ, 1992) e a circulação de ideias pedagógicas de modo relativamente homogêneo.

Além de mostrar a circulação dos saberes pedagógicos entre Brasil e Portugal, a tese de Silva (2006) contribui para a compreensão das práticas de leitura entre os educadores das Escolas Normais, assim como a apreensão de como saberes oriundos de outros campos circulavam em meio aos escritos para as normalistas, e ainda um entendimento “das formas pelas quais algumas realidades foram construídas e dadas a ler” (SILVA, 2006, p. 362). A metáfora utilizada por Silva (2006) “saberes em viagem” é relevante para o presente trabalho, na medida em que nas CIIPs, como foi exposto no item anterior do trabalho, são apresentadas

não apenas as recomendações de medidas com vistas à modernização e expansão dos sistemas escolares, mas, também por meio disso, a divulgação de ideias e representações acerca do conhecimento científico em educação.

Para explicitar a metáfora da viagem, a autora faz referência às observações de Bourdieu e Chartier (1996 *apud* SILVA, 2006), sobre múltiplas apropriações possíveis do texto. Assim, há possibilidades de viagem que os saberes do texto podem fazer ao serem apropriados por leitores posicionados em diferentes lugares do campo ou outros campos sociais (SILVA, 2006).

1.2 AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO BIE E A UNESCO

> Os estabelecimentos de formação pedagógica deveriam reconhecer a importância capital desse problema e, por uma instrução teórica e prática, preparar futuros mestres para trabalhar em favor de boas relações humanas e da compreensão internacional (XVI CIIP, 1953, p.80).

Figura 2 – XXII Conferência Internacional de Instrução Pública (1959)

Fonte: Boletim do Bureau Internacional de Instrução Pública (1959).

As CIIPs (Figura 2) e as publicações oficiais do BIE compreendem uma plataforma na qual um número crescente de governos expôs suas considerações e preocupações, com o objetivo de construir bases para sociedades com maior tolerância internacional e desenvolvimento por meio da educação, tendo em vista o contexto das duas guerras mundiais da primeira metade do século XX. Assim, as recomendações resultantes promoveram a base de um código internacional para a educação pública (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2020).

As conferências funcionavam da seguinte maneira: antes de cada CIIP, havia um diretório, que era constituído a partir dos relatórios enviados como respostas dos questionários

elaborados pelo BIE, e reunia monografias sobre reformas recentes realizadas em cada país. Com base no inquérito, uma publicação[47] era mandada para a conferência, com sínteses dos relatórios enviados por cada país.

Os temas das recomendações eram escolhidos em função das discussões anteriores das CIIPs e do relatório elaborado, a partir das respostas dos países membros do BIE. Dessa forma, as recomendações eram propostas com a participação dos representantes dos países membros, e amplamente discutidas e votadas. A partir das recomendações eleitas, um breve texto era elaborado como forma de apresentar reflexões que contextualizavam as recomendações constituídas, podendo servir de base para as próximas questões abordadas pelas CIIPs.

As resoluções elaboradas pelas CIIPs também apresentavam a possibilidade de discussão dos resultados dos inquéritos do BIE, com organizações responsáveis pelos sistemas educacionais do mundo, com base nas questões previamente identificadas, a fim de estabelecer recomendações em conjunto. Os delegados reunidos foram ministros, diplomatas, educadores e pesquisadores. Alega-se que a colaboração deles representou a originalidade do empreendimento, garantindo a fecundidade como resultado (Quadro 11). No caso do Brasil, os dois representantes que participaram da CIIP com maior frequência foram Paulo Carneiro (1948-1961) e Abgar Renault (1965-1967):

Quadro 11 – Registros encontrados sobre as participações do Brasil nas Conferências Internacionais de Instrução Pública

Ano	Representante
VII CIIP – 1938	Dom Francisco de Aquino Correa
VIII CIIP – 1939	Milton de Weguelin Vieira (Cônsul Geral do Brasil em Genebra)
X CIIP – 1947	Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (Vice-reitor da Universidade do Brasil) e Arthur do Prado (Professor da Universidade do Brasil)
XI CIIP – 1948	Paulo Carneiro (Membro do conselho executivo da UNESCO); Arthur do Prado (Professor da Universidade do Brasil)
XII CIIP – 1949	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO); Eurico Aguiar Salles e João Marques dos Reis
XV CIIP – 1952	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XVI CIIP – 1953	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XVII CIIP – 1954	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XVIII CIIP – 1955	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XIX CIIP – 1956	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XX CIIP – 1957	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)

[47] Os inquéritos eram publicados nos números do boletim do BIE.

XXI CIIP – 1958	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XXII CIIP – 1959	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XXIII CIIP – 1960	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XXIVCIIP – 1961	Paulo Carneiro (Delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO)
XXVIII CIIP – 1965	Abgar Renault (diretor do CRPE/MG e membro do conselho da UNESCO)
XXIX CIIP – 1966	Abgar Renault (diretor do CRPE/MG e membro do conselho da UNESCO)
XXX CIIP – 1967	Abgar Renault (diretor do CRPE/MG e membro do conselho da UNESCO)

Fontes: 1938 a 1946: Loureiro e Assis (2018); 1947 a 1970: autoria própria (2022), com base nos dados coletados nos Boletins do BIE (1947-1970), no *Diário Oficial da União* (1965) - Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3269884/pg-14-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-07-1965 Acesso em: 10 set. 2020
Jornal Correio da Manhã (RJ) – Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_05&pagfis=48884&url=http://memoria.bn.br/docreader# Acesso em: 05 abr. 2020.

Paulo Carneiro, químico de formação, foi indicado pelo governo brasileiro para participar da primeira assembleia geral das Nações Unidas (ONU), em 1946. Logo em seguida, foi nomeado como delegado permanente do Brasil e membro do conselho executivo da UNESCO. Com fortes raízes positivistas (ALONSO, 2002), Carneiro teve uma extensa carreira como internacionalista, a qual ele dedicou na defesa de uma aliança de cooperação científica internacional (SÁ, 2004), sendo um dos principais agentes que atuaram para garantir que a *ciência* fosse uma área de trabalho da UNESCO (MAIO, 2004).

Em 1966, o governo militar, representado na época pelo presidente Castelo Branco, demitiu Paulo Carneiro de suas funções como embaixador no Brasil na UNESCO, substituindo por Carlos Chagas. A demissão ocorreu após seu filho participar de uma manifestação contra a ditadura militar (Figura 3):

Figura 3 – Notícia sobre a demissão de Paulo Carneiro

Correio da Manhã

2.º Caderno — Rio de Janeiro, Domingo, 17 de abril de 1966

França quer diplomata que o Brasil demitiu

Governo o substitui no pôsto, mas UNESCO o mantém à testa de elevadas missões

Fonte: *Correio da Manhã*, abril de 1966.

Devido à sua importante atuação na área de desenvolvimento científico internacional da UNESCO, a demissão de Carneiro teve grande repercussão na Europa. Em vista disso, o governo francês convida o ex-embaixador brasileiro para atuar no país, mas Paulo Carneiro aceita a proposta da UNESCO e continua seu trabalho na organização, desta vez como parte do conselho executivo.

Sobre a atuação de Paulo Carneiro na UNESCO, encontramos alguns relatos no *Boletim do CRPE/MG*, tendo em vista a atuação de um de seus diretores, Abgar Renault, na UNESCO. Em um relato sobre a participação do Brasil na *XI Conferência Geral da UNESCO*, em 1961, Renault descreve:

> O êxito da delegação brasileira deve-se, especialmente, ao trabalho de coordenação e direção de seu chefe, [...] Sr. Paulo Carneiro, homem de grande experiência internacional e prestígio, cujo conselho era frequentemente procurado por outras delegações, nos momentos de dificuldades. (CRPE/MG, 1961, p.1)

Formado em Direito, professor de Escola Normal e com uma extensa carreira política e importante atuação no campo educacional, Renault foi conselheiro da UNESCO, durante a Conferência realizada em Adis-Abeba sobre as necessidades educacionais da África (VIDAL; CARDOSO, 1999). Das atividades que o educador exerceu no período, cabe destacar sua atuação como ministro da educação (1955-1956), a participação na criação dos CRPEs, em 1955, e a direção do CRPE/MG.

Mediante a análise dos arquivos das conferências, pode-se obter uma melhor compreensão de como o departamento do BIE, o comitê misto do BIE-UNESCO[48] e os conselhos do BIE e da UNESCO elaboraram os questionários e discutiram os primeiros rascunhos das várias publicações e textos das recomendações entregues pelos governos membros.

O vice-diretor do BIE, Pedro Rosselló (1979), na publicação da UNESCO[49] sobre as conferências, classificou as recomendações realizadas, até então (1934 a 1977), em dois grupos: recomendações "administrativas" e recomendações com finalidades "didáticas". No entanto, o que percebemos na leitura das recomendações é que, as classificadas com caráter administrativo são constitutivas, não apenas de textos que remetem às questões das organizações públicas que estão ligadas ao mandato do Estado em matéria educacional, mas também de dimensões

---

[48] A partir da IX Conferência Internacional de Instrução Pública (1947), as CIIP foram convocadas conjuntamente pela Unesco e pelo IBE, e a escolha dos temas era elaborada pela Comissão Mista Unesco-IBE, com base em sugestões pelos Estados-Membros (ROSSELLÓ, 1979).

[49] ROSSELLÓ, Pedro. Aperçu historique. *In*: **Conférence internationale de l'instruction publique**: Recommandations 1934-1977. Genève: UNESCO-BIE, 1979.

estruturais do trabalho escolar, principalmente sobre o trabalho docente, que possui destaque nas conferências. São temáticas que demonstram preocupação tanto com a expansão da escola (ampliação do número de vagas, prédios escolares e professoras formadas), como com a prática de ensino que deveria ser desenvolvida, priorizando o aperfeiçoamento (formação em serviço) das professoras (recomendação da XXV CIIP, 1962) para a garantia de uma prática de ensino coerente com os princípios pedagógicos para a prática do magistério e, também, o desenvolvimento da pesquisa científica em educação (recomendação da XXVII CIIP, 1963).

No período, encontramos seis recomendações dedicadas ao trabalho docente, destacadas no quadro abaixo, porém quase todas essas recomendações tratam de algum aspecto da atividade de ensino (Quadro 12):

Quadro 12 – Recomendações das CIIP (BIE/UNESCO) indicadas no período da pesquisa

Nº	Ano	Reunião	Resolução (português - RBEP)	Resolução (Título original - francês)
1	1950	XV CIIP	**Intercâmbio Internacional de Educadores**	*Les échanges intern ationaux d'éducateurs*
2	1950	XV CIIP	Ensino de Trabalhos Manuais nas Escolas Secundárias	*L'enseignement des travaux manuels dans les écoles secondaires*
3	1950	XV CIIP	Iniciação à Matemática na Escola Primária	*L' initiation mathématique à l'école primai re*
4	1950	XV CIIP	Escolaridade Obrigatória e sua Extensão	*La scolarité obligatoire et sa prolongation*
5	1951	XVI CIIP	Cantinas e Vestiários Escolares	*Les cantines et les vestiaires scolaires*
6	1952	XVII CIIP	Acesso da Mulher à Educação	*L'accès des femmes à l'éducation*
7	1952	XVIICIIP	Ensino de Ciências Naturais nas Escolas Secundárias	*L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires*
8	1953	XVIII CIIP	**Formação do Magistério Primário**	*La formation du personnel enseignant primaire*
9	1953	XVIII CIIP	Situação do Magistério Primário	*La situation du personnel enseignant primaire*
10	1954	XIV CIIP	Formação do Magistério do Ensino Secundário	*La formation du personnel enseignante secondaire*
11	1954	XIV CIIP	Financiamento da Educação	*Le financement de l'éducation*
12	1955	XV CIIP	Ensino das Artes Plásticas nas Escolas Primárias e Secundárias	*L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires et secondaires*
13	1956	XVI CIIP	Inspeção Escolar	*L'inspection de l'enseignement*
14	1956	XVII CIIP	Ensino da Matemática na Escola Secundárias	*L' enseignement des mathématiques dans les écoles secondaires*
15	1956	XVII CIIP	Desenvolvimento das Construções Escolares	*Le développement des constructions scolaires*
16	1957	XVIII CIIP	Formação dos Professores de Ensino Normal	*La préparation des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires*

17	1957	XVIII CIIP	Elaboração e Expedição de Programas do Ensino Primário	*L' élaboration et la promulgation des programmes de l'enseignement primaire*
18	1958	XIV CIIP	Possibilidades de Acesso à Educação nas Zonas Rurais	*Les possibilités d'accès à l 'éducation dans les zones rurales*
19	1959	XV CIIP	A Elaboração, a Escolha e a Utilização dos Manuais de Ensino Primário	*L' élaboration, le choix et l'utilisation des manuels de l'enseignement primai re*
20	1959	XV CIIP	Medidas destinadas a Facilitar o Recrutamento e a Formação dos Quadros Técnicos e Científicos	*Les mesures dest inées à faciliter le recrutement et la formation des cadres techniques et scientifiques*
21	1960	XVI CIIP	Elaboração e Expedição dos Programas de Ensino Secundário	*L' élaboration et la promulgaion des programmes de l'enseignement général du second degré*
22	1960	XVI CIIP	Ensino Especial para Débeis Mentais	*L' organisation de l 'enseignement spécial pourles débiles mentaux*
23	1961	XVII CIIP	**Escola Primária de Mestre Único**	*L'organisation de l 'école primaire à maître unique*
24	1961	XVII CIIP	Educação Pré-Primária	*L' organisation de l'éducation préscolaire*
25	1962	XXV CIIP	Planejamento da Educação	*La planification de l'éducation*
26	1962	XXV CIIP	**Aperfeiçoamento de Professores Primários**	*Le perfectionnement des maîtres primaires en exercice*
27	1963	XXVI CIIP	Orientação Escolar e Profissional	*L' organisation de l'orientation scolaire et professionelle*
28	1963	XXV CIIP	**Carência de Professores Primários**	*La lutte contre la pénurie de maîtres primaires*
29	1965	XXVI CIIP	Alfabetização e Educação de Adultos	*L'alphabétisation et l'éducation des adultes*
30	1965	XXVI CIIP	Ensino moderno de línguas no ensino secundário	*L'enseignement des langues vivantes à l'école secondaire*
31	1966	XXVII CIIP	A organização da pesquisa educacional	*L'organisation de la recherche pédagogique*
32	1966	XXVII CIIP	**Pessoal docente no exterior**	*Le personnel enseignant à l'étranger*
33	1967	XXVIII CIIP	Escassez de professores secundários	*La pénurie de personnel enseignant secondaire*
34	1967	XXVIII CIIP	Educação em saúde nas escolas primárias	*L'éducation sanitaire dans les écoles primaires*
35	1968	XXVIII CIIP	Educação para o entendimento internacional como parte integrante da vida e da vida escolar	*L'éducation pour la compréhension internationale entant que partie intégran tedes ét ud eset de la vie scolaires*
36	1968	XXVIII CIIP	O estudo do meio ambiente na escola	*L'étude du milieu à l'école*
37	1970	XXIX CIIP	Melhoria e eficiência dos sistemas educativos, em especial pela redução a perda de efetivos em todos os níveis de ensino	*L' amélioration et l'efficacité des systèmes d'éducation, en particulier par la réduction des déperditions d'effe ctifs à tous les niveaux de l'enseignement*

Fontes: sistematização realizada com base em: BIE; UNESCO. **Conférence internationale de l'instruction publique**: Recommandations 1934-1977. Genève: UNESCO-BIE, 1979.

Pode-se observar uma preocupação explicitada em todas as recomendações das CIIPs, bem como nas demais publicações do BIE a que tivemos acesso[50], assim como o esforço de generalizar a escolaridade, a partir de um quadro que garanta estruturas adequadas ao funcionamento da escola pública, que deveria ser assegurado pelo Estado. Em todas as publicações das recomendações, era elaborado um texto introdutório, como forma de justificar a recomendação com base nos princípios defendidos pelo BIE. Tendo em vista o tema deste relatório, destacamos a introdução da recomendação de nº 36:

> A Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada em Genebra, pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, e ali reunida a 6 de julho de 1953, em sua décima-sexta sessão, adota, a 14 de julho de 1953, a seguinte recomendação:
> A Conferência, considerando as necessidades provenientes da extensão da escolaridade obrigatória, de que tratou na Recomendação n." 32, referente à escolaridade obrigatória e seu prolongamento, que ela dotou em 1951; **considerando que as crianças de todos os países têm o direito de serem instruídas e educadas por professores que apresentem todas as garantias tanto do ponto de vista físico, psíquico e moral como do da formação intelectual e pedagógica; considerando que a formação profissional do professor primário deverá apoiar-se, cada vez mais, sobre uma sólida cultura geral do nível da requerida para o acesso aos estudos superiores; considerando que ninguém pode ser convocado a ensinar, mesmo em caráter temporário, se não possuir uma qualificação profissional reconhecida; considerando que o professor primário é uma elemento ativo da comunidade e que por isso deve estar preparado para participar da vida social e cultural da mesma; considerando que o progresso das ciências da educação (Psicologia Genética e Social, Psicologia Afetiva, Pedagogia Experimental e Pedagogia Comparada, Higiene Mental, etc.)** traz ao professor primário pontos de vista e informações capazes de melhorar consideravelmente sua técnica pedagógica; considerando que, a despeito de aspirações semelhantes, certos países, de situação geográfica, demográfica e social, bem como de evolução histórica e cultural muito diferentes, devem trazer soluções diversas aos problemas da formação do pessoal docente do ensino primário, submete aos Ministérios de Instrução Pública dos diversos países a seguinte recomendação (BIE/UNESCO, 1953, p. 73, grifos nossos).

Questões específicas da recomendação, como no caso de "A Formação do Magistério Primário", são atreladas e justificadas com questões de maior escopo, como "a garantia da escolaridade obrigatória, e o direito à educação de todas as crianças". Segundo Hofstetter e Schnneuwly (2013), essas preocupações são uma marca do BIE desde a sua fundação. No entanto, é perceptível como o contexto do final da Segunda Guerra, a intenção de reconstituir as relações internacionais a partir da educação e o acordo com a UNESCO relacionado à comissão das CIIPs são fatores que potencializaram a atenção pelas questões relacionadas ao direito universal da educação pública. Como exemplo, há a recomendação de número 32, da

[50] *Bulletin du Bureau International d'éducation* (1950-1970).

CIIP de 1951, que versava sobre o prolongamento da escolaridade obrigatória, tendo como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos da UNESCO, de 1948.

Além das questões relacionadas ao direito à educação, as descrições feitas nas recomendações versavam sobre temas para a garantia de estruturas necessárias para o funcionamento da educação escolar, conforme as dimensões concebidas no conceito de "forma escolar" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Assim, há recomendações que versavam sobre aspectos de jurisdição escolar, gestão escolar (principalmente sobre o papel do inspetor), trabalho docente (considerando sua formação, profissionalização e prática), currículo escolar (considerando a graduação, idade e série), um espaço específico para a prática educativa (separado de outros locais de socialização, como a família, trabalho etc.) e, por fim, organização escolar e seu financiamento (salário de professores, infraestrutura escolar, mobiliário, construção de edifícios escolares etc.).

Além da formação, outra questão amplamente defendida nas CIIPs durante o período estudado foram as condições de trabalho docente, como a garantia de "salários convenientes" e materiais adequados ao trabalho pedagógico (BIE/UNESCO, 1963, p. 75). Xavier (2010), ao estudar as Conferências nas décadas de 1970-1980, indica como o processo de profissionalização docente teve indicadores globais consubstanciados nas recomendações, na medida em que várias associações de docentes usaram esses textos para a luta por melhores condições de trabalho.

A prática de ensino também aparecia como temática das conferências. Com uma abordagem disciplinar do conhecimento, as recomendações tratavam sobre como e o porquê de algumas disciplinas deverem ser ensinadas. No período estudado, há recomendações sobre o ensino de Matemática, Ciências, Artes, Línguas Estrangeiras e Geografia. Além disso, um assunto colocado de forma transversal em todos os conteúdos era a necessidade de um ensino que proporcionasse respeito, conhecimento e comunicação com a comunidade internacional. Assim, além das recomendações que tratavam diretamente do trabalho docente, esses textos que versavam sobre práticas de ensino abordavam a formação ideal e o procedimento dos professores, considerando o ensino dessas disciplinas.

O BIE também distribuía aos países membros um boletim trimestral com relatos de suas atividades. A organização publicava, ainda, as cartas de convite aos ministérios de educação dos países membros, os questionários/inquéritos, bem como um balanço geral de suas respostas, notícias e indicações bibliográficas dos países pertencentes ao BIE.

A seção destinada às notícias dos países se chamava *Atividade Pedagógica Internacional*[51], na qual se encontram informações resumidas sobre o cenário educacional. Como exemplo, há a informação publicada em 1960 que indica a entrada do Brasil como país membro do BIE. No estudo do boletim, existe uma considerável gama de notícias e trechos dos relatórios enviados pelo INEP sobre a expansão do ensino no país (respondendo os questionários enviados pelo BIE).

Ainda no que diz respeito ao Brasil, além das notícias divulgadas, considerando as respostas aos questionários (enviadas pelo INEP), publicadas na seção *Atividade Pedagógica Internacional* no boletim do Bureau, encontramos uma quantidade significativa de publicações brasileiras recomendadas na seção *Bibliografia.* Esses textos tratavam sobre diversos temas educacionais: administração e organização da educação pública, pesquisa educacional, história da educação, métodos e metodologias de ensino, psicologia da educação etc. (Quadro 13):

Quadro 13 – Obras brasileiras indicadas no Boletim do BIE

Nº	Ano	Título	Referência
1	1950	Educação física no curso primário (Ministério da Educação e da Educação e da Saúde)	2º trimestre, 1950, n. 95, p. 102
2	1950	Principais aspectos do ensino no Brasil (Ministério da Educação e da Educação e da Saúde)	2º trimestre, 1950, n. 95, p. 102
3	1950	Fundamentos da Educação (Amaral Foutora)	2º trimestre, 1950, n. 95, p. 102
4	1950	A ciência da educação (Otto Willmann)	2º trimestre, 1950, n. 95, p. 102
5	1961	Almeida Jr. e a Escola primária	4º trimestre, 1961, n. 141, 35 année, p. 242
6	1961	Testes psicológicos (Pierre Weill)	4º trimestre, 1961, n. 141, 35 année, p. 37
7	1961	Pesquisa nacional sobre o Nível mental da população brasileira	4º trimestre, 1961, n. 141, 35 année, p. 233
8	1962	Educação e desenvolvimento no Brasil	1º trimestre, 1962, n. 142, 36 année, p. 26
9	1962	O município de São Paulo e o ensino primário (Carlos Correa Mascaro)	1º trimestre, 1962, n. 142, 36 année, p. 40
10	1962	Apostilas didáticas de inglês	1º trimestre, 1962, n. 142, 36 année, p. 46
11	1962	Educar para recuperação - Maria Junqueira	1º trimestre, 1962, n. 142, 36 année, p. 53

[51] A partir de 1960, além das sessões citadas, o Boletim passa a publicar uma seção chamada *Pesquisas de Educação Comparada*, com base nas respostas dos questionários enviados aos ministros de educação do BIE.

12	1962	Fontes para o Estudo da História da Educação no Brasil	4º trimestre, 1962, n. 145, 36 année, p. 228-229
13	1963	História da Educação Pública	1º trimestre, 1963, n. 146, 37 année, s/p
14	1963	Educação comparada (Lourenço Filho)	1º trimestre, 1963, n. 146, 37 année, p. 30
15	1964	Leitura na escola primária (Juracy Silveira)	1º trimestre, 1964, n. 150, 38 année, p. 49
16	1964	A presença do Latim (Vandick Nóbrega)	2º trimestre, 1964, n. 151, 38 année, p. 123-124
17	1964	A educação na encruzilhada (Fernando de Azevedo)	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 165
18	1964	Um educador brasileiro Lourenço Filho (Associação Brasileira de Educação)	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 167
19	1964	Primórdios da Educação no Brasil (Luís Alves de Mattos)	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 168
20	1964	Sugestões para organização de uma biblioteca infantil	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 183
21	1964	Introdução à Didática da Fala: aspectos da educação dos deficientes da audição e da fala. (Ana Remói Faria Dória)	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 184
22	1964	Teoria e prática da escola elementar (Roberto J. Moreira)	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 186-187
23	1964	Didática de português (Leodégario A. Azevedo Filho)	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 192
24	1964	Um estudo pesquisa sobre o ensino secundário de filosofia (Carlos Frederico Maciel)	3º trimestre, 1964, n. 152, 38 année, p. 194
25	1964	Educação na área rural de Santa Cruz do Sul (Laudelino Meideiros)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 248
26	1964	Compêndio de Pedagogia (Romanda Gonçalves Pentagna; Alcy Vilela; Lea da Silva Rodrigues)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 254-255
24	1964	108 Jogos para o Jardim de Infância (Ethel Bauzer Medeiros; Edvete R. da Cruz Machado)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 257
28	1964	Introdução ao estudo da escola nova (Lourenço Filho)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 258
29	1964	Comentários sobre o ensino primário (MEC)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 262
30	1964	Didática da Matemática no ensino secundário (Maria E. de Andrade Jacques da Silva)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 269
31	1964	A aula de Geografia e o seu material didático (MEC)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 270
32	1964	Didática de História	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 270
33	1964	Apostilas de didática e desenho (Alcídio Mafra de Souza)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 271
34	1964	Assim falam eles e elas: pesquisa dos problemas dos adolescentes brasileiros realizada em Porto Alegre (Godeardo Baqueiro; Theobaldo Frantz)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 273

35	1964	Educação e região: problemas de política e administração escolares no Nordeste brasileiro (MEC)	4º trimestre, 1964, n. 153, 38 année, p. 278
36	1965	Relatório do I Simpósio brasileiro de Administração escolar (Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Cadeira de Administração escolar e Educação Comparada)	1º trimestre, 1965, n. 154, 39 année, p. 64
37	1965	O professor primário metropolitano (Luiz Pereira)	2º trimestre, 1965, n. 155, 39 année, p. 107
38	1965	Introdução ao curso de geometria plana (Lucas Bunt)	2º trimestre, 1965, n. 155, 39 année, p. 124
39	1966	Pequena História da Educação (Francisca Petters; Maria Augusta de Cooman)	2º trimestre, 1966, n. 159, 40 année, p. 99
40	1966	Vida e Educação (John Dewey - Trad. Anísio Teixeira)	2º trimestre, 1966, n. 159, 40 année, p. 102
41	1966	A família por dentro (Maria Junqueira Schmidt)	2º trimestre, 1966, n. 159, 40 année, p. 106
42	1966	Relatório (Simpósio Brasileiro de Administração escolar, Universidade do Rio Grande do Sul)	2º trimestre, 1966, n. 159, 40 année, p. 133
43	1966	A educação entre dois mundos (Fernando de Azevedo)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 191
44	1966	A educação e seus problemas (Fernando de Azevedo)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 163
45	1966	Educação para uma civilização em mudança (Kilpatrick, Willian; Trad. Noemy Rudolfer)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 164
46	1966	Educação e sociologia (Emile Durkheim; Trad. Lourenço Filho)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 166
47	1966	Noções de psicologia com aplicações a educação (Iago Pimentel)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 166
48	1966	A arte de educar (Gilbert Highet; Trad. Lourenço Filho)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 168
49	1966	Testes, medidas e avaliação (Oyara Petersen Esteves)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 170
50	1966	Testes ABC (Lourenço Filho)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 170
51	1966	Didática Geral: de acordo com os programas oficiais (Romanda Pentagna)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 172
52	1966	O que é o Jardim de infância (Nazira Féres Abi-Sáber)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 179
53	1966	Experiências de Linguagem oral na escola primária (Maria Yvonne Atalécio Araújo)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 181
54	1966	Problemas na adolescência (Ofésia Boisson Cardoso)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 187
55	1966	Problemas na infância (Ofésia Boisson Cardoso)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 187
56	1966	Problemas na mocidade (Ofésia Boisson Cardoso)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 188
57	1966	Orientação educacional (Maria Junqueira Schmidt; Maria de Lourdes de Souza Pereira)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 188

58	1966	Problemas na meninice (Ofésia Boisson Cardoso)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 188
59	1966	Propósitos da Universidade (Gilberto Osório de Andrade)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 190
60	1966	Conferências Interamericanas de Educação (MEC)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 192
61	1966	Conferências Internacionais de Instrução Pública - Recomendações (1934-1963) (MEC)	3º trimestre, 1966, n. 160, 40 année, p. 193
62	1966	Simpósio sobre problemática universitária (Universidade de Recife)	4º trimestre, 1966, n. 161, 40 année, p. 277
63	1967	História da Educação Moderna (Eby Frederick Trad. Maria Ângela V. de Almeida)	2º trimestre, 1967, n. 163, 41 année, p. 109
64	1967	Introdução à educação: problemas fundamentais, finalidades e técnicas. (Willian Cunningham Trad. Nair F. Abu-Merly)	3º trimestre, 1967, n. 164, 41 année, p. 172
65	1968	Educação e vida: uma contribuição à definição de educação (Pierre Furter)	1º trimestre, 1968, n. 166, 42 année, p. 36
66	1968	Estudo dirigido (Romanda Gonçalves Pentagna)	2º trimestre, 1968, n. 167, 42 année, p. 116
67	1968	Desenvolvimento do ensino primário e o plano nacional de Educação (Carlos Pasquale)	3º trimestre, 1968, n. 168, 42 année, p. 195
68	1968	Financiamento da educação no Brasil (Jorge Hori; José Caldas Filho)	3º trimestre, 1968, n. 168, 42 année, p. 211
69	1968	Planificação da educação e seus problemas econômicos e sociais (MEC)	3º trimestre, 1968, n. 168, 42 année, p. 212
70	1968	Relatório (III Simpósio Brasileiro de Administração escolar)	4º trimestre, 1968, n. 169, 42 année, p. 293-294
71	1970	Educação primaria: relação entre rendimento escolar e professor (J. Cabral de Moura; M.E Roma Lemos)	4º trimestre, 1969, n. 173, 43 année, p. 211-212
72	1970	Programa estratégico de desenvolvimento (Ministério de planejamento e coordenação geral)	4º trimestre, 1969, n. 173, 43 année, p. 235-236
73	1970	A educação em Minas Gerais e seus aspectos socioeconômicos (INEP-CRPE/MG)	4º trimestre, 1969, n. 173, 43 année, p. 239
74	1970	Rendimento das unidades escolares do estado, segundo número de turnos (M.J. Rios Caneca CRPE/PE)	4º trimestre, 1969, n. 173, 43 année, p. 279
75	1970	A educação de nível médio e a força de trabalho (Aparecida Joly Gouveia)	1º trimestre, 1970, n. 174, 44 année, p. 42
76	1970	Atitude em relação a certas situações de trabalho: propensão à iniciativa e risco (Aparecida Joly Gouveia)	1º trimestre, 1970, n. 174, 44 année, p. 43
77	1970	Professoras de amanhã: um estudo de escolha educacional (Aparecida Joly Gouveia)	1º trimestre, 1970, n. 174, 44 année, p. 43
78	1970	A imaturidade psicológica da mulher (Lauro de Oliveira Lima)	1º trimestre, 1970, n. 174, 44 année, p. 43
79	1970	A evolução da condição da mulher no Brasil (Heleieth Saffioti)	1º trimestre, 1970, n. 174, 44 année, p. 43-44
80	1970	A mulher na sociedade (Heleieth Saffioti)	1º trimestre, 1970, n. 174, 44 année, p. 44

81	1970	A mulher em situação de classe (Klass Wootmann)	1º trimestre, 1970, n. 174, 44 année, p. 44

Fonte: sistematização com base nas publicações do *Bulletin du Bureau International d' éducation* (1950-1970).

Nota-se como o número de publicações aumentaram significativamente na década de 1960 (66 das 81 publicações correspondem à década de 1960). Acreditamos que isso se deve, não apenas à efetivação da participação do Brasil no BIE, mas também à produção de textos impulsionada pelas ações dos CRPEs e seu vínculo com a UNESCO. Neste sentido, há um número considerável de textos de autores que pertenciam aos Centros. Sobre os autores e autoras das publicações, temos nomes expressivos para o campo educacional brasileiro, sendo que os autores mais citados são: Lourenço Filho (cinco publicações) e Ofésia Boisson Cardoso (quatro publicações)[52].

Como centro de Educação Comparada, o BIE passa, em 1970, a estabelecer temáticas de investigação em seus boletins. O primeiro tema escolhido foi *Acesso da Mulher à Educação*, que recuperava a recomendação obtida com a XV CIIP, em 1952. Assim, as últimas seis referências brasileiras do quadro se referem a obras que tratassem do tema.

Outra seção de publicação dos boletins eram as *Exposições Internacionais de Educação*, que tratavam de fotos que representavam a educação pelo mundo, com espaços escolares, professores com alunos e crianças no ambiente escolar. Frequentemente, as imagens possuíam relação com temas abordados nas conferências. Como na foto enviada por Portugal, intitulada *"As artes plásticas e o ensino das crianças",* que se referia à recomendação de número 41: *"Ensino das Artes Plásticas nas escolas primárias e secundárias"* (1956) (Figura 4):

Figura 4 – Exposição Internacional de Educação do BIE – Portugal, 1961

Fonte: Boletim do BIE, 1961.

[52] O Apêndice da tese apresenta a sistematização completa com a frequência em que os autores foram mencionados.

A exemplo da Figura 4, em outras imagens trazidas no Boletim, as professoras eram sempre retratadas durante uma prática de ensino, em meio aos alunos (sejam crianças, jovens ou adultos). A maioria das fotos publicadas se referem a situações de ensino em escola primária. Apesar das publicações sobre o Brasil nas outras seções do Boletim, não foram reproduzidas fotos brasileiras.

1.3 O INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

> A ciência não nos vai fornecer receitas para as soluções dos nossos problemas, mas o itinerário de um caminho penoso e difícil, com idas e voltas [...]. Será por este modo que o Instituto pensa se deixar conduzir pelo método e espírito científico. (TEIXEIRA, 1952, p. 79)[53]

Desde a década de 1920, ocorreu uma série de debates sobre possibilidades de organização da educação básica no país, como o caso das Conferências Nacionais de Educação, promovidas anualmente desde 1927 pela Associação Brasileira de Educação – ABE (CARVALHO, 1997), que, entre outras ações, reivindicou a necessidade de criação de um Ministério da Educação. Com o governo Vargas (1930-1945), as manifestações relacionadas a uma concepção de educação nacional ganharam espaço e condições para serem realizadas, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930. A gestão da pasta do Ministério de Educação contou com a colaboração de um grupo de intelectuais (muitos que já haviam assumido gestões municipais e estaduais na área da educação), como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, o que estreitou as relações desses intelectuais com o Estado.

Ainda na gestão de Vargas e por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi criado pela lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que reestruturou o Ministério da Educação. No entanto, somente a partir do decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, e com a direção de Lourenço Filho, o instituto começa a cumprir suas atividades, que tinham por finalidade:

> organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente

[53] TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.17, n.46, 1952. p.69-79.

> dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos (BRASIL, 1938)[54].

Apesar das múltiplas funções atribuídas ao INEP, a falta de pessoas especializadas para o trabalho impede que suas atividades ganhem a dimensão colocada pelo seu projeto de criação. Apesar disso, Lourenço Filho[55] permaneceu na direção e conseguiu implementar uma série de ações, com destaque para a criação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1944, revista editada até atualmente. Dessa forma, o INEP começa a expandir suas atividades, com o propósito de desenvolver a pesquisa em educação no Brasil, a fim de concretizar o ideal de modernização da educação nacional.

Tendo em vista a discussão conduzida neste trabalho, destacamos a direção de Anísio Teixeira (1952-1964), que, segundo Mendonça (2008), estabeleceu como um dos eixos de sua gestão a questão da formação de profissionais do ensino, especialmente no que se refere ao ensino primário, bem como o desenvolvimento da pesquisa educacional. Essas prioridades são tomadas, refletindo a tradição da atuação de Anísio Teixeira na secretaria de Educação da Bahia, e a condução do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia, em conjunto com a *Columbia University*[56] (mesma universidade em que realizou seus estudos de pós-graduação em Educação, no *Teachers College*), com o propósito de modernizar o ensino na Bahia. O funcionamento desse programa era baseado na crença da pesquisa da realidade educacional, como forma de implementar políticas públicas para a solução dos problemas encontrados. Desse modo, o programa objetivava: "adquirir um conhecimento da sociedade e da cultura dos habitantes da região rural da Bahia", com a finalidade de possibilitar "aos administradores

---

[54] BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 30/7/1938, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 67, 30 de jul. 1937.

[55] Manuel Bergstrõm Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira estavam entre os primeiros diretores do INEP. Lourenço Filho foi organizador do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); primeiro diretor do INEP (1938-1952); teve a direção dos trabalhos na Campanha de Educação de Adultos no âmbito do Ministério da Educação (1947-1950) e foi delegado do Brasil na III Conferência da UNESCO. Anísio Teixeira foi diretor geral de Educação do Distrito Federal (1931-1935); conselheiro para o Ensino Superior da UNESCO (1946-1947); secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951); secretário geral da CAPES (1951 -1964) e diretor do INEP (1952-1964).

[56] Entre 1928 e 1929 Anísio Teixeira realizou seus estudos no *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, recebendo o título de *Masters of Arts*. Essa experiência de formação foi fundamental para a constituição de sua concepção sobre a formação do magistério, considerando principalmente a valorização dos cursos de Matéria, caracterizados pela ênfase na prática do magistério em relação ao nível de ensino e suas especificidades. De acordo com Vidal (2005), essa trajetória no *Teachers College* foi responsável por anunciar na carreira de Teixeira a ênfase "na prática docente, arte, e o primado da ciência pedagógica na formação do magistério" (VIDAL, 2005, p. 7), marcas possíveis de serem observadas em todos os projetos dele, como veremos em alguns exemplos trabalhados na tese.

estaduais organizar planos mais eficientes para atender às necessidades educacionais" (FERREIRA, 2006, p. 54).

Assim, as ações de Anísio Teixeira eram baseadas na ideia da inadequação da escola às necessidades de seu tempo (modernização). Isso fez com que a educação perdesse o seu caráter histórico. Logo, analisando o caráter da educação do passado, voltado para as elites, como era parte das necessidades de organização naquele tempo, Teixeira identifica, na sociedade do século XX, a necessidade de uma educação integral (BARREIRA, 2011). Isso ocorre, dentre outros fatores, porque, segundo Teixeira, as transições da sociedade brasileira no início do século XX foram conduzidas por um grupo misto de elite com interesses divergentes, o que contribuiu para a manutenção dos problemas educacionais.

Com a elaboração de acordos internacionais em combate ao analfabetismo, como o Projeto número um da UNESCO (1958) e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955), a ideia de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil passa a ser concretizada. As pesquisas e os projetos desenvolvidos a partir desses acordos tinham como principais objetivos: formular novas políticas com base científica e formar técnicos em educação que, capacitados, poderiam ministrar cursos para o aperfeiçoamento do magistério do país.

A seguir, será discutido, com mais detalhes, o funcionamento das principais instituições fundadas pelo INEP no período e suas perspectivas em relação à produção de representações sobre o trabalho docente: os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

1.3.1. *Luz nova para os caminhos*[57]: Os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais

> nem bem cientistas nem também educadores, mas como cientistas especializados, fazendo, verdadeiramente, ciência, isto é, sociologia, antropologia e psicologia, e ajudando os educadores, ou seja, **os clínicos da educação, assim como os cientistas da biologia ajudam os clínicos da medicina.** (TEIXEIRA, 1957, p. 80, grifos nossos[58])

[57] Título da oração proferida por Fernando de Azevedo, em 7 de janeiro de 1957, na sessão inaugural do I Seminário de Professores Primários, promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais. No discurso, Fernando de Azevedo apresenta as ações planejadas do CRPE/SP para os professores e inspetores escolares do seminário: AZEVEDO, Fernando. I Seminário de Professores Primários. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, 1957, p. 13

[58] TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Arte de educar. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP. São Paulo, 1957.

A emergência dos estudos raciais no Brasil, por meio de pesquisas como as de Arthur Ramos, fez com que o país fosse classificado como um lugar de possibilidades de estudos, dado o contexto mundial após a Segunda Guerra. De acordo com Maio (1999), a imagem de "paraíso racial" representada por estudiosos europeus, desde o final do século XIX, e os estudos raciais realizados no Brasil, desde a década de 1920, fizeram com que a UNESCO, como organização que buscava promover ações que combatessem a intolerância racial (conforme a 1ª declaração sobre raça, publicada em 1950), olhasse para o Brasil como país potencial para o estudo da suposta "harmonia entre as raças". Dessa forma, em 1950, o Brasil é aprovado na 5ª Conferência Geral da UNESCO, como o lugar para ampliação das investigações sobre raça.

O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais foram instituídos pelo decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955, como forma de prover ao INEP: "meios adequados à pesquisa educacional em toda a extensão do território brasileiro, para o melhor cumprimento de seus objetivos fundamentais de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, primário e normal"[59].

A organização dos Centros era planejada desde 1953, com apoio da UNESCO no subsídio financeiro para as atividades e auxílio técnico para o planejamento e estruturação dos Centros. No mesmo ano dessa instituição, a RBEP publicou um relatório[60], elaborado pelo técnico da UNESCO[61] Otto Klineberg, que relatou a instituição e os objetivos dos CRPEs, definindo que as atividades do Centro teriam por consequências práticas:

> 1) Um conhecimento mais profundo da vida e da cultura do Brasil; de fato, provavelmente, um melhor conhecimento da cultura do Brasil que de qualquer outro país.
> 2) Um maior contato entre os estudiosos brasileiros e os educadores e especialistas em ciências sociais de outros países.
> 3) Melhoramento dos métodos de pesquisa e preparação dos educadores e especialistas em ciências sociais brasileiras.
> 4) Comunicação aos professores de todo o país de melhor conhecimento da cultura do Brasil em geral, como de regiões específicas.
> 5) Desenvolvimento em novas direções da aplicação das ciências sociais aos problemas educacionais.
> 6) O estabelecimento de um padrão para o melhoramento de um sistema educacional, que pode ter aplicação em muitos outros países além do Brasil, e à criação de um

[59] BRASIL. Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955. Institui o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros regionais. **Diário Oficial da União**: Seção 1 - 24/1/1956, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 67, 24 de janeiro. 1956 (republicação).

[60] KLINEBERG, Otto. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 24, n. 59, 1955.

[61] Desde o início da fundação dos Centros a UNESCO enviou, como veremos adiante, uma quantidade significativa de técnicos ou *experts* (como eram referenciados nas publicações dos Centros), com fins ao auxílio no planejamento das atividades de pesquisas e formação de professores.

> modelo que poderá ser seguido, sempre que seja sentida a necessidade de efetuar um contato mais íntimo e proveitoso entre a educação e as ciências sociais (KLINEBERG, 1955, p. 123-124).

Destacam-se as pesquisas com base nas ciências sociais para a compreensão da cultura brasileira e a formulação de novos saberes para a formação de professores e técnicos em educação, por meio da percepção da diversidade cultural e étnica do país. Assim, o conhecimento regional poderia auxiliar na compreensão dos problemas educacionais e na proposição de soluções locais para esses problemas. Para isso, era preciso olhar de perto para a escola. E, ao olhar para a escola, era preciso aperfeiçoar o professor, que seria agente, na compreensão dos intelectuais atuantes nos CRPEs, e mediador entre a produção científica em educação e a prática escolar (FREITAS; BICCAS, 2009).

Destarte, a proposição de políticas educacionais com base na pesquisa científica educacional é uma forte característica dessa geração de intelectuais e que ganhou lugar especial nas ações promovidas pelos CRPEs. Era essa ação que daria, enfim, "luz nova sobre os caminhos", nas palavras de Azevedo:

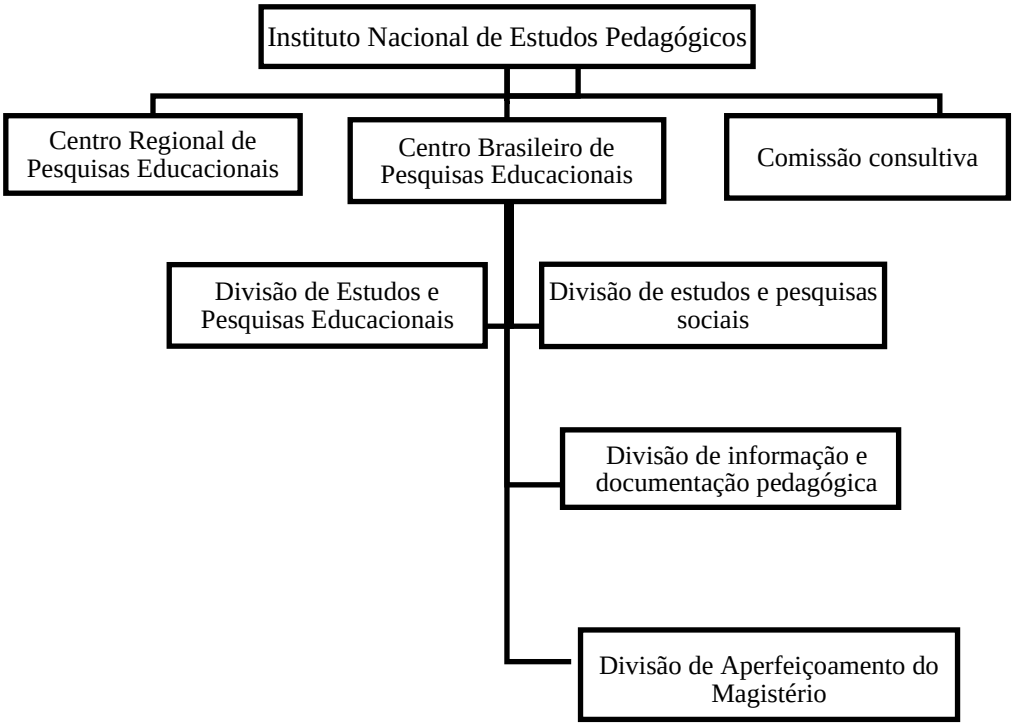
> Em vez de se elaborarem reformas sob a pressão de circunstâncias ou acomodações políticas, de entregá-las ao capricho de governos que se sucedem, às tendências às vezes contraditórias de administradores improvisados, ou, em casos raros, a intuições luminosas de reformadores que, tendo por seu idealismo, **os olhos nas estrelas, não desprenderam os pés do chão, pelo seu sentido da vida real**, serão ou poderão ser elas, daqui por diante, se os governos se dispuserem a aceitar a colaboração dos Centros, fundadas, no levantamento de situações reais, em prévias elaborações indutivas e nas conclusões tão seguras quanto possível de observações e pesquisas metodicamente conduzidas. É a isto que pode chamar uma tentativa **de penetração do espírito e dos métodos científicos na esfera da educação** pela utilização sistemática das técnicas de pesquisa, histórica, bio-psicológica, social e educacional ao estudo e à solução prática de seus problemas (AZEVEDO, 1957, p. 16, grifos nossos).

Vieira (2011) lembra que a identidade social do intelectual é formada em grande medida pela comunhão de interesses dos agentes no campo, da mesma forma Kuhn (2009) identifica que o pensamento convergente é fundamental para a tradição científica. Como exemplifica a fala de Azevedo em ocasião do *I Congresso de Professores Primários de São Paulo*, promovido pelo CRPE/SP: *Olhos nas estrelas não desprenderam os pés do chão* – o olhar para a realidade educacional de perto, com a garantia dos métodos científicos e o objetivo do desenvolvimento e modernização da educação, se constituiu, mobilizando, ao mesmo tempo, recursos constituídos de um capital social obtido com uma trajetória de vida política, uma instrumentalização inquestionável e necessária para a análise dos problemas educacionais.

Outra grande tarefa dos Centros era a comunicação de suas pesquisas aos professores, o que poderia acontecer por meio de cursos e formações oferecidas pelos Centros e publicações, com o objetivo de comunicar suas ações aos professores, técnicos e estudantes de educação, além de divulgar as ações realizadas ao estrangeiro. Outro objetivo era reportar as ações realizadas ao CBPE e INEP. Com essa finalidade, todos os Centros regionais possuíam publicações, sendo que a maioria delas foi apresentada na introdução deste trabalho.

Com a direção do INEP e coordenação do CBPE, cada CRPE possuía diretorias e divisões para a execução de diferentes atividades do Centro. Para cumprir todos os objetivos colocados aos Centros, o CBPE possuía a seguinte estrutura (Figura 4):

Figura 5 – Estrutura organizacional do CBPE e CRPE



Fonte: Sistematização com base nos dados coletados no Boletim do CBPE[62].

A Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) possuía a responsabilidade de realizar estudos e pesquisas, considerando as culturas de sua região, para permitir a compreensão da realidade cultural brasileira. Para a realização do levantamento de dados e pesquisas sobre a realidade da educação brasileira, foi criada a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais

[62] CBPE, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Programa de Trabalho do CBPE. **Boletim do CBPE**. Rio de Janeiro, 1956.

(DEPE). Por fim, cabia à Divisão do Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) propiciar a formação dos administradores escolares, especialistas em educação e professores das escolas normais e da educação escolar. Para isso, a DAM deveria organizar cursos baseados nas pesquisas realizadas, manter escolas experimentais para a formação de pessoal para as escolas, considerando a experimentação de novos métodos de ensino.

Cabe destacar que essa divisão em especial recebeu um grupo considerável de técnicos da UNESCO, com finalidade de promover cursos para docentes e técnicos em educação. Os técnicos recebiam grande destaque nas notícias dos Centros e frequentemente tinham textos publicados nos periódicos, como é o caso de Pedro Rosselló, vice-diretor do BIE, que participou da formação promovida pelo CRPE/SP para especialistas em educação na América Latina, em 1958. O Quadro 14 lista alguns nomes de técnicos da UNESCO que promoveram e participaram de atividades nos Centros:

Quadro 14 – Exemplos de representantes da UNESCO que visitaram ou tiveram textos publicados pelos CRPEs

Nome	Centro	Ano
Harry Maddox	CRPE/SP	1966
Helena Antipoff	CRPE/MG	1952
Hélène Brullé	CRPE/SP; CRPE/MG	1959; 1960; 1961
Jean Labbeans	CRPE/BA	1962
Malcon S. Adrisesshich	CRPE/SP	1958
Min Clyde Ignos	CRPE/MG	1960
Oscar Vera	CRPE/SP	1956
Pedro Rosselló [63]	CRPE/SP; CRPE/RS	1960; 1966
Rudolf Lenhard	CRPE/SP	1970

Fonte: autoria própria (2022).

Para compreendermos o contexto de produção das representações sobre a docência realizadas por essa instituição, iremos realizar uma breve apresentação de cada um dos Centros, considerando suas fundações e suas principais características.

[63] Vice-diretor do BIE entre os anos de 1928 a 1969.

1.3.1.1. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia

> Entre nós, ainda estamos na fase inicial. O problema é dominantemente quantitativo. Mais escolas, mais matrículas. Mas os tempos são outros, e já não podemos limitar-nos ao tranquilo esforço de ensinar ler, escrever e contar, multiplicando rotineiramente as escolas. Temos de realizar o que as demais nações fizeram no passado, em pleno "*maelstrom*" moderno. (TEIXEIRA, 1971, p.27-28)[64]

Sob a direção da professora Carmen Spinola Teixeira e o professor Luiz Ribeiro de Sena, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia iniciou suas atividades em 1955, junto às instalações da *Escola Parque*[65]. Experiência concebida por Anísio Teixeira, objetivava proporcionar o ensino integral às crianças moradoras no bairro da Liberdade, em Salvador: "através das atividades de recreação, estudo e trabalho" (SILVEIRA, 1958, p. 60).

Quadro 15 – Diretores do CRPE/BA

Diretor (a)	Período
Carmen Spinola Teixeira e Luiz Ribeiro de Sena	1957-1964
Hildérico Pinheiro	1965-1966
Luiz de Moura Bastos	1967
António Pithon Pinto e Dirvan Silveira Lima Teixeira	1968-1972

Fonte: Acervo histórico do INEP.

A Escola Parque, chamada de Centro Educacional Carneiro Pinheiro e inaugurada em 1950, constituiu uma importante base para as atividades do Centro, tanto na produção de pesquisas em torno da questão da educação integral e da infância, como nos cursos de aperfeiçoamento de professores que eram oferecidos em convênio com o Centro Educacional, por meio da criação de uma Escola de Aplicação no complexo. As atividades educacionais desenvolvidas, tanto com as crianças de nível primário, quanto na formação de professores, ganharam no período atenção internacional com visitas de técnicos da ONU e da UNESCO, para o subsídio de algumas atividades da escola e, também, a gravação de documentários sobre a experiência da Escola Parque (ÉBOLI, 1983). As práticas tinham a intenção de fazer do complexo um "laboratório da vida democrática", pois a concepção de educação escolanovista, com destaque para a teoria do americano de John Dewey, norteava as escolhas da escola.

---

[64] TEIXEIRA, Anísio. Educação, suas faces e problemas. *In*: **Boletim do CRPE/BA**, n. 39, mar./abr. 1971.

[65] Apesar do nome Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o complexo educacional ficou conhecido como Escola Parque, o que evidenciava a concepção inovadora de seu projeto, não apenas na questão pedagógica, mas também na arquitetura da escola, desenvolvida de maneira a atender as demandas pedagógicas escolanovistas do projeto (NUNES, 2009).

Inspirado em Dewey, Anísio Teixeira concebia a escola como uma "pequena universidade infantil", onde as práticas democráticas de um mundo desejado deveriam ser experienciadas. Além das atividades para as crianças, o Centro contava com inúmeras formações para professoras primárias. Na Figura 5, há uma fotografia encontrada no *Correio do CRPE/RS*, que ao divulgar os cursos oferecidos pelo CRPE/BA, apresenta uma foto do curso de tecelagem promovido:

Figura 6 – Educadoras bolsistas em um curso de tecelagem no Centro Educacional Carneiro Pinheiro

Fonte: CRPE/BA, 1964.

Sobre a formação de professoras, o CRPE/BA contava com o apoio da PABAEE para o aperfeiçoamento de professores e a formação de supervisores de ensino, que, na escola, possuíam a função de realizar aperfeiçoamento dos professores a partir da prática de ensino, como forma de "corrigir as deficiências, dinamizar ou renovar os métodos de trabalho das professoras de classe" (ÉBOLI, 1983, p. 27).

1.3.1.2. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais[66]

> Não é de se admirar, com efeito, que os mestres europeus com quem convivi, holandeses, belgas, franceses, italianos, espanhóis, portugueses trouxessem as marcas das velhas culturas que provinham. Por outro lado, é bem explicável que os grandes sacerdotes, que tive como professores, proporcionassem uma alta qualidade de ensino, pelo simples fato de serem verdadeiros sacerdotes. (CASASANTA, 1962, p. 9)[67]

Instalado em Belo Horizonte, o Centro Regional de Pesquisas de Minas Gerais iniciou suas atividades em 14 de agosto de 1956, com a direção de Mário Casasanta, nomeado por Abgar Renault (Secretário da Educação). Casasanta já possuía, no período, uma significativa trajetória na administração pública do Estado e na educação, a exemplo de sua participação na Reforma do Ensino Primário e Normal de Minas Gerais (Reforma Francisco Campos), em 1927 (XAVIER, 2007). Além disso, ele também foi nomeado como chefe técnico da equipe brasileira do Programa de Assistência Brasileiro Americana para o Ensino Elementar (PABAEE).

A presença da PABAEE no Centro propiciou convênios para a promoção de pesquisas, materiais didáticos e cursos e materiais para a formação de professores primários, como o caso da *Revista Criança Escola*, editada a partir de 1965. Além da PABAEE, o Instituto Superior de Educação Rural (ISER) também foi incorporado ao Centro, sob direção da professora do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Helena Antipoff[68].

A entrada de Antipoff no Centro é um exemplo da constante comunicação com instituições internacionais mantidas pelo CRPE/MG. Ao ler os textos do Correio do CRPE/MG e do Boletim do CRPE/MG, encontramos diversas traduções de congressos promovidos pela UNESCO, textos e cursos elaborados por da UNESCO, além de relatos de viagens dos membros da diretoria do CRPE/MG para a participação de congressos internacionais, com destaque para os da UNESCO. Além disso, encontramos, também, relato de envio dos Boletins do Centro e edições da *Revista Criança Escola* para Ministros da Educação e outros agentes de destaque no período originados de países da América Latina e Europa.

---

[66] Para mais informações sobre a criação e o funcionamento do CRPE/MG, ver: XAVIER, Maria do Carmo. **A Tradição revisitada**: A experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – CRPE/MG (1956/1966). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

[67]CASASANTA, Mario. Três mestres de minas. *In*: **Boletim do CRPE/MG**, n. 31/32, 1962.

[68] Psicóloga russa, Helena Antipoff estudou em Paris no Collège de France. Em 1912, foi para o Instituto Jean-Jacques Rousseau, onde continuou seus estudos. Após obter seu diploma no IJJR, trabalhou durante o período de 1926 a 1929 como assistente-colaboradora no laboratório de Psicologia Experimental de Claparède. Em 1929, foi chamada para Belo Horizonte, no Brasil, para liderar a Escola Normal, onde continuou por décadas sua pesquisa inspirada no modelo de Genebra e uma correspondência sustentada com seus colegas em Genebra (RUCHAT, 2008).

Em 1960, a direção do Centro é ocupada por Abgar Renault, o que proporciona ao Centro ampliação de suas atividades e divulgação, considerando o trabalho de Renault como consultor da UNESCO (Quadro 16).

Quadro 16 – Diretores do CRPE/MG

Diretor (a)	Período
Mario Casasanta	1957-1950
Abgar Renault	1960-1966
Paulo Diniz Chagas	1967-1968
Francisca Alba Teixeira	1969-1971

Fonte: Acervo Histórico do INEP.

1.3.1.3. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Pernambuco*

> Somos, no Brasil, um conjunto de regiões que tendem a completar-se com suas diferenças de caráter sociológico e de ordem cultural. **Cabe ao educador, em colaboração com o cientista social atender, na educação do brasileiro, a essas diferenças regionais** de natureza, e de cultura, aproveitando-as no sentido de, através delas, definir-se melhor, quer a cultura nacional de seu todo, quer a personalidade de cada brasileiro (FREYRE, 1959, p. 21, grifos nossos)[69].

Sob a direção do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, o CRPE/PE começou suas atividades em 1957, com o objetivo de desenvolver pesquisas e ações, considerando as especificidades regionais de Pernambuco. Como é possível perceber na fala de Freyre, em ocasião da inauguração do Centro, a perspectiva sociológica e antropológica no estudo do regional norteou as suas atividades. Nessa visão, o cientista social e o educador trabalhariam em conjunto para adequação da personalidade brasileira, considerando as características específicas de cada região e as características gerais do país.

Com essa perspectiva, foram organizados cursos e seminários com o tema *Região e Educação*, nome de uma série de cursos que duraram até 1961, quando o CRPE/PE começou a publicar o periódico *Cadernos Região e Educação*, cuja função era publicar artigos originados de pesquisas realizadas pelo Centro. O primeiro artigo da revista exemplar do pensamento difundido pelo Centro foi intitulado *Espaço, tempo, região e educação*, de Levy Cruz[70],

[69] CRPE/PE. Discurso pronunciado pelo sociólogo-antropólogo Gilberto Freyre por ocasião da instalação do Centro Regional de Pesquisas do Recife. **Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife**, ano 1, n. 1, p. 21-40, 1958.

[70] CRUZ, Levy. Espaço, tempo, região e educação. **Cadernos Região e Educação**, CRPE/PE, v. 1, n. 1, p.24-28, 1961.

transcrição de sua fala no *Curso sobre Problemas de Política e Administração Basilares no Nordeste brasileiro*, promovido pelo Centro, com o tema central "Educação e Região". No texto, o autor trouxe à discussão o problema da regionalização e da municipalização da educação, argumentando sobre a relação dessas questões com a educação e as mudanças e persistências na prática. O argumento principal é que o planejamento dos sistemas educacionais precisa levar em conta as culturas locais no planejamento dos sistemas de educação, mas especializando esses sistemas, ou seja, adequando-os ao fator tempo, presente e futuro.

Uma especificidade do Centro relacionada aos projetos de formação de professores é a criação do *Clube de professores do Nordeste*, em 1958, com a intenção de ser um grêmio de caráter informal para a reunião de educadores do Nordeste. No boletim do CRPE/PE, eram publicadas as ações do clube, que iam desde cursos de aperfeiçoamento até aulas de artesanato, como foi a primeira ação do clube, com o oferecimento de aulas práticas de modelagem de barro para escultura popular, primeiro curso ofertado pelo clube (Quadro 17).

Quadro 17 – Diretores do CRPE/PE

Diretor (a)	Período
Gilberto Freyre	1957-1970
Maria Graziela Peregrino	1971-1974

Fonte: Acervo histórico do INEP.

1.3.1.4. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul*

> Não tem nossos professores a atitude de pesquisadores diante da situação que a vida atual apresenta; falta-lhes o campo da investigação, tempo, estímulo, hábito ou conhecimento da técnica de pesquisar [...] Sem o conhecimento atualizado das influências filosóficas, psicológicas e sociológicas da época e do meio sobre a educação, dos recursos científicos que vieram mudar a feição da sociedade moderna, como pode ele imprimir a educação um cunho mais consentâneo com o Estado atual da nossa civilização e rumos que venham ao encontro dos ideais, apelos e interesses do povo brasileiro? (KUNZ, 1956, p. 10)[71]

Com a direção da técnica de secretaria e cultura, Eloah Ribeiro Kunz, o CRPE/RS iniciou suas atividades em Porto Alegre, no ano de 1955. Lugli (2002) mostra como o CRPE/RS obteve uma trajetória singular, quando comparada com os demais Centros. Antes da instalação do CRPE, o Rio Grande do Sul já contava com uma instituição de pesquisa educacional, pois o

[71] KUHNZ, Eloah Ribeiro. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais a serviço da população. In: **Boletim do CRPE/RS**, nº1, 1956.

Centro de Pesquisas em Orientação Educacional (CPOE) funcionava no Estado desde 1942 e possuía uma trajetória de realização de pesquisas com bases na Psicologia, em contraposição à ênfase Sociológica que constava no projeto dos Centros.

As influências do CPOE no CRPE/RS fizeram com que as referências à Psicologia fossem marcas constantes nas pesquisas elaboradas pelo Centro. Além disso, o CRPE/RS se constituiu como um dos menores CRPE, considerando o trabalho do CPOE, que, dentre outras ações, conduziu a reforma do ensino normal do Estado, em 1955. A Figura 6 ilustra um dos cursos promovidos pelo CRPE/RS para as professoras bolsistas. O ministrante do curso, professor James C. Page, técnico da UNESCO, abordou a questão dos recursos audiovisuais, temática considerada no período como uma inovação para a prática de ensino:

Figura 7 – Curso de recursos audiovisuais ministrado pelo professor James C. Page, oferecido às professoras bolsistas do CRPE/RS

Fonte: CRPE/RS (v. 5, n. 39, p. 13, 1964).

Em novembro de 1959, o Centro passa a ser incorporado à Universidade do Rio Grande do Sul (URGS)[72], com a direção do professor da Faculdade de Filosofia, Álvaro Guimarães. Como uma das primeiras atividades da nova direção, os departamentos CRPE/RS foram reestruturados, o que favoreceu as pesquisas do Centro. No entanto, conforme salienta Lugli (2002), essas pesquisas nunca chegaram a tomar a expressividade dos demais Centros do país (Quadro 18).

Quadro 18 – Diretora e diretor do CRPE/RS

Diretor (a)	Período
Eloah Ribeiro Kunz	1956-1959
Álvaro Magalhães	1960-1973

Fonte: Acervo histórico do INEP.

[72] CRPE/RS. O CRPE e sua integração a URGS. **Correio do CRPE**, n. 1, jan./fev. 1960.

1.3.1.5 *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*

> É para servir a uma vasta região que aqui se ergueu este Centro, e não deixa de ser significativa a forma alongada que se reveste, na sua arquitetura, como uma ponta de lança, para introduzir em todas as esferas, onde desejarem, uma política científica educacional (AZEVEDO, 1957, p. 12)[73].

A partir de um convênio entre a Universidade de São Paulo (USP) e o INEP, que previa a cessão de um espaço na Cidade Universitária da Universidade de São Paulo (USP) para as instalações do CRPE[74], o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, "Prof. Queiroz Filho", foi inaugurado em 12 de junho de 1956[75]. Essa proximidade entre o CRPE/SP e a USP encontrava-se fortemente estabelecida na própria estruturação do Centro, que contava com a ativa participação de professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL/USP), como Antônio Cândido de Mello e Souza e Milton da Silva Rodrigues, que se reuniam mensalmente para deliberar sobre os rumos das atividades do Centro. O primeiro ano de atividades do CRPE foi dedicado à instalação e estruturação de seus serviços, visando principalmente as questões de aperfeiçoamento do professor primário, dando andamento aos objetivos previstos no projeto inicial de Anísio Teixeira, que convida o professor Fernando de Azevedo para dirigir as atividades do Centro (Quadro 19).

Quadro 19 – Diretores do CRPE/SP

Diretor	Período
Fernando de Azevedo	1956-1961
Laerte Ramos de Carvalho	1962-1964
Carlos Mascaro	1965
José Mario Pires Azanha	1966
José Querino Ribeiro	1967
José Geraldo Toledo	1968
Carlos Mascaro	1969
Chicralla Haidar	1970-1975

Fonte: Arquivo Histórico do INEP.

[73] Discurso proferido na inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em 11 de junho de 1956. Disponível em: AZEVEDO, Fernando. Inauguração do CRPE. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, 1957, p. 12.

[74] Inicialmente, o acordo entre o INEP e a USP previa a instalação de um "Centro Regional de Aperfeiçoamento do Magistério". De acordo com Paoli (1995), provavelmente a iniciativa de prever a instalação de um Centro para o aperfeiçoamento do magistério foi uma estratégia política para garantir o funcionamento do CRPE, já em planejamento por aqueles agentes.

[75] Para mais informações sobre a criação e o funcionamento do CRPE/SP, ver: FERREIRA, Márcia Santos. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-61).** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

Uma marca na trajetória de funcionamento do CRPE/SP são os cursos de Especialistas em Educação, realizados a partir do projeto da UNESCO*: Projeto nº 1 para a generalização e melhoria do ensino primário e formação de professores e especialistas em educação na América Latina.* O projeto tinha como principal objetivo a erradicação do analfabetismo na América Latina, em conformidade com as prioridades de praticamente todas as ações forjadas pela UNESCO no país. O projeto, aprovado em conjunto com a Universidade de Santiago do Chile, previa a oferta de cursos, com a função de "treinar especialistas de educação, nas várias áreas carentes, para planejamento e desenvolvimento integral da educação. Dessa maneira, o Projeto Principal visava formar tanto o trabalhador do campo de educação como bons administradores educacionais" (CRPE/SP, 1957, p. 247)[76].

Os cursos foram iniciados em 1958 e ofertados em diversos Estados e países da América Latina, sendo organizados nos campos: *Formação e Aperfeiçoamento do Magistério; Planejamento, organização e administração escolar* e *Supervisão e Desenvolvimento do currículo.* Os cursos eram ministrados por professores da FFCL/USP e coordenados por professores estrangeiros: Hilda Taba (*San Francisco College*) e Jack Robison (*University of Los Angeles*).

O periódico do Centro, *Pesquisa e Planejamento,* apresenta uma quantidade considerável de textos produzidos a partir dos cursos, como palestras de abertura e planejamentos dos cursos. A revista foi criada com o propósito de divulgar os artigos e pesquisas desenvolvidas pelo Centro. Conforme o trecho destacado, referente à oração proferida por Fernando de Azevedo na inauguração do CRPE/SP, os artigos publicados possuíam o objetivo de conhecer o funcionamento escolar, por meio de um método científico, com a finalidade de planejar políticas educacionais.

[76] CRPE/SP. Projeto maior nº 1 da UNESCO. **Planejamento e Pesquisa**, n. 2, 1957.

1.4.A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: UM PERIÓDICO PARA A DIVULGAÇÃO DAS LUTAS PELO APERFEIÇOAMENTO DA VIDA ESCOLAR[77]

> a publicação que agora se inicia, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso País (CAPANEMA, 1944, p. 2)[78].

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) se tornou uma das grandes plataformas de divulgação do conhecimento científico em educação. Suas publicações passam a reunir artigos de um grupo que, desde a década de 1920, passou a ocupar espaços em que se discutia um projeto de educação nacional.

Os artigos encontrados na RBEP procuravam manifestar um ideal de educação nacional, referenciados, na maioria das vezes, em experiências estadunidenses e europeias, na esteira da internacionalização da educação incentivada pela UNESCO, a partir da década de 1950. Dentre os autores encontrados, citamos como exemplos: Lourenço Filho (diretor do INEP até 1952), Anísio Teixeira (diretor no INEP até 1964), Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Venâncio Filho e Germano Jardim.

A RBEP foi anunciada pelo ministro Gustavo Capanema como órgão de divulgação oficial do Ministério da Educação. Por isso, a revista cumpria o papel de divulgar notas e planos do Ministério da Educação, bem como relatórios que eram entregues em decorrência dos acordos internacionais realizados no período com a UNESCO ("Projeto maior número um da UNESCO para generalização e a melhoria do Ensino Primário na América Latina, 1958"), na OEA – Organização dos Estados Americanos. Esta última organização é responsável por um acordo, com o objetivo de acelerar o desenvolvimento dos índices de alfabetização no país.

Assim, o periódico do INEP cumpria no período uma dupla função: divulgar os saberes e levantamentos educacionais realizados pelos CRPEs, os textos de autores que estavam em disputa pela representação de um modelo de educação nacional e a sistematização de um saber científico (também produzido pelos CRPEs), como também divulgar os relatórios que

---

[77] Alguns textos que apresentam informações sobre a criação e ciclo de vida da RBEP, são os de Gandini (1990) e Vidal e Camargo (1992).

[78] CAPANEMA, Gustavo. Apresentação do nº 1 da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 1, 1944.

descreviam as ações do Ministério da Educação em razão dos acordos internacionais e o conjunto de políticas e medidas tomadas no período. Logo, podemos considerar a RBEP como um dos fóruns da disputa pela representação legítima sobre educação.

Como nos periódicos dos CRPEs, os artigos da revista mostram uma preocupação em conhecer a realidade da escola e produzir uma teoria de caráter científico sobre o seu funcionamento. Neste sentido, o trabalho docente é visto como uma prática que precisa ser adequada aos novos tempos e às novas teorias educacionais. Novamente, há um exemplo da ênfase dada à necessidade do aperfeiçoamento do professorado:

> Quanto mais a fundo se penetre no assunto, mais então se verifica que a questão do aperfeiçoamento profissional diz respeito à personalidade de cada mestre, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução desses conflitos. Na realidade, é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz, os seus modelos íntimos. Tal seja a sua personalidade, havendo providências positivas de administração, ou mesmo sem elas, o professor procura aperfeiçoar-se, por muitas e variadas formas. (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 39)[79]

O texto de Lourenço Filho, em ocasião da aula inaugural do curso de aperfeiçoamento e especialização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1960, é um exemplo deste contexto. O aperfeiçoamento docente envolvia não apenas uma teoria científica, mas dimensões subjetivas do trabalho, como é o caso da personalidade do professor, que poderia ser, em alguns casos, aprimorada com base na produção científica sobre educação.

Como uma revista que buscava publicar os estudos e as pesquisas em educação no país a RBEP, embora tivesse um caráter predominantemente científico, tinha uma organização que permitia também a divulgação de boletins do Ministério da Educação, relatórios de atividades entregues em relação aos acordos realizados entre o Ministério e as organizações internacionais que estavam, no período, financiando e enviando pesquisadores para o auxílio no cumprimento das metas estabelecidas, e, ainda, a divulgação de artigos publicados em revistas e jornais de educação pelo país. Assim, o periódico na maior parte do período estudado, foi assim organizado (Quadro 20):

---

[79] LOURENÇO FILHO. Aperfeiçoamento do Magistério Primário. In. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. XXIII, nº78, p.39-54, abril-junho, 1960.

Quadro 20 – Organização da RBEP

	Descrição
Editorial	Apresentação do número da revista, normalmente escrito pelo diretor em exercício no INEP.
Ideias e debates	Parte em que eram publicados os principais textos científicos da revista, artigos e traduções de artigos
Documentação	publicação dos relatórios de pesquisa, discursos, resoluções de congressos e dados estatísticos.
Educação Brasileira	• Informação do país: Divulgação de notícias relacionadas a educação no país. • Informação do estrangeiro: Notícias sobre a educação em outros países. • Através de Revistas e Jornais: Publicação de artigos de educação originários de outros jornais e revistas. • Atos oficiais: Publicação de atos e decretos sobre a educação federal e estadual.
Orientação pedagógica e Bibliografia	Parte destinada a indicação e resenhas de livros sobre educação

Fonte: autoria própria (2022).

***

Considerando o contexto de cada modalidade de fonte apresentado neste capítulo, o próximo capítulo apresentará um breve panorama sobre os autores e autoras dos textos estudados, bem como uma análise geral das fontes, considerando as categorias definidas para a pesquisa.

CAPÍTULO II

O MAGISTÉRIO PRIMÁRIO E SUAS REPRESENTAÇÕES

> Os sistemas educativos são construídos mais para sociedades imaginadas do que para sociedades reais, o que explicaria situações à primeira vista paradoxais como a preocupação com o professor-reflexivo ou com o construtivismo em países onde uma formação mínima dos professores ainda não está assegurada (NÓVOA, 2000, p.128).

Considerando o contexto de produção de cada modalidade de fonte, o presente capítulo elabora uma análise geral das representações do trabalho docente nas fontes estudadas, considerando as categorias de análise da pesquisa. O retrato de cada lugar de produção das fontes permitiu perceber as diferenças em suas constituições, formatos e espaços. Os periódicos dos CRPEs e a RBEP, apesar de vinculados ao INEP, possuíam contextos específicos de produção, considerando a história e a trajetória dos integrantes de cada Centro no campo educacional, bem como as questões de cada região (no caso dos CRPEs). Além de servirem como legitimação para o campo científico educacional brasileiro (GANDINI, 1990; GOUVÊA, 2008), os textos produzidos pela RBEP e pelos CRPEs evidenciam como a formação e a prática da professora primária eram temas centrais para o desenvolvimento das pesquisas e reflexões sobre a educação no período.

Da mesma maneira, as orientações das CIIPs apresentam a temática do magistério primário como caminho para atingir os objetivos estabelecidos para a educação pública universal. Nesse sentido, as recomendações foram reproduzidas não apenas na RBEP, mas também em alguns dos periódicos publicados pelos CRPEs, como uma das formas de legitimar e justificar as ações, pesquisas e saberes produzidos pelos Centros.

Apesar das diferenças de contexto, há um discurso que une os textos das fontes em torno de propostas para uma educação moderna e sua universalização. Dentro dessas propostas, a formação inicial e o aperfeiçoamento (formação em serviço) da professora primária ganharam foco. Nas representações sobre a professora primária, encontramos textos que debatiam os problemas educacionais da época, por vezes responsabilizando a falta de formação e aperfeiçoamento docente, culpando o magistério por uma prática de ensino inadequada às necessidades do período. É significativo notar, como veremos a seguir, que algumas dessas representações são frequentemente apoiadas em aspectos subjetivos da docência, como dimensões emocionais e morais da prática docente. Ou seja, para descrever a professora ideal ou em exercício, são descritos seus perfis de comportamentos emocionais e morais.

Em tempos de modernização educacional, reformas do ensino, mudanças nas exigências de trabalho, incluindo novas competências e responsabilidades para os professores, são

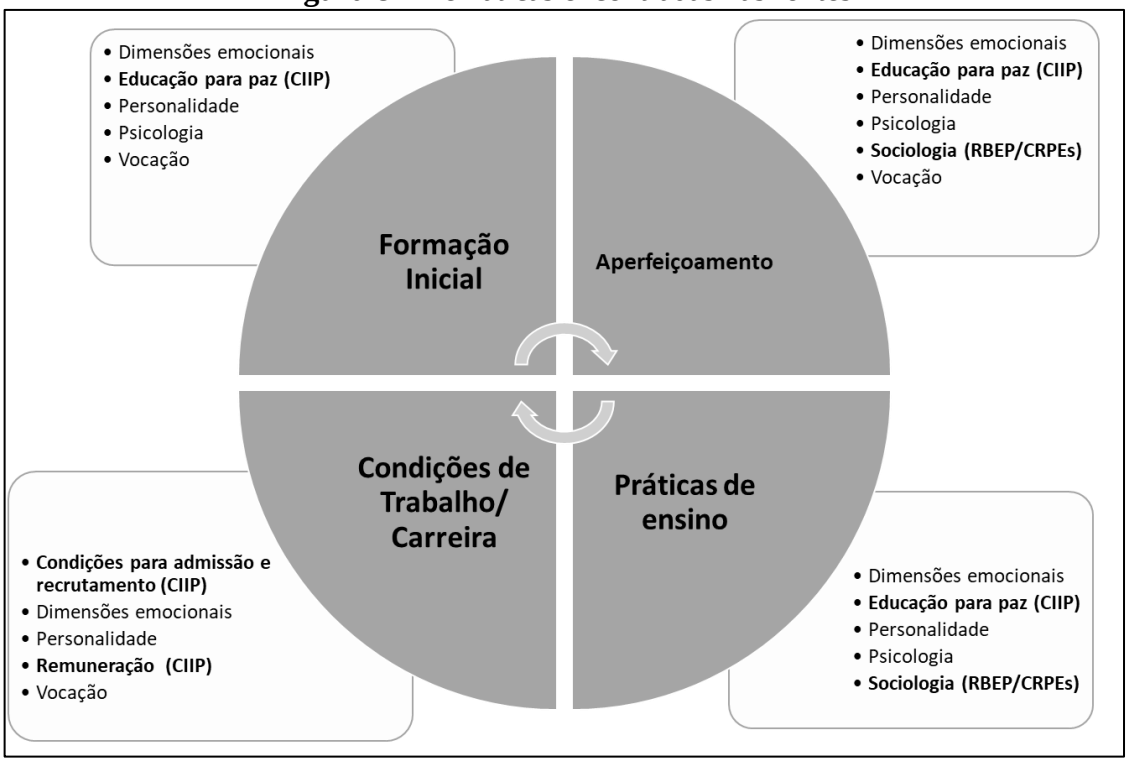
colocadas em pauta altas expectativas que deveriam ser respondidas em grande parte pelas professoras que estavam em sala de aula. Apesar de essas expectativas em torno da prática docente procurarem se basear em uma teorização científica sobre o ensino, com frequência eram retratados aspectos subjetivos da professora primária, como sua moral e personalidade:

> Nos anos 40 e 50, uma nova identidade pós-guerra foi construída sobre o anterior modelo do professor. As circunstâncias históricas diferentes produziram um projeto nacional, uma nova versão da "comunidade imaginada" e uma modernização e reconstrução do projeto educativo. (LAWN, 2000, p.80).

Os especialistas e reformadores do ensino procuravam, em meio a metas e discussões para a modernização da educação no país (e em outros lugares do mundo, como o caso das Conferências do BIE/UNESCO) e a superação de altos índices de analfabetismo, estabelecer um modelo de professor moderno para atender as novas demandas. Era preciso selecionar este professor, em alguns casos, antes do Ensino Normal.

Considerando essas lutas de representação (CHARTIER, 1990) sobre as práticas e valores da profissão docente, as categorias de análise serão selecionadas, visando explorar os vários aspectos do discurso sobre o professor: condições de trabalho, carreira profissional, formação inicial e continuada, prática pedagógica, assim como os textos que abarquem uma representação que descreva uma professora adequada ou inadequada à prática de ensino. As categorias foram definidas considerando as temáticas mais exploradas nas fontes e suas relações com o objeto de estudo da tese, isto é, as representações sobre as emoções do trabalho docente. Para exemplificar como as temáticas foram encontradas nas fontes, elaboramos um quadro que descreve as temáticas encontradas, bem como as suas fundamentações, destacando algumas especificidades de cada fonte estudada:

Figura 8 – Temáticas encontradas nas fontes



Fonte: Autoria própria (2022).

Desse modo, observamos como as questões de estudo se relacionavam com temáticas importantes para as propostas de reforma na formação e no aperfeiçoamento das professoras primárias, bem como as questões relacionadas à prática de ensino e à carreira do magistério. Assim, as categorias de análise foram definidas (Quadro 21):

Quadro 21 – Categorias de análise

Categoria de Análise	Definição
Aperfeiçoamento	Textos que abordam a formação do professor em exercício
Definição de professora	Textos que falem sobre as qualidades necessárias ao magistério primário.
Formação Inicial	Textos que abordam a formação inicial docente.
Prática de ensino	Textos que abordam práticas e métodos necessários para a relação de ensino/aprendizagem em sala de aula.

Fonte: Autoria própria (2022).

Aperfeiçoamento

> Em épocas, como a nossa, em que grandes mudanças numas e noutros se operem, mais necessário se faz que os mestres reforcem essa consciência profissional. Desenvolve-la significa 'aperfeiçoar-se', isto é, valorizar a profissão, valorizando-se cada um, a si mesmo (LOURENÇO FILHO, 1959, p. 39).

A separação da categoria "aperfeiçoamento" da "formação inicial" teve o objetivo de evidenciar uma categoria chave para a compreensão da docência entre as décadas de 1950 e 1970. Mais do que uma formação inicial considerada de qualidade, a boa professora primária era definida como aquela que estava sempre buscando se atualizar a partir de cursos embasados em teorias científicas (LUGLI; SILVA, 2014)**:**

> a complexidade crescente das responsabilidades educacionais da escola, os progressos rápidos da ciência e a evolução constante de teorias e métodos pedagógicos, como da cultura, em geral; que ao longo da carreira deve o professor procurar ampliar sua visão do mundo, aperfeiçoar sua cultura geral e formação pedagógica, e, eventualmente, adquirir nova qualificação profissional;
> [...] os professores insuficientemente qualificados tornam-se cada dia mais numerosos, em virtude das dificuldades de recrutamento urgindo assegurar-lhes formação geral e profissional adequada; que as **autoridades escolares devem empregar todos os esforços para assegurar, ou pelo menos facilitar, o aperfeiçoamento, de vários aspectos, dos professores em exercício** (BIE/UNESCO, 1962, p. 206, *grifos nossos*)

A recomendação da XXV CIIP (1962), *Aperfeiçoamento de Professores Primários*[80], classifica o aperfeiçoamento de professores como central para a resolução do alto índice de professores leigos, o que era um grave problema não apenas no Brasil, mas na maioria dos países membros do BIE. A recomendação detalha, ainda, que os Estados devem promover cursos de aperfeiçoamento (garantindo as condições necessárias para a participação), e que esses cursos deveriam fazer parte da progressão da carreira das professoras primárias: "Consoante a amplitude do aperfeiçoamento que terá beneficiado os professores primários qualificados, é preciso reconhecer-lhes a competência e tê-la em conta, principalmente para efeito de promoções e permutas" (BIE/UNESCO, 1962, p. 208).

Como parte da estrutura dos CRPEs, a *Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério* (DAM) também possuía como justificativa de ação (conforme é possível observar nos cursos oferecidos pelos Centros) a formação de professoras leigas em exercício. Como uma das

---

[80] BIE/UNESCO. Recomendação nº55: Aperfeiçoamento de Professores Primários. **XXV Conferência Internacional de Instrução Pública**. Bureau Internacional de Educação/UNESCO, 1962.

primeiras ações do CRPE/SP, foi promovido, em 1957, *o I Seminário de Professores Primários*, evento que almejava, como um dos objetivos, apresentar aos técnicos educacionais e professores de São Paulo quais seriam as prioridades e ações no Centro. Em um discurso que procurava explicitar o lugar da ciência dentro da educação e de sua prática, Azevedo (1956) enfatiza o lugar do aperfeiçoamento como característica fundamental da prática docente:

> Ninguém, por mais bem-dotado que seja pela natureza, pode dispensar-se hoje, para realizar uma ação educativa, útil e eficaz, dessa vontade de tirar, pelo estudo e pela observação, o maior partido possível de suas aptidões, e de se aperfeiçoar, por uma vigilância incessante sobre si mesmo e o resultado de seus trabalhos. [...]. Para que, nos domínios da educação, demolidas todas as torres de marfim, sejam sagradas todas as palavras e se estabeleça a comunicação que é própria essência da obra pedagógica; para que se abram as portas do maravilhoso, que é a alma das crianças e dos adolescentes, não bastará, pois, fechar os olhos e entregar-se docilmente à sua inspiração. (AZEVEDO, 1956, p. 22)[81]

Uma importante questão, já abordada, é a definição de como seria esse aperfeiçoamento. Mais do que anunciar a necessidade de um saber especializado em educação, esses intelectuais enfatizavam a origem desses saberes, com destaque para a Sociologia. A utilização de saberes de ordem sociológica na prática pedagógica do professor não apenas faria com que essa prática fosse mais eficiente e moderna, do ponto de vista dos intelectuais do Centro, mas também que o professor em sala de aula, visto como um agente desatualizado, tradicional e "em atraso" com relação às necessidades de sua prática, se atualizasse:

> O que se pede ao mestre dos nossos dias é que tenha a mentalidade dos nossos dias. É que pense e sinta com a hora que passa, é que tenha a sensibilidade aguçada para captar os sinais dos novos tempos [..] o que a Pedagogia não pode fornecer é a inteligência criadora indispensável ao mestre, sobretudo quando tem de repetir conhecimentos já elaborados por outros. A integração da escola na comunidade, o senso realístico que deve manter em face de seu pequeno mundo para poder transmiti-lo aos seus alunos, a compreensão dos diversos "homens brasileiros" e dos diversos Brasis que impõe, por vezes, atitudes mentais completamente diversas – tudo isso é contribuição pessoal e intrasferível do mestre na obra da educação.
> Por isso, de tudo o que a Educação pode esperar das ciências sociais, os benefícios mais fecundos serão representações pela abertura dos horizontes mentais dos professores (MARTINS, 1957, p. 49-50)[82].

O principal saber colocado para a prática docente não tinha uma origem pedagógica, mas na própria produção científica dos agentes dos CRPEs, o que poderia garantir que a professora tivesse tal "senso realístico", e torna-se a ponta do projeto de estudo antropológico

---

[81] AZEVEDO, Fernando. I Seminário de Professores Primários. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP. São Paulo, 1957.

[82] MARTINS, Wilson. O Novo Emilio: o que a educação pode esperar das ciências sociais. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP. São Paulo, 1957.

sobre as realidades escolares do Brasil. Portanto, é comum observar, na produção do CRPEs, extensas críticas ao professorado, identificado, muitas vezes, como um obstáculo para a eficiência das mudanças nas práticas educacionais, com base nos conhecimentos citados:

> são obstáculos à renovação educacional a tendência, ainda dominante, de se apegarem ao passado e de se cobrirem os que se opõem às inovações, com o manto de tradições culturais superadas, mas, consciente ou inconscientemente, a todo momento supervalorizadas. [...] O excessivo individualismo que leva cada qual a engendrar e projetar reformas de inspiração pessoal ou de grupos, sem o prévio conhecimento da realidade, em que operam e das necessidades realmente sentidas (AZEVEDO, 1959, p. 36).

Assim, a partir de valores tradicionalmente vinculados à experiência, no sentido de que um professor seria mais competente quanto maior fosse o seu tempo de exercício da atividade, a própria forma como se estruturava o trabalho docente era um obstáculo à eficiência do ensino e, portanto, necessitava ser modificada. Podemos identificar não apenas um esforço para "destruir a opinião" (BARCHELARD, 1996), ou seja, distinguir e refutar qualquer prática educativa alheia aos pressupostos elaborados dentro da lógica dos CRPEs, mas também a diferença e o choque entre os saberes constituídos nos Centros, que se embasavam de forma científica e argumentavam a constante necessidade de aperfeiçoamento, e os saberes dos professores, que, como mostram Vicentini e Lugli (2009), eram construídos na própria experiência em sala de aula.

No entanto, o que se propõe em contraponto ao "obstáculo" identificado não é propriamente a substituição das características valorizadas pelos professores primários, pela técnica de garantir a eficiência do sistema devido à impessoalidade do trabalho que deveria ser executado. Ao contrário, o intuito era integrar os instrumentos que a pesquisa científica de cunho sociológico poderia aportar a uma profunda convicção da importância do próprio trabalho, como se vê nas citações anteriores e nas que se seguem: "o que permanece no Centro do problema educativo [...] é ainda o elemento humano", é a pessoa do educador, com toda a força de sua personalidade e toda a experiência espiritual, moral e intelectual que possa ter acumulado." (AZEVEDO, 1959, p. 34). Ainda conforme Azevedo:

> A formação da personalidade do mestre e educador, encarada sob todos os aspectos, - moral, espiritual e intelectual, deve, pois, a meu ver, ascender ao primeiro plano, porque é em torno dela que gravita toda a obra de educação e dela é que partem e irradiam as mais poderosas influências, tão vivas que, decorridos os anos, elas continuam a exercer-se pela própria projeção, sobre o antigo discípulo (AZEVEDO, 1959, p. 34-35).

Para os autores, a formação da personalidade do professor primário só poderia ser realizada com um constante aperfeiçoamento de sua prática. Ao mesmo tempo em que esse aperfeiçoamento engloba saberes de ordem científica, como a Sociologia, deveria ser capaz de atravessar a personalidade docente, sendo que uma das características mais citadas pelos agentes no período é o seu caráter contínuo. Portanto, para que uma prática de ensino fosse considerada adequada com as necessidades identificadas pelos agentes do CRPEs, era preciso que as professoras estivessem em constante aperfeiçoamento.

É importante relembrar a participação dos CRPEs como parte dos planos de desenvolvimento internacional da educação da UNESCO, pois percebemos como a questão do aperfeiçoamento dos professores era estimulada em uma escala global, conforme as resoluções do Seminário Regional sobre planos e programas da escola primária, promovida pela UNESCO, e a OEA, em 1956, no Peru, visando o estudo dos problemas relativos à generalização da educação primária gratuita e obrigatória na América Latina:

> que se instituam cursos especiais de planos e programas nas escolas normais ou institutos de formação do magistério, que se prepare o futuro professor para aplicar inteligentemente os planos e programas para participar com eficácia de sua revisão [...] que se assegure a correta aplicação e desenvolvimento dos planos e programas, à base de guias metodológicos que orientam o trabalho dos professores e de uma supervisão da tarefa docente [...] que se facilite a aplicação de novos planos e programas e a utilização de modernos métodos de ensino mediante as seguintes medidas: [...] aperfeiçoamento do professorado em exercício; o melhoramento da formação de professores (CAMPOS, 1956, p. 158-174).

No entanto, consideramos que a questão em torno do aperfeiçoamento do professor não foi apenas levantada como forma de atender as demandas internacionais para a expansão da escolarização, mas, sobretudo, como parte da produção científica em educação no país e as peculiaridades de sua constituição histórica, isto é, as constantes circulações dos agentes no campo político, como forma de manutenção de suas posições no campo e, também, de garantias de intervir diretamente nos problemas identificados na educação do país.

É comum observar, na produção do CRPEs, extensas críticas ao professorado, identificado, muitas vezes, como um obstáculo para a eficiência das mudanças nas práticas de ensino, com base no conhecimento especializado:

> são obstáculos à renovação educacional a tendência, ainda dominante, de se apegarem ao passado e de se cobrirem os que se opõem às inovações, com o manto de tradições culturais superadas, mas, consciente ou inconscientemente, a todo momento supervalorizadas. [...] O excessivo individualismo que leva cada qual a engendrar e projetar reformas de inspiração pessoal ou de grupos, sem o prévio conhecimento da realidade, em que operam e das necessidades realmente sentidas (AZEVEDO, 1959, p. 36).

O texto publicado nos *Cadernos Região e Educação* do CRPE/PE, *Uma nova experiência de supervisão* (1969)[83], de Janise Pinto Peres e Maria Nayde dos Santos Lima, descreve um procedimento de supervisão de ensino que possui como principal objetivo o: "aperfeiçoamento do educador em serviço". É significativo observar não apenas a classificação do aperfeiçoamento docente, como uma atividade realizada de forma contínua, mas a sua possibilidade de ser realizada "em serviço":

> Esse tipo de supervisão é definido como 'aperfeiçoamento do educador em serviço, através de um trabalho de equipe, no qual se utiliza, principalmente, a observação, análise e conferência individual para tratamento das deficiências apresentadas pelos professores ou educadores, que estão sendo supervisionados: os componentes da equipe são os professores de classe, o supervisor- coordenador, as dirigentes de escola e, se possível, professores especialistas nas diversas áreas (PERES; LIMA, 1969, p. 3-33).

Assim, os supervisores da escola deveriam atuar como líderes do processo de aperfeiçoamento das professoras, com base em sua observação. Para isso, são elencadas algumas funções que deveriam ser observadas na prática da professora:

> A principal responsabilidade de um professor é guiar as atividades de aprendizagem do aluno. O professor, como um líder, interage com ele, como indivíduo e como grupo, no processo desta interação. Ele influencia os alunos, algumas vezes intencionalmente, com um comportamento planejado, outras vezes conscientemente sem planejamento e, muitas vezes, sem consciência do seu planejamento e dos efeitos deste sobre o processo de aprendizagem.
> O professor está, continuamente, exercendo influência, entretanto, quanto ele conhece acerca dessa influência que está usando? Quanto sabe ele de percepção que seus alunos têm do seu comportamento? Como e quanto controle é ele capaz de exercer sobre a classe, através de seu comportamento? **Somente, conhecendo e compreendendo seu próprio comportamento, ele pode decidir acerca dos pontos que deseja mudar. As mudanças de comportamento são bem pessoais. Somente o professor pode mudar seu método e as mudanças em sua sala de aula só podem ser efetuadas por ele mesmo ou através de sua influência.** [...]
> O professor aceita os sentimentos do aluno, quando reconhece que este tem o direito de ter reações emocionais diferentes da desejada por ele (professor) naquela situação e consequentemente não crítica por isto. Este tipo de comportamento é raro em qualquer professor, provavelmente, por ser difícil tais situações. Os sentimentos do aluno são, muitas vezes ignorados pelo professor, principalmente se este acredita que a classe é um lugar onde as suas ideias devem ter preferência." (PERES; LIMA, 1969, p. 3-33, grifos nossos).

Na RBEP, Lourenço Filho utiliza a aula inaugural dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1961), para falar da importância e

---

[83] PERES, Janise Pinto; LIMA, Maria Nayde. Uma nova experiência de supervisão. **Cadernos Região e Educação**, v. 9, n. 18, p. 3-33, 1969.

das formas de aperfeiçoamento do professor primário e sua relação com a personalidade da professora:

> Quanto mais a fundo se penetre no assunto, mais então se verifica que a **questão do aperfeiçoamento profissional diz respeito à personalidade de cada mestre, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução desses conflitos**. Na realidade, é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz, os seus modelos íntimos. [...]
> **O bom professor deve demonstrar que sabe o que quer e como quer, muito embora não deva usar de procedimentos coercitivos, como se fazia na escola tradicional. Certamente o conhecimento e o domínio dos modernos procedimentos de ensino com boa motivação, constituem fator importante. Mas não dominam tudo, se não estiverem afeiçoados à personalidade do docente, dela fluindo a expressão natural.**
> Uma professorinha tímida e insegura pode ser muito interessante para figurar numa novela ou num filme romântico. Mas, na escola, absolutamente não. **O mestre deve saber o que quer, pois só assim poderá saber também como deverá querer**.
> Assim não deverá o aperfeiçoamento considerar como separada a aquisição de elementos do domínio técnico e as capacidades e aptidões gerais, pelas quais essa aquisição se dá. Umas e outras deve integrar-se, harmoniosamente. [...]
> **o aperfeiçoamento dos mestres não se pode dar sem que neles exista uma atitude íntima que para isso os impulsione**. Quem lhes estabelece os modelos são próprios. Dado, porém, que o magistério é uma tarefa social e cultural. **Em que as atitudes pessoais têm de ser conferidas, bem como nutridas pelo ambiente, é bem verdade que as aspirações, ideais e valores que nos rodeiam influem sempre, e poderosamente.**
> Em todas as profissões há encantos, quando nelas se submeta o trabalho a modelos de aperfeiçoamento constante. Em nenhuma, porém, a sedução de progresso contínuo tanto se justifica como no magistério. Essa é a marca de nosso ofício, sua glória e talvez uma das razões de sua fraqueza. De qualquer forma, um motivo a mais para que prezemos, orgulhando-nos dele, agora e sempre (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 39-54, grifos nossos).

O texto de Lourenço Filho[84] é um rico exemplo de como alguns argumentos encontrados nas fontes relacionam as possibilidades do aperfeiçoamento docente com sua personalidade: “o aperfeiçoamento dos mestres não se pode dar sem que neles exista uma atitude íntima que para isso os impulsione”. Portanto, o docente precisava possuir as “atitudes e atributos” adequados para conseguir apreender e aplicar os “modernos procedimentos de ensino”.

Definição de professora

Apesar de a maioria dos textos encontrados trabalharem com definições de professora (o que era considerado característico de uma boa ou má professora), optamos por estabelecer uma categoria específica para melhor compreensão dos aspectos utilizados na representação do

[84] O texto de Lourenço Filho (1960) será retomado para a análise no próximo capítulo.

docente primário. Como no artigo publicado na RBEP, de Eliezer Schneider (1960), são estabelecidas várias características para definir a professora "ajustada" às práticas de ensino projetadas para aquele tempo. Na maioria dos casos, os textos descrevem uma vocação para o exercício da docência:

> **É um verdadeiro herói o professor que consegue ao mesmo tempo respeito, amizade e admiração, interesse e atenção, dos alunos**. O mestre que consegue estabelecer relações de tão elevado e positivo estilo, deve-o não apenas ao seu talento na arte de ensinar e de liderar, nem tampouco apenas à sua cultura e capacidade de transmitir conhecimentos de motivar o estudante, mas também, e principalmente, porque pode superar as resistências, angústias e prevenções dos alunos, levando-os progressivamente a se convencerem de que é intencionado, justo, integro, bom, preparado, amigo, esforçado, tolerante, compreensivo, exigente e honesto na mesma pessoa, deve ser ocorrência rara e excepcional, mas, em grau satisfatório, é frequente. **Admitiríamos, pois, que além do interesse vocacional, da capacidade do uso de recursos didáticos e da autoridade disciplinadora, o êxito na técnica de ensinar deve muito ao contato humano que reduz as ansiedades e os medos dos alunos**, tanto em relação ao professor (como a autoridade que pode punir e provocar), como à sua cadeira. O professor 'humano', que além da autoridade, preparo e senso de justiça, demonstra interesse, consideração e estima pelo aluno, é geralmente o professor de sucesso, sempre elogiado e apontando inclusiva como capaz de transmitir conhecimentos áridos até as pedras. Já o mestre talentoso e culto, mas supercrítico, ou simplesmente distante e orientado principalmente para sua matéria e seu programa e não para o aluno, poderá ter seus fã-clubes, mas ensinara de fato à minoria insignificante de seus discípulos (SCHNEIDER, 1960, p.205-206, grifos nossos)[85].

A recomendação da CIIP sobre *Formação de Professores* (1953)[86] apresenta uma argumentação parecida com o artigo de Lourenço Filho (1960): o conhecimento científico em educação precisa estar aliado a uma personalidade adequada ao exercício do magistério. Por isso, na recomendação, é descrita a necessidade de selecionar essa personalidade antes do curso Normal:

> No entanto, as aptidões e os conhecimentos intelectuais não devem constituir os únicos elementos de apreciação para admissão aos estudos do curso normal; **a força, o caráter, as aptidões físicas e psíquicas, o amor à infância, o espírito de devotamento e o sentido da sociedade são fatores que devem ser levados em conta**; por isso é desejável que sejam organizados exames psicológicos para os candidatos aos cursos normais — quando ingressam e durante o curso — com a finalidade de afastar os que apresentem anomalias de caráter ou de comportamento incompatíveis com o exercício da profissão; as entrevistas com os candidatos, com a finalidade de descobrir sua vocação pedagógica, caso haja possibilidade, e estágios probatórios constituem ótimos complementos dos exames de admissão.
> Convém também que se levem em conta as **características mentais, o equilíbrio afetivo, as preocupações pessoais e as dificuldades de adaptação** (BIE/UNESCO, 1953, p. 73, grifos nossos).

---

[85] SCHNEIDER, Eliezer. A Educação e o problema psicológico do medo da angústia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXXIV, n. 80, p. 199-205, out./dez. 1960.

[86] BIE/UNESCO. Recomendação nº36: A Formação dos Professores Primários. **XVI Conferência Internacional de Instrução Pública**. Bureau Internacional de Educação/UNESCO, 1953.

Características subjetivas da docência, como *caráter, aptidões físicas e psíquicas* e *amor à infância*, são colocadas como essenciais para a atividade de ensino. A professora selecionada precisaria ter, ainda, um *equilíbrio afetivo*, que no texto é definido em relação às preocupações pessoais e as dificuldades de adaptação. Ou seja, a professora deveria ter como qualidade a capacidade de equilibrar suas preocupações pessoais e outras dificuldades, pois o não equilíbrio poderia afetar negativamente a atividade docente. Vemos, então, a defesa das características de abnegação e adaptação como essenciais para a carreira docente.

Notamos como demandas relacionadas ao trabalho docente em sua atividade de ensino, como o relacionamento com os alunos e a percepção da necessidade e conhecimento do crescimento infantil, são colocadas como características inerentes à professora primária, antes mesmo de seu ingresso na Escola Normal. Dessa maneira, apesar de as fontes representarem o bom docente como aquele com amplo conhecimento das teorias modernas sobre o ensino, a vocação para o magistério, com base na personalidade, equilíbrio emocional e valores/moral, é definida como essencial para o exercício da docência.

Formação inicial

Assim como os textos e pesquisas sobre aperfeiçoamento de professores, a formação inicial também era uma questão privilegiada nas fontes. A defesa de uma sólida formação nas Escolas Normais (em alguns casos, em nível superior) é justificada pela necessidade de um docente com capacidade para lidar com as novas demandas, considerando principalmente o aumento dos índices de alfabetização do país e as teorias modernas de ensino.

Apesar de a Sociologia e a Antropologia serem ciências tidas como novas e essenciais para a formação das professoras, a Psicologia ainda era retratada como conteúdo necessário, em especial, quando as temáticas envolviam o relacionamento com os alunos durante o ensino:

> Graças à preparação em Psicologia, deveria o professor primário, conhecer as principais características e interesses das crianças nas várias idades e ser capaz de descobrir os interesses das crianças nas várias idades; estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes [...] **e saber observar e procurar as causas do comportamento das crianças e ter adquirido atitudes de faze-los permanentemente; saber orientar a formação de atitudes, conhecer a Psicologia da Aprendizagem básica para orientação das atividades docentes; ser capaz de preparar provas de escolaridade; ser capaz de resolver problemas psicológicos que surgem na escola primária – de agressividade, desajustamento, atentados à propriedade.**

> Ser capaz de buscar dados necessários para melhor conhecer as causas dos comportamentos infantis, interpretá-los, orientando os alunos no sentido de um desenvolvimento psicológico adequado de concordância, sem discordância. [...]
> Precisaria o professor primário ter plena consciência de que a disciplina é o resultado de um conjunto de fatores criados pelo professor em sua maioria, e não mero resultado de decisão dos alunos, não tomando os problemas ditos de indisciplina como ofensa à sua pessoa (DAM/CBPE, 1965, p. 8-9, grifos nossos).

O texto *Psicologia para professores primários*, da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais[87] (publicado no Boletim do CRPE/BA), estabelece a Psicologia da Aprendizagem como capaz não apenas de guiar a professora na construção da disciplina da classe, mas de proporcionar a solução de problemas psicológicos e de ajustamento dos alunos, por meio de diversos saberes que deveriam ser garantidos na formação da professora primária. Da mesma maneira, a Psicologia da Educação tem destaque nas resoluções das CIIP:

> Considerando que as crianças de todos os países têm o direito de serem instruídas e educadas por **professores que apresentem todas as garantias tanto do ponto de vista físico, psíquico e moral como do da formação intelectual e pedagógica**;
> Considerando que a formação profissional do professor primário deverá apoiar-se, cada vez mais sobre uma sólida cultura geral do nível da requerida para o acesso dos estudos superiores;
> Considerando que o professor primário é um elemento ativo da comunidade e que por isso deve estar preparado para participar da vida social e cultural;
> **Considerando que o progresso das ciências da educação (Psicologia genética e social, Psicologia afetiva, pedagogia experimental e pedagogia comparada, higiene mental etc.) traz a o professor primário pontos de vista e informações capazes de melhorar consideravelmente sua técnica pedagógica** (BIE/UNESCO, 1953, p. 75-76, grifos nossos).

Além das questões já observadas, as resoluções das CIIPs possuíam, ainda, como característica a ênfase na formação docente em prol das relações entre os povos:

> Por ser um dos grandes problemas que o homem ainda está por resolver, o das relações com seus semelhantes, é **conveniente cultivar, no futuro professor, os gostos, as atitudes, os conhecimentos e aptidões necessárias para desenvolver boas relações humanas (compreensão mútua, tolerância e solidariedade) na classe, na família e na comunidade, tanto local e nacional como internacional** [...]
> Considerando que o professor primário, ou melhor, o professor em geral, aumenta o prestígio da profissão pela qualidade de sua contribuição espiritual e intelectual à vida do país, tomando, como cidadão, sua parte nas responsabilidades da vida social da coletividade, bem como manifestando, com relação aos alunos que lhe são confiados, o mesmo devotamento tanto fora da escola como nas horas aula (BIE/UNESCO, 1953, p. 86-90, grifos nossos).

---

[87] CBPE. Psicologia para professores primários. **Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia**. Nº2, abril, 1965.

Vemos, então, um exemplo de como o contexto pós-guerra contribuiu para a formação de novas características para a representação e destaque da professora primária, sendo que essas características deveriam ser "cultivadas" desde o período de formação.

Prática de ensino

O destaque para as metodologias de ensino consideradas modernas aparece nas fontes, por meio das descrições de como deveriam ser as práticas de ensino. Azevedo (1958), ao tratar de como a teoria e a prática se constituem como elementos indissociáveis, descreve a personalidade do professor como elemento importante para a prática de ensino e complementar às teorias descritas:

> Teoria e prática são elementos que a incompreensão procura dissociar, mas que afinal se completam e mutuamente se fecundam. A própria função do conhecimento é prática, é a de guiar a ação, de nos orientar na conduta, quer no plano das relações humanos, da vida moral, quer no nível das aplicações científicas e técnicas. [...]
> **Os verdadeiros educadores, - educadores no mais alto sentido da palavra, porque 'nunca largam disso', isto é, de sua áspera e difícil missão, tantas vezes cumprida através de obstáculos, de desenganos e de sofrimentos, senão porque eles também, como o velho garimpeiro, descobrem um dia que só que educa pode fazer "saltarem as estrelas" de uma alma em formação? A quem, senão os educadores e aos mestres, é dada a fortuna de penetrar mundos misteriosos, explorá-los e descobri-los; de assistir ao amanhecer e ao desenvolvimento de uma personalidade, de contribuir para forjá-la, despertando nela a consciência de suas possibilidades e aptidões** e encaminhando-a à sua realização na plenitude de suas forças? Mas eu me pergunto **se é possível a um educador toda essa capacidade de exploração e descoberta, que é também criadora, por excelência, se lhe faltarem a fé no poder da educação, a capacidade de se dar e de se dedicar, a pureza e elevação de propósitos e o 'entusiasmo', um 'Deus em si', um grande e poderoso ideal, que lhe exalte as forças e lhe permita, transmitindo conhecimentos, transmitir-se a si mesmo no que tenha de mais alto, de mais nobre, de mais contagiante e fecundo?** (AZEVEDO, 1958, p. 32-38)

Como Azevedo estava proferindo uma palestra dirigida a educadoras primárias, podemos analisar a apropriação (CHARTIER, 1990) de elementos que as professoras primárias, historicamente, fazem uso para a representação de sua prática como *fé* e *entusiasmo* (COSTA, 2016; COSTA; LUGLI, 2020), com a finalidade de propiciar um discurso conciliatório entre as duas representações sobre a atividade de ensino: a científica (teoria), representada pelo CRPE, e a prática representada pelas educadoras.

No entanto, é preciso fazer, também, a análise de como essas representações estavam em consonância com outros discursos que procuravam enfatizar a produção científica sobre a educação, como o caso dos artigos da RBEP e os CRPEs. Assim como a descrição de elementos

que descreviam comportamentos, questões subjetivas e emocionais esperadas para o trabalho docente também estão muito presentes nas recomendações das CIIPs, conforme será desenvolvido no próximo capítulo.

2.1. PESQUISA NO MASCULINO? UMA BREVE NOTA SOBRE OS AUTORES E AUTORAS DOS TEXTOS ESTUDADOS

Ao estudar os artigos da revista *Pesquisa e Planejamento* do CRPE/SP, uma questão elencada em torno da função de especialista na área de educação nos chamou especial atenção:

> Espera-se que candidatos sejam, em sua maioria, pessoas amadurecidas, que ocupe ou estejam em condições de ocupar em breve posições de assistentes em Universidades, ou cargos técnicos em Centros de Pesquisas e em Secretarias de Educação. Pretende-se selecionar maior número possível de elementos do sexo masculino, pois é provável que, em anos subsequentes, eles tenham mais oportunidades de ocupar posições estáveis de liderança, relacionadas com o planejamento a pesquisa em educação. (BRACHENBURY; ANTUNHA[88], 1962, p.228).

O contexto do texto está na definição de critérios para o curso de treinamento de especialistas em educação oferecido pelo CRPE/SP, com patrocínio e apoio da UNESCO. O argumento em torno da necessidade de uma certa maturidade e masculinidade para a liderança e pesquisa nos levou a questionar sobre o perfil dos agentes produtores das pesquisas estudadas. Assim, fizemos um levantamento (apêndice VI) dos autores e autoras das publicações[89]: considerando as categorias de pesquisa que nortearam a escolha dos artigos sistematizados, foram levantados no total 125 textos, sendo que 93 eram de autores homens e 32 de mulheres. Porém, quando notamos a quantidade de textos por autor, as mulheres são maioria (Quadro 22):

---

[88] BRACHENBURY, Robert; ANTUNHA, Heládio. I Seminário para treinamento de pessoal para pesquisas educacionais. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano VI, p. 224-228, 1962.

[89] Considerando a circulação dos textos das pesquisadoras e pesquisadores dos CRPEs na RBEP, o levantamento foi feito com o total das publicações. No entanto, o apêndice VI apresenta uma sistematização por lugar de publicação.

Quadro 22 – Quantidade de artigos por autoria (CRPE e RBEP)

Nº	Nome	Quantidade de publicações	Autoria/ gênero
1	Abgar Renault	3	M
2	Anísio Teixeira	9	M
3	Dalilla G. Sperb	5	F
4	Eloah Ribeiro Kunz	3	F
5	Fernando de Azevedo	7	M
6	Helène Brullé	3	F
7	Heloísa Marinho	3	F
8	Henry Clay Lindgren	5	M
9	Janice Plínio Peres	7	F
10	Lucia Marques Pinheiro	**10**	F
11	Paulo Rosas	6	M
12	Riva Bauzer	3	F

Fonte: Sistematização realizada pela autora, considerando: RBEP (1950-1970); Boletim do CRPE/BA (1965-1970); Boletim do CRPE/MG (1960-1970); Boletim do CRPE/PE (1958-1970); Cadernos Região e Educação do CRPE/PE (1961-1970); Boletim do CRPE/RS (1956-1970); Correio do CRPE/RS (1958-1970); Revista Pesquisa e Planejamento do CRPE/SP (1957-1970).

Das doze autorias com um maior número de publicações, sete são mulheres, tendo a professora e técnica do INEP, Lucia Marques Pinheiro, com um maior número de textos estudados. Portanto, apesar dos entraves impostos pelas estruturas de gênero e o contexto histórico (exemplificado na seleção para pesquisadores do CRPE/SP), vemos (considerando esta breve sistematização) o impacto e a importância da produção feminina.

Outra questão é a influência das temáticas relacionadas às categorias de análise utilizadas para a escolha dos textos e artigos. Tendo em vista que a pesquisa selecionou textos que trabalhassem aspectos sobre a prática, a carreira e a formação da professora primária, levando em conta as dimensões emocionais do trabalho docente, percebemos como a sistematização revela que as temáticas são privilegiadas por pesquisadoras mulheres. É o caso de Pinheiro, que atuou como professora primária e depois trabalhou, por muitos anos, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – DAM, do CBPE. Muitas pesquisadoras atuaram com maior proximidade nas questões de ensino e aprendizagem (na atuação no magistério primário como professoras ou pesquisadoras formadoras dos CRPEs), o que pode ter contextualizado a escolha das temáticas desenvolvidas no texto.

O objetivo em realizar esta breve nota sobre a questão de gênero e a produção do conhecimento especializado em educação não está em esgotar ou desenvolver propriamente esta temática, mas apontar para um fator que consideramos relacionado com a produção das representações estudadas: as trajetórias dos sujeitos e as implicações em suas perspectivas e, portanto, representações. Como vimos brevemente neste capítulo, a professora no feminino foi, por vezes, representada para indicar um problema, como no texto de Lourenço Filho (1960).

Nos próximos capítulos, mostraremos que o artigo de Lourenço Filho não é um caso isolado, mas reflexo de uma estrutura histórica que impacta as representações sobre o magistério primário, na medida em que o masculino é tomado como norma (BOURDIEU, 2019) de comportamento e personalidade.

CAPÍTULO III

APERFEIÇOAR A DOCÊNCIA E MODERNIZAR A ESCOLA

"Professor: autodesenvolvimento é a sua meta!"[90]
(PINHEIRO; PINHEIRO, 1969, p.19)

O estudo das fontes a partir da questão do trabalho docente apresentado no capítulo anterior demostra claramente como algumas temáticas apareceram com frequência nas fontes estudadas. A necessidade de formar um maior número de professoras primárias e que essa formação esteja em consonância com os projetos e as teorias que objetivavam modernizar a escola fazem com que a questão da formação e do aperfeiçoamento (formação em serviço) ganhem destaque. Assim, este capítulo pretende analisar as representações relacionadas ao aperfeiçoamento e à formação do magistério, entendendo essas questões como atreladas ao processo histórico de racionalização do trabalho docente.

3.1. RACIONALIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

O entendimento do conceito de racionalização, bem como os processos de racionalização na história da organização do trabalho possui muitas chaves e contextos de interpretação. A interpretação de Weber (2004) sobre o processo de "desencantamento do mundo", em a *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, discorre sobre um dos mais importantes fundamentos para o entendimento da racionalização da sociedade moderna. O desenvolvimento da visão de mundo protestante na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, teria desencadeado um processo de "desencantamento do mundo", na medida em que as simbologias e ritos forjados pelo catolicismo não tinham mais lugar no cotidiano dos sujeitos. Com isso, a compreensão de mundo e o comportamento dos sujeitos começam a ser organizados por uma nova *racionalidade*, inspirada nos princípios e doutrinas da ética protestante. O termo "racionalidade" é utilizado, pois organiza não apenas a conduta dos sujeitos, mas também suas visões de mundo e pensamentos.

Weber faz um estudo minucioso de como a doutrina protestante expande na conduta das mentalidades e na sistematização da sociedade moderna em sua forma capitalista, considerando a centralidade da organização do trabalho:

> Ora, esse processo de racionalização no plano da técnica e da economia sem dúvida condiciona também uma parcela importante dos "ideais de vida" da moderna sociedade burguesa: o trabalho com o objetivo de dar forma racional ao provimento

[90] PINHEIRO, Lucia Marques; PINHEIRO, Maria do Carmo. **Prática na Formação e no Aperfeiçoamento do Magistério Primário**. Vol. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

> dos bens materiais necessários à humanidade é também, não há dúvida, um dos sonhos dos representantes do "espírito capitalista", uma das balizas orientadoras de seu trabalho na vida (WEBER, 2004, p. 67).

Trata-se de um processo que desenvolve uma estrutura que baliza as relações de funcionamento das instituições e dos sujeitos pelo aspecto racional: na esfera pública (Estado), considerando sua estrutura burocrática e administrativa, bem como o mundo privado balizado por conhecimentos técnicos e racionais, que orientam a vida dos sujeitos (WEBER, 2006).

Bourdieu (1979) indica que o processo de racionalização da sociedade, na formação de uma "Psicologia econômica", forja uma estrutura, um *habitus* econômico, que é modificado conforme a classe social a que o agente pertence:

> À medida que evolui, a organização econômica tende a se impor como um sistema quase autônomo que espera e exige do indivíduo um certo tipo de prática e de disposições econômicas: adquirido e assimilado insensivelmente através da educação implícita e explicita, o espírito de cálculo e de previsão tende deste modo a aparecer como incontestável porque a racionalização é a atmosfera da qual se alimenta (BOURDIEU, 1979, p. 15).

Assim, no estudo das estruturas econômicas e a estrutura maior que orienta a sua lógica, a racionalização, Bourdieu (1979), fazendo referência a Weber, exemplifica como a constituição e o avanço histórico das organizações econômicas na sociedade constituem o *habitus* dos agentes sociais.

Como continuidade para a compreensão do processo de racionalização, Jürgen Habermas (2012, p. 31) define: "racionalidade tem menos a ver com a posse do conhecimento do que com a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber". Habermas (2012) compreende o processo de racionalidade no interior de sua *Teoria do Agir Comunicativo*, isto é, para o autor, a racionalidade se dá na relação entre os sujeitos, portanto, é expressa na comunicação e no modo como nos relacionamos com o mundo. Por isso, ela pode ser estudada mais na complexidade que envolve o processo de comunicação, ação e realização do saber (retomando a definição do autor). Desse modo, Habermas (2012) desenvolve uma intensa e complexa discussão como forma de realizar uma crítica da razão instrumental moderna, ou seja, o processo de racionalização da sociedade moderna identificado por Weber. A crítica é estabelecida como maneira de indicar caminhos não apontados por

Weber, com a crença na possibilidade da emancipação social da razão. No entanto[91], aqui nos interessa a compreensão ampla do processo de racionalização na ação e na relação dos agentes com o mundo social.

A breve discussão sobre as compreensões em torno do conceito de racionalidade, bem como o próprio desenvolvimento da sociedade em torno do processo de racionalização, objetiva dar base para a discussão da racionalização do trabalho docente, considerando esse processo, dentro das especificidades históricas do trabalho docente, como parte da racionalização que estrutura as relações do Estado e da sociedade como um todo.

Nóvoa (1991), ao retomar os processos históricos que constituíram a profissão docente em Portugal, identifica quatro questões que delimitam a formação do espaço profissional do magistério. Em primeiro lugar, o autor recupera a história da formação de um conhecimento específico para o professorado, com o avanço das ciências destinadas à compreensão da infância e a criação das Escolas Normais para a formação docente, o que marca a ação do Estado no processo de legitimação na formação de um corpo de conhecimentos especializados para o exercício da prática de ensino (processo que pode ser notado mundialmente pela difusão da *forma* ou *gramática escolar*). A segunda questão diz respeito aos processos que envolvem a seleção de professores, com a criação pelo Estado de bancas de seleção e concursos para o magistério, com base nos conhecimentos considerados adequados para o ensino. Um terceiro elemento para o processo é a formação de associações profissionais pelo grupo do magistério, isto é, o reconhecimento do próprio grupo de professores como pertencentes a uma classe profissional, com interesses e questões em comum. Por fim, Nóvoa descreve a ação legislativa do Estado sobre a docência, ou seja, a delimitação de qual profissional poderia estar encarregado da tarefa de ensinar, considerando processos já mencionados: a formação específica e a seleção para a função, instituindo os professores como funcionários do Estado.

Os processos históricos observados pelo autor português também podem ser identificados no caso brasileiro[92]. É importante notar que esses processos não aconteceram de forma progressiva, mas são frutos de iniciativas que, muitas vezes, não se sustentam por longos períodos, além das disputas em torno de cada processo. No período aqui estudado, podemos

---

[91] Para não sair do escopo da pesquisa, a conceituação defendida por Habermas não será totalmente descrita. Para saber mais, indicamos: HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

[92] Paula Vicentini e Rosario Lugli realizaram uma síntese desses processos, tomando como base estudos do caso brasileiro: VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosario. **História da Profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. Ver também: XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

perceber a complexidade e, ainda, a fragilidade do *status* da profissão docente no Brasil e seu processo de proletarização, considerando as precárias condições de trabalho e, também, a crescente perda de autonomia sobre a profissão, considerando os aspectos necessários para a garantia de um espaço profissional (LAWN; OZGA, 1991).

Além da falta de professores formados para o magistério primário, o contexto de um governo totalitário, a partir do golpe de 1964, dificulta consideravelmente as ações das associações de professores. Também, a alta da inflação no país, no período, é acompanhada pela estagnação salarial em quase todos os estados brasileiros (LUGLI, 2002). Entretanto, temos ainda no mesmo contexto, como já foi relatado no início desta tese, um intenso trabalho e divulgação das teorias científicas em educação, voltadas para a prática docente. A ideia da educação como desenvolvimento social é uma das bases para o avanço da produção sobre a escola e a prática docente.

Cunha (1978) descreve os fundamentos para as teorizações da educação como desenvolvimento social, nas décadas de 1950 e 1970, com inspirações estadunidenses, como é o caso do economista Edward Denison, que identifica o aumento dos níveis de escolarização como um dos fatores responsáveis para o aumento da renda nos Estados Unidos. Assim, é elaborada a noção de que o capital humano, o investimento na escolarização da população e a qualificação profissional poderiam resultar em um crescente no capital financeiro da nação. O segundo ponto está justamente ancorado na noção de racionalização definida por Weber. A educação, além de promover o desenvolvimento econômico, teria a chave de modernizar a sociedade, na medida em que a forma racional da sociedade e sua lógica burocratizadora se contrapõem a uma sociedade tradicional[93]. Assim, a educação poderia garantir uma mentalidade moderna e, portanto, racional e adequada com as estruturas sociais definidas como modernas.

É possível notar esses princípios nos argumentos tecidos, tanto no caso do campo científico brasileiro, tomando como exemplo as produções do INEP, pela RBEP e os CRPEs, quanto pelas recomendações elaboradas pelas CIIPs do BIE e a UNESCO. Para a compreensão das representações sobre o trabalho docente, é preciso considerar as condições que garantiram que a produção de saberes dos agentes fosse legitimada como científica e, portanto, dominada por especialistas, dotados de um capital específico e posicionados em um lugar privilegiado no campo educacional. Hofstetter e Schneuwly (2013) estudam como os processos históricos de Genebra e o desenvolvimento de algumas instituições, entre o final do século XIX e início do

[93] Ver: WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. *In*: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber** Sociologia. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

XX (como o IJJR, seu vínculo com a Universidade de Genebra e o próprio BIE), garantem espaço para atuação do *expert*[94] em educação. No Brasil, as décadas de 1950 e 1960 são fundamentais para a garantia do espaço de atuação do especialista em educação, com a criação dos CRPEs. Sobre o avanço do conhecimento científico em educação e o processo de racionalização do trabalho docente, Nóvoa (2002) observa que:

> A percepção das tendências de racionalização do ensino exige um olhar sobre o desenvolvimento das ciências da educação e dos grupos de especialistas (do currículo, das didáticas, da avaliação etc.) que reclamam um poder sobre a organização da atividade dos professores. Isso contribui para confirmar uma definição técnica do trabalho e, da mesma forma, para efetivar práticas de controle baseadas nas racionalidades "científicas". É a relação dos professores com o saber que está diretamente colocada em causa, por meio da separação entre a concepção e a execução e a padronização das tarefas (NÓVOA, 2002, p. 16).

Portanto, interessa aqui estudar, com cuidado, as representações forjadas sobre a organização e a conduta de trabalho dos professores. Como vimos no capítulo anterior, ao descrever as questões necessárias ao aperfeiçoamento e formação do magistério primário, os agentes recorriam também às referências que descreviam a necessidade de controle e atenção às dimensões emocionais e subjetivas da docência. Assim, consideramos esse esforço de minuciar a prática de ensino, a ênfase dada não apenas no conhecimento necessário para a prática, mas em como as professoras primárias iriam incorporar o saber como parte do processo de racionalização do trabalho docente.

Sobre a racionalização do ensino, Nóvoa (2012, p. 33) identifica um processo que acabou por "reduzir o trabalho pedagógico a uma dimensão exclusivamente racional. Como se o ato educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento do raciocínio científico". Assim, as dimensões do trabalho de ensino e, também, os saberes relacionados à prática docente foram, quando não silenciados nas fontes (com algumas exceções), representados como passíveis a um controle de rigor científico.

---

[94] O título de *expert* em educação, encontrado na análise de Hofstetter e Schneuwly (2013), também é frequentemente visto nas notícias dos CRPEs, sobre a atuação de *experts* da UNESCO nas atividades dos Centros.

3.2. FORMAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E TRABALHO DOCENTE

> O aperfeiçoamento não é apenas uma velha ideia – ele implica sua própria força em expansão (STRATHERN, 1999, p. 20)

Kuhn (2009) afirma que o cientista é formado com base nas ideias e valores de uma comunidade científica, ou seja, é educado para trabalhar com os problemas propostos pelo paradigma vigente na comunidade científica. Dessa forma, a incorporação de um cientista ao campo é feita na medida em que ele incorpore as regras do grupo em suas práticas (ELIAS; MARTINS; WHITELEY, 1988), o capital específico do campo.

Vimos como a produção dos CRPEs constituiu e propagou valores que se tornaram comuns para os intelectuais que atuavam no campo educacional, sendo que a questão em torno da temática do aperfeiçoamento primário se constituiu como fundamental para o período. Como marca das temáticas relacionadas à expansão da escola e, por consequência, à profissionalização da docência, a questão do aperfeiçoamento do magistério primário também foi levantada nas recomendações elaboradas nas CIIPs, servindo de referência para produções brasileiras.[95] A temática da formação do professor primário como *doxa* no campo educacional é possível de ser notada não apenas nos CRPEs, mas também na RBEP do INEP, importante periódico de divulgação científica no período.

Podemos analisar um processo em que o aperfeiçoamento do professorado se consolida como *doxa* no campo, ou seja, como um consenso. O sentido e os usos da referência de aperfeiçoamento circularam em diferentes espaços sociais ao longo da História, tendo se apropriado dos sentidos desses espaços e ganhado novos contornos e extensões, como sublinhado por Strathern (1999, p. 20): “um antropólogo argumentaria que as ideias podem adquirir uma força de inércia própria. Neste caso, o aperfeiçoamento não é apenas uma velha ideia – ele implica sua própria força em expansão”. A autora mostra como esses contornos fazem com que a ideia de aperfeiçoamento, unida a um sentido econômico de responsabilidade, resulta em uma necessidade desenfreada de avaliação, constituída a partir de superposições de medida, metas e, por consequência, de constante aperfeiçoamento.

Considerando as condições de produção apresentadas, ou seja, as intervenções internacionais que, no período, não apenas financiam ações como o os CRPEs, mas também

---

[95] LIMA, Lauro de Oliveira. **Treinamento do Professor Primário:** uma nova concepção de Escola Normal. Editora do Professor: São Paulo, 1966.

avaliam e instituem instrumentos de medida para a qualidade educacional, o que se propõe aqui, para a continuidade da reflexão proposta pela presente tese, é a análise dos sentidos deste aperfeiçoamento. A noção do constante aperfeiçoamento do professor como característica desejável para o docente é consolidada pelas condições de produção do período.

Além disso, a percepção, por meio das fontes, de como as representações do trabalho docente eram também constituídas questões relacionadas ao comportamento, à subjetividade e às emoções do professor e da professora coloca para a pesquisa a necessidade de um estudo mais cuidadoso dessas dimensões, procurando entender as representações em torno do aperfeiçoamento do magistério. Retomando a análise de Lawn (2000) sobre as novas identidades docentes forjadas pelo Estado no pós-segunda guerra:

> Novas qualidades essenciais, como a maturidade, entusiasmo, experiências e **personalidade, ajustadas aos novos tipos de escolas, surgiram como componentes-chave da identidade.** Esta identidade também **mudou de gênero – do anterior ideal da elite do professor, no masculino, para a mulher madura**, refletindo o papel pastoral e de bem-estar do ensino, no novo sistema (LAWN, 2000, p. 127, grifos nossos).

Lawn (2000) acrescenta que essas novas competências colocadas para a prática do magistério criam uma cultura de excelência e aperfeiçoamento no ensino, o que fomenta a elaboração de políticas para regular o trabalho docente. Trata-se de um discurso genérico em torno de uma nova identidade para a docência, sendo que o discurso acerca dessa nova identidade é centrado na ideia de uma competência para o trabalho (atitudes consideradas adequadas para a prática de ensino) e que deveria se gerir por uma "nova sociabilidade do local de trabalho empresarial", representada no discurso do aperfeiçoamento.

Como vemos no título do texto das técnicas do INEP, as professoras Lúcia Marques Pinheiro e Maria do Carmo Marques Pinheiro: "Professor: autodesenvolvimento é a sua meta!" (1969, p. 19), mais do que discursar sobre uma formação necessária para a prática docente, as autoras representam uma nova cultura necessária ao trabalho de ensino: o aperfeiçoamento. Tendo em vista desenvolver não apenas aspectos teóricos relacionados à prática do magistério, mas também atitudes pessoais, "um bom professor precisa ter uma série de atitudes básicas, que você deve procurar desenvolver, aproveitando ao máximo todas as oportunidades que lhe sejam oferecidas e buscando sempre melhorar, num esforço constante de aperfeiçoamento pessoal." (PINHEIRO; PINHEIRO, 1969, p.19). Assim, o aperfeiçoamento é definido não apenas como

uma prática de atualização em relação ao trabalho de ensino, mas sobretudo uma *atitude* que deveria estar incorporada ou *ajustada* na própria personalidade do docente primário.

3.2.1. Aperfeiçoar a Docência para Modernizar a Prática de Ensino

O exame das publicações dos CRPEs e da RBEP evidencia que a temática do aperfeiçoamento é bastante enfatizada e tratada de forma exaustiva. Na argumentação central do texto, justifica-se a necessidade de modernizar a prática do docente para, então, modernizar a escola e capacitá-la para o cumprimento das demandas de expansão da escolarização, bem como do desenvolvimento de práticas atualizadas com uma concepção moderna de ensino.

Assim como a definição imprecisa e diversa de Escola Nova, guardando um potencial de aderência e longevidade no discurso educacional (VIDAL; RABELLO, 2021), nas publicações estudadas, a definição sobre o que seria modernizar a escola e, portanto, modernizar a prática docente também aparece de forma pouco precisa. No entanto, um grande consenso entre os autores e pesquisadores está na representação da professora primária moderna quando possui uma prática constante de aperfeiçoamento de sua prática.

No artigo escrito para apresentar o CRPE/RS e suas funções, principalmente no que se refere à formação do professor primário, a então diretora do CRPE/RS, professora Eloah Ribeiro Kunz[96] (1956), aponta que um dos grandes problemas da educação estava na inadequação da escola perante os grandes avanços científicos da humanidade, sendo que a autoridade da prática do professor é a maior prejudicada pelo descompasso identificado. Para a autora, a escola vivenciada no período passa por um momento de grande conflito, pois, ao mesmo tempo que ainda não havia incorporado os saberes da escola nova, as virtudes da educação tradicional teriam sido abandonadas. Nessa encruzilhada entre a perda da tradição pelas impossibilidades de adequar uma prática de ensino tradicional com os novos tempos e demandas modernas, e, também, a incapacidade dos professores na realização da prática de ensino coerente com a escola nova, nota-se uma argumentação dissonante, se comparada aos demais textos estudados nas fontes: a apropriação de questões representadas como tradicionais no ensino, em conjunto com uma análise que se propunha como moderna para a educação:

> Acresce, ainda, que **alguns valores da escola tradicional** como maior respeito à autoridade e às leis, culto da tradição, exaltação de virtudes morais e cívicas, hábitos

[96] KUNZ, Eloah Ribeiro. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais a serviço da Educação. **Boletim do CRPE/RS**, n. 1, p. 1-14, 1956.

> de ordem e disciplina (embora não concordemos com a forma coercitiva de que se revestia), maior concentração do espírito dos alunos nas atividades escolares, **foram, em parte, sacrificados, nas instituições dos dias que correm, pela impossibilidade de conciliar a atenção a todos os aspectos da educação integral em que aqueles e muitos outros valores estão implícitos, com a exiguidade do tempo destinado à educação (redução do horário escolar e do número de séries) e com as inúmeras e variadas solicitações da vida moderna** (KUNZ, 1956, p. 3, *grifos nossos*).

A professora representa a escola do período como uma "escola de transição" (KUNZ, 1956, p. 14), sendo que a possibilidade para superar essa fase está no aperfeiçoamento do professor, que no momento está em situação de "desequilíbrio, agravada pela vivência quotidiana do problema e pela impossibilidade de resolvê-lo satisfatoriamente" (KUNZ, 1956, p. 10). Para sair da situação de desequilíbrio, o professor deveria assumir uma atitude de "aperfeiçoamento constante":

> estamos entre os que reconhecem a necessidade de um **aperfeiçoamento constante** de métodos e processos de ensino para o qual tanto concorrem a realização de cursos e a existência de altos padrões nos serviços de administração e técnica escolar [...]. Vemos, apenas, no cenário educacional, os efeitos dessa situação de desequilíbrio, de insegurança a que acima nos referimos. O comodismo, o "deixar como está para ver como fica", a transferência total da responsabilidade do insucesso escolar para a administração e as autoridades educacionais como se a estas coubesse exclusivamente a **responsabilidade do desajustamento escolar**, constituem reações negativistas à solução do problema. (KUNZ, 1956, p. 10, grifos nossos)

Assumindo a responsabilidade pelo "desajustamento escolar", a professora precisaria do conhecimento científico para conseguir analisar a realidade escolar:

> **uma análise realizada com espírito científico**, **liberta de coloridos emocionais que prejudicam a imparcialidade e justeza do julgamento**, levará o professor a reconhecer que a falta de adequação da escola às exigências da vida e aos ideais da educação cristã democrática resulta, em grande parte, das confusões pedagógicas existentes nos meios educacionais. (KUNZ, 1956, p. 11, grifos nossos).

Novamente, apresenta-se uma argumentação pouco recorrente nos textos dos CRPEs: a justaposição do "espírito científico" com os "ideais da educação cristã democrática". No entanto, cabe destacar que, apesar da relação entre o conhecimento científico e características atribuídas à tradição, o papel do conhecimento científico ainda está em libertar os "coloridos emocionais" do julgamento docente.

Lima (1960) também descreve um conflito entre os saberes tradicionais da sobre a prática docente e a pedagogia moderna. Citando o exemplo da alfabetização, o professor

identifica que as professoras primárias conhecem o que não seria adequado à prática de ensino, mas não sabem como exercer a prática do magistério de forma científica:

> **O "pedagogicismo" falante da maioria das professorinhas diplomadas é puro psitacismo de "pontinhos" decorados desta subliteratura didática**, em circulação abundante nas montras das livrarias. **Os próprios métodos 'avançados' são realizados, mecanicamente, sem a compreensão do fenômeno psicológico interno em que pretende apoiar-se a técnica empregada**. O perigoso uso dos recursos audiovisuais, sem participação reflexiva do aluno, é exemplo da 'exterioridade' das técnicas que são ensinadas nas escolas normais e propagadas nas escolas primárias como *dernier cri*. **Uma jovem normalista toma conhecimento nos cursos pedagógicos de que é um crime ensinar a ler pelo tradicional método do ABC e que os castigos e coações são antipedagógicos... Que faz a professorinha? Sabe o que é proibido, mas não domina as técnicas novas em sua essencialidade de modo a conseguir resultados por meios científicos**. O resultado é este impasse: ninguém aprende nada em nossa escola primária. [...] Há pouco meses, visitando uma família paulista, em Campinas, examinando os cadernos das crianças, encontrei o seguinte "castigo": COPIAR MIL VEZES 'UM MENINO EDUCADO NÃO DESOBEDECE à PROFESSORA'... Ora, São Paulo tem sido nosso guia pedagógico, e Campinas é um dos núcleos educacionais de maior vitalidade do país... Que dizer, depois disso, da "formação" recebida pelas **professorinhas** nas escolas normais? (LIMA, 1960, p. 141, grifos nossos)[97]

A questão observada pelo professor é representativa dos conflitos do período, entre a prática das professoras primárias e o conhecimento científico divulgado pelos CRPEs. A pesquisa de doutorado de Lugli (2002) faz um estudo do discurso dos Centros e as associações de professores primários de cada estado com um CRPE (Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco). Na análise, a autora percebe como, apesar das associações de professores primários valorizarem a formação e o conhecimento científico difundido pelos Centros, o tensionamento entre as professoras primárias e os técnicos/pesquisadores ocorria pela não incorporação dos saberes especializados em educação na prática de ensino. Lima (1960) faz uma longa crítica (que pode ser observada em outras publicações do autor) nesse sentido, retomando o trecho: "os próprios métodos 'avançados' são realizados, mecanicamente, sem a compreensão do fenômeno psicológico interno em que pretende apoiar-se a técnica empregada" (LIMA, 1960, p. 141). Para o professor, a formação e o aperfeiçoamento deveriam trabalhar com questões práticas e que levassem à prática dos "métodos avançados".

Cabe destacar brevemente alguns elementos da extensa trajetória de Lauro de Oliveira Lima[98], para compreensão de algumas de suas pautas de defesa em relação ao ensino primário.

---

[97] LIMA, Lauro de Oliveira. Reforma do Ensino Normal do Ceará. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXIV, n. 80, p. 134-160, out./dez. 1960.

[98] A biografia de Lauro de Oliveira Lima pode ser encontrada em: BELLO, José Luiz de Paiva. **Lauro de Oliveira Lima**: um educador brasileiro. São Paulo: Clube dos Autores, 2010.

Lima foi professor de Psicologia no curso normal do Ginásio Farias Brito, em Fortaleza, Ceará. Em 1955, foi nomeado inspetor seccional no Estado do Ceará e, entre 1960 e 1963, também ocupou a cadeira de Psicologia Social do Instituto Social de Fortaleza, agregado à Universidade Federal do Ceará. Tomando como base sua experiência no campo da Psicologia da Educação, é um dos principais autores da proposta de reforma do Ensino Normal no Ceará, da qual ele trata no trecho do artigo da RBEP mencionado.

Para o professor, "em vez de analisar-se a estrutura do sistema educacional de um país, o que se deveria fazer para julgá-lo, seria diagnosticar as virtudes e misérias de seu magistério." (LIMA, 1968, p. 185)[99]. É com essa ênfase que Lima identifica o erro na ação pedagógica das "professorinhas", sendo que para enfatizar o erro o professor quase sempre destaca a professora no feminino, por vezes no diminutivo. Em 1966, publica o livro *Treinamento do professor primário (uma nova concepção da escola normal)* (Figura 9):

Figura 9 – Capa do livro de Lauro de Oliveira Lima (1966)

Fonte: Lima (1966).

Tomando como base não apenas a sua proposta de reforma do ensino normal do Ceará (promulgada em 1959), o professor amplia a defesa do treinamento, descrevendo a necessidade de assegurar a formação científica do magistério, tanto em nível inicial, quanto também no aperfeiçoamento em serviço. É importante enfatizar que Lima dedica a reprodução da Recomendação de n º36 da *XVI Conferência Internacional de Instrução Pública* do BIE/UNESCO, de 1953 (1966, p. 189-201). Justifica sua presença no livro, no fato de a

[99] LIMA, Lauro de Oliveira. Instrução de Ontem ou Educação para o amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 49, n. 109, p. 185-203, jan./mar. 1968.

recomendação ser “o ponto de partida para todo o movimento de reforma nas várias vezes por que passou” (LIMA, 1966, p. 189). Essa recomendação trata justamente sobre a formação do magistério primário e elabora questões como a seleção de professores para o curso normal (com base na vocação para a prática de ensino) e enfatiza a necessidade de se investir no aperfeiçoamento do magistério em exercício, temáticas exploradas nas propostas de Lima e trabalhadas pela maioria dos autores estudados nas fontes.

3.2.2. Aperfeiçoar a Docência para Ajustar a sua Personalidade e Subjetividade

Em continuidade aos argumentos que representam o aperfeiçoamento do magistério, encontramos textos que justificam a prática do aperfeiçoamento para aprimorar a própria personalidade docente. Neste sentido, acreditamos que analisar estes textos pode nos fornecer melhores contextos das representações mencionadas e sua relação com o funcionamento do conhecimento científico produzido no período.

A recomendação de número 69 da CIIP (1970), *A Evolução do Papel do Professor e a sua Influência na Preparação para Profissão e na Formação em Serviço,* ao contextualizar e refletir sobre a sociedade em constantes mudanças, recomenda que a formação das professoras sensibilize para a constituição de uma personalidade que possa estar em constante formação:

> Tendo em conta que há, e sempre haverá, mudanças em todos os aspectos da vida social, cultural e educacional que influenciarão os papéis e funções dos professores, **é essencial sensibilizar os futuros professores para estas mudanças e interná-los para a profissão, tendo isto em mente. Isto sublinha particularmente a importância do desenvolvimento da personalidade do professor no decurso da sua formação e o desenvolvimento da sua prontidão e capacidade para a formação e auto-educação**. (BIE/UNESCO, 1970, p. 395, *grifos nossos*).

Esse é um exemplo que sintetiza uma das relações encontradas entre a personalidade da professora e o aperfeiçoamento: a personalidade formada para o constante aperfeiçoamento da prática docente e sua própria personalidade.

Em sua palestra para professoras bolsistas do CRPE/RS, o técnico da UNESCO, professor Stanley Ainslie Applegate, abordou o tema da supervisão escolar e a centralidade de sua função do aperfeiçoamento do magistério. Para ele, a mudança na prática só aconteceria quando houvesse uma mudança de atitude, por meio da experiência educativa, que no caso, deveria ser proporcionada pela supervisão de ensino:

> Hoje, considera-se a supervisão como "o aperfeiçoamento de professores em serviço". **Se queremos aperfeiçoar uma pessoa, é necessária uma mudança de comportamento, de atitudes, pontos de vista, conhecimentos e habilidades**. Não é suficiente simplesmente informar, transmitir fórmulas empíricas e receitas novas. (CRPE/RS, 1964, p.15)[100].

No mesmo sentido, encontramos um grupo de textos nas fontes que tratavam de questões relacionadas a atitudes, à personalidade ou, mesmo, à subjetividade docente. Como forma de entender as questões abordadas, elaboramos o Quadro 23, com as representações, separando pelas publicações da RBEP, dos CRPEs e as recomendações das CIIPs:

Quadro 23 – Representações sobre aperfeiçoamento docente nas fontes[101]

RBEP	CRPEs	CIIPs
Atitudes equilibradas	Mudança de mentalidade	Aptidões físicas e psíquicas
Bondade	Boa saúde física	Aptidões morais
Maturidade	Bom humor	Caráter
Personalidade	*Devotamento*	Equilíbrio mental
Saúde mental	Firmeza	*Devotamento*
Vocação	Flexibilidade	Força
	Personalidade	*Maturidade*
	Saúde física	Tato
	Saúde mental	Vocação
	Vocação	

Fonte: Sistematização realizada pela autora a partir fontes: RBEP (1950-1970); Boletim do CRPE/BA (1965-1970); Boletim do CRPE/MG (1960-1970); Boletim do CRPE/PE (1958-1970); Cadernos Região e Educação do CRPE/PE (1961-1970); Boletim do CRPE/RS (1956-1970); Correio do CRPE/RS (1958-1970); Revista Pesquisa e Planejamento do CRPE/SP (1957-1970) e as Recomendações das CIIPs (1950-1970).

Vocação e aperfeiçoamento

A representação sobre uma vocação necessária ao trabalho do magistério, como podemos observar no item anterior, foi mobilizada pelos autores para justificar a busca por atributos necessários ao exercício da docência. Essa justificativa foi utilizada para argumentar sobre a seleção de professores primários (para o curso do ensino normal e o exercício do

[100] CRPE/RS. Professor Stanley Applegate no CRPE. **Correio do CRPE/RS**, n. 39, p. 15-21, 1964.
[101] As palavras em destaque apareceram como representação em todos os três grupos de fontes, já as em itálico, em dois grupos de fontes.

magistério), como também para mobilização de atributos relacionados à vocação para o magistério durante o processo de aperfeiçoamento.

Do CRPE/RS, Sperb (1961)[102] também argumenta que a formação do docente primário deve ser tratada com maior seriedade e em nível superior, como forma de tornar a função docente coerente com a época, no sentido em que:

> Alcançamos provavelmente uma época em que o **sentimentalismo em torno do professor** da escola primária terá que ceder, para deixar lugar ao conceito sadio que nos mostra o regente de classe e o administrador de escolas primárias como um **profissional de formação moderna e científica**. (SPERB, 1961, p. 8, grifos nossos).

Novamente, percebe-se o aperfeiçoamento como forma de desfazer um caráter emocional acerca da representação da docência. A passagem do "sentimentalismo em torno do professor" e o "profissional da formação moderna e científica" relaciona-se ao aperfeiçoamento científico. No caso, a autora defende que cursos de aperfeiçoamento para professores em exercício sejam oferecidos pela universidade. Entretanto, Sperb não descarta o papel da vocação para o exercício do magistério:

> A tarefa de educar as gerações novas era considerada, por Sarmiento, defensor da escola popular na Argentina, missão e vocação. A vocação, considerada por Kerschensteiner a primeira das características do educador, naturalmente é, para o educador, condição essencial. Mas somente por possuir a vocação, nos tempos atuais, nenhuma pessoa poderá enfrentar a missão educativa. **Aliado à vocação, o educador necessita de sólido preparo científico, que lhe forme e estimule o espírito inquiridor de pesquisa**. Não se trata, em nossos dias, de formar somente o teórico em educação, a exemplo de Rousseau, mas procura-se, como era Pestalozzi, **reunir no educador saber teórico, a ciência e a vocação aperfeiçoada, a arte educação**. (SPERB, 1961, p. 9, grifos nossos).

Para falar de vocação, a autora cita Domingo Faustino Sarmiento, Georg Kerschensteiner, Rousseau e Pestalozzi. Apesar disso, não há uma definição precisa do que seria essa vocação necessária para a docência, apenas a representação de que deveria estar aliada com o preparo científico.

De forma similar, a Melo (1956), do CRPE/PE, valoriza uma vocação para o magistério. Na palestra dada em ocasião de um dos encontros do Clube dos Professores do Nordeste, promovido pelo CRPE/PE, a professora descreve a necessidade de aperfeiçoar a prática do magistério por meio de cursos que privilegiem a Psicologia da Educação e treino para "tornar-se um técnico em dirigir crianças e nos métodos modernos de ensino". Não obstante, enfatiza

---

[102] Dalilla C. Sperb. A Faculdade de Psicologia e a formação de professores para a escola primária. **Correio do CRPE/RS**, n. 11, p. 8-10, 1961.

que: “o trabalho do professor primário não deve ser considerado uma profissão, mas uma vocação, é a mais nobre das vocações” (MELO, 1959, p. 8).

Já Azevedo (1958), no período em que era diretor do CRPE/SP, também recorre ao argumento da vocação aliada ao conhecimento científico para o aperfeiçoamento do magistério:

> Mas a educação, se tem uma base científica que nos é fornecida sobretudo pela biologia, Psicologia, sociologia, como pelas ciências políticas e administrativas, é ela uma das tarefas humanas que o espírito e a alma do que se pode chamar o “gênio pedagógico” têm uma tal importância e interferem de tal modo que **o “elemento pessoal”, subjetivo, - de vocação, de fé, de entusiasmo, prepondera a todos os outros**. É sempre e a conduta, o “entusiasmo”, com toda a carga do sentido grego da palavra, que dão altitude e profundidade às cousas da educação. [...]. **A formação da ‘personalidade’ do mestre e educador, encarada sob todos os aspectos, - moral, espiritual e intelectual, deve, pois, a meu ver, ascender ao primeiro plano, porque é que partem e irradiam as mais poderosas influências, tão vivas que, decorridos os anos, elas continuam a exercer-se pela própria projeção, sobre o antigo discípulo**, da sombra da figura humana, da imagem do mestre, do guia, do conselheiro, do inspirador dos tempos distantes e já envoltos em névoa, de sua infância e adolescência.” (AZEVEDO, 1958, p. 36-38, grifos nossos)[103]

Como já citado, o caso da argumentação de Azevedo estava em um contexto de uma palestra dirigida a professores primários. O trabalho de Lugli (2002) demostra como a ação dos CRPEs esteve em conflito com as associações de professores primários. Assim, é possível estabelecer como hipótese a valorização de aspectos relacionados à personalidade do professor primário, como parte de um discurso conciliatório entre o saber científico e questões tradicionalmente valorizadas por parte do professorado.

Considerando o contexto de tensões em torno das representações sobre o trabalho docente, é significativo observar que a mobilização desse discurso conciliatório é constituída pela apropriação de elementos mobilizados pela classe do professorado como parte de uma “recompensa simbólica” pelo trabalho (VICENTINI; LUGLI, 2009). Esse é o caso do magistério representado como parte de uma “vocação” ou um trabalho que precisa de “fé” para o exercício. No entanto, ainda fica o questionamento em relação aos demais casos. Além da possibilidade do discurso conciliatório para a classe do professorado primário, quais seriam as razões que justificariam o apoio em questões como a personalidade e a vocação do professor primário?

---

[103] AZEVEDO, Fernando. Teoria e experiências educativas. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano II, v. 2, p. 31-38, jul. 1958.

Personalidade e aperfeiçoamento

Lourenço Filho (1960) trata justamente sobre a relação entre o aperfeiçoamento e a personalidade docente:

> Quanto mais a fundo se penetre no assunto, mais então se verifica que a **questão do aperfeiçoamento profissional diz respeito à personalidade de cada mestre**, seus atributos e atitudes, seus conflitos e modos de resolução desses conflitos. Na realidade, **é o mestre, como pessoa, quem estabelece, faz e refaz, os seus modelos íntimos**. Tal seja a sua personalidade, havendo providências positivas de administração, ou mesmo sem elas, o professor procura aperfeiçoar-se, por muitas e variadas formas (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 39, grifos nossos)[104].

A possibilidade do aperfeiçoamento e, mesmo, a vontade da professora para investir em sua formação seria condicionada à personalidade do docente, suas atitudes e seus "modelos íntimos", isto é, na maneira em que a personalidade docente se manifestaria na prática de ensino. O texto trata-se da aula inaugural que Lourenço Filho ministrou em ocasião dos cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1960. Com base em pesquisas da Psicologia e da psicometria, são elaboradas afirmações sobre a importância da personalidade do professor primário para o seu aperfeiçoamento, bem como sobre a necessidade de se aperfeiçoar a personalidade para aprimorar a prática de ensino. Retomando um trecho já exposto:

> **O bom professor deve demonstrar que sabe o que quer e como quer, muito embora não deva usar de procedimentos coercitivos, como se fazia na escola tradicional**. Certamente o conhecimento e o **domínio dos modernos procedimentos** de ensino com boa motivação, constituem fator importante. Mas não dominam tudo, se não estiverem afeiçoados à personalidade do docente, dela fluindo a expressão natural. (LOURENÇO FILHO, 1960, p. 39, grifos nossos).

Vemos, então, mais um exemplo da passagem de um professor tradicional (representado como um professor que usava de procedimentos coercitivos) para um professor com "domínio dos modernos procedimentos" para manejar a prática educativa. No entanto, o conhecimento da prática moderna em educação não seria suficiente sem uma personalidade que se adequasse ao trabalho do magistério. Se, no que refere ao conhecimento dos "procedimentos" modernos em educação, temos a comum representação do magistério com base na dicotomia do professor moderno e o professor tradicional, no que refere à personalidade docente, temos uma outra cisão enfatizada pelo autor:

---

[104] LOURENÇO FILHO. Aperfeiçoamento do Magistério Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXIII, n. 78, p. 39-54, abr./jun. 1960.

> **Uma professorinha tímida e insegura pode ser muito interessante para figurar numa novela ou num filme romântico**. Mas, na escola, absolutamente não. **O mestre deve saber o que quer, pois só assim poderá saber também como deverá querer** *(*LOURENÇO FILHO, 1960, p. 39, grifos nossos).

Em um período em que o magistério já é consolidado como profissão feminina, com uma maioria de mulheres no trabalho, a personalidade docente é representada como a do "mestre que deve saber o que quer", em contraposição a uma personalidade inadequada, isto é, a da "professorinha tímida". Portanto, existe um rico exemplo das representações sobre a docência relacionadas às representações sobre o feminino no período, o que pode auxiliar na compreensão do funcionamento das representações sobre o magistério primário e, sobretudo, nas representações sobre sua subjetividade e dimensões emocionais.

A representação da docência no feminino para indicar uma prática de ensino inadequada não é um caso isolado ao texto de Lourenço Filho (1960). Como foi possível observar na seção anterior, Lima (1966; 1968) utiliza a mesma argumentação em relação ao feminino e masculino na docência. Na fala do então diretor do CRPE/MG, Abgar Renault, em ocasião da *II Conferência Nacional de Educação* (1966), ele descreve algumas qualidades esperadas do "novo mestre":

> Esse **novo mestre**, capaz de exercer tais novas funções, **não pode mais ser a adolescente incauta, mal saída de uma escola de nível médio**, em que se matriculou por não haver mais adequada ao seu sexo: **deve ser alguém mais amadurecido**, que tenha voluntariamente escolhido o magistério para profissão e revele, deste modo, os primeiros sinais de vocação e se disponha a um treino prático de sua arte, com base em verdadeiro aprendizado. (CRPE/MG, 1966, p.12, grifos nossos)

Em um artigo[105] traduzido por Abgar Renault, escrito pelos americanos Moroe e Engelhart, é ressaltado que a personalidade docente deve ser destaque para o aperfeiçoamento, pois a prática do magistério dependeria em grande medida de sua personalidade e atributos pessoais:

> A personalidade do professor, por si só, influi em toda dinâmica do trabalho escolar. Certos atributos pessoais, menos importantes em outras profissões, são com frequência, desastrosos no magistério: a indecisão, a falta de compreensão humana, a falta de interesses intelectuais, a falta de pontualidade. (MOROE; ENGELHART, 1960, p. 9).

[105] MOROE, W.S; ENGELHART, M.D. Motivação: recomendação de caráter geral. Tradução de Abgar Renault. **Boletim do CRPE/MG**, ano 1, n. 1, p. 6-9, jan./fev. 1960.

Apesar da indecisão ser novamente citada como uma representação inadequada de personalidade para o magistério, o texto faz descrições mais gerais e menos pessoais do que seria inadequado à personalidade docente, pensando em aspectos práticos da docência.

Da mesma forma, Helène Brullé[106], técnica da UNESCO, durante em um de seus seminários sobre o Sistema Educacional Francês, realizado em 1959, no CRPE/SP[107], descreve algumas atitudes dos educadores perante as crianças, considerando a perspectiva moderna de educação. Para ela, a má interpretação das "teorias psico-educativas modernas" (BRULLÉ, 1960, p. 162) teria desencadeado uma atitude docente com pouca autoridade, o que seria maléfico para o desenvolvimento das crianças. No entanto, Brullé observa que é preciso desconfiar, também, de: "uma atitude demasiadamente cientifica e impessoal, pois que, em educação, a personalidade, a influência, ascendência, o exemplo, são elementos muito importantes. O mestre é geralmente o super-ego de seu discípulo" (BRULLÉ, 1960, p. 162).

Vemos, então, dois exemplos que representam a personalidade docente, atrelados ao caráter relacional da docência, considerando a atividade de ensino. Sobre a temática, é apenas na década de 1990, que são elaboradas pesquisas que desenvolvem a temática da docência como uma profissão de interações humanas, como os estudos realizados por Lahaye, Lessard e Tardif (1991; 2000; 2012), que argumentam que o objeto central do trabalho docente é justamente a interação humana. Isso porque as relações entre pessoas não é apenas um meio ou finalidade do trabalho docente, mas o ser humano, os estudantes são a "matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores" (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 20).

Assim, é importante observar que as representações acerca da personalidade do magistério primário são múltiplas nas fontes. Por um lado, existem representações que fazem uso da categoria de gênero para desqualificar o trabalho das professoras ou, então, representações que mobilizam termos imprecisos, como é o caso da vocação para o magistério, mas é possível perceber argumentos que abordavam a personalidade docente por considerar, mesmo que ainda de forma pouco determinada, a docência em seu caráter relacional.

Continuando a discussão sobre as representações sobre a personalidade das professoras e suas relações com o ensino, uma das técnicas do INEP, professora Riva Bauzer, em um artigo

---

[106] BRULLÉ, Heléne. A relação crianças-adultos na educação. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano IV, v. 4, p. 157-163, jul. 1960.

[107] O seminário teve participação de professores e bolsistas do II Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, organizado pelo CRPE/SP, com apoio da UNESCO.

publicado na RBEP[108], amplia a questão da personalidade docente, argumentando que as atitudes e emoções derivadas da personalidade são fatores que definem um "bom professor":

> Muitas tem sido as pesquisas realizadas sobre **fatores relacionados com o sucesso do Magistério**. De maneira geral, concordam os autores que são importantes os seguintes fatores: inteligência, aproveitamento escolar no curso de **formação de professores, estruturação harmônica da personalidade do professor**, resultados obtidos em provas objetivas sobre conhecimentos pedagógicos e resultados obtidos em provas objetivas sobre as matérias ensinadas e alguns aspectos da metodologia dessas matérias. [...] O bom professor, **o verdadeiro educador, é aquele que consegue estabelecer e manter relações harmoniosas com seus alunos, caracterizadas por simpatia e compreensão**. Alunos e professores gostam da escola e estimam-se mutuamente. [...]. Crescerá assim, com eles, o sentimento de segurança que resulta do ambiente que permite liberdade de ação e pensamento e garante o respeito pelos sentimentos, capacidades e direitos alheios.
> No outro lado da escala encontramos o professor que procura dominar a classe de qualquer maneira. Conseguindo esse intento passa a reger a sua turma com punho de ferro, criando simultaneamente uma atmosfera de **grande tensão emocional, de medo, de submissão**. Quando, porém, apesar de seus esforços, não consegue dominar a classe passa a exibir comportamento de **nervosismo, temor, desespero, que projeta sobre sua turma, contribuindo para o aparecimento de frustações, inquietações, desatenção, vadiagem, atitudes acintosas de desrespeito etc., que exigem constantes soluções de cunho disciplinar rígidas e inflexíveis.** [...]. Aluno e professor passam a não gostar da escola nem do trabalho que aí realizam, instalam-se neles sentimentos de desconfiança mútua e as hostilidades encontram campo aberto para sua expansão (ironias, más-criações, situações de ridicularização etc.). [...]. Certamente essas diferenças são o resultado de fatores numerosos e variados, inclusive inteligência, prepara profissional, cultura geral, hábitos e habilidades específicas, **traços de personalidade**, saúde, filosofia de vida, domínio das técnicas de ensino etc. Contudo, podemos dizer que **as atitudes do professor, derivadas de seu equilíbrio emocional e dos fatores acima citados, são a chave que nos permite prever o tipo de atuação que o professor vai exercer dentro da sala de aula**. (BAUZER, 1954, p.221-223, grifos nossos)

Assim, a questão da personalidade da professora ganha tal amplitude, que pode, segundo a argumentação de Bauzer, definir uma boa e uma má prática de ensino, considerando o equilíbrio emocional da professora e sua relação com os alunos. O artigo de Bauzer é exemplar de uma relação frequentemente encontrada nas fontes: a relação entre personalidade e emoções na elaboração das representações sobre o trabalho docente. Assim, o próximo capítulo será dedicado ao estudo dessas representações.

---

[108] BAUZER, Riva. Personalidade do Professor Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXII, n. 56, p. 221-223, 1954.

CAPÍTULO IV

PROCESSOS DE GERAÇÃO DE REGIMES EMOCIONAIS E AS DIMENSÕES EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE

> *Suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão* [...] *A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia e só insânia.*
>
> (ASSIS, 2007, p. 48)[109]

No centro das representações sobre aperfeiçoamento do magistério, como vimos no capítulo anterior, estavam as representações sobre as dimensões emocionais da docência. Para definir o processo de aperfeiçoamento do magistério e, sobretudo, para garantir que o aperfeiçoamento fosse eficaz, era necessário ajustar também as emoções da professora primária. Portanto, o presente capítulo analisa os significados desses ajustes e desajustes, suas relações com as representações das emoções no trabalho docente e os processos transnacionais de circulação dessas representações.

4.1 REGIMES EMOCIONAIS E HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA TRANSNACIONAL

Retomando a perspectiva de Hameline (1995), a difusão da escola ativa (na definição de Adolphe Ferrière) não se deu pela paixão e ação dos agentes de Genebra, mas sim: "em uma conjunção de eventos no decurso de uma longa e curta história, em uma evolução das práticas e do discurso, e a prevalência de uma nova visão das realidades escolares" (HAMELINE, 1995, p.7, tradução livre[110]). Nesse sentido, o autor identifica a *fortuna* da escola ativa (o sucesso de sua permanência ao longo da história), tendo em vista alguns fatores, com início no fato de a própria ideia de escola ativa não ser regulada por um único autor, mas uma ideia imprecisa, com três características históricas: primeiro, na ideia da ação dos docentes em classe, com base em um ensino ativo; segundo, o fato de constituir uma ideia que se aproxima mais de um *slogan* do que o conceito fundamentado; e, por último, em sua relação entre o princípio de trabalho

---

[109] ASSIS, Joaquim Maria Machado de. O alienista. *In*: GLEDSON, John (Org.). **50 Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 25-60.

[110] No original: "Une conjonction d'événements, au rythme de l'histoire longue comme de l'histoire brève, une évolution des pra tiques et du discours, la prééminence d'un nouveau regard sur les réalités scolaires font qu'à un moment donné, une désignation, inusitée jusque-là, s'impose et prend le statut d'évidence commune" (HAMELINE, 1995, p. 7).

manual como processo formativo e a centralidade do desenvolvimento da criança (HAMELINE, 1995; 200).

No Brasil, a Escola Nova ganha contornos expressivos nas primeiras décadas do século XX e, apesar de apresentar um processo bastante diferente da Escola Ativa[111], também se estabeleceu a partir de fronteiras pouco precisas, na medida em que:

> ela acolhia propostas pedagógicas diversas que, ao se apoderarem do lugar institucional das diretorias gerais, pretendiam diferenciar-se dos empreendimentos que lhe haviam antecedido. Era assim que sob sua cobertura estavam deferentes métodos, como centros de interesse, métodos de projeto, sistema *platoon* ou qualquer outra proposta educativa que se associasse ao interesse e à experiência da criança, bem como à sua participação ativa na construção do conhecimento. (VIDAL, 2013, p. 582).

Ao estudar o processo o de difusão das ideias escolanovistas no Chile, Toro-Blanco (2020) também identifica que uma das questões centrais defendidas consistia na mudança de postura docente perante a criança, visando a participação infantil no processo de aprendizagem. À vista disso, a prática docente inspirada nesses princípios implicaria não apenas em mudar o ensino, mas também em novas demandas afetivas para a docência.

A difusão das ideias escolanovistas é um processo que ocorre em vários países do mundo, inclusive no Brasil, em um período anterior à pesquisa aqui apresentada. No entanto, temos, no momento, um contexto mundial que favorece que a continuação da circulação dessas ideias, com uma força renovada e novas apropriações. A atuação da UNESCO no patrocínio de projetos, na proposta de novas metas para os sistemas escolares, na realização de congressos e no envio de especialistas para os países membros garante que a ideia da escola moderna fosse apoiada a partir de um processo de apropriação de princípios escolanovistas.

Considerando a questão da mudança das emoções em sala de aula abordada a partir da mudança da postura docente, existe um movimento transnacional de circulação de representações sobre as emoções das professoras. A técnica da UNESCO, professora Hélène Brullé, em um de seus seminários no CRPE/SP, desta vez sobre *A Modernização dos métodos – os métodos ativos* (1960)[112], aborda algumas perspectivas da Escola Nova, escolhendo como representantes Maria Montessori, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, John Dewey e Célestin

---

[111] Diana Vidal (2013) destaca o fato de o Brasil ter sido o único país em que o movimento da escola nova se configurou em um investimento do Estado, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

[112] BRULLÉ, Hélenè. A Modernização dos métodos - os métodos ativos. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano IV, v. 4, p. 164-171, jul. 1960.

Freinet. Após descrever alguns marcos históricos, bem como algumas propostas de cada autor, a professora sintetiza a proposta da Escola Nova:

> **A atitude do escolar e do professor modifica-se. – O professor aproxima-se dos alunos**; faz com que sintam seu desejo de ajudá-los, de investigar com eles, não impõe a todos o mesmo trabalho e o mesmo ritmo, **adota uma certa individualização do trabalho**, ao mesmo tempo que, em outros momentos, promove o trabalho em grupos. (BRULLÉ, 1960, p. 165, grifos nossos)

A síntese feita é significativa, pois, apesar de algumas diferenças sinalizadas pela autora, a proposta da Escola Nova poderia se resumir na mudança, o que resultaria na transformação da organização do trabalho da professora, em um ritmo próximo ao dos alunos, considerando uma prática de ensino mais individualizada e, portanto, um trabalho mais próximo aos alunos. Brullé (1960), enfatizando a perspectiva montessoriana, afirma que as docentes deveriam seguir os conselhos de Montessori, sendo: "pacientes e compreensivos, observando seus alunos, em lugar de procurar, logo à primeira vista, agir sobre eles: em outras palavras, respeitar sua individualidade, em lugar de esforçar-se por submeter todos ao mesmo molde" (BRULLÉ, 1960, p. 167). Novamente, a postura próxima da professora e a individualidade do aluno são características fundamentais dos métodos modernos ou métodos ativos de ensino.

Considerando o estudo sobre as representações do trabalho docente, identificamos nas fontes a argumentação recorrente da necessidade de a professora se especializar e ajustar suas emoções para o trabalho de ensino, mobilizando a ideia central da Escola Nova. Em certa medida, a apropriação dessa ideia, reforçada pela circulação dos textos da UNESCO, bem como seus *experts*, constitui um dos pontos de análise da geração de regimes emocionais para as professoras primárias.

Antes de observar de forma mais detida as representações mencionadas, acreditamos que é preciso entender algumas ideias que contextualizaram historicamente a questão das emoções no período. Para isso, a próxima seção aborda as relações entre emoções e as ideias em torno dos processos de racionalização.

4.2. RACIONALIDADE E EMOÇÕES

Desde o final do século XIX[113], a temática das emoções passa a ser abordada por ciências como a Psicologia, a Biologia e a Psicometria como forma de compreender o seu papel na formação da subjetividade do indivíduo. Illouz e Alaluf (2020), em um estudo que discute historicamente a percepção das emoções e sua relação com o sistema econômico capitalista no século XX, identificam um interesse em comum alinhado à ideia do uso moderno e, portanto, racional da razão, definindo as emoções como de forma dicotômica à capacidade racional desejada. No entanto, conforme a perspectiva econômica ganha força nos estudos da Psicologia, o que acontece de maneira latente no período do pós-guerra com a teoria do capital-humano, a problemática da razão e das emoções é colocada sob o prisma da racionalidade dos comportamentos, sendo a racionalidade, então, definida como uma crença cultural dos seres humanos para alinhar seu comportamento com o interesse pessoal (ILLOUZ; ALAUF, 2020).

"Especialistas de todos os tipos, tomando as rédeas da direção do psiquismo, deram-se como objetivo a boa gestão dos sentimentos." (ILLOUZ & ALALUF, 2020, p.75). Esse raciocínio se deu em um contexto histórico e cultural, além do avanço das sociedades industriais (desde o início do século XX), a compreensão da Psicologia como uma ciência que poderia trabalhar na "gestão do eu" para que o subjetivo fosse adaptado às demandas do trabalho, isto é, a racionalização do trabalho. O processo se intensifica de tal forma, que Illouz (2006)[114] explora a sua evolução, nomeando como "capitalismo emocional", considerando a relação das emoções com o sistema capitalista em três dimensões principais:

> O apelo e a exploração das emoções para aumentar a eficácia dos processos de trabalho nas empresas capitalistas, cujo exemplo mais flagrante certamente reside no papel desempenhado pela Psicologia positiva na formação de uma nova ética, a do "trabalhador feliz"; b) a penetração das metáforas económicas e de lógica de mercado e da lógica de mercado [...]; c) a manipulação e mobilização ativas e conscientes das emoções na cultura dos consumidores, visíveis de maneira como são utilizadas na comercialização das mercadorias, na expansão de uma economia afetiva" (ILLOUZ; ALALUF, 2020, p. 76).

O desenvolvimento das técnicas e métodos para estudo e a medida das emoções humanas colocam as emoções em um quadro dicotômico entre o que seriam as emoções

---

[113] CARROY, Jacqueline; DUPOUY, Stéphanie. Do lado das Ciências: Psicologia, Fisiologia e Neurobiologia. *In*: COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.) **História das Emoções**: do final do século XIX até hoje. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 48-73.

[114] ILLOUZ, Eva. **Les sentiments du capitalismo**. Paris: Seul, 2006.

positivas e as negativas, tomando como base o esperado para o exercício do trabalho em uma perspectiva moderna. Assim, a personalidade, as competências e os sucessos dos trabalhadores passam a ser objeto de medida (ILLOUZ, 2006). Nessa perspectiva, o conceito de “inteligência emocional” é exemplar desse processo, como forma de definir uma racionalidade emocional individual (CABANAS; ILLOUZ, 2016), por meio de testes de personalidade e, décadas depois, como classificação de diferentes “inteligências emocionais” (ESTRELA, 2010), determinando não apenas a personalidade adequada às diferentes práticas de trabalho, mas os ideais de otimização de si (o aperfeiçoamento, conforme o capítulo anterior) e a felicidade.

Ao estudar as fontes apresentadas neste trabalho, percebemos que o trabalho docente também foi percebido como um ofício a ser aperfeiçoado, tendo em vista as emoções das professoras primárias e as possibilidades concebidas pela Psicologia. No entanto, devem-se considerar as apropriações realizadas pela produção do campo educacional, bem como o contexto brasileiro. Assim, o conceito de *ajustamento* aparece como maneira de estabelecer uma classificação similar ao processo descrito.

4.3. ENTRE AS REPRESENTAÇÕES DAS DIMENSÕES EMOCIONAIS DO TRABALHO DOCENTE

Com o objetivo de fazer uma análise mais detalhada sobre as representações das emoções nas fontes, elaboramos o quadro 24, que demostra como as emoções relacionadas ao trabalho docente foram representadas. Para a construção do quadro, as emoções foram compiladas conforme descritas nos textos:

Quadro 24 – Representações das emoções no trabalho docente encontradas nas fontes[115]

RBEP	CRPE/BA	CRPE/MG	CRPE/PE	CRPE/RS	CRPE/SP	CIIP'S
Afeto	Ajustamento/ ajustamento emocional	Afeição	Ajustamento/ ajustamento emocional	Ajustamento/ ajustamento emocional	Alegria	Afeto
Ajustamento/ ajustamento emocional	Amor	Ajustamento/ ajustamento emocional	Bom-humor	Amor	Amor	Alegria
Alegria	Bom-humor	Amor	Desajustamento/ desajustamento emocional	Desajustamento/ desajustamento emocional	Entusiasmo	Amor
Amor	Desajustamento/ desajustamento emocional	Carinho	Entusiasmo	Desequilíbrio	Fé	Equilíbrio afetivo/mental/ psicológico
Angústia		Desajustamento emocional	Estabilidade emocional	Equilíbrio emocional		Fé
Carinho			Saúde mental/ emocional	Fé		Sentimento de paz universal
Desajustamento/ desajustamento emocional			Simpatia	Sentimentalismo		
Entusiasmo				Trauma		
Equilíbrio emocional						
Fé						
Insatisfação						
Medo						
Otimismo						
Saúde mental/ emocional						
Sensibilidade						

Fonte: Sistematização realizada pela autora, considerando: RBEP (1950-1970); Boletim do CRPE/BA (1965-1970); Boletim do CRPE/MG (1960-1970); Boletim do CRPE/PE (1958-1970); Cadernos Região e Educação do CRPE/PE (1961-1970); Boletim do CRPE/RS (1956-1970); Correio do CRPE/RS (1958-1970); Revista Pesquisa e Planejamento do CRPE/SP (1957-1970) e as Recomendações das CIIP (1950-1970).

[115] Os destaques em algumas emoções presentes no quadro referem-se às emoções encontradas em quase todas as modalidades de fonte.

Podemos observar, a partir da sistematização, um número maior de emoções representadas nos artigos da RBEP, o que se deve principalmente ao fato de a RBEP ser o periódico com maior ciclo de vida, além de uma publicação com um caráter mais robusto do que a maioria das publicações dos CRPEs e as CIIPs. Com relação ao estudo das publicações dos Centros, percebemos o uso das emoções em maior frequência pelas publicações dos CRPE/RS, isso porque, como vimos no primeiro capítulo da tese, a influência dos estudos do campo da Psicologia no CRPE/RS favoreceu a temática sobre a personalidade da professora primária, bem como as questões emocionais relacionadas ao processo de aprendizagem dos alunos. Em contrapartida, foi possível constar que as questões relacionadas às emoções foram menos abordadas no CRPE/SP, que tinha, por sua vez, uma maior presença de estudos com base na Sociologia, bem como um maior número de temáticas em torno da expansão e administração escolar.

Outro destaque é a presença das representações de "ajuste/desajuste emocional" e "amor" em quase todas as modalidades de fonte. Para analisar com maiores detalhes, descrevemos as representações das emoções encontradas com mais frequência nas fontes e o seu contexto nos argumentos dos textos.

4.3.1. O Amor como Parte da Vocação e Prática do Magistério

> O problema da aptidão para o magistério precisa ser devidamente encarado, sendo contraproducente formar novas professoras que se mostrem, pelo seu tempo e inclinação, incapazes de possuir aquelas qualidades exigidas de um bom professor, a começar pelo **amor a criança, compreensão, paciência e equilíbrio**. (RBEP, 1960, p. 158, grifos nossos)[116]

Esse trecho foi retirado de um artigo da RBEP que aborda algumas resoluções do *I Congresso Brasileiro de Ensino Normal* (1960). Como uma das grandes pautas do congresso, a seleção de professoras para o exercício do magistério é defendida a partir da descrição de características esperadas. O amor à criança e atitudes, como compreensão, paciência e equilíbrio, são colocados para definir "o bom professor". Esse é um exemplo expressivo de como o amor foi utilizado, na maioria dos casos encontrados, para representar a

[116] RBEP. I Congresso Brasileiro de Ensino Normal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXIV, n. 80, p. 157-161, out./dez. 1960.

vocação/aptidão para o trabalho no magistério primário, na medida em que esse amor deveria ser identificado na personalidade da professora.

Em um texto[117] publicado no *Correio da Manhã* e reproduzido pela RBEP, Heloísa Marinho (1960)[118] faz um apelo aos pais das futuras normalistas, para que observem algumas características das personalidades de suas filhas, antes do ingresso na Escola Normal. Para a autora, a razão da desistência do alunas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro seria pela escolha incompatível com a personalidade adequada para o magistério primário. Para definir as características esperadas, destaca que, para o exercício do "magistério, além do conhecimento, amor à criança e espírito de sacrifício e dedicação, que não pode ser compreendido nos primeiros anos da adolescência" (MARINHO, 1960, p. 137). Ainda, indica aos leitores algumas questões para observação do comportamento das futuras normalistas:

> Observe sua filha na convivência com crianças de várias idades: participa em seus folguedos, gosta de ajudar os pequeninos? **Lembrem-se que o amor à criança, indispensável à profissão do magistério não pode ser medido nos exames de admissão no curso normal. Só podemos desenvolver o que de início existe**. [...]. As crianças necessitam do amor da professora (MARINHO, 1960, p. 138, grifos nossos).

Ainda sobre a questão do amor à infância como requisito fundamental para o trabalho da professora primária, a recomendação de 1953 da XVI CIIP, que tratava da *Formação do Magistério Primário,* inclui um item acerca do *Recrutamento e Condições para Admissão.* No entanto, diferente do artigo de Marinho, a recomendação da CIIP faz a defesa de testes psicológicos que poderiam, segundo o texto, indicar as qualidades pessoais esperadas para o exercício do magistério:

> No entanto, as aptidões e os conhecimentos intelectuais não devem constituir os únicos elementos de apreciação para admissão aos estudos do curso normal; a força, o caráter, as aptidões físicas e psíquicas, **o amor à infância, o espírito de devotamento e o sentido da sociedade são fatores que devem ser levados em conta; por isso é desejável que sejam organizados exames psicológicos para os candidatos aos cursos normais** — no momento em que ingressam e durante o curso — com a finalidade de afastar os que apresentem anomalias de caráter ou de comportamento incompatíveis da profissão (BIE/UNESCO, 1953, p. 73, grifos nossos).

---

[117] MARINHO, Heloísa. Magistério e Vocação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXIX, n. 70, p. 136-138, abr./jun. 1958.

[118] Heloísa Marinho foi uma educadora e psicóloga, formada pela Universidade de Chicago. Foi assistente de Lourenço Filho e professora catedrática de Psicologia Educacional do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MACHADO, 2015).

Em conferência com a forte referência dos estudos da Psicologia (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2013), a recomendação defende a perspectiva de que os exames psicológicos poderiam identificar as emoções e as atitudes descritas. Como veremos adiante, a defesa da seleção do magistério primário, com base em estudos da Psicologia e da Psicometria, não se trata de um caso isolado, sendo que as emoções, nesses textos, são sempre utilizadas para representar qual perfil de professora seria adequada (*ajustada*) ou inadequada (*desajustada*) para o magistério.

Como forma de representar uma boa prática de ensino, o amor também foi descrito como necessário na relação entre professoras e alunos. No artigo da técnica do CRPE/MG, a professora Maria Luiza de Almeida Cunha Freitas[119], considerando uma relação entre crianças e adultos que favoreça a liberdade e a disciplina para aprendizagem, ela descreve:

> a relação adulto-criança deve ser de amorização, não de dominação. "Amorização" significa que o encontro entre criança e adultos se dá em termos de uma afeição recíproca, em que os valores de um são abraçados ou corrigidos pelo outro, e que ambos aprendem a entender o outro e valorizá-lo.[...]. **Educar é obra de amor. Só quem ama se dedica e se abre ao outro. A criança, por ser dependente emocionalmente, precisa encontrar, da parte do adulto, afeição, clima para desenvolver-se em direção à liberdade e autodisciplina. O adulto, por sua vez, se enriquece nesse contato e aprende a ser, cada vez mais, humano.**
> **Liberdade, disciplina e afeição, se integram** (FREITAS, 1971, p. 11-12).

Percebemos que o amor à criança, também defendido nos últimos casos, é qualificado na descrição de como deveria ser pautada a relação de aprendizagem na educação, considerando a autodisciplina, a afeição e a liberdade. Para isso, a professora faz a síntese de *amorização*. É preciso destacar, então, que a representação do amor de forma mais fundamentada, considerando a descrição de outras questões da prática de ensino, não é uma prática constante nos textos encontrados. Como vimos anteriormente, os textos que representam o amor como vocação para o magistério primário definem como uma característica da personalidade da professora. No caso do texto de Freitas (1971), a relação de *amorização* poderia ser desenvolvida a partir da formação e aperfeiçoamento da prática de ensino, considerando os princípios de autodisciplina e liberdade.

A questão da educação para a paz, mobilizada fortemente pela UNESCO e pelo BIE, também influenciou as representações das práticas das professoras e suas dimensões

---

[119] FREITAS, Maria Luiza de Almeida Cunha. Liberdade, disciplina e afeição. **Boletim do CRPE/MG**, n. 91, p. 14-19, maio/jun. 1971.

emocionais. O então subdiretor geral da UNESCO, Malcon S. Adiseshiah[120], em ocasião da abertura do *Curso de Formação de Especialistas em Educação da América Latina,* do CRPE/SP (1958), considerando a educação para a paz, convoca o magistério para uma prática de ensino que considere o desenvolvimento do "espírito de vizinhança e amor que a suspeita e o ódio, que hoje tão facilmente se insinuam nas relações entre os homens" (ADISESHIAH, 1958, p. 70).

Apesar de não mencionar o amor, como o professor Adiseshiah, a recomendação da CIIP, de 1964, que trata sobre a *Educação para Compreensão Internacional como parte Integrante do Currículo e da Vida na Escola,* ao trabalhar a questão da educação para a paz, descreve como a personalidade e as atitudes das professoras são fundamentais, para que a prática educativa tenha efeito:

> **No desenvolvimento da compreensão internacional, a personalidade e as atitudes do professor são de importância crítica e podem determinar em grande medida se tal educação alcança o seu objetivo**. Na formação de professores, deve ser dada toda a atenção a esta consideração. Os professores devem estar **preparados tão plenamente quanto possível, moralmente, psicologicamente e profissionalmente**, para participar efetivamente na educação para a compreensão internacional. (BIE/UNESCO, 1968, p. 351, grifos nossos).

Como em outros casos, a personalidade e as atitudes da professora, além de serem de capital importância para o êxito da prática educativa, deveriam ser combinados com uma formação especializada, privilegiando a perspectiva da Psicologia para o desenvolvimento da personalidade e atitudes esperadas. Isso deveria contribuir para a educação para paz e a compreensão internacional dos povos.

Voltando para a análise da representação do amor e sua relação com o trabalho docente pelas fontes, podemos perceber uma diversidade em torno das argumentações. No entanto, de maneira geral, quando o amor foi utilizado para representar a vocação para a carreira do magistério, sua definição era colocada de maneira imprecisa e, em poucos casos, como *representação simbólica* pela profissão, de maneira semelhante ao uso do amor e à representação feita pelas próprias professoras primárias:

> Dá-me **o amor exclusivo de minha escola**; que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-lhe a minha ternura de todos os instantes. [...]. Dá-me sensibilidade e dá-me profundeza; livra-me de ser confusa no meu ensino quotidiano. Dá-me que eu possa levantar os olhos do meu peito ferido ao entrar cada dia na minha escola**. Que eu não leve à mesa de trabalho os meus pequenos desalentos materiais, as minhas mesquinhas dores de cada dia.** [...] E enfim, ensina-me, com a polidez de tela de

[120] ADISESHIAH, Malcon S. A UNESCO e a luta contra o analfabetismo. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano II, v. 2, p. 59-70, jul. 1958.

> Velasques, que ensinar é amar intensamente sobre a terra e chegar ao último dia com a lança de Longino no flanco ardente do amor! (MISTRAL, 1963, p. 18-19, grifos nossos)

O texto *Oração da Mestra*[121], da poetisa e professora primária chilena, Gabriela Mistral, reproduzido em ocasião do "Dia do Professor", no Boletim do CRPE/MG (1963), trabalha com alguns elementos que puderam ser observados em um trabalho anterior (COSTA, 2016) no processo de representação das dimensões emocionais pelas próprias professoras primárias, isto é, o uso do amor pela profissão como forma de recompensa simbólica pelas dificuldades ao longo da carreira. Em contrapartida, quando a representação sobre a prática de ensino faz uso do amor em sua argumentação, há uma descrição amparada por outros elementos da prática (como nos exemplos sobre a relação de aprendizagem/disciplina e a educação para paz).

4.3.2. Entre Emoções Desajustadas: A Ciência Educacional Para Ajustar o Magistério

Ao trabalhar a Psicologia em uma perspectiva histórica, Faggion (2018) identifica, no Brasil, a força da temática da psicologia da personalidade, como maneira de produzir conhecimento científico em compreensão sobre os processos de "ajustamento" social do indivíduo (FAGGION, 2018). Os textos que representam o magistério primário a partir da noção de ajuste/desajuste, como vimos, nem sempre estão relacionados com a perspectiva da Psicologia, considerando as diversas apropriações de sentido encontradas. No entanto, apesar de não aparecerem em sua totalidade, a representação das emoções do trabalho docente nas fontes é frequentemente amparada pela Psicologia.

Lima (2019), ao analisar a história do discurso da psicologia no campo educacional, mais precisamente sobre como a psicologia se desenvolveu na formação de professores, analisa que os testes de mensuração/psicometria ganharam legitimidade, na medida em que atenderam as demandas:

> de autoridades encarregadas de administrar a multiplicidade humana nas instituições liberais e democráticas. A distribuição das capacidades individuais na curva normal proporcionou fundamentação científica para a repartição dos indivíduos, de acordo com o que se identificava como sendo suas possibilidades, suas necessidades, seu valor (LIMA, 2019, p. 161).

[121] MISTRAL, Gabriela. Oração da Mestra. **Boletim do CRPE/MG**, n. 69, p. 1, set./out. 1963.

Portanto, a possibilidade de medir os comportamentos, habilidades, inteligências e, também, emoções (CARROY; DUPOY, 2020), com base em uma norma formulada pela métrica dos testes em psicologia e psicometria, teve grande adesão, considerando as demandas das estruturas sociais. No campo educacional, a psicologia se estrutura historicamente como uma ciência legítima e com potencial para oferecer respostas às questões sobre o desenvolvimento da aprendizagem e da criança, bem como responder aos discursos da Escola Nova que circularam entre os sujeitos e sobre um ensino balizado no desenvolvimento da criança e submisso aos saberes da Psicologia (LIMA, 2019).

Na produção brasileira, já na primeira metade do século XX, encontramos diversas publicações[122] com estudos que analisaram o desenvolvimento da criança. Inseridos em um contexto de expansão do ensino primário, procuraram definir o perfil das crianças que estariam ajustadas ou desajustadas ao ambiente escolar. São vários os estudos que analisam como esse processo impactou a formação de professores, as práticas de ensino e a cultura escolar (PATTO, 2015; LIMA, 2004; GUALTIERI; LUGLI, 2012; FREITAS, 2017). Essas referências consideram as implicações das novas demandas impostas aos docentes, com relação ao processo de formação e prática, já que a professora primária, na perspectiva da psicologia, deveria tornar-se uma pesquisadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (LIMA, 2019). No entanto, pouco se abordam os efeitos dessas referências para a representação da professora primária, no que se refere às dimensões pessoais e emocionais de sua profissão. As fontes estudadas permitem a reflexão de que o contexto de produção do conhecimento especializado em educação também representou as professoras primárias como desajustadas ao ambiente escolar e à atividade de ensino.

A ocorrência de textos que representam a professora primária com base nas questões do ajuste/desajuste nas fontes é significativamente menor do que os textos que faziam o estudo da criança e sua relação com a escola. Entretanto, ponderamos que a análise dessas representações é importante para a compreensão das representações das dimensões emocionais do trabalho docente e a geração de regimes emocionais em torno dessas representações.

---

[122] Como exemplo, o livro de Arthur Ramos, *A criança problema* (1939), fornece conceitos que foram apropriados por outros estudos, como é o caso da noção de “anormalidade” e da criança pobre como “propensa ao crime” (FREITAS, 2017).

Como primeiro exemplo, a pesquisa coordenada por Paulo Rosas, do CRPE/PE, *Exame psicológico de candidatas ao magistério primário* (1968)[123], foi realizada com candidatas às funções de professora primária no município de Maceió, com o objetivo de:

> O objetivo principal desta pesquisa foi descrever psicologicamente a clientela interessada pelo magistério primário como profissão, enfatizando suas aptidões quanto á inteligência geral e verbal quanto à inteligência geral e verbal, rapidez e exatidão do raciocínio, bem como seus interesses, crenças, valores, **equilíbrio emocional**. (ROSAS, 1968, p.111, grifos nossos)

Foram aplicados testes com base na Psicometria como forma de medir as características elencadas como adequadas à docência, com destaque para a questão do *equilíbrio emocional*, e poucas foram as professoras aprovadas no teste. Considerando esse dado, Rosas (1968) argumenta sobre a necessidade de testes vocacionais para o ingresso na Escola Normal, já que as professoras reprovadas foram classificadas como desajustadas à prática de ensino. Ainda sobre a necessidade de se ampliar a prática de testes vocacionais para o magistério, o autor argumenta que poucas professoras estão preparadas para o trabalho do magistério:

> **Fixemo-nos no caso da professora primária. Profissão 'feminina' quase sempre, quase única admitida para a mulher por determinadas sociedades** conferindo a quem exerce relativo prestígio, assegurando período de férias mais longo do que o das ocupações comuns, garantindo vencimentos modestos, mas geralmente estáveis, ao ensino primário são atraídas muitas jovens. **Quantas são realmente aptas a exercê-la? Quantas são suficientemente inteligentes para se adaptar com rapidez às múltiplas situações conflitivas, de que a escola primária é palco? Quantas, bastante sensíveis ao crescimento e à problemática da criança? Quantas, por temperamento capaz de adequadamente responder às inúmeras facetas das necessidades infantis?** (ROSAS, 1968, p.113, grifos nossos).

Observamos que a problemática em torno do magistério primário e sua inadequação ao trabalho apresenta uma argumentação semelhante às que analisamos no terceiro capítulo da tese (LIMA, 1960; LOURENÇO FILHO, 1960; CRPE/MG, 1966), isto é, a questão do magistério feminino como um problema: profissão que atrai "muitas jovens", sendo várias inaptas para a situação de ensino. Chamamos atenção para que o fato de que, nas fontes, só encontramos a menção das professoras primárias no feminino, quando se argumenta para algum problema de formação, maturidade, personalidade ou desajuste/desequilíbrio emocional. Essa questão pode ser analisada como parte de um processo de violência simbólica nas lutas de representação

---

[123] ROSAS, Paulo. Exame psicológico de candidatas ao magistério primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXX, n. 71, p. 125-136, jul./set. 1968.

sobre o magistério primário, isto é, na medida em que a "a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela não precisa de justificação" (BOURDIEU, 2019, p.24).

A referência ao masculino se apresenta como norma para uma representação simbólica que ratifica a estrutura social de dominação masculina. Assim, apesar de o magistério primário ser constituído por uma maioria de mulheres, os textos só fazem a representação destas no feminino em uma "situação problema". Em outras situações, e principalmente nas referências de exemplo (*mestre, bom mestre, bom professor*), o masculino prevalece como norma.

Contribuindo para o avanço da discussão sobre as representações das emoções no magistério e as questões de gênero, Marília de Carvalho (1994)[124] realiza um estudo ambientado na década de 1990, com professoras de 1º grau da periferia de São Paulo. Ao entrevistar as professoras, a autora classifica a afetividade da professora primária como uma questão historicamente relacionada ao feminino. Por ser o magistério primário uma profissão majoritariamente feminina, questões relacionadas ao universo doméstico, como a maternidade e o cuidado (historicamente vinculados ao feminino) são presentes na representação e no cotidiano escolar: "a afetividade, o crivo emocional e pessoal – referências características do universo doméstico – pareciam vir em primeiro plano, nessa visão de mundo onde a abstração subordinava-se à emoção" (CARVALHO, 1994, p.97).

Portanto, considerando não apenas as representações sobre o feminino na docência e suas dimensões emocionais forjadas por pesquisadores homens, como nos casos descritos nos parágrafos anteriores, é importante marcar também a participação feminina, tanto na produção em pesquisa (como no caso das pesquisadoras mulheres aqui representadas), como, principalmente, na atuação prática do magistério, como fundamental para a construção histórica das representações das emoções no trabalho docente.

Voltando à questão das emoções e o trabalho docente, Rosas (1968) amplia a questão da aptidão para o magistério, ao descrever a necessidade de uma inteligência para *se adaptar com rapidez às múltiplas situações conflitivas* e demostrar *sensibilidade* para as questões de ensino:

> é forte a percentagem de candidatas ao magistério primário reprovadas – e reprovadas não raro de modo chocante, pelo baixo nível de suas provas – nos vários concursos a que se submetem. Comenta-se, então, com certa ligeireza, como eram antes mais severos os mestres e os discípulos, cônscios de suas obrigações. **Evidentemente, atitudes saudosistas não conduzem a compreender os problemas atuais e a esboçar as soluções cabíveis**. Não temos a ingenuidade de negar a responsabilidade das escolas que as formaram, escolas que as aprovaram, considerando-as, portanto,

[124] CARVALHO, M. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, v, 11, p .91-100, nov. 1994.

> capacitadas, conferindo-lhe significativo certificado. Mas, como caracterizar essa responsabilidade, como caracterizar a falência das escolas, em que consiste seu erro? (ROSAS, 1968, p.116, grifos nossos)

Como forma de contribuir para a qualificação do magistério, o autor faz a proposta de testes vocacionais para o ingresso na Escola Normal, o que deveria ser pautado por modelos da psicometria para a avaliação do perfil psicológico e emocional da candidata. São descritas algumas características esperadas do perfil da professora primária:

> **Exigindo a educação antes de tudo equilíbrio**, evita todos os erros decorrentes de atitudes que pecam pelo excesso ou pela ausência: evitar superproteção, como evitar o rechaçamento ou indiferença; evitar rigidez, sem cair na hierarquia. **Evitar manifestação de cansaço nos casos difíceis**. **Evitar que se fundamente no medo e na ameaça sua autoridade de mestra. Evitar todos os comportamentos de desamor, que superam os homens, a ironia, a agressão, a humilhação, a preferência expressa pelos "bonzinhos"** [...] **Deve a mestra, ser bastante sensível psicologicamente para participar com as crianças da convivência escolar ao invés de lhe oferecer uma estrutura estática** [...] **Professora inibidas ou inseguras ou ansiosas ou agressivas serão ela própria origem de indisciplina, estimulando a insegurança, ansiedade e agressividade de seus alunos** (ROSAS, 1968, p.120-123, grifos nossos).

Vemos, então, a relação estabelecida entre o perfil psicológico e emocional da professora e a relação de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à questão disciplinar. O perfil psicológico da professora precisaria ser *sensível* e *equilibrado,* de modo que suas atitudes não interfiram negativamente no trabalho de ensino.

Rosas (1968) também enfatiza que a professora deveria *evitar manifestação de cansaço nos casos difíceis.* No entanto, em outra pesquisa coordenada pelo autor[125], *Ajustamento emocional da professora primária no interior do Pernambuco* (1961), são consideradas as dificuldades do contexto de trabalho do magistério. A pesquisa fez a aplicação de 267 testes psicológicos entre professoras das escolas públicas primárias do estado. Com dados que descrevem a existência de um "índice de 42,9% a 56,3% de casos em que há suspeitas acentuadas de comportamento neurótico" (ROSAS, 1961, p. 50) pelas professoras, e a conclusão de que existe um "acentuado índice de professoras emocionalmente desajustadas no interior de Pernambuco" (ROSAS, 1961, p. 39). Com isso, Rosas (1961) analisa o fator do desajustamento pela dinâmica afetivo-social das professoras:

---

[125] ROSAS, Paulo. Ajustamento emocional da professora primária no interior do Pernambuco. **Cadernos Região e Educação**. CRPE/PE, v. 1, n. 1, p. 39-66, 1961.

> De outro lado **a dinâmica afetivo-social atua em grande parte negativamente. E seu poder é respeitável. As emoções se modificam 'drive' e suas necessidades, deformam ou supervalorizam os incentivos**. [...]. E solidificam ou arrefecem quer a motivação consciente quer a inconsciente. Motivação que, de resto, fará de classe um fenômeno social dinâmico e rico de aprendizagem intelectual e das virtudes humanas; ou a tornará insípida para os alunos e vazia para a mestra. **Motivação que levará a professora primária a entender todos os entornos de sua missão delineados de forma acabada pelo Dr. Gilberto Freyre (1956); ou a inclinará a ver todo o programa da "Rurbana" como palavras, 'teoria' divorciada (esdruxulamente) da prática.** (ROSAS, 1961, p. 51, grifos nossos)

O autor observa a dinâmica de atuação das professoras que, em sua maioria, tinham origem na capital de Pernambuco, Recife. Para o entendimento do processo de adaptação ao meio, são observadas as relações com as emoções, sendo que, para Rosas (1961), o processo dinâmico da relação *afetivo-social* poderia fazer com que a professora primária compreendesse seu entorno e sua relação com a prática (nesse sentido, faz menção a Gilberto Freyre, diretor do CRPE/PE, que enfatizava a importância da relação entre o conhecimento da região, para uma prática de ensino coerente com as necessidades regionais), ou um trabalho de ensino desajustado, *rurbano*, isto é, a tentativa de desenvolver o trabalho docente com base em questões próprias do urbano, só que no contexto rural.

Em relação à carreira profissional das professoras que exerciam o magistério no período estabelecido para a investigação, deve-se ressaltar que muitas trabalhavam longe do seu lugar de origem e formação, pois era comum que a docente, como forma de atender as demandas pela expansão da escolarização, iniciasse a carreira em escolas isoladas ou do interior do estado. Sobre a questão da situação das professoras primárias no interior de Pernambuco, Rosas (1961) identifica a situação de conflito entre as professoras e os políticos/pessoas influentes da região:

> Perseguição política ou, pelo menos, mudanças bruscas, sem argumentação conveniente [...] são fatos. **Passados qualquer momento político de importância, todas as professoras ficam em polvorosa**. "Continuarei aqui? Para onde irei? Conseguirei transferência para um município melhor? Serei forçada a ir para um lugar desconhecido?" (ROSAS, 1961, p. 58, grifos nossos)
> Dizia do abandono da professora primária do interior, com minguadas perspectivas profissionais, já no que tange à remuneração, já quanto ao acesso aos cargos de chefia. Joguete de padrinhos, localizada não raro em comunidades nas quais não possui raízes, é a professora primária, nas palavras de Gilberto Osório, uma **"desajustada permanente**." (ROSAS, 1961, p. 54, grifos nossos).

O sofrimento ocasionado pela perseguição política, considerando que, por muitas vezes, a possibilidade de mudar de escola e cidade era condicionada à decisão de agentes políticos da região, era descrito de forma intensa pelas professoras participantes da pesquisa. Rosas (1961, p. 56) afirma que: "perseguição política ou, pelo menos, mudanças bruscas, sem argumentação

conveniente, não são emoções cor de rosa de romance sentimentais. São fatos". No caso, diferente da situação estudada em Maceió, o autor afirma que a situação política é um agravante na situação emocional das professoras. No entanto, ele defende que o processo formativo poderia fazer com que a dinâmica emocional pudesse ser ajustada ao ambiente de trabalho.

Também na defesa da seleção das professoras primárias com base em testes vocacionais, o artigo de Silva (1957), publicado na RBEP, descreve a Psicologia como parâmetro para a definição dos testes e seleção de um perfil mais adequado ao trabalho do magistério:

> Valendo-se largamente dos últimos **progressos da Psicologia e da psicotécnica, a moderna administração de pessoal** dispõe de **instrumentos plenamente satisfatórios, que permitem a seleção segura de candidatos à carreira de professor**. [...]. A seleção de indivíduos deve ser feita em dois momentos: quando se tratar de jovens candidatos aos cursos de formação de professores, e quando se tratar de selecionar, para o exercício efetivo de cargos magisteriais, professores já formados. Se se tomarem as necessárias providências **a fim de que todos os indivíduos matriculados nos cursos de formação de professores passem pelas modernas psicotécnicas de verificação de conhecimentos, evitar-se-á, de um lado, o desperdício de recursos sociais, impedindo o ingresso nas escolas de indivíduos sem as qualidades pessoais e intelectuais desejáveis, e, de outro lado, a frustração pessoal, prevenindo em tempo aquilo que poderíamos chamar de uma escolha errada de profissão**. (SILVA[126], 1957, p. 209-210, grifos nossos).

Esse é um bom exemplo dos estudos da psicologia e seus vínculos com os processos de racionalização do trabalho, na seleção de um perfil adequado ao trabalho (no caso, um processo bastante rigoroso que envolveria duas seleções: antes e após o curso normal), tendo em vista aspectos da personalidade, com base em testes psicotécnicos. Essa perspectiva indica o mesmo processo histórico que descrevemos no início deste capítulo: o controle das emoções por meio de testes, como forma de garantir uma certa "racionalidade emocional individual" (ILLOUZ; ALALUF, 2020, p. 81), que objetivava a padronização das emoções para um tipo de trabalho.

Ainda sobre a questão da seleção das professoras primárias para o curso normal e o exercício do magistério, é importante lembrar que foi uma temática presente nas CIIPs, sendo abordada na recomendação de número 36 (1953): *A Formação do Magistério Primário: Recrutamento e Condições para Admissão* e *Condições para Admissão,* e serviu de embasamento para propostas brasileiras, como o caso da elaborada por Lima (1960).

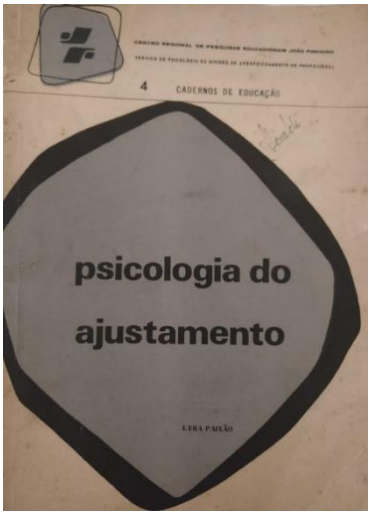
Sobre a questão do ajustamento emocional, encontramos, entre as publicações do CRPE/MG, o manual da série destinada à formação de professoras, *Cadernos de Educação*

---

[126] SILVA, Benedito. Seleção e treinamento de professores e docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXVII, n. 65, p. 207-216, jan./mar. 1957.

destinado à formação de professoras: *Psicologia do Ajustamento* (1968), escrito por uma das técnicas do Centro, a professora Lyra Paixão (Figura 10):

Figura 10 – Capa – *Psicologia do Ajustamento* (1968)



Fonte: PAIXÃO, 1968.

Como texto para a formação de professoras primárias, Paixão (1968) dedica o manual para definir o que seria ajustamento, como forma de compreender o desenvolvimento psíquico da criança:

> Como seres humanos, sentimos um sem-número de necessidades e consumimos grande parte do nosso tempo e da energia tentando satisfazê-las. [...]. Quando uma criança se sente insegura com relação à sua família, quando um estudante se sente isolado de seus colegas, ou quando é mal-sucedido do no seu trabalho, os mecanismos de ajustamento entram em cena, servindo de intermediários entre as necessidades e os obstáculos" (PAIXÃO, 1968, p.1).

Apesar da definição dada pela autora, é preciso lembrar que nem toda referência ao processo de ajustamento/desajustamento tinha fundamento na Psicologia, e mesmo as referências da Psicologia não tinham um consenso acerca dessa noção. Conforme apontado por Mota, Cara e Miranda (2018), a própria lei que define as funções de atendimento do psicólogo (lei nº 4.119, de 1962) descreve o uso de métodos e técnicas psicológicas para, entre outros, a "solução de problemas de ajustamento". No entanto, não se define o que seriam esses problemas de desajustamento, o que, para os autores, é reflexo da multiplicidade de definições sobre a temática no período (MOTA; CARA; MIRANDA, 2018).

Sobre o ajustamento do trabalho docente primário, Paixão (1968) afirma que a qualidade da higiene mental de uma escola é influenciada grandemente pelas características pessoais de seus professores (PAIXÃO, 1968). Sobre essa questão da higiene mental, Lima (2019) afirma que se trata de uma perspectiva que privilegia o estudo dos fatores ambientais no processo de desajustamento, o que justifica a análise de Paixão (1968) na influência das qualidades pessoais da professora no ambiente escolar. Paixão (1968) continua sintetizando as questões necessárias para que as professoras estejam ajustadas, enfatizando a seleção de *personalidades sadias*:

> Porque as qualidades pessoais são tão importantes em educação, é preciso que se dedique especial atenção à seleção e ao treino dos professores. A seleção tem seu valor, e pelo menos, **tanto cuidado deve ser tomado na escolha de personalidades sadias, como na escolha de bons intelectos** (PAIXÃO, 1968, p. 41, grifos nossos).

Outra questão encontrada na publicação de Paixão (1968) é a atenção que as professoras deveriam ter com as emoções e o ajustamento das crianças: "o professor moderno ideal observa e investiga os sentimentos do aluno e faz com que este perceba a sua compreensão e afeição" (PAIXÃO, 1968, p. 40). A relação entre a prática de ensino da professora e as emoções dos alunos pode ser considerada como um segundo eixo em relação à temática do ajustamento das emoções e o trabalho docente.

Na recomendação da CIIP de número 51, dedicada ao *Ensino Especial Para Débeis Mentais* (1960), argumenta-se que o ensino das crianças *débeis mentais* deveria considerar os avanços da Medicina e da Psicologia. No entanto, esse conhecimento especializado deveria estar relacionado com características pessoais das professoras: "o ensino especial exige, tanto **dos professores como dos educadores, qualidade de devotamento, paciência e tato**, sem os quais uma preparação especializada, por mais completa, não dará os resultados esperados." (BIE/UNESCO, 1960, p. 176, grifos nossos).

Ainda sobre o perfil emocional das professoras primárias, o texto da palestra *O Professor Primário, seu trabalho, preparo intelectual e qualidades pessoais* (1959), proferida por Melo, após descrever a preparação especializada necessária para o trabalho de ensino:

> O professor primário deve possuir cultura geral afim de que possa compreender os aspectos científicos, históricos, geográficos, psicológicos e filosóficos da nossa cultura [...]. A missão de ensinar, principalmente no curso primário, é tão complexa, que a preparação do professor deve ser ampla e especializada (MELO, 1959, p. 8).

A autora continua argumentando que o saber especializado garantido nas formações (como os cursos oferecidos pelo Clube de Professores do Nordeste do CRPE/PE) deveria estar alinhado com as *qualidades pessoais* da professora, tendo em vista a necessidade de um *professor emocionalmente estável:*

> É importante que o professor represente um modelo de vigor físico afim que de que possa **manter o entusiasmo pelas crianças e pelo ensino.**
> Intimamente ligados à saúde física estão a estabilidade emocional e a saúde mental. **O professor emocionalmente estável é aquele que é responsável ao enfrentar qualquer situação inesperada.** Ele deve possuir um **grau de adaptação muito alto para se ajustar a qualquer imprevisto**. **A vida moderna, com suas inovações, não permite ao professor, principalmente primário, ser agressivo nem tão pouco acanhado. Ele deve ser reflexivo e aberto às condições locais a fim de não sofrer frustrações.** (MELO, 1959, p. 10, grifos nossos).

Além de manter uma boa saúde física para cultivar o *entusiasmo* pelo trabalho, a *estabilidade mental* e *emocional* garantiria que a professora pudesse lidar com os imprevistos e inovações da vida moderna, evitando a frustração na carreira, sendo que essa vida moderna não permite ao docente primário ser *agressivo* ou *acanhando.* É interessante notar como a complexidade das relações do cotidiano e a própria questão do ensino são representadas como passíveis de serem afetadas positiva ou negativamente pelo *equilíbrio emocional* da professora.

Sobre as emoções das crianças e as atitudes das professoras, Paixão (1967) enfatiza, em um texto publicado no Boletim do CRPE/MG, a necessidade de a professora se especializar para garantir um ambiente que favoreça o crescimento *mental, emocional* e *social* da criança:

> Todos os professores, naturalmente, utilizam algum método de ensino, essa é a tarefa própria do magistério. Não poderíamos dizer, porém que existe um método brasileiro característico. Em grande parte do território nacional a escola é rotineira, tradicional e preocupa-se apenas com o ensinar a ler, escrever e contar. O professor sem estímulo, sem preparo, sem orientação, apresenta à classe um conteúdo pobre, resumido e inadequado, fora da realidade nacional e do mundo infantil. [...]. Falta, porém, ao professor a preparação devida para compreender os reais objetivos da educação e para liberdade, **faltam-lhe condições para proporcionar à criança um ambiente propício a seu crescimento mental, emocional e sobretudo social, isto é um ambiente onde possa partilhar dos planos e das decisões da classe e da escola** (PAIXÃO, 1967, p. 14, grifos nossos).

No artigo publicado pela RBEP, *Aplicações da educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia* (1951)[127], a professora Lúcia Marques Pinheiro exemplifica a

[127] PINHEIRO, Lúcia Marques. Aplicações à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XV, n. 41, p.64-74, 1951.

preocupação da formação e o desenvolvimento de uma prática de ensino com atenção para o *desenvolvimento emocional da personalidade:*

> **As experiências intelectuais e emocionais da criança não oferecem nada de semelhante, e, a menos que haja adultos em que ela tenha carinho e compreensão**, que possam constituir para ela um ponto de apoio afetivo, a criança será presa de um sentimento de total indefesa, como é raríssimo experimentarmos na nossa existência de adultos. É que ela depende, em tudo, do adulto [...]. Como lição prática, final, para nós, educadores, parece-nos que deve calar fundo a importância que apresentam, para **o desenvolvimento emocional da personalidade** de aprofundar e divulgar certos conhecimentos que devem ser o mais possível generalizados, a fim de que se reduza o número dos que têm sua vida mutilada, e que não sabem sequer que têm razão de queixa real contra o mundo, que os tratou com crueldade. (PINHEIRO, 1951, p. 74, grifos nossos).

O trabalho da professora, no sentido colocado, passa a interferir não apenas na aprendizagem da criança, mas em sua personalidade, pois afeta a personalidade do educando. Segundo Pinheiro (1951), o trabalho de ensino poderia ser a prevenção de traumas emocionais futuros (sentimento de *insegurança* e *angústia*), por intermédio de uma relação emocional baseada em *carinho* e compreensão, conforme discutido no artigo.

No mesmo sentido, o relatório apresentado na *Conferência das Escolas para Cooperação Internacional, promovida pela UNESCO* (1955), publicado na RBEP[128], descreve que as atitudes das docentes entre os alunos e a comunidade são fundamentais para o desenvolvimento da profissão:

> **Se deve o professor dar o máximo de que é capaz e apresentar o melhor resultado possível, deve também ele ser respeitado, não só por parte de seus alunos, mas de toda a comunidade.** O respeito com que é tratado cada professor está indissoluvelmente ligado ao modo como é tratado o conjunto de professores como classe. [...]. **A saúde mental, como a saúde do corpo, não é uma condição que possa ser obtida, ou mesmo descrita de uma forma estática; o espírito está em contínuo movimento e desenvolvimento**. Podemos usar o termo saúde mental como uma pessoa mentalmente sã. [...]. Em nossa sociedade, **julgamos na prática, que um professor tem boa saúde mental quando é uma pessoa capaz de manter relações amistosas com muitos de seus colegas e com seus alunos; ele se interessa por seu trabalho, e pelas pessoas que o rodeiam, bem como pelos problemas pessoais e intelectuais que diariamente é obrigado a enfrentar.** Por outro lado, **ele não é passivo nem procura satisfações emotivas que são vedadas a seus colegas ou que venham em detrimento se sua tarefa ou sacrifiquem os alunos**. **Uma das recompensas mais características do magistério é o respeito e o afeto que os alunos demonstram a seu professor;** mas ele deve sentir que eles crescerão longe dele e que encaminharão noutro sentido sua atenção, e deve, portanto, estar suficientemente preparado para aceitar esse fato (RBEP, 1956, p. 156, grifos nossos)

---

[128] RBEP. Formação de professores: Conferência das Escolas para Cooperação Internacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXVI, n. 64, p.132-179, out./dez.1956.

Além da relação emocional e sua determinação para a classificação de uma situação de ensino positiva ou negativa, destacamos a questão da saúde mental, que é, no texto, definida como parte de um *espírito em contínuo desenvolvimento*, reforçando a ideia de vigilância (ou aperfeiçoamento, como vimos no capítulo 3) que a professora deveria considerar em relação ao seu próprio comportamento, saúde e emoções, tendo em vista a prática de ensino.

***

Iniciamos o presente capítulo com um pequeno trecho do conto "O Alienista", de Machado de Assis, em que o médico, Simão Bacamarte, afirma: "suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão [...] A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia e só insânia" (ASSIS, 2007, p.48). Em um breve resumo, o conto narra a história do médico Soares, que abre um manicômio em sua cidade, sendo que sua busca pela razão o leva a internar 75% dos moradores da cidade. Ele chega à conclusão de que suas primeiras teorias estavam erradas, libera seus pacientes e passa a realizar as internações com base em uma nova teoria. Tempos depois, Bacamarte conclui que novamente estava errado: libera todos os seus pacientes e resolve optar pela sua própria internação. É claro que a riqueza do conto machadiano não pode ser tomada como alegoria dos complexos processos históricos aqui estudados, mas retomamos o conto como inspiração para a reflexão dos processos de representação do magistério primário e sua relação com os processos de racionalização do trabalho.

Longe de ser uma construção individual, a história das representações do magistério primário, como toda a história das representações, é um processo de lutas simbólicas, com vistas a impor uma percepção de mundo como legítima (CHARTIER, 2007):

> Esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se denunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 2007, p. 17).

Esse processo é realizado em dois planos: coletivamente, por meio da representação pública que tenta fazer valer determinadas realidades, e subjetivamente, tentando mudar as categorias cognitivas de percepção do mundo social – os sistemas de classificação, ou seja, as palavras: "que constroem a realidade social tanto quanto a exprimem, constituem o alvo por excelência da luta política, a luta pela imposição do princípio de visão e divisão legítimo, ou seja, pelo exercício legítimo do efeito de teoria" (BOURDIEU, 1990, p. 162).

Como demonstramos, as fontes estudada representam parte da produção especializada em educação do período: os CRPEs, como espaço que garantiu a expansão da produção científica em educação, oferecendo condições para pesquisa e divulgação do conhecimento produzido; a RBEP, como periódico oficial do INEP para a divulgação das pesquisas produzidas no campo; e, também, as CIIPs, que apesar de constituírem (pelo formato textual das recomendações) textos síntese das amplas discussões realizadas durante as Conferências, representam um processo intenso de lutas sobre o que estaria nas recomendações, sendo que esse processo é fruto da trajetória dos agentes do BIE e suas relações com as instituições envolvidas com a realização das CIIPs. Além disso, vimos exemplos de como as ideias divulgadas nas recomendações circularam em alguns textos da produção brasileira.

Sobre a representação das dimensões emocionais do trabalho docente, apesar da multiplicidade de sentidos em torno das representações, percebemos como frequentemente as emoções do magistério foram representadas como uma questão que precisaria de atenção e intervenção do conhecimento especializado. Logo, as emoções das professoras deveriam se ajustar ao trabalho de ensino, tendo em vista o ambiente escolar, as relações entre a comunidade, e, principalmente, as emoções e as necessidades de aprendizagem, considerando as referências do conhecimento especializado da educação, priorizando as embasadas na psicologia.

Considerando as referências de Reddy (2001), os regimes emocionais permitem observar a mobilização das emoções, dado um contexto específico na história, já que, para o autor, qualquer mudança social duradoura precisa de uma ordem normativa na ordem emoções, um *regime emocional* (REDDY, 2001). Assim, podemos perceber a complexidade acerca das representações das dimensões emocionais das professoras.

Em um primeiro plano, vemos um contexto que favorece o avanço dos estudos da Psicologia e da Psicometria para a medida da norma em relação aos comportamentos e às emoções, e, também, na racionalização de uma personalidade ajustada ao trabalho (ILLOUZ, 2007). Esses estudos, considerando a perspectiva positivista da Psicologia no final do século XIX e primeiras décadas do século XX, percebiam as emoções como um perigo que levaria "o

ser humano a perder seus meios, sua força, seus recursos e sua dignidade" (CARROY; DUPOUY, 2020, p. 63). Portanto, em um contexto histórico em que o capital humano passa a ser valorizado como questão para o desenvolvimento econômico, as emoções precisariam estar dentro de um regime emocional, com vistas ao processo de racionalização do trabalho.

Em um segundo plano, temos a construção histórica da circulação das ideias na educação. O movimento da Escola Nova, desde o final do século XIX, por meio da circulação de agentes, artefatos e ideias, contribui para a difusão de alguns princípios que mudam a perspectiva docente em relação ao ensino, considerando também suas emoções em relação aos alunos (TORO-BLANCO, 2020). A valorização da infância e sua centralidade no processo de ensino colocam novas demandas para as professoras, considerando as dimensões emocionais da docência. Apesar de ser um movimento bastante anterior à pesquisa aqui desenvolvida, os espaços estudados, por meio de suas publicações – INEP (RBEP), CRPEs (publicações oficiais, boletins e periódicos) e CIIP (BIE/UNESCO) –, favorecem a disseminação das ideias da Escola Nova, sobre o trabalho do magistério, considerando o objetivo das produções estudadas em contribuir para a expansão, a reforma e a modernização da escola. A ideia de reforma e a necessidade de expansão escolar também são fatores essenciais neste processo (conforme o contexto do período e os objetivos dos CRPEs).

De forma transversal a estes dois movimentos, existe o processo de lutas de representações, com base não apenas no contexto descrito, mas também na trajetória dos agentes e, principalmente, na *doxa* do campo, isto é, nos consensos estabelecidos pelo campo. No que se refere às temáticas estudadas, percebemos que, apesar da multiplicidade de referências, a ideia acerca do aperfeiçoamento da professora primária, principalmente o aperfeiçoamento em serviço, é uma noção de grande consenso entre os agentes e base para as representações sobre o magistério encontradas.

4.4 O TRABALHO DOCENTE COMO PROFISSÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS E SUAS DIMENSÕES EMOCIONAIS

> *Meu trabalho começou a aparecer. As crianças aprendiam depressa [...]. Sentia-me feliz com o meu trabalho. Métodos novos, aulas, inovações no ensino. Comecei a sentir que meu método de ensino dava resultado* (CAMORIM, 1962, p. 77)

Na autobiografia *Uma vida no magistério* (1962), Botyra Camorim, professora primária que exerceu a carreira entre os anos de 1933 e 1952, em São Paulo, relata suas memórias, descrevendo sua carreira (realizada na maior parte em escolas isoladas, no interior do Estado), com ênfase para a dificuldade da falta de materiais, espaços, o abandono por parte dos inspetores escolares, bem como as dificuldades em estar longe do local de origem (realidade semelhante à trajetória da maioria das professoras primárias brasileiras do período). O trecho destacado é representado pela professora como marcante para a sua carreira. Depois de uma série de conflitos, ela finalmente se *sente feliz* com o seu trabalho, pois a aprendizagem das crianças era perceptível.

Portanto, lembramos, com as memórias de Botyra, como as emoções fazem parte do processo de ensino. O trabalho de ensino é uma prática emocional, considerando sua prática como fruto de experiências relacionais, bem como o objeto do humano no trabalho pedagógico (HARGREAVES, 1998). Como parte da professora, as emoções constituem seu *habitus*, na medida que é definido como: “um conjunto de disposições, ou em outras palavras, de esquemas de percepção, pensamento, ação, que são produto da incorporação, interiorização e assimilação e aquisição de estruturas objetivas” (BOURDIEU, 2021, p. 97).

As representações sobre o trabalho da professora primária não ignoram a existência das dimensões emocionais na atividade de ensino, no entanto, no contexto dos processos históricos que aqui foram descritos, representam as emoções como objeto de constante vigilância, por meio do conhecimento especializado: formação inicial, formação em serviço/aperfeiçoamento, bem como a possibilidade de testar e selecionar o magistério com base na psicometria. No entanto, o processo de representar as emoções como possibilidades de desajuste/desequilíbrio na prática de ensino, e a própria noção de ajuste, considerando um processo de racionalização do trabalho, resulta em um certo silenciamento sobre a complexidade da situação de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas profissões do humano, toda negação da complexidade reforça uma ficção
(PERRENOUD, 2001, p.85)

O estudo das representações sobre o trabalho docente, considerando a produção dos Centros Regionais, da RBEP e das resoluções das CIIPs, permitiu lançar luz sobre como as representações produzidas estavam vinculadas a um processo de geração de regimes emocionais (REDDY, 2001), para o magistério. As fontes estudadas referem-se à produção especializada no período, vinculadas a espaços importantes para a consolidação e a expansão da pesquisa educacional, tendo em vista o importante papel exercido pelo INEP e os CRPEs para a pesquisa brasileira. No mesmo sentido, os projetos engendrados pela UNESCO e o BIE, como sua agência especializada, favorecem a circulação de sujeitos e ideias em torno da necessidade da expansão da escola, principalmente a escola primária. No centro das questões discutidas, o trabalho e a prática da professora primária aparecem como uma das grandes pautas levantadas pelos agentes.

Os CRPEs, como *luz nova para os caminhos,* trabalharam de modo a produzir uma ciência educacional que permitisse o desenvolvimento racional de políticas. No entanto, a complexidade da prática e do contexto de atuação das professoras primárias se apresentaram como entraves para a eficiência das propostas de reforma elaboradas pelos agentes. Como periódico oficial do INEP, a RBEP, no período, apresenta uma gama de publicações com autoria de pesquisadores e pesquisadoras dos Centros regionais. Nesse sentido, as representações destoam das dos CRPEs. Do mesmo modo, as CIIPs levantam uma série de demandas para a formação, o aperfeiçoamento, isto é, a formação em serviço e prática das professoras. No entanto, além dessas temáticas, o grande objeto de estudo da presente tese foram as representações das dimensões emocionais do trabalho docente.

Considerando o contexto do pós-guerra, que impõe, em um plano mundial, novas demandas para o trabalho das professoras, inclusive para a sua própria personalidade (LAWN, 2000), o período estudado é atravessado por teorias produzidas pela Psicologia que objetivavam racionalizar os processos de trabalho, incluindo as subjetividades e as personalidades dos trabalhadores, é o caso da Psicometria, bem como a teoria do capital humano (essa última vinda do campo da economia e da administração). Como foi possível identificar, essas teorias foram apropriadas pelo campo educacional.

Junto a essas questões, temos também um dos fundamentos da Escola Nova (referenciada muitas vezes nas fontes como Escola Moderna), no que se refere ao princípio da prática das professoras voltadas para a aprendizagem dos alunos. Esse amálgama de ideias e referências, acrescentado da própria circulação dos agentes e especificidades de cada local de produção, resultou em um contexto que influenciou de múltiplas formas as representações sobre o trabalho das professoras primárias.

Nesta conjuntura, uma das grandes questões defendidas como forma de resolver as demandas pela qualificação do magistério é a formação em serviço, o aperfeiçoamento. No entanto, a proposta de aperfeiçoamento ganha uma complexidade maior, na medida em que frequentemente observamos a representação do perfil desejado para a professora na definição de uma personalidade que esteja sempre em aperfeiçoamento. Assim, algumas das propostas de formação defendiam um aperfeiçoamento contínuo da personalidade docente, ou que a professora já tivesse uma personalidade aperfeiçoável.

As emoções das professoras são colocadas como forma de representar a professora ajustada ou desajustada ao ensino. São argumentos que vão desde o alerta para a relação entre o equilíbrio emocional da professora e sua relação com as emoções das crianças e seu processo de aprendizagem, a formação de uma personalidade com objetivo da educação para a paz, no caso das CIIPs, até o desajuste emocional mensurado por testes psicométricos. Além das questões sobre os processos de apropriação na constituição das representações, as representações sobre as dimensões emocionais do trabalho das professoras também se relacionam com o fato de ser uma profissão majoritariamente feminina, pois, como foi possível observar em alguns casos, o comportamento descrito como desejado/norma era representado no masculino, em contraposição a um inadequado, representado como feminino.

A conjuntura do campo educacional no período revela um discurso cada vez mais especializado, considerando as condições de produção científica e que é inerente à forma como a profissionalização docente estava se estruturando:

> As disputas em torno da possiblidade de impor os melhores rumos aos quadros da educação vão definindo lugares nesse espaço e configurando uma lógica prática apropriada às especificidades desse espaço, um habitus em conexão com a época e com as condições gerais que caracteriza o momento (CATANI, 2008, p. 236).

No entanto, apesar de terem seus saberes deslegitimados por esses processos de disputa (em detrimento de um conhecimento especializado), as professoras, evidenciando a complexidade de seu trabalho, não responderam de forma imediata às demandas colocadas. Vemos, nos próprios argumentos acerca do aperfeiçoamento e das emoções das professoras, a

representação do desagrado de alguns técnicos, ao exemplificarem uma prática de ensino ou uma postura inadequada/adequada.

De forma geral, as representações estudadas indicam que os agentes reconheciam as dimensões emocionais na prática de ensino, tendo em vista os textos encontrados que abordavam a relação entre professoras e alunos). No entanto, considerando o contexto histórico e seus contornos na especialização científica, bem como a percepção das emoções como um perigo para uma atitude racional e equilibrada, as representações encontradas foram no sentido dos processos de racionalização da profissão docente, com vistas às representações que circunscreveram as emoções, as personalidades e as subjetividades das professoras. Nessa perspectiva, identificamos um processo de geração de regimes emocionais.

Sobre o estudo das emoções em uma perspectiva histórica, Escolano (2021) afirma:

> A história do sujeito escolarizado é uma síntese da socialização moral, forjada entre a sensibilidade pessoal do indivíduo e os códigos que se enquadram nos regimes ou climas emocionais, que conformam a vida nas instituições de educação formal, as escolas, assim como no contexto da civilização que as envolve. Se a historiografia educativa ignorar esta dimensão afetiva do passado das sociedades, suas conclusões sobrevoarão a realidade do mundo da vida na qual se formam os sujeitos, derivando para uma nova forma de alienação intelectualista e moral, isto é, para uma episteme enviesada e estrutural (ESCOLANO, 2021, p. 198).

A perspectiva da história das emoções está, então, no estudo de relações complexas, considerando os processos de geração de regimes emocionais que, com diferentes contornos, silenciam e forjam novas emoções, como é o caso das tentativas de racionalização do trabalho do magistério primário, que, em um plano coletivo, se utilizou das representações das emoções para desvalorizar a prática e os saberes das professoras.

Ainda considerando o estudo histórico das emoções, se, na pesquisa da história dos sujeitos escolarizados, Escolano (2021) identifica um contexto com tantas nuances, reforçamos o desafio e a necessidade de mais estudos na historiografia da educação que se dediquem à pesquisa das dimensões emocionais do trabalho docente em uma perspectiva histórica. Tendo em vista que a docência é uma profissão de interações humanas e, portanto, possui uma prática emocional, estudar o trabalho docente e suas emoções em uma perspectiva histórica pode auxiliar, dentre outras questões, na compreensão do próprio trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCANTÂRA, Wiara R. R. Entre Paris e São Paulo: A internacionalização de modelos pedagógicos no início do século XX. *In*: CORREIA, Luís Grosso; MADEIRA, Ana Isabel; CARUSO, Marcelo (Orgs.). **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 51, Entre Paris e Pisa: 200 anos de educação comparada (dossiê temático), Porto, 2017, p. 77-97.

ALONSO, Ângela. **Ideias em movimento:** a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

ALFIERI, Vittorio. **Della tirannide**. Turim: Stamperia Filantropica, 1998.

AMARAL, Rosimeire dos Santos; SANTANA, Irani Parolin; SANT'ANA, Claudinei de Camargo. Entre as conferências internacionais de instrução pública, a COLTED e o ensino de Matemática (1934-1970): Sobre o que trata o livro didático – sua utilização em classe? In: SEMINÁRIO TEMÁTICO, 14, 2016. Natal. **Anais [...].** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Mãos dadas. *In*. ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 34.

ANTUNES, Fátima F.; DEMARTINI, Zeila B. F. Magistério Primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. O alienista. *In*: GLEDSON, John (Org.). **50 Contos de Machado de Assis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 25-60.

BASTOS, Maria Helena Câmera. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **Revista História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 115–133, 2012.

BARACUHY, Braz. A crise da Liga das Nações de 1926: realismo neoclássico, multilateralismo e a natureza da política externa brasileira. **Contexto Internacional,** v. 28, n. 2, p. 355-397, 2006.

BARCHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARREIRA, Luiz Carlos. Anísio Teixeira e a doutrina do nacional-desenvolvimentismo. *In*: MONARCHA, Carlos (Org.). **Anísio Teixeira**: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BEECH, Jason. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. *In*. COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada**: panorama internacional e perspectivas. v. 1. UNESCO: Brasília, 2012, p. 413-434.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Lauro de Oliveira Lima**: um educador brasileiro. São Paulo: Clube dos Autores, 2010.

BENEVIDES, Maria Victoria. **O Governo Kubitschek**: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956-1961). 3. Ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

BITTENCOURT, Agueda. Anísio Teixeira : Origines internationales d' un nationalisme pédagogique. **Cahiers de la Recherche sur L'Éducation et les Savoirs**, v. 1, p. 139-156, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Desencantamento do Mundo**: Estruturas econômicas e Estruturas Temporais. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a Teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado:** cursos no College de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: Betrand Drasil, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia Geral**. Vol. 2: Habitus e Campo. Curso no Collège de France (1982-1983). Petrópolis: Vozes, 2021.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. The Making of a 'Happy Worker': Positive Psychology in Neoliberal Organizations. *In*: PUCH, Allison. **Beyond the Cubicle**: Insecurity Culture and the Flexible Self. Nova York: Oxford University Press, 2016.

CAMORIM, Botyra. **Uma vida no magistério**. São Paulo: Saraiva, 1972.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Raquel Discini. A educação do corpo feminino no Correio da Manhã (1901-1974): magreza, bom gosto e envelhecimento. **Cadernos Pagu,** n. 45, pp. 457-478, jul./dez. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/18094449201500450457. Acesso em: 04 nov. 2021.

CARROY, Jacqueline; DUPOUY, Stéphanie. Do Lado das Ciências: Psicologia, Fisiologia e Neurobiologia. *In*: COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.) **História das Emoções**: do final do século XIX até hoje. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 48-73.

CARVALHO, Marília de. Mestra sim, tia também: professoras de 1º grau na periferia de São Paulo. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 91-100, nov. 1994.

CATANI, Denice Bárbara. Pierre Bourdieu e a História (da educação). *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 319-340.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 27, p. 201-233, jul./dez. 2013.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a república e o entusiasmo pela educação. *In*: DE LORENZO, Helena Carvalho.; COSTA, Wilma Peres da. (Orgs.). **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Unesp, 1997.

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro, Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, Marina Mendes da. **Ser e Sentir-se Docente**: Representações das Dimensões Emocionais do Trabalho Docente em Periódicos Educacionais e Romances Memorialísticos (1950-1970). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, 2016.

COSTA, Marina Mendes da; LUGLI, Rosario Silvana Genta. Representações das emoções do trabalho docente em uma perspectiva histórica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e217120, 2020.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História das Emoções**: da antiguidade às Luzes. Vol. 1. Petrópolis : Vozes, 2020a.

COURTINE, Jean-Jacques ; CORBIN, Alain ; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História das Emoções**: Das luzes até o final do século XIX. Vol. 2. Petrópolis: Vozes, 2020b.

COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs). **História das Emoções**: do final do século XIX até hoje. Vol. 3. Petrópolis: Vozes, 2020c.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Ed., 1978.

CUNHA, Marcos V. A educação no período Kubitschek: os Centros de pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 72, n. 171, p. 175-195, 1991.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ÉBOLI, T. **Uma experiência de educação integral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Faperj, 1983.

ELIAS, Norbet; MARTINS, Erminio; WHITELEY, RICHARD. (orgs). **Scientific Establichments and Hierarquies**. Dordrecht: D. Rieder, 1982.

ESCOLANO, Agustín Benito. **Emoções e Educação:** a construção histórica da educação emocional. Campinas : Mercado das Letras, 2021.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão Docente**: dimensões afectivas e éticas. Porto: AREAL, 2010.

EXTERMANN, Blaise. La professionnalisation émergente des enseignants secondaires dans un champ de tensions : étude historique d'un moment clé de l'évolution de la formation pédagogique à Genève (1975-1977). **Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?** Nord-Pas de Calais: IUFM, 2009.

FAGGION, Melline Ortega. **A Psicologia e Eugenia**: percursos da história. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FEBVRE, Lucien. **Combats pour l'histoire.** Paris: A. Colin, 1953.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

FERREIRA, Márcia Santos. **O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-61).** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FERREIRA, Márcia Santos. **Centros de Pesquisas do INEP**: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar. **Aluno-problema**: forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

FLORES, Isabel Carrillo. Internationale dret a l'educació: Recomanacions de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres. **Revista d'Història de l'Educació**, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, Cataluña, n. 27, p. 23-44, jan./jun. 2016.

GANDINI, Rachel Pereira C. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (1944-1952): intelectuais, educação e Estado. 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1990.

GALLEGO, Rita de Cassia**. Uso(s) do tempo:** a organização das atividades de professores e alunos nas escolas primárias paulistas (1890-1929). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GALLEGO, Rita de Cassia**. Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo**: heranças e negociações (1846-1890). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GALLEGO, Rita de Cassia. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo – Brasil 1850 a 1890). *In*: PERANDONES, Pablo Celada (Org.). **Arte y oficio de enseñar**. El Burgo de Osma, Espanha: Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Valladolid, 2011.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil**: um estudo histórico 1945 – 1990. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

GOUVÊA, Fernando. **Tudo de novo no front:** o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUALTIERI, Regina C. Ellero; LUGLI, Rosário Genta. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUERREIRO, José Nunes. **Fontes para a história e memória do ensino normal no Ceará**: o Instituto de Educação do Ceará e a reforma Lauro de Oliveira Lima (1958-1962). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2012.

HAMELINE, Daniel. **L´école active :** textes fondateurs. Paris: PUF, 1995.

HAMELINE, Daniel. Le Cosmopolitisme de L'Éducation Nouvelle À L'Épreuve des Nationalismes dans L'Entre-Deux-Guerres. *In*. HAMELINE, Daniel. **L'Éducation dans le miroir du temps**. Lausanne: Société cooperative des Editions des Sentiers, 2002.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**. V. 14, p. 835-854, 1998.

HERNANDEZ, Dias (Org.) **Influenzias Suizas en la Educación Española e Iberoamericana.** Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

HIDALGO, Ângela M; MIKOLAICZYK, Fernanda A. Os organismos internacionais e o projeto nacional – desenvolvimentista: o INEP e o projeto de modernização do país**. Educação em foco,** UEMG, v. 18, n. 25, p. 99-123, jul. 2015.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Piaget, diplomat of educational internationalism. From the International Bureau of Education to UNESCO (1929-1968), **Paedagogica Historica**, mar. 2022, p. 1-18, 2022.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. The International Bureau of Education (1925–1968): A Platform for Designing a 'chart of World Aspirations for Education.' **European Educational Research Journal**, v. 12, n. 2, p. 215-230, 2013.

HOFSTETTER, Rita ; SCHNEUWLY, Bernard ; FREYMOND, Mathilde. "Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação": A irresistível institucionalização do *expert* em educação (século XIX e XX). *In*. HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues. **Saberes em (trans)formação:** tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017, p. 55-112.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. *In*. NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p. 31-62.

ILLOUZ, Eva; ALAUF, Yaara Benger. O Capitalismo Emocional. *In* : COURTINE, Jean-Jacques ; CORBIN, Alain ; VIGARELLO, Georges. (Orgs.). **História das Emoções**: do final do século XIX até hoje. Petrópolis: Vozes, 2020.

ILLOUZ, Eva. **Les sentiments du capitalismo**. Paris: Seul, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História de Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KUHLMANN, Moyses Jr. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). São Paulo: USF, 2001.

KUHN, Thomas. **A tensão essencial**: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LAHAYE, L.; LESSARD, C.; TARDIF, M. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, v. 4, p. 215-233, 1991.

LAWN, Martin. **Modern times?** Work, professionalism, and citizenship in teaching. London: Falmer Press, 1996.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *In*: NOVOA, Antonio; SCHRIEWER, Jürgen. (Orgs.). **A difusão mundial da escola**: alunos – professores – currículo – pedagogia. Lisboa: Educa e Autores, 2000, p. 69-84.

LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças. **Revista de História da Educação**, v. 14, n. 1 (34), p.127-144, jan./abr. 2014.

LAWN, M.; OZGA, J. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação,** v. 4, p. 140-158, 1991.

LIMA, Ana Laura Godinho. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a criança-problema. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho. **A vontade de psicologia na formação de professores**. 2019. Tese (Livre Docência em História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

LIVINGSTONE, David N. **Putting Science in its place**: geographies of scientific knowledge. Chicago: Chicago University Press, 2003.

LOUREIRO, Clarice Moukachar B. **É possível uma educação para a paz? A psicologia nas discussões sobre uma pedagogia pacificadora entre 1927 e 1934 na Europa.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

LOUREIRO, Clarice Moukachar B.; ASSIS, Raquel Martins de. A paz pela escola e as contribuições da Psicologia para os ideais da pedagogia pacificadora. **Revista Educação em Questão,** v. 55, n. 44, p. 74-98, 2017.

LOUREIRO, Clarice Moukacar B.; ASSIS, Raquel Martins. Jean Piaget e a educação internacional: práticas pedagógicas de construção de um método de compreensão e reciprocidade nas crianças. **Educação**. UNISINOS, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 259-267, out. 2018.

LUGLI, Rosario Genta. **O Trabalho Docente no Brasil**: o discurso dos Centros Regionais de Pesquisa Educacional e das entidades representativas do magistério (1950-1971). 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

LUGLI, Rosario Genta. As representações dos professores primários: Estratégia política e habitus professoral**. Revista Brasileira de História da Educação**, n. 9, p. 231-262, jan./jun. 2005.

LUGLI, Rosario Genta; SILVA, Vivian Batista da. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, Editora UFPR, p. 233-252, jul./set. 2014.

MACHADO, Michelle Varotto. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon de Andrade Filho**: uma análise de suas ideias pedagógicas (1934-1971). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MAIO, Marcos C. O Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, out. 1999.

MAIO, Marcos C. (Org.). **Ciência, política e relações internacionais**: ensaios sobre Paulo Carneiro. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/Unesco, 2004.

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-Estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre, Artmed, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska Polo Campos. Formar o "magistério nacional": as políticas do INEP/ MEC nos anos 1950/ 1960. **Cadernos de História da Educação**, n. 7, 2008.

MENDONÇA, Ana Waleska Polo Campos; XAVIER, Libânia Nacif. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960). *In*: MENDONÇA, Ana Waleska Polo Campos; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC. Brasília: INEP, 2008, p. 19-38.

MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. *In*: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Orgs.). **A difusão mundial da escola**: alunos – professores – currículo – pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco O. World expansion of mass education **Sociology of Education**, v. 65, n. 2, p. 128-149, abr. 1992.

MIGNOT, Ana C.; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). Viagens pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOT, Ana C; PIRES, Raquel L. Entre "Verdadeiros Apóstolos": Uma Educadora Brasileira no Congrès International D'éducation Nouvelle (Locarno – 1927). **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 125-138, jan./abr. 2019.

MONARCHA, Carlos. No plano inclinado de monarquia/Duas figuras de reformadores. *In*: MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brsail – séculos XIX e XX).** Uberlândia: Edufu, 2016, p. 61-81.

MOTA, Ana Maria Del Grossi Ferreira; CARA, Bianca dos Santos; MIRANDA, Rodrigo Lopes. História da Psicologia, por quê? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 18 n. 4, p. 1049-1067, 2018.

NADAI, Elza. **A educação como apostolado:** história e reminiscências (São Paulo 1930-1970). 1991. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Livro, 1976.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. A Imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. *In:* CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Educação em Revista**: A imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 11-31.

NÓVOA, António. Tempos da escola no espaço Portugal – Brasil – Moçambique. *In*: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Orgs.). **A difusão mundial da escola**: alunos – professores – currículo – pedagogia. Lisboa: Educa, 2000, p. 121-142.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Orgs.). **A difusão mundial da escola**: alunos – professores – currículo – pedagogia. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carreiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, 2009.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Education of senses and sensibilities: between the trend and the possibility of research renovation in history of education**. História da Educação,** v. 22, n. 55, p. 116-132, 2018.

OTTAVI, Dominique. O tempo do despertar: infância, família e escola. *In*: COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alain; VIGARELLO, Georges. (Orgs.) **História das Emoções:** do final do século XIX até hoje. Petrópolis: Vozes, 2020.

PAOLI, Niuvenis J. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias intelectuais de quatro personagens (Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira)**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

PARRAT-DAYAN, Silvia. Piaget e as instituições: o instituto Jeans-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. **Mnemosine**, v. 2, n. 1, p. 12-17, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. Ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULA, Marcos Ferreira de. Saber, ação e afeto: o problema da acrasia em Aristóteles e Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, v. 16, p. 61-88. 2007.

PEREIRA, Luiz. O Magistério Primário na Sociedade de Classe. São Paulo: FFCL/USP, **Boletim de Sociologia**, n. 277, p. 160, 1963.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001

PETITJEAN, Patrick; DOMINGUES, Heloísa Maria Bertol. Paulo Carneiro: um cientista brasileiro na diplomacia da Unesco (1946-1950). *In*: MAIO, Marcos M. (Org.). **Ciência,**

Política e relações internacionais: ensaios sobre Paulo Carneiro. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz/Edições UNESCO, 2004, p. 195-214.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REDDY, William M. **The Navigation of Feeling**: a framework for the History of Emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROLDÁN, Vera Eugênia; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e pesquisa**, v. 47, p. e470100301, 2021.

ROSENWEIN, Barbara H. **História das emoções:** problemas e métodos. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

ROSSELLÓ, Pedro. Aperçu historique. *In*: **Conference Internationale de l'instruction publique**: Recommandations 1934-1977. Genève: UNESCO-BIE, 1979.

RUCHAT, Martine. A Escola de Psicologia de Genebra em Belo Horizonte um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). Tradução José Gonçalves Gondra e Ana Maria Magaldi. **Revista Brasileira de História da Educação,** n. 17, p. 181-205, maio/ago. 2008.

RUCHAT, Martine. Personnalités marquantes. **INSTITUT J.-J. ROUSSEAU – FPSE**. 2008. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/centenaire/personnes.html. Acesso em: 05 jun. 2019.

SÁ, Magali Romero. Paulo Carneiro e o curare: em busca do princípio ativo. In: MAIO, Marcos M. (Org.). **Ciência, política e relações internacionais**: ensaios sobre Paulo Carneiro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Edições UNSCO, 2004.

SAAVEDRA, Sandra M. G. **Passos e descompassos de uma instituição de política educacional no Brasil**: a realidade do INEP. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard, HOFSTETTER, Rita. The International Bureau of Education: A Precursor of the Unesco and the Factory of its Pedagogical Guidelines? (1934–1968). **Encounters in Theory and History of Education**, n. 21, p. 24-5, 2020.

SILVA, Vivian Batista da. **História da Leitura para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). São Paulo: Editora UNESP, 2018.

SOBE, Noah W. Researching emotion and affect in the history of education. **History of Education**, v. 41, n. 5, p. 689-695, 2012.

SOUZA, Rodrigo Sanchez de. **A Educação da Nova República Brasileira segundo os relatórios nacionais apresentados às Conferências Internacionais do BIE/UNESCO (1986-2008).** 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP, 2004.

STRATHERN, Marilyn. Melhorar a classificação: A avaliação no sistema universitário britânico. **Novos Estudos**, n. 53, p. 15-31, mar. 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Le Bureau internacional d`education**. Paris: UNESCO, 1979.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./ mar. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 7. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2012.

TAVARES, Fausto R. **A ordem e a medida**: Psicologia e ensino em São Paulo (1890-1930). 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

TAVARES, Fausto R. **Na marcha do ensino:** organização burocrática do ensino estadual republicano (1892-1910). 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TORO-BLANCO, Pablo. Conselhos de viajantes: a Escola Nova e a transformação do papel do professor no Chile (1920-1930). Um olhar conciso da história transnacional e das emoções. *In*: VIDAL, Diana G.; RABELO, Rafaela S. (Orgs.). **Movimento Internacional da Educação Nova**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 153-171.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario S. Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: Representações em disputa. São Paulo, Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 293-314, set./dez. 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sobre territórios e história transnacional da educação. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Sujeitos e artefatos:** territórios de uma história transnacional da educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 9-19.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena J. G. de. A Imprensa periódica especializada em educação e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-430, set./dez. 1992.

VIDAL, Diana Gonçalves; CARDOSO, Maria Cecília Ferraz de Castro. **Conversa de educadores**: catálogo analítico da correspondência entre Abgar Renault e Fernando de Azevedo. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves.; RABELO, Rafaela S. Movimento internacional da Educação Nova: um paradigma de pesquisa. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela S. (Orgs.). **Movimento Internacional da Educação Nova**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020, p. 11-22.

VIDAL, Diana Gonçalves; RABELO, Rafaela S. Fórmula e utopia: o movimento internacional da educação nova. **Sarmiento:** Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación, n. 25, p. 23-50, 2021.

VIEIRA, Carlos E. Erasmo Pilotto: Identidade, engajamento político e crenças dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. *In*: LEITE. Juçara L.; ALVES, Claudia (Orgs.). **Intelectuais e História da Educação no Brasil**: Poder, Cultura e Políticas. Vitória, EDUFES, 2011, p. 141-164.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

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

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como Laboratório**: Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/ INEP/ MEC (1950-1960). Bragança Paulista: IFAN/ CDAPH/ EDUSF, 1999.

XAVIER, Libânia Nacif. A profissão docente em contextos de transição democrática: Brasil e Portugal nas décadas de 1970-80. *In*: LOPES, Sonia Castro; CHAVES, Mirian Waidenfeld (Orgs.). **A História da Educação em Debate:** estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012, p. 229-255.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação,** v. 19, n. 59, p. 827-849, 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. O manifesto de 1932 e a democracia como valor universal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, número especial, p. 133-156, 2015.

XAVIER, Maria do Carmo. **A Tradição revisitada**: A experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – CRPE/MG (1956/1966). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. *In*: COHN, Gabriel (Org.). **Max Weber:** Sociologia. 7. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

FONTES

Bureau Internacional de Educação

BIE. Bureau International d'éducation. **Bulletin du Bureau International d'éducation** (1950-1970). Genève: UNESCO/BIE.

Conferências Internacionais de Instrução Pública

ROSSELLÓ, Pedro. Aperçu historique. *In*: **Conférence International de l'instruction publique**: Recommandations 1934-1977. Genève: UNESCO-BIE, 1979.

UNESCO, United Nation Educational Scientific and Cultural Organization; BIE. International Bureau of Education (BIE). **International Conference on Education**. Disponível em: http://www.BIE.unesco.org/en/areas-of-action/international-conference-on-education-ice/the-conference.html. Último acesso em: 17 abr. 2022.

UNESCO, United Nation Educational Scientific and Cultural Organization. **Conférence 165nternationale de l'instruction publique**: Recommandations 1934-1977. Genève : UNESCO-BIE, 1979.

Centro Regional de Pesquisas Educacionais

ADISESHIAH, Malcon S. A UNESCO e a luta contra o analfabetismo. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano II, v. 2, p. 59-70, jul. 1958.

AZEVEDO, Fernando. I Seminário de Professores Primários. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: Centros Regionais de Pesquisa Educacional, 1957.

AZEVEDO, Fernando. Inauguração do CRPE. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: Centros Regionais de Pesquisa Educacional, 1957.

AZEVEDO, Fernando. Teoria e experiências educativas. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano II, v. 2, p. 31-38, jul. 1958.

BAUZER, Riva. Personalidade do Professor Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXII, n. 56, p. 221-223, 1954.

BRACHENBURY, Robert; ANTUNHA, Heládio. I Seminário para treinamento de pessoal para pesquisas educacionais. **Pesquisa e Planejamento**. CRPE/SP, ano VI, p. 224-228, 1962.

BRULLÉ, Heléne. A relação crianças-adultos na educação. **Pesquisa e Planejamento**, ano IV, v. 4, p. 157-163, jul. 1960.

CASASANTA, Mario. Três mestres de minas. **Boletim do CRPE/MG**, n. 31/32, p. 7-18 1962.

CBPE, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Programa de Trabalho do CBPE. **Boletim do CBPE,** n. 1, Rio de Janeiro, 1956.

CBPE, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Psicologia para professores primários. **Boletim do CRPE/BA**, n. 2, abril, 1965.

CRPE/PE. Centro Regional de Pesquisa Educacional de Pernambuco. Discurso pronunciado pelo sociólogo-antropólogo Gilberto Freyre por ocasião da instalação do Centro Regional de Pesquisas do Recife. **Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife**, ano 1, n. 1, p. 21-40, 1958.

CRPE/RS. Centro Regional de Pesquisa Educacional do Rio Grande do Sul. O CRPE e sua integração a URGS. **Correio do CRPE/RS**, n. 1, p. 3-4, jan./fev. 1960.

CRPE/RS. Centro Regional de Pesquisa Educacional do Rio Grande do Sul. Professor Stanley Applegate no CRPE. **Correio do CRPE/RS,** n. 39, p. 15-21, 1964.

CRPE/SP. Centro Regional de Pesquisa Educacional de São Paulo. Projeto maior nº 1 da UNESCO. **Pesquisa e Planejamento**, n. 2, p. 245-259, 1957.

CRUZ, Levy. Espaço, tempo, região e educação. **Cadernos Região e Educação**, CRPE/PE, v. 1, n. 1, p. 24-28, 1961.

FREITAS, Maria Luiza de Almeida Cunha. Liberdade, disciplina e afeição. **Boletim do CRPE/MG**, n. 91, p. 14-19, maio/jun. 1971.

KUNZ, Eloah Ribeiro. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais a serviço da Educação. **Boletim do CRPE/RS**, n. 1, p. 1-14, 1956.

MARTINS, Wilson. O Novo Emilio: o que a educação pode esperar das ciências sociais. **Pesquisa e Planejamento**. São Paulo: CRPE/SP, 1957.

MELO, Maria Luíza de. O professor primário, seu trabalho, preparo intelectual e qualidades pessoais. **Boletim do CRPE/PE**, ano 2, n. 9, p. 7-11, 1959.

MISTRAL, Gabriela. Oração da Mestra. **Boletim do CRPE/MG,** n. 69, p. 1, set./out. 1963.

MOROE, Walter S.; ENGELHART, Max D. Motivação: recomendação de caráter geral. Tradução Abgar Renault. **Boletim do CRPE/MG**, ano 1, n. 1, p. 6-9, jan./fev. 1960.

PAIXÃO, Lyra. Psicologia do Ajustamento. **Cadernos de Educação**: Serviço de Psicologia da Divisão de Aperfeiçoamento de Professores. Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro, 1968, p. 44.

PERES, Janise Pinto; LIMA, Maria Nayde. Uma nova experiência de supervisão**. Cadernos Região e Educação,** v. 9, n. 18, p. 3-33, 1969.

PINHEIRO, L. M. Programas e Técnicas no Ensino Primário no Brasil: últimas experiências. **Correio do CRPE/RS**, n. 44, p. 15-22, 1964.

ROSAS, Paulo. Ajustamento emocional da professora primária no interior do Pernambuco. **Cadernos Região e Educação,** CRPE/PE: Recife, v. 1, n. 1, p. 39-66, 1961.

ROSSELÓ, Pedro. Oração inaugural. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, ano IV, v. 4, p. 47-54, jul. 1960.

SILVEIRA, J. A escola experimental do CBPE de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 59-66, jan./mar. 1958.

SPERB, Dalilla C. A Faculdade de Psicologia e a formação de professores para a escola primária. **Correio do CRPE/RS,** n. 11, p. 8-10, 1961.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. V. 2, n. 5, p. 5-22, ago. 1957.

TEIXEIRA, Anísio. Educação, suas faces e problemas. **Boletim do CRPE/BA**, n. 39, p. 284-286, mar./abr. 1971.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

BONOW, Iva Waisberg. Formação do magistério primário no Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXX, n. 71, p. 136-141, jul./set. 1958.

CALDEIRA, Eny. O problema da formação de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXVI, n. 64, p. 28-43, out./dez. 1956.

CAMPOS, Paulo de Almeida. Projeto maior nº1 da UNESCO: para generalização e a melhoria do Ensino Primário na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXIX, n. 70, p. 84-88, abr./jun. 1958.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação do nº 1 da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 1, n. 1, p. 9, jul. 1944.

KLINEBERG, Otto. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXIV, n. 59, p. 118-136, jul./set. 1955.

LIMA, Lauro de Oliveira. Reforma do Ensino Normal do Ceará. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXXIV, n. 80, p. 134-160, out./dez. 1960.

LIMA, Lauro de Oliveira. Instrução de Ontem ou Educação para o amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XLIX, n. 109, p. 185-203, jan./mar. 1968.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. Aperfeiçoamento do Magistério Primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXIII, n. 78, p. 39-54, abr./jun. 1960.

MARINHO, Heloísa. Magistério e Vocação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXIX, n. 70, p. 136-138, abr./jun. 1958.

MARTINS, Joel. Educação das Emoções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLIX, n. 109, p. 181-185, jan./mar. 1968.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conferências Internacionais de Instrução Pública. Recomendações 1934-1963. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XXXIII, n. 76, out./dez. 1965. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002529.pdf. Acesso em: 07 mar. 2018.

MORAIS, Romeu de Almeida. Ingresso no magistério primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXIX, n. 70, p. 141-145, abr./jun. 1958.

PASQUALE, Carlos. Desenvolvimento do ensino primário e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLV, n. 102, p.236-256, abr./jun. 1966.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Aplicações à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XV, n. 41, p. 64-74, 1951.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Educação para cidadania no Regime Democrático. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXIV, n. 80, out./dez. 1960.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Inquérito sobre a formação do professor primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXVIII, n. 87, p. 107-136, jul./set. 1962.

PINHEIRO, Lúcia Marques. Aperfeiçoamento de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XL, n. 92, p. 52-62, out./dez. 1963.

RBEP. I Congresso Brasileiro de Ensino Normal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXXIV, n. 80, p. 157-161. out./dez. 1960.

RBEP. II Congresso Brasileiro de Ensino Normal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLV, n. 103, p. 181-185, jul./set. 1966.

REY, André. Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXVII, n. 66, p. 5-21, abr./jun. 1957.

ROSAS, Paulo. Exame psicológico de candidatas ao magistério primário**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXX, n. 71, p. 125-136, jul./set. 1968.

SCHNEIDER, Eliezer. A Educação e o problema psicológico do medo da angústia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXIV, n. 80, p. 199-205, out./dez. 1960.

SILVA, Benedito. Seleção e treinamento de professores e docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XXVII, n. 65, p. 207-216, jan./mar. 1957.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. XVII, n. 46, p. 69-79, 1952.

TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. XLVI, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966.

Decretos e documentos oficiais

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial da União**: Seção 1 – 30 jul. 1938, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 67, 30 jul. 1937.

BRASIL. **Diário Oficial da União**, 1965. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/3269884/pg-14-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-07-1965> Acesso em: 22 maio 2019

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil 1950**. Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

Periódico – Jornal Correio da Manhã

Correio da Manhã, 1950-1970 (RJ). Disponível em, http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_05&pagfis=48884&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 06 jun. 2022.

Outras fontes sobre a formação do magistério primário no período

LIMA, Lauro de Oliveira. **Treinamento do Professor Primário:** uma nova concepção de Escola Normal. São Paulo: Editora do Professor, 1966.

PINHEIRO, Lucia Marques; PINHEIRO, Maria do Carmo Marques. **Prática na formação e no aperfeiçoamento do magistério primário**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA (BIE/UNESCO)

Ano	Recomendação	Texto da Recomendação	Contexto	Palavras-Chaves	Categoria	Referência
1951	*RECOMENDAÇÃO N.º 32 (1951) Escolaridade Obrigatória e Sua Extensão*	"O Problema do Pessoal Docente 39. O elemento essencial em todo plano de generalização do ensino obrigatório é o professor; constituindo atualmente a falta de professores um dos obstáculos à generalização da escolaridade obrigatória, deve ser realizado um grande esforço a fim de combater esta crise, sendo oportuno, conforme as Recomendações n.°4 e 13, votadas pela IV." e pela VII." Conferência Internacional de Instrução Pública: a) atribuir aos membros do magistério remuneração de acordo com a importância de sua missão; b) assegurar-lhes estabilidade na função; c) criar um número suficiente de centros de formação profissional para professores. 40. A formação normal do pessoal docente deve ser sempre incentivada e a mais completa, tanto do ponto de vista da cultura geral como do ponto de vista da formação profissional propriamente dita; contudo, a fim de promover a obrigatoriedade escolar, poderia admitir-se, segundo as circunstâncias, uma formação acelerada de professores; esta formação acelerada seria apenas temporária e possibilidades de aperfeiçoamento (estágios, missões pedagógicas, cursos de férias, revistas educativas, etc.) deveriam ser oferecidas a todos os professores, qualquer que seja sua base (formação acelerada ou normal).41. A formação profissional deve permitir aos professores, particularmente aos mestres rurais, tornar-se não somente técnicos de ensino, mas também pessoas que possam tomar parte ativa na vida social, sendo particularmente informados sobre o meio em que irão trabalhar, conhecendo seus hábitos, suas necessidades, suas	A recomendação trata de problemas relacionados as possibilidades de efetivar a escolaridade como obrigatória. No trecho selecionado são descritas as questões relacionadas ao professor, destacando questões como: falta de professores; remuneração; formação inicial e continuada de professores e professores em escolas rurais.	Formação de Professores; Remuneração; Aperfeiçoamento; Condições de trabalho	Formação inicial	CIIP.N.º 32: Escolaridade Obrigatória e Sua Extensão. Genebra, 1951, p.53-63.

		aspirações; eles devem ser agentes ativos de uma "educação de base" incluindo cultura geral, higiene, atividades artesanais, práticas agrícolas, etc. 42. Nos casos em que os professores rurais encontrem condições de vida particularmente difíceis, as autoridades escolares devem esforçar-se para encontrar medidas destinadas a compensar as desvantagens resultantes dessa situação. (p.59-60)				
1953	*RECOMENDAÇÃO N.° 36 (1953) A Formação do Magistério Primário*	Recrutamento e Condições Para Admissão 18. Tudo deve ser feito para atrair à profissão docente os candidatos que, possuindo as aptidões necessárias, poderiam ser tentados a dedicar-se a outras atividades; não se deve esquecer que o aprimoramento da situação moral e material do pessoal docente primário constitui fator decisivo em qualquer campanha de recrutamento. 19. As mesmas possibilidades de acesso à profissão de docente do ensino primário devem ser asseguradas aos candidatos de ambos os sexos. 20. Deve chamar-se a atenção dos professores primários e secundários para o auxílio precioso que podem prestar ao recrutamento dos candidatos ao ensino primário, selecionando na classe as crianças que manifestam qualidades necessárias e encorajando-as, por meios adequados, a abraçar esta carreira. 21. Os gabinetes de orientação profissional podem também colaborar de modo útil no recrutamento dos futuros membros do magistério primário; como já fazem para outras carreiras, poderiam eles ditar e difundir notícias explicativas sobre as campanhas, poderiam também organizar palestras com os alunos que vão deixar a escola, publicar artigos na imprensa, preparar programas radiofônicos, etc. 22. A fim de estender o recrutamento dos candidatos a todas as camadas da população, é aconselhável conceder aos alunos-mestres gratuidade completa dos estudos (escolaridade, alojamento e manutenção) ou bolsas ou ainda	A recomendação trata de questões relacionadas a formação do magistério primário. Os trechos selecionados descrevem as condições de seleção dos professores primários	Seleção de Professores	Definição de professor	CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA.RECOMENDAÇÃO N.º 36: A Formação do Magistério Primário. Genebra, 1953, p.73-83.

		um pré-salário. 23. Quando por acaso exigir-se que os alunos-mestres estagiem no magistério, como uma compensação às facilidades concedidas, esse trabalho indispensável deve ser bastante flexível, sobretudo no caso de docentes do sexo feminino, para não constituir um obstáculo ao recrutamento. 24. A idade de admissão nos estabelecimentos de formação pedagógica está em função do nível (secundário, intermediário ou superior) desses estabelecimentos; na impossibilidade de se estabelecer um limite aplicável a todos os países, não se deve entretanto esquecer os perigos que apresenta a admissão de candidatos que não tenham, maturidade de espírito desejável para poder julgar das responsabilidades inerentes à carreira e enfrentar as dificuldades da mesma. 25. Sendo desejável a simplificação das modalidades de admissão, convém entretanto tomar em consideração as qualificações, certificados e diplomas dos candidatos, por ocasião dos exames de admissão a que são submetidos. 26. No entanto, as aptidões e os conhecimentos intelectuais não devem constituir os únicos elementos de apreciação para admissão aos estudos do curso normal; a força, o caráter, as aptidões físicas e psíquicas, o amor à infância, o espírito de devotamento e o sentido da sociedade são fatores que devem ser levados em conta; por isso é desejável que sejam organizados exames psicológicos para os candidatos aos cursos normais — no momento em que ingressam e durante o curso — com a finalidade de afastar os que apresentem anomalias de caráter ou de comportamento incompatíveis com o exercício da profissão; as entrevistas com os candidatos, com a finalidade de descobrir sua vocação pedagógica, caso haja possibilidade, e estágios probatórios constituem ótimos complementos dos exames de admissão. 27. Convém também que se levem em conta as características mentais, o equilíbrio afetivo, as preocupações pessoais e as dificuldades de adaptação; é, portanto, de interesse que todo estabelecimento de formação pedagógica confie a um				

		professor os cuidados de um curso de Higiene Mental, ao qual os alunos-mestres se encaminhariam para resolver seus problemas de ordem pessoal.				
1960	*RECOMENDAÇÃO N.° 51 (1960) Ensino Especial Para Débeis Mentais - Pessoal - Recomendações 32-37*	32. O ensino especial exige, tanto dos professores como dos educadores, qualidade de devotamento, paciência e tato, sem os quais uma preparação especializada, por mais completa, não dará os resultados esperados. 33. A educação dos débeis mentais apresenta problemas pedagógicos e psicológicos peculiares; deve-se prever, em benefício dos professores que a ela se dedicarem, cursos de especialização de duração suficiente, permitindo-lhes completar sua formação pedagógica geral; recomenda-se que os mestres em exercício sejam convidados a frequentar cursos periódicos de aperfeiçoamento. 34. Os educadores encarregados das crianças no período fora de aula, e principalmente no internato, exercem papel essencial do ponto de vista pedagógico; é importante prever, para eles, igualmente, formação especializada, como já ocorre em vários países. 35. Na remuneração dos professores e dos educadores dedicados ao ensino especial deve-se levar em conta, como é razoável, as dificuldades inerentes à tarefa e formação complementar que possam ter recebido. 36. Reconhecendo-se a necessidade de intensificar as relações entre o ensino comum e o especial e que grande número de professores pode encontrar entre seus alunos crianças acompanhando com dificuldade o ritmo da classe, é de toda conveniência que os professores e os inspetores do ensino	Recomendações sobre o Ensino Especial Para Débeis Mentais, no trecho selecionado são descritas as características, formação e as condições de trabalho esperadas para o professor da educação especial.	Educação especial	Definição de professor	P.176-177

		comum recebam informação satisfatória sobre os problemas dos débeis mentais. 37. Recomenda-se o recrutamento de inspetores do ensino especial, sempre que possível, entre professores que trabalham neste ensino.				
	RECOMENDAÇÃO N.° 55 (1962) Aperfeiçoamento de Professores Primários - Organização do Aperfeiçoamento - Recomendações - 1-10	1. Torna-se cada vez mais necessário organizar sistematicamente o aperfeiçoamento de professores primários, quer se trate de completar a formação pedagógica de instrutores sem preparação suficiente, quer se trate de levar aos professores qualificados novos métodos e técnicas, ampliar sua cultura geral, ou ainda, se for o caso, possibilitar-lhes meios de adquirir novas qualificações. 2. De acordo com o sistema de ensino peculiar a cada país, a organização do aperfeiçoamento será confiada a um dos serviços existentes de ensino primário, ou a um órgão especial, em estreita ligação com os mencionados serviços. 3. É de interesse que as autoridades escolares solicitem o parecer e o concurso das associações de professores e outras instituições ou grupos chamados a desempenhar um papel relevante na organização do aperfeiçoamento. 4. A iniciativa privada deverá receber o apoio moral e material das autoridades escolares, onde quer que ela participe efetivamente no aperfeiçoamento de professores primários em exercício. 5. Qualquer que seja a organização do aperfeiçoamento de Professores primários, é essencial que, na aplicação e avaliação dos resultados obtidos, estejam associados e intimamente coordenados os diretores de escola, o corpo docente dos estabelecimentos encarregados da formação de professores, os orientadores pedagógicos, os inspetores de ensino primário, os institutos pedagógicos de nível universitário, assim como os professores ou especialistas em outras disciplinas, cujo ensino possa contribuir para ampliar a cultura geral dos professores.	Organização do aperfeiçoamento primário: organização da avaliação do aperfeiçoamento através dos pareceres de concurso; e a organização de coordenadores para a avaliação e a promoção de aperfeiçoamento: diretores.	Aperfeiçoamento; Formação	Aperfeiçoamento	p.205-206

APÊNDICE II – AMOSTRA DO BANCO DE DADOS: *CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS*

CRPE/RS

Ano	Autor	Título	Texto	Contexto	Palavras-Chaves	Referências
1960	Dalilla G. Sperb	*História e objetivos de uma organização mundial de ensino*	"Em muitos aspectos a UNESCO representa uma organização mundial com precedentes, havendo, porém, acontecimentos históricos, de cunho internacional, que demonstram a preocupação já verificada pela criação de órgãos destinados à difusão do aperfeiçoamento do ensino. [...] Uma tentativa mais consciente nesse sentido foi feita pela Liga das Nações, em 1921. Com sede em Paris, manteve a Liga uma agência que deveria estimular o intercâmbio internacional de professores e dos livros do texto, organizar encontros de educadores em áreas mundiais de importância. [...] Em Genebra fundou-se em 1929 o Bureau Internacional de Educação, junto à Universidade daquela cidade. Muitos países ampararam essa instituição, produzindo-se aí vários e importantes estudos sobre educação comparada, uma série de anuários estatísticos, além de realizar uma conferência internacional de instrução pública. [...] Pela sua constituição a UNESCO tem três objetivos principais: a) Colaborar para o aperfeiçoamento do conhecimento e da compreensão mútua dos povos, através de todos os meios de comunicação; b) Dar novo impulso à educação do povo e a difusão de cultura. [...] À pesquisa, realizada com objetivo de aperfeiçoar o estudo das ciências sociais e naturais,	No texto a autora relata os antecedentes da criação da UNESCO e seus propósitos no aperfeiçoamento do ensino (principalmente primário).	Aperfeiçoamento; BIE; UNESCO.	Correio do CRPE/RS. Nº1, 1960, p.14-17.

			de estimular em investigações científicas, e de difundir os resultados de pesquisas Ao intercâmbio de professores e de estudantes. [...] Desde 1950, porém, a UNESCO vem dedicando seu maior interesse a dois objetivos principais. O primeiro desses refere-se à educação fundamental, e erradicação do analfabetismo. O segundo abarca o relevante problema da compreensão internacional. (p.41-42)			
1961	Dalilla G. Sperb	*A Faculdade de Psicologia e a formação de professores para a escola primária*	"A tarefa de educar as gerações novas era considerada, por Sarmiento, defensor da escola popular na Argentina, missão e vocação. A vocação. Considerada por Kerschensteiner a primeira das características do educador, condição essencial. Mas somente por possuir a vocação, nos temos atuais, nenhuma pessoa poderá enfrentar a missão educativa. Aliado à vocação, o educador necessita de um sólido preparo científico, que lhe forme e estimule o espírito inquiridor de pesquisa. Não se trata, em nossos dias, de formar somente o teórico em educação, e exemplo de Rousseau, mas procura-se, como era Pestalozzi, reunir no educador o saber teórico, a ciência e a vocação aperfeiçoada, a arte em educação. [...]. Cabe a escola moderna aceitar à função intencional e funcional da educação; cabe-lhe instruir e educar, desenvolver capacidades e formar caráter. Tarefa tão gigantesca deve confundir os educadores da nossa época. [...] Aconteceu assim que, atualmente, jornais e revistas especialidades publiquem – resultados de pesquisas e opiniões de educadores líderes de instituições de formação de professores, de projeção mundial. A conclusão do momento é melhor e mais acurado preparo científico para o professor. Além de estudo do educando,	No texto a autora argumenta sobre a necessidade de uma formação universitária para os professores primários, considerando a vocação do professor primário e os novos desafios dos tempos atuais.	Formação iniciação; vocação; Psicologia	Correio do CRPE/RS Nº11, 1961, p.8-10.

			recomenda-se com insistência cursos de conteúdo científico, e o emprego que todos os esforços para que o magistério possa – atrair e utilizar os melhores recursos humanos" (p.8-9)			
1962	Lucinda M Lorenzoni	*Recreação como terapêutica educativa na estruturação da personalidade humana: uma nova perspectiva*	"[...] Para muitos, e entre estes professores, administradores etc., a recreação é 'perda de tempo ou folga do professor'. Sem dúvida desconhecem que os atos de toda vida humana equilibram-se em quatro braços em cruz: fé, recreação, trabalho e amor. E que o número de neuróticos e neurastênicos, assim como de 'sujeitos do contra', está na razão direta do desiquilíbrio de qualquer um dos braços da cruz. O equilíbrio emocional, a alegria e a cordialidade, a capacidade de ser 'próximo' e não alienado social, o acatamento à autoridade, o senso de responsabilidade, o espírito de grupo, a capacidade de viver em boa vizinhança, a conduta civilizada, enfim, até a obtenção de uma personalidade adulta, que representa a última etapa do aperfeiçoamento individual, são valores que o indivíduo incorpora pela experiência, trabalhando sobre todas as áreas de seu comportamento e, em nenhum plano, isto pode ser feito de forma mais completa senão com a Recreação. [...] Todos os professores, em geral, precisam conhecer um mínimo de técnicas e habilidades recreativas, assim como possuir um conceito atualizado de recreação, para utilizá-la como forma de educação autêntica no ensino regular. [...] Para o recreacionista, a Recreação deve ser como 'um encontro de si mesmo', como uma 'revelação' de sua própria personalidade, porque os mesmos efeitos reestruturados que se manifestam na criança,	Aula inaugural do curso de Recreacionistas, proferida pela técnica do CPOE: Lucinda Lorenzoni. No texto a autora argumenta sobre a importância da recreação na formação da personalidade do educando, e como seriam as características emocionais e de personalidade do recreacionista.	Personalidade; emoção	Correio do CRPE/RS Nº20, 1962, p.3-6.

			também estão presentes no adulto que se entrega inteiramente a ela. A personalidade do recreacionista é, portanto, equilibrada, serena e segura e não carreia o seu trabalho todo em um complexo de tensões emocionais e problemas" (p.3-5)			

CRPE/SP

Ano	Autor	Título	Texto	Contexto	Palavras-Chaves	Referências
1958	Fernando de Azevedo	*Teoria e experiências educativas*	"[...] Teoria e prática, são elementos que a incompreensão procura dissociar, mas que afinal se completam e mutuamente se fecundam. A própria função do conhecimento é prática, é a de guiar a ação, de nos orientar na conduta, quer no plano das relações humanos, da vida moral, quer no nível das aplicações científicas e técnicas. [...] Mas a educação, se tem uma base científica que nos é fornecida sobretudo pela biologia, psicologia, sociologia, como pelas ciências políticas e administrativas, é ela uma das tarefas humanas que o espírito e a alma do que se pode chamar o "gênio pedagógico" têm uma tal importância e interferem de tal modo que o "elemento pessoal", subjetivo, - de vocação, de fé, de entusiasmo, prepondera a todos os outros. É sempre e a conduta, o "entusiasmo", com toda a carga do sentido grego da palavra, que dão altitude e profundidade às cousas da educação. Permitam-me lembrar essas palavras poéticas na sua admirável simplicidade, de um velho garimpeiro, tomadas a pedras faz muito bem uns cinquenta anos. Muita gente me dizia para largar disso – cadê a coragem? Cada um tem de viver procurando alguma cousa: tem quem procure paz, tem quem procure briga: eu procuro pedras. Mas, foi numa dessas noites da minha velhice que entendi por que eu nunca larguei disso: só a gente que garimpa, pode tirar estrelas do chão.	Oração pronunciada a 3 de março de 1958 na abertura do curso para Delegados de Ensino, promovido pelo Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de S. Paulo e realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais.	Aperfeiçoamento docente; Relação Teoria e Prática	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.31-38

			Os verdadeiros educadores, - educadores no mais alto sentido da palavra, porque ‘nunca largam disso’, isto é, de sua áspera e difícil missão, tantas vezes cumprida através de obstáculos, de desenganos e de sofrimentos, senão porque eles também, como o velho garimpeiro, descobrem um dia que só que educa pode fazer “saltarem as estrelas” de uma alma em formação? A quem, senão os educadores e aos mestres, é dada a fortuna de penetrar mundos misteriosos, explorá-los e descobri-los; de assistir ao amanhecer e ao desenvolvimento de uma personalidade, de contribuir para forjá-la, despertando nela a consciência de suas possibilidades e aptidões e encaminhando-a à sua realização na plenitude de suas forças? Mas eu me pergunto se é possível a um educador toda essa capacidade de exploração e descoberta, que é também criadora, por excelência, se lhe faltarem a fé no poder da educação, a capacidade de se dar e de se dedicar, a pureza e elevação de propósitos e o ‘entusiasmo’, um ‘Deus em si’, um grande e poderoso ideal, que lhe exalte as forças e lhe permita, transmitindo conhecimentos, transmitir-se a si mesmo no que tenha de mais alto, de mais nobre, de mais contagiante e fecundo? [...] [...] quanto mais profundamente faço descer a sonda da minha investigação, mais me convenço de que, por mais apuradas que sejam as técnicas de ensino e mais racionais os procedimentos na arte de educar, o que permanece no centro do problema educativo e das relações entre mestre e discípulo, entre educador e educando, é ainda o “elemento humano”, é a pessoa do educador, com toda a fora de sua personalidade e toda experiência espiritual, moral e intelectual que possa ter acumulado. Sem a projeção de sua personalidade crítica e criadora na obra educacional, a educação se empobrece, torna-se rasa e medíocre, despojada de sua mais profunda significação e da tremenda eficácia daquilo a que se pode chamar ‘poder de comunicação’, capaz de superar todos os obstáculos que se opõem aos entendimentos diretos pelas simples presenças, - por uma espécie de ação catalítica, - e até mesmo pela ciência, tão frequentemente carregado se sentidos os mais diversos. A educação não é nem pode reduzir-se a uma simples transmissão de conhecimentos, em que têm um papel tão importante as			

			técnicas de ensino e de laboratório. Daí a importância cada vez maior da formação e do aperfeiçoamento do educador, não apenas no que diz respeito à natureza do fenômeno educativo, aos seus fundamentos científicos e às suas funções essenciais, mas também a tudo que contribui para elevar a um nível de alta dignidade o trabalho e a missão do magistério de todos os graus e de todos os tipos. A formação da 'personalidade' do mestre e educador, encarada sob todos os aspectos, - moral, espiritual e intelectual, deve, pois, a meu ver, ascender ao primeiro plano, porque é que partem e irradiam as mais poderosas influências, tão vivas que, decorridos os anos, elas continuam a exercer-se pela própria projeção, sobre o antigo discípulo, da sombra da figura humana, da imagem do mestre, do guia, do conselheiro, do inspirador dos tempos distantes e já envoltos em névoa, de sua infância e adolescência. Mas, numa época em que o Estado tende a absorver todos os serviços de educação, que se deslocam ou tendem a deslocar-se das atividades privadas para a esfera da vida pública (pois a história do ensino, nos tempos modernos, é a história de sua conversão em serviço público); em que a educação se organiza e se aparelha para uma sociedade de massas e o contato se estabelece menos com os indivíduos, isolados ou em pequenos grupos, mas com essas 'entidades coletivas' que chamamos de classes; em que a expansão quantitativa de escolas de todos os tipos e graus não só agrava os problemas existentes, mas, cria, novos problemas, a educação não poderá subsistir nem desenvolver-se se não for apoiada numa sólida armadura administrativa e na amplitude e na segurança de um largo e vigoroso equipamento cultura-científico, de técnicas, de pesquisas e de planificação. É para isto que se criaram, entre tantas outras iniciativas, os Centros de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em Centros como este, destinados à investigação científica, a inquéritos, levantamentos e pesquisas de toda ordem, de interesse mediato ou imediato para solução de problemas de educação, o pensamento e o propósito dominantes se dirigem para a introdução cada vez mais larga da planificação e dos métodos científicos na reestruturação do sistema educacional, das escolas de todos os			

			graus, da administração e do governo dos negócios da educação..” (p. 32-38)			
1958	Malcon S. Adiseshiah	*A UNESCO e a luta contra o analfabetismo*	“[...] A base ideológica para este programa pode ser encontrada na Carda da UNESCO, que o Brasil e as Américas ajudaram a redigir, nos dias sombrios e tumultuosos da guerra de 1943-45. Nessa carta os Estados-Membros afirmam sua ‘crença em completas e iguais oportunidades de educação para todos e pedem à Organização das novo impulso à educação popular e à disseminação da cultura’. Mais tarde, os países do mundo uniram-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem para afirmar: “Cada pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e fundamental. A educação deve ser obrigatória’. (Artigo 26) Com esse mandato, a UNESCO, nos seus dez primeiros anos de existência, realizou uma campanha em prol do estabelecimento da educação primária universal gratuita e obrigatória para todos os meninos e meninas, em todos os países e continentes. Quarenta e cinco por cento da população do mundo, que tem quinze anos de idade ou mais, não pode ler ou escrever. Quarenta e cinco por cento das crianças do mundo, em idade escolar, não frequentam escolas. Para fazer face a tal problema a UNESCO iniciou sua campanha com uma Conferência Internacional sobre Educação Pública, em Genebra, em 1951; uma Conferência Regional sobre	Oração proferida em inglês, a 17 de março de 1958, pelo Dr. Malcom S. Adiseshiah, Subdiretor Geral da UNESCO, à abertura do Curso de Formação de Especialistas em Educação.	Aperfeiçoamento docente; UNESCO; Conferências de Genebra	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.59-70

			Educação Gratuita e Obrigatória para os Estados Asiáticos, em Bombaim, Índia, em 1952; uma Conferência para os Estados Árabes, no Cairo, no Egito, em 1954, e uma Conferência para as Repúblicas Americanas em Lima, Peru, em 1956 – onde planos nacionais foram revistos e estabelecidos e preparada uma série de recomendações para ação. Continuou estas reuniões associando-se em os programas dos Estado-Membros, fornecendo-lhes auxílios que se elevam a cerca de dez milhões de dólares. Nos últimos dez anos, cerca de quinhentos especialistas da UNESCO têm trabalhado auxiliando governos, universidades, institutos de formação de professores escolas em nossos países (dos quais 150 na América Latina) e aproximadamente oitocentos especialistas nacionais (dos quais, certa de duzentos desta região) foram treinados através de horas de estudos no estrangeiro, com o fato de tornar a educação primária universal, gratuita e obrigatória nos seus países. [...] Estamos diante de um problema social, urgente e doloroso. Trinta e cinco por cento das nossas crianças, neste continente, que devia estar na escola, não está. Ao invés de deixar que cada país resolvesse seu problema de analfabetismo, a UNESCO, executando obrigação da sua Carta, está conjugando as forças da cooperação intergovernamental e da compreensão internacional para enfrentar tão terrível necessidade social. [...] contais com o auxílio e o apoio de sessenta outros países dos outros grandes continentes. Sim, este programa é o primeiro e grande ensaio da UNESCO, neste campo, em cooperação internacional e como consequência serão alcançados dois grandes objetivos – a erradicação da ignorância neste continente e a construção da compreensão internacional do nosso mundo. [...] O Projeto Principal da América Latina concentra seus esforços, antes de tudo, no treinamento de professores e especialistas de educação. Para tal propósito, a UNESCO aproximou-se de escolas normais e universidades, localizadas em diferentes países do continente e com elas assentou os termos de sua associação ao projeto. A execução dos programas de treinamento de professores, declaro, é de responsabilidade nacional dos estados cooperadores.			

			As escolas normais associadas, desenvolvendo programas experimentais de treinamento de professores, serão encaradas como instituições-piloto, permitindo desta forma, propagar sua influência a outros centros correlatados, Com o fito de assegurar a eficiência destas escolas normais associadas, seus diretores e professores serão treinados, numa média de 100 por ano, no Centro de Educação Rural Interamericano de Rubio, Venezuela, que está em ação, graças aos esforços conjuntos do Governo da Venezuela, da Organização dos Estados Americanos e da UNESCO. Fazendo isso, reconhece o princípio de que o treinamento de professores primários requer um alto nível de conhecimento especializado, como foi declarado pela Vigésima Conferência Internacional sobre Educação Pública, realizada em Genebra, em 1957. [...] Nenhum programa de treinamento de professores, podia, entretanto, ser considerado completo sem uma adequação da possibilidade para o treinamento de professores em serviço. Isto é geralmente necessário em todo mundo e muito especialmente nos países que, por várias razões, não tenham ainda suprido suas necessidades no campo do magistério. [...] desta maneira, esperamos que milhares de professores, todos os anos, receberão treinamento em serviço e cursos de revisão e atualização. [...] [...] [...] A UNESCO proverá as escolas normais associadas, com especialistas em prática do ensino e em vários campos do currículo da escola primária, de tal forma que, no futuro, os professores possam ser melhor preparados para satisfazer ao interesse vocacional de seus alunos. [...] [...]. Volto-me agora para os mestres de escolas primárias. São os instrumentos imediatos para atingir o grande objetivo de fazer de cada menino e cada menina neste e nos demais países do Continente Americano, uma pessoa educada, um cidadão útil e feliz, um bom trabalhador e um promotor de paz no mundo. Convoco os mestres – de hoje e de amanhã – para, valendo-se da oportunidade oferecida a seus países e ao continente, devotarem-se à sua nobre tarefa, de modo tal que as crianças sejam educadas			

			para antes buscar a verdade que a mentira, a curiosidade que a submissão, a razão que a des razão, o espírito de vizinhança e amor que a suspeita e o ódio, que hoje tão facilmente se insinuam nas relações entre os homens. [...] [...]. Esta é uma campanha em que os objetivos são grandes – são expressos nas comoventes palavras: 'Se as guerras começam no espírito dos homens, é no espírito dos homens que as defesas da paz devem ser construídas'. Através do Programa Principal em prol de uma educação universal, gratuita e obrigatória para todos os meninos e meninas da América Latina, é a nossa esperança obter aqui uma geração de homens e mulheres que não apenas desejam a paz e a compreensão, mas saibam mais do que nós, como conseguir estes objetivos, neste e em outros grandes continentes do mundo." (p.59-70)			
1959	Hélène Brullé	*Oração Inaugural*	"A UNESCO saúda os bolsistas brasileiros bem como os provenientes de diversos países vizinhos, que aqui vieram prestar o seu concurso à obra de desenvolvimento das nações da América Latina. Durante todo o ano letivo eles vão dedicar seus esforços a um trabalho de informação que lhes permitirá não somente atingir um pensamento pedagógico mais apropriado e, em soma, mais pessoal, como também ultrapassar as tarefas cotidianas da prática docente a fim de se tornarem aptos a aconselhar, orientar e administrar. Eles entrarão em contato com realizações educativas diferentes daquelas em que tomaram parte até hoje. Conservarão o empenho de apreciar o alcance dessas realizações, de discriminar o que não pode ser adotado em seus respectivos países, e que não poderia, no momento, ser acolhido favoravelmente. Familiarizar-se-ão com concepções audaciosas, renovadas, e procurarão a maneira de torná-las benéficas às populações em fase de desenvolvimento. Que este ano seja fecundo para eles e que bem os prepare para as novas tarefas que os aguardam! Mais tarde, já como administradores, conselheiros, orientadores etc., eles descobrirão por que suas funções exigem sempre abnegação. Poderão sentir falta desde vivificante contato diário com a infância que é a recompensa e a inspiração daqueles que ensinam. [...]	Discurso proferido por Hélène Brullé, representante do Diretor Geral da UNESCO, à instalação do II Curso de Especialistas em Educação para a América Latina.	Aperfeiçoamento; UNESCO	Ano III, Vol. 3, julho de 1959. p.68-78

			Bolsistas do segundo Curso de Especialistas de Educação: a UNESCO vos deseja um ano de trabalho de alegria e fecundidade. Que vosso ardor, vossa consciência sadia, vossa firme vontade de contribuir para o desenvolvimento dos países da América Latina vos ajude e vos permita atingir os objetivos estabelecidos pelo Projeto Maior nº 1. Que de volta a vossos lugares de origem, possais dar um impulso vigoroso aos planos de desenvolvimento ou de reforma educacional. [...] O papel que ides assumir, os resultados a que chegareis, nos permitirão julgar o empreendimento que se desenvolve através da formação de especialistas de educação. Porque é inovadora, uma experiência como esta pode servir de exemplo, lição e modelo a todos os países em busca de progresso." (p.70-72)			

CRPE/MG

Ano	Autor	Título	Texto	Contexto	Palavras-Chaves	Referências
1962	CRPE/MG	*Realização e frustração profissionais*	"Afirmar: 'os meus discípulos não se interessam pela minha matéria ou minhas aulas' é uma triste confissão de incapacidade do professor. [...] Se os alunos não se dispõem ao trabalho, cuide o professor de verificar se está – ele próprio – fazendo tudo quanto deve fazer para conseguir o que pretende. Pense que o erro muito bem ser mais seu do que dos seus alunos. [...] A personalidade do professor, por si só, influi em toda a dinâmica do trabalho escolar. Certos atributos pessoais, menos importantes em outras profissões, são, com frequência, desastrosos ao magistério, a indecisão, a falta de compreensão humana, a falta de interesse intelectual, a	Textos sobre as atitudes do professor que contribuem para a motivação da aprendizagem.	Personalidade; Prática pedagógica	Nº7, 1962, p.57-86

			falta de pontualidade, de assiduidade, de comunicabilidade, de imparcialidade. Não devem ser olvidados que tudo isso motiva de modo pouco educativo. O professor é peça importante da situação motivadora, E nesse particular colherá sempre aquilo que cuidou semear." (p.6-9)			
1962	José Nilo Tavares, Gladia Mary Corfied, Nilza da Silva Rocha e Osnira de Carvalho Barros	*Atitudes pedagógicas das professoras do curso primário de Belo Horizonte*	"[...] O professor para os alunos não é, nem pode ser um guia, um orientador das atividades escolares, o que vale dizer das atividades infantis; é sobretudo um censor e um distribuidor de tarefas [...] exigindo, punindo muitas vezes e premiando raramente, mesmo assim de modo inadequado. [...] Via de regra, o que temos observado, por parte deles é a repetição do já feito e uma resistência à mudança. Mas terá o professor sido preparado para outro tipo de escola ou outro tipo de atividades docentes? Não o cremos, porque conhecemos um certo número de nossas escolas normais. Elas habituam os candidatos ao magistério a uma vida de rotina e de atividade mentais passivas... A impressão que sempre tivemos, pelos contatos com os professores, é de que eles sabiam perfeitamente que estavam fazendo coisa errada. Apenas não tinham tempo e oportunidade para realizar coisa melhor, em virtudes dos regulamentos, dos programas e dos horários pré-fixados um certo número de aprovações no fim do ano. [...] Sobre o juízo que as professoras primárias fazem do magistério em suas formas clássicas de 'missão' ou 'sacerdócio civil'. Tal atitude, com suas conotações históricas e sociais, em relação ao nosso Estado, apresenta-se como afirmações de comportamentos maternalistas, que, praticamente, leva as mestras a considerar os alunos como 'filhos' e a escola como 'lar'. Pelas respostas à questão da disciplina, nota-se que 59% das mestras assumem posição de autocrítica e inclinam-se	Pesquisa realizada pelo CRPE/MG sobre as professoras primárias de Belo Horizonte. Na pesquisa foi perguntado sobre relacionamento com os alunos, disciplina, avaliação, satisfação na profissão etc.	Prática pedagógica, formação de professores	Nº7, 1962, p.103-124

			para a afirmação de que, de um modo geral, autocrítica e inclinam-se para a afirmação de que, de um modo geral, ‘as professoras não são boazinhas’. (p.108-109)			
1969	CRPE/MG	*Abdgar Renault pede melhor formação para o professor primário*	“O ex-ministro da educação Abgar Renault considera necessário que os professores primários adquiram ‘novos e mais completos instrumentos de comunicação’, para terem autoridade sobre crianças que chegam à escola com uma grande soma de conhecimento adquirido através da televisão do rádio. [...] O problema crucial de todos os graus de ensino, para o ministro Abgar Renault, é o da preparação dos professores. No caso do ensino primário, ‘o aspecto mais vergonhoso da educação nacional’, considera necessário não apenas uma melhoria dos cursos normais do país e dos institutos de educação; é preciso uma alteração completa do currículo e dos programas das disciplinas e da orientação da aprendizagem. A professora primária, pelo processo obsoleto de sua preparação, não dispõe dos instrumentos essenciais de que necessita para sua missão. Atualmente, uma criança quando entra no pré-primário e no primário e no primário já possui vários conhecimentos, constituindo-se, em muitos casos, ‘um verdadeiro desafio para a autoridade intelectual de sua professora. É imprescindível que a professora adquira novos e mais	Entrevista dada ao Jornal Brasil, sobre a formação do professor primário. Abgar Renault destaca a necessidade de renovação da formação considerando a geração de crianças que já possuem um conhecimento devido ao rádio e a televisão.	Formação de professores	Nº66, Nov.dez.,1969, p.13-15

			completos instrumentos de comunicação, ensino e ação de sua classe. Sem isso ela não conseguirá encurtar a distância que a separa de um professor de grau secundário, tornando-se, desta forma, inoperante a ideia, muito valiosa, aliás, de fazer do ensino primário em todo integro e coerente, pois a junção, a ponte somente se estabelece pelo professor, não pelo curso em si.” (p.13-14)			

CRPE/BA

Ano	Autor	Título	Texto	Contexto	Palavras-Chaves	Referências
1965	CRPE/BA	*Psicologia para professores primários*	"Graças à preparação em Psicologia, deveria o professor primário, conhecer as principais características e interesses das crianças nas várias idades e ser capaz de descobrir os interesses das crianças nas várias idades; estar imbuído da noção de que as crianças são diferentes [...] e saber observar e procurar as causas do comportamento das crianças e ter adquirido atitudes de faze-los permanentemente; saber orientar a formação de atitudes, conhecer a Psicologia da Aprendizagem básica para orientação das atividades docentes; ser capaz de preparar provas de escolaridade; ser capaz de resolver problemas psicológicos que surgem na escola primária – de agressividade, desajustamento, atentados à propriedade. - Ser capaz de buscar dados necessários para melhor conhecer as causas dos comportamentos infantis, interpretá-los, orientando os alunos no sentido de um desenvolvimento psicológico adequado de concordância, sem discordância. [...] - Precisaria o professor primário ter plena consciência de que a disciplina é o resultado de um conjunto de fatores criados pelo professor em sua maioria, e não mero resultado de decisão dos alunos, não tomando os problemas ditos de indisciplina como ofensa à sua pessoa." (p.8-9)	Sugestões oferecidas pelo inquérito da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Rio de Janeiro em 1961. São colocadas atitudes pedagógicas esperadas pelos professores primários com base na Psicologia.	Aperfeiçoamento; Psicologia	Nº2, abril, 1965, p. 8-9

1967	Alfonso Alvraz Villar	*Máquina professor, professor máquina*	"Eu creio, com efeito, que existe uma dimensão fundamentalíssima que as 'teaching-machines' não poderiam nunca cobrir a função humanística de verdadeiro professor. Não peço que os alunos convivam com o professor como conviviam os discípulos e Confúcio e de Sakua Muní, eu os daqueles pedagogos do Renascimento que foram espelhos viventes de cultura. O verdadeiro professor deve, ainda nestas condições, servir de estímulo e catalizador para que os alunos procurem fontes mais idôneas de informação fontes estas que serão tanto mais fecundas quanto melhor tenham sido programadas pelo mesmo professor numa máquina de ensinar ou pelo menos num sistema didático simples e eficaz. E, melhor ainda, se este efeito, da 'transferência afetiva' que a psicanálise estudou, se intensificar com um contato mais íntimo em Seminários e nos Laboratórios." (p.2-3)	Texto traduzido da revista espanhola "de Plana". No artigo é descrito uma máquina que expõe determinados conteúdos aos alunos "teaching-machine", a partir disso o autor fala da impossibilidade de substituir o professor real dado sua função de relação humana com o aluno.	Prática pedagógica; emoção.	Nº22, setembro, 1967, p.1-3
1971	CRPE/BA	*A educação e os direitos humanos*	"Até que ponto a profissão docente tem uma responsabilidade direta pela independência da educação na sociedade? Até que grau a profissão de docente, como organismo, deveria atuar como guardiã dos direitos humanos? Estas são questões fáceis de serem propostas, mas difíceis de serem respondidas, dentro do contexto sócio-político. Cada minuto de cada dia escolar os mestres estão de fato dedicados ao 'ensino dos direitos humanos' – respeito à ordem, interesse pela dignidade individual, necessidade de suficiência econômica. À medida que os alunos crescem, os princípios se volvem mais complexos -	Tradução do artigo publicado na revista – *Panorama de la educación* em 1967. O artigo foi retirado de uma declaração apresentada pela CMOPE, conferência anual de organizações não governamentais, em cooperação com a oficina de informação pública das nações unidas, que foi realizada na sede da ONU, em setembro de 1967.	Educação e direitos humanos	Nº25, Abr.mai.jun. 1968, p.1-4

CRPE/PE

Ano	Autor	Título	Texto	Contexto	Palavras-Chaves	Referências
1958	Gilberto Freyre	*Discurso pronunciado pelo sociólogo-antropólogo Gilberto Freire por ocasião da instalação do Centro Regional de Pesquisas do Recife*	"[...] Há regiões brasileiras das quais o educador pode extrair, com a colaboração do cientista social, sobrevivências de culturas primitivas, através da educação da criança e do próprio adulto, enriquece a cultura brasileira daquela vitalidade ou espontaneidade como que virgem, daquela sabedoria toda ou quase toda oral, daquela poesia irracionalmente folclórica, que as gentes primitivas e rurais às vezes guardam como se fossem reservas de abastecimento para suprir de matéria assim agreste não só os Vilas Lobos, os José Lins do Rego, os Guimarães Rosa, os Cíceros Dias, os Cândido Portinari, como toda criança, todo menino, todo adolescente, que num país como no Brasil, tiver a felicidade de receber em sua sensibilidade ou em sua imaginação a influência de bons educadores. Por bons educadores compreende-se aqui interpretação sociológica – aqueles cuja atividade não se limite a repetir de pedagogos europeus e anglo-americanos, europeísmos e ianquismos nem sempre adaptáveis em sua pureza a não-europeus e não-ianques. (p.22)	Discurso de inauguração do CRPE/PE. No trecho selecionado são descritas as potencialidades do educador, definindo o que se entende por bom educador: descrição sociológica da função de educador em contraste com um educador que aplica europeias e americanas.	Aperfeiçoamento; Regionalismo	Ano 1, Nº1, 1958, p.21-40
1961	Paulo Rosas	*Ajustamento emocional da professora primária no interior do Pernambuco*	[...] Referências outras voltaram a ser feitas no mesmo curso a respeito do condicionamento social e humano a que estão sujeitas as professoras primárias do interior. [...] [...] o professor Gilberto Freyre lembrou-se de nos convidar para elaborar pesquisa sobre o "ajustamento emocional das professoras primárias do interior, em Pernambuco". A hipótese seria 'testada' com processos psicotécnicos. Assim fizemos. [...] Demos especial ênfase à maioria das entrevistas, com vantagens. Aliás, a quase totalidade das entrevistas foram feitas por minha Senhora, Argentina Rosas. E verificamos um fato sugestivo: aquelas que, pessoalmente, foram feitas pelo	Pesquisa em que foram aplicados 267 testes psicológicos entre professoras das escolas públicas primárias de Pernambuco. Uma das principais conclusões a que chega o autor é de que "temos acentuado índice de professoras	Dimensões emocionais; ajustamento emocional	Cadernos Região e Educação; Vol.1, Nº1, 1961, p.39-66

			autor, eram, sem comparação mais pobres. Em face da diferença de sexo e os padrões de cultura do nosso interior falavam com séria dificuldade sobre sua vida emocional a pesquisador masculino. Entretanto, à minha senhora, vencido o primeiro impacto, falavam com um mínimo de constrangimento. Tais entrevistas foram de capital importância para tomar nosso trabalho mais conciso. Os diversos testes de personalidade constantes da bateria revelavam traços, mas não podiam revelar certos pormenores que, só em uma entrevista, colhemos. [...] nada melhor do que uma entrevista para compreendermos apreensão e conflito como decorrentes da insegurança profissional, em face das interferências indébitas de políticos... "[...] notamos ter o magistério primário do interior nível mental satisfatório. Tanto entre as professoras de Sedes quanto as de Escolas Reunidas e Típicas Rurais, situadas em distritos, observamos maior incidência em dotação média superior. [...] Interesses – [...] as professoras primárias do interior, em Pernambuco, são dotadas pelo menos em média, de um bom nível mental. Completamos o quadro otimista quando estudamos seus interesses. Teoricamente, devem as professoras primárias alimentar permanente interesse pelas seguintes áreas: a) educação; b) criança; c) problemas socioculturais da comunidade. Convém acrescentar, como decorrência de sua função de educadora e, portanto, de persuasão, seja dotada de certa disposição para a liderança. Disposição e interesse. [...]. Não obstante, é claro que o interesse por valores nordestinos o que nos agrada pessoalmente, Tal interesse é confirmado pelas entrevistas e pela temática das histórias [...]. Numerosas convinham sobre as limitações e dificuldades da Vida Rural; menos embora também ponderável, era o número das que pensavam em se transferir para a Capital, nenhuma pensava em trabalhar no Sul.	emocionalmente desajustadas no interior de Pernambuco".		

			[...] Julgamos conveniente dar semelhante realce aos interesses de nossas examinadoras pelos problemas gerais de educação, como defesa da professora primária. [...] Evidentemente, não pretendemos negar a falta de preparo técnico e mesmo de cultura geral, falta sobre que a professora Ismar de Moura, com autoridade, insiste. Mas, esse é um outro problema. Aos assuntos de natureza educacional se casam os títulos referentes à infância e à adolescência. [...] De maneira geral as professoras do interior sentem-se felizes e algumas orgulhosas por exercerem profissão do sentido tão transcendental. Consideram-se 'com vocação' para o magistério, quase vibram sendo estimadas por seus alunos, participam de congressos e cursos. Semelhante entusiasmos, contudo, é abalado por certas condições negativas que serão analisadas linhas adiante, resultando em consequências não raro péssimas para educação. [...] Dissemos óbvios os motivos que explicariam o interesse por 'Trabalho- Profissão'. Quer conscientes ou inconscientes reduzir-se-iam sempre à necessidade de realização, necessidade de descobrimento de 'vocação' pessoal. Poucas pessoas, em qualquer campo de atividade, estão seguras de exercerem trabalho coerente com as suas aptidões, suas tendências profundas, sua vocação, sem suma. Daí o interesse generalizado pelo assunto. Quanto ao "Mundanismo", entendemos sobretudo como uma compensação à tendência frustrada de exibicionismo. A vida social das grandes capitais oferece excelente campo para realização simbólica ou parcial dessa tendência. As notícias chegam por toda parte, despertando especial interesse por valores mundanos entre as professoras primárias. Brilhar pela finura do trato, exibir-se pelo gesto adequado, beleza, elegância, conhecimento de etiqueta social. Por isso, registramos notável preferência das professoras primárias do interior (sertão, mata e litoral) por títulos como: "Dicionário			

			do que é bem fazer na Sociedade"; "Tudo sobre elegância"; "As mulheres mais bem vestidas de todo o mundo"; "Coisas que toda a dama e o cavalheiro devem saber". [...]. A dinâmica afetivo-social sendo fator de desajustamentos de matizes e intensidade vários, entre professoras do interior. De um lado, reconhecemos o papel positivo desempenhado pelo nível mental e pela área de interesses dominantes. De outro lado a dinâmica afetivo-social atua em grande parte negativamente. E seu poder é respeitável. As emoções modificam 'drive' e necessidades. Deformam ou supervalorizam os incentivos. Remontam, às vezes, à origem profunda dos motivos. E solidificam ou arrefecem quer a motivação consciente quer a inconsciente. Motivação que, de resto, fará de classe um fenômeno social dinâmico e rico de aprendizagem intelectual e das virtudes humanas; ou a tornará insípida para os alunos e vazia para a mestra. Motivação que levará a professora primária a entender tosos os entornos de sua missão delineados de forma acabada pelo Dr. Gilberto Freyre (1956); ou a inclinará a ver todo o programa da "Rurbana" como palavras, 'teoria' divorciada (esdruxulamente) da prática. [...] Tais entraves à realização pessoal aplicam-se tanto às professoras de sede dos municípios quanto às Escolas reunidas ou típicas rurais, situadas em distritos. As condições de vida e trabalho das segundas são, entretanto, mais agravadas. [...]			

1971	Janise Pinto Peres	*Administração e supervisão em educação*	"[...] A função de aperfeiçoar: Aperfeiçoar é a função, por excelência, da supervisão, desde que esta visa ao aperfeiçoamento total da situação de ensino-aprendizagem, conforme o seu conceito moderno. A qualidade da educação determina a qualidade da sociedade. A sociedade futura ou mesmo a presente será perfeita, na medida em que a escola for perfeita do desempenho de suas funções. O progresso no aperfeiçoamento no desempenho da prática educacional é resultado da criatividade profissional e da experiência acumulada, não só por educadores, mas, por outras pessoas. Aperfeiçoar implica uma série de dificuldades. O aperfeiçoamento na educação requer mudanças de atitudes, no entanto, requer mais tempo e mais disponibilidade, pois, implica mudança de mentalidade. O aperfeiçoamento precisa sempre começar do nível em que as pessoas ou coisas estão. O aperfeiçoamento sempre envolve: a) Mudança b) Desejo de melhorar c) Uma teoria d) Pesquisa e experimentação e) Inteligente modificação dos métodos e processos usados; f) Participação de ideias g) Levantamento de descobertas h) Todos os fatores que influenciam na situação de ensino e aprendizagem [...] Entre essas qualidades podemos mencionar as seguintes: boa saúde física e mental, equilíbrio emocional, vocação, boa aparência, limpeza, sinceridade, valorização do outro, humanidade (bondade, compreensão, mostrar-se como pessoa que também tem dificuldades e falhas), pontualidade,	Texto sobre as funções de Administração e supervisão em educação. No trecho selecionado são definidas as funções do aperfeiçoamento escolar (seus objetivos) e as qualidades esperadas do supervisor escolar.	Aperfeiçoamento; Dimensões pessoais	Vol.11, Nº21, 1971, p.8-60

			assiduidade, simpatia, facilidade de expressão e comunicação, sociabilidade, senso de responsabilidade, organização, firmeza, imparcialidade, interesse, entusiasmo, boa memória (para recordar os nomes das pessoas, os trabalhos que tem feito, etc.), capacidade de análise crítica, criatividade, inspiração, objetividade, equilíbrio na valoração dos fatos (dar a cada fato seu valor real, sem aumenta-lo ou diminuí-lo), abertura de mentalidade, capacidade de liderança, capacidade de previsão, capacidade administrativa, ética profissional, simplicidade, justiça, boa conduta, consistência, acessibilidade (ser pessoa mais ou menos fácil de ser abordada para tratar dos assuntos coma escola e seu pessoal); bom preparo técnico, espírito de iniciativa, espírito de pesquisa, capacidade de aprender através da experiência. Na nossa opinião, cada uma dessas qualidades é de grande importância para uma supervisão eficiente, porém reconhecemos ser quase impossível que uma pessoa as possua todas. Saber da sua importância, no entanto, ajudará o supervisor a fazer a sua autoavaliação e seu plano para um auto aperfeiçoamento.”			

APÊNDICE III – AMOSTRA DO BANCO DE DADOS: *REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS*

Ano	Autor	Título	Texto	Contexto	Palavras-Chaves	Referências
1955	Abgar Renault	*A professora Rural e o cumprimento de sua missão*	"Perguntava Cícero em De Divinatione: 'Que emprego mais nobre ou mais valiosa condição existe que a de quem instrui a geração nascente?' – De feito, para quem, com vós, Sras. Professoras, vai devotar-se a tão insigne missão com a coragem de todos os sacrifícios, renascida a cada sol que raia, o magistério deixa de ser uma profissão ou um meio de vida, e assume a força, a forma e o valor mais relevantes de todos os serviços públicos. A nenhuma hora de nenhum mundo os professores, sobretudo as professoras, foram tão imperiosamente necessários como no mundo convulso desta hora carregada e duvidosa. As tábuas de valores pela qual aferíamos as coisas do mundo moral e intelectual foram quebradas. Perdemos aquele nobre sentido da direção que os valores tradicionais simbolizavam e transmitiam. O mundo desbordou violentamente do leito que o continha e as suas águas adolescentes e eversoras as espraiaram além das margens.... Estamos de novo numa escura encruzilhada do destino. O papel da educação é mais decisivo do que nunca. Em verdade, em nenhum outro momento da história da humanidade a educação teve de enfrentar tarefa mais dura do que a oferecida por este instante grosso de transição em que o mundo entrou. [...] A educação – dizia Platão há 2.500 anos – é aquilo que nos ensina a amar o que devemos amar e a odiar o que devemos odiar. [...] O tremendo desafio lançado a educação não é a aquisição de mais conhecimentos ou de mais informações: é o desenvolvimento, no indivíduo e no Estado, dos princípios mentais e éticos que tornarão automáticas ou mais fáceis as escolhas que tivermos de fazer nas situações com que defrontarmos. [...] Novos modos ou novos estilos de vida exigem novas escolas. Novas escolas exigem, antes de mais nada, novos professores. [...]	Abgar, neste artigo, fala da perda de valores e da responsabilidade da educação e das professoras na educação para a recuperação deles. No trecho selecionado, ela descreve as qualidades necessárias para a professora, dando especial atenção para a professora rural.	Aperfeiçoamento; Ensino rural	Vol. XXIV - nº60-outubro-dezembro-1955-p.235-243

			Que qualidades devem ter as professoras em geral? Quais delas as mais importantes? – Num inquérito feito há anos nos Estados Unidos verificou-se, com espanto mais ou menos geral, que a qualidade votada para o último lugar, ou seja, o décimo, foi o conhecimento das disciplinas que o professor tem de ensinar. Antes vinham a aparência, a capacidade de despertar interesse, a paciência, a cordialidade, a vista, a audição, a dicção, a vida ilibada, a ascendência moral e a justiça. O espanto com que foi acolhida a posição do conhecimento das disciplinas na ordem da votação é compreensível, mas não tem nenhum fundamento, porque, em verdade, o núcleo de bom ensino está antes num certo conjunto de qualidades, que podem ser treinadas e aperfeiçoadas, mas não adquiridas, do que no conhecimento maior daquilo que constitui o objeto de ensino que o professor ministrará. As mesmas qualidades têm que possuir a professora rural. [...], mas alguma coisa diferente, alguma coisa menos susceptível de ser pesada pelos rudes aparelhos burocráticos, a saber - aquele conjunto de dons pessoais que constituem a forma de ser dos destinos humanos – a vocação. As mesmas qualidades, dizia eu [...]. Esse conceito deve, todavia, ser modificado, pois a professora rural, pela gravidade e dificuldade de sua missão, tem de possui-las em grau mais elevado ainda do que qualquer outra professora e, a meu ver, em certo sentido e nas atuais condições do nosso Estado, ela – a professora rural – é, de fato e de direito, ainda mais importante que as outras. Esse grau mais elevado deve estar precisamente nas qualidades pessoais de dedicação, de paciência, de recursos imaginativos, de habilidades, ou melhor, de habilidades manuais, de desejo de servir à sua pequenina comunidade e por ema sacrificar-se.... [...]. Uma palavra comanda a formação da professora rural – FAZER. [...] Estareis, assim, dando início à realização de um ponto fundamental da vida da vossa escolazinha, a saber – estareis já procurando meios de satisfazer as necessidades dos vossos alunos, que são irrecusavelmente o centro de todas as vossas atenções.” (p.235-237)			

1957	André Rey	*Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário*	"O empenho sempre crescente em relação a seleção é legítimo e demonstra que cada vez mais tomamos consciência da importância considerável da personalidade do professor e das consequências, muitas vezes decisivas, da escola pública no desenvolvimento da criança. Não temos o direito de manter, por trinta anos, a frente de uma classe, um adulto incapaz que julga cumprir seu dever mantendo aparências aceitáveis. [...] Se há indícios que podem vir a ser melhores educadores que outros, é nosso dever procurá-los, assim como devemos afastar, na medida do possível, de uma carreira pedagógica os que dentro dela não poderiam desenvolver qualidades suficientes [...]. Um exame psicotécnico tão somente porá em evidência, em determinado momento, diversas características da eficiência mental da personalidade. [...]". (p.5)	O artigo do professor da Universidade de Genebra, André Rey, discute a importância da seleção psicológica para o ingresso no magistério primário.	Seleção de Professores; Personalidade	Vol. XXVII - nº66-abril-junho-1957-p.5-21
1958	Heloísa Marinho	*Magistério e Vocação*	"[...]. Centenas de professoras formadas pelo Instituto de Educação abandonam a escola primária. Por quê? Seus pais por elas decidiram uma carreira para a qual não tinham vocação... [...]. Decorridos os quatro anos do ginásio não se lembrarão os senhores e nem ela própria de perguntar se tem ou não aptidão para o magistério primário. [...] Só depois de enfrentar sozinha num distante subúrbio, 40 crianças durante horas a fio, é que sua filha sente a dura realidade. Não suporta a escola primária. A inquietude natural de seus 40 alunos lhe inspira receio de não poder dirigi-los. As crianças sentem a hesitação da mestra e os casos de indisciplina se multiplicam. Reage a nova professora talvez um pouco asperamente, esquecendo todas as recomendações teóricas de educar a criança pelo conhecimento de seus interesses, se suas tendências. Seguem-se para a brilhante aluna, que só conheceu sucessos acadêmicos, dias de martírio. Não se entende com as crianças... Não caberá em parte aos pais a culpa deste sofrimento? Não foram eles que decidiram a escolha de uma carreira, numa idade em que não era possível medir adequadamente aptidões profissionais? Defende-se os senhores perguntando: Não poderia o Instituto de educação ter melhor preparado a minha filha, para que não falhasse	Texto publicado em forma de carta aos pais na revista: Correio da Manhã, que discute a vocação para o magistério primário.	Vocação; Seleção	Vol.XXIX-abril-junho-nº70-1958-p.136-138

			na sua profissão? A esta pergunta temos que responder um doloroso: Não! No estado atual de aglomeração de alunas no Instituto de Educação não é possível formar bem a professora primária. Mesmo aquelas que à inteligência aliam fácil adaptação social à criança saem mal preparadas. [...] [...]. Com o número atual de alunas é impossível proporcionar a todas as oportunidades educacionais que a profissão merece.... Não sofreu apenas a prática de ensino; com a enchente do Instituto todos os aspectos da educação. Para dar espaço à sobrecarga de alunas, foi reduzida a aprendizagem ativa dos laboratórios de ciência e o estudo orientado na biblioteca. Estas técnicas necessárias à boa educação, características dos primeiros anos do Instituto, foram parte, pelas aulas de dissertação. Por falta de carteiras, algumas estudantes assistem em pé ao ensino verbal, método contrário aos princípios fundamentais da educação progressista. [...] A mulher amadurece em poucos anos. Sua filha de 16 a 18 anos será muito diferente da menina de 11 a 13 anos. Ela será capaz de colaborar com os senhores na escolha de sua profissão. Com boas oportunidades educacionais, as probabilidades de êxito só tendem a aumentar com a idade. Exige o magistério, além do conhecimento, amor à criança e espírito de sacrifício e dedicação, que não pode ser compreendido nos primeiros anos da adolescência. [...]. Enquanto as meninas cursam ginásios fora do Instituto de Educação, podem os senhores pais colaborar com este na escolha de boas professoras primárias. Observe sua filha na convivência com crianças de várias idades: participa em seus folguedos, gosta de ajudar os pequeninos? Lembrem-se que o amor à criança, indispensável à profissão do magistério não pode ser medido nos exames de admissão no curso normal. Só podemos desenvolver o que de início existe. Se sua filha não gosta de crianças e tem capacidade intelectual para vencer os exames de admissão do Instituto, poderá escolher entre outras profissões e que mais se ajuste a seu gosto. De que vale um emprego vitalício, se as obrigações que nos impõe são contrárias ao nosso temperamento? O magistério não é das profissões mais			

			rendosas; além disto teve a enchente de alunas outra consequência: a sobra de professoras formadas pelo Instituto Normal Carmela Dutra. Nem todas as alunas são nomeadas ao findar o Curso Normal. As garantias de emprego imediato não são tão boas como dantes eram... Se sua filha gosta de companhia de crianças, procure desenvolver este pendor. Dê-lhe pequenas responsabilidades de cuidar de irmãos menores, de crianças pobres. Esta educação sentimental, iniciada no lar, pode ser decisiva ao êxito da futura profissão. As crianças necessitam do amor da professora. Senhores pais, o Instituto de Educação existe para as que amem a sua profissão. Se sua filha manifestar decisiva vocação, não deixe de inscrevê-la nos exames de admissão ao curso normal. [...].” (p.136-138)			
1960	Lourenço Filho	*Aperfeiçoamento do Magistério Primário*	“[...]. Cada meio e cada época tem seu próprio figurino pedagógico, na pessoa dos pais, parentes, conselheiros espirituais e, enfim, na dos mestres. Em todo seu conjunto, a educação é expressão da vida coletiva, que simplesmente a retrata. Mas, a partir de certo ponto, especializa-se, criando instituições definidas, que são as escolas, e agentes próprios, que somos nós professores. Comparai as imagens dos mestres admitidas no século passado com as de nosso tempo. São muito diversas. Variam dos graves e solenes preceptores de outrora, homens e mulheres, até aos tipos desportivos das jovens que ora saem das escolas normais. Comparai, ainda hoje, os mestres primários de regiões menos desenvolvidas, regentes de ensino, com quatro anos de estudos depois dos primários, com os professores de mais longa e complexa formação, egressos das escolas normais ou institutos de educação, de grandes cidades. São diferentes, não só na aparência pessoal, cultural geral e técnicas didáticas, como também em suas atitudes gerais em face da vida e do mundo. Ninguém duvida que o aperfeiçoamento, em qualquer desses casos, repouse na formação inicial. Até mesmo do pondo de vista lógico assim é, pois não cabe perfazer ou completar, senão o que já tenha começado. Deve-se, então, nesta altura, perguntar: ‘Até que ponto um professor estará sendo formado e de que ponto em diante estará sendo aperfeiçoado?’ [...] [...] Aperfeiçoamento e personalidade	Aula inaugural dos Cursos de Aperfeiçoamento e Especialização, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O texto trata da importância e das formas de aperfeiçoamento do professor primário, mas também faz uma longa discussão (descrita aqui) sobre vocação para o magistério	Vocação; Personalidade e Aperfeiçoamento.	Vol.XXIII-abril-junho-nº78-1960-p.39-54

			Desse modo, por qualquer aspecto que consideremos o assunto, acabamos por voltar ao mesmo núcleo de ideias: o que o aperfeiçoamento estará sempre ligado à personalidade de cada um de nós. Se o aperfeiçoamento depende de modelos criados em nosso íntimo, não poderá ser de outra forma. [...] . O bom professor deve demonstrar que sabe o que quer e como quer, muito embora não deva usar de procedimentos coercitivos, como se fazia na escola tradicional. Certamente o conhecimento e o domínio dos modernos procedimentos de ensino com boa motivação, constituem fator importante. Mas não dominam tudo, se não estiverem afeiçoados à personalidade do docente, dela fluindo a expressão natural. Uma professorinha tímida e insegura pode ser muito interessante para figurar numa novela ou num filme romântico. Mas, na escola, absolutamente não. O mestre deve saber o que quer, pois só assim poderá saber também como deverá querer. Desse modo, dominar os princípios de boa ação técnica deverá, também, saber revelar as condições da própria personalidade. [...] Assim não deverá o aperfeiçoamento considerar como separada a aquisição de elementos do domínio técnico e as capacidades e aptidões gerais, pelas quais essa aquisição se dá. Umas e outras deve integrar-se, harmoniosamente. Concluindo Depois deste rápido passeio pelas investigações referentes ao dedicado assunto do aperfeiçoamento do magistério, podemos tentar uma conclusão. És o seguinte: o aperfeiçoamento dos mestres não se pode dar sem que neles exista uma atitude íntima que para isso os impulsione. Quem lhes estabelece os modelos são próprios. Dado, porém, que o magistério é uma tarefa social e cultural. Em que as atitudes pessoais têm de ser conferidas, bem como nutridas pelo ambiente, é bem verdade que as aspirações, ideais e valores que nos rodeiam influem sempre, e poderosamente. Nos grandes sistemas públicos de ensino, todas as providências que se estabeleçam para que a escola mais se relacione com o meio social, atendendo a seus anseios e			

			necessidades, logo se refletem em mais perfeitos modelos a serem desejados. [...] Em todas as profissões há encantos, quando nelas se submeta o trabalho a modelos de aperfeiçoamento constante. Em nenhuma, porém, a sedução de progresso contínuo tanto se justifica como no magistério. Essa é a marca de nosso ofício, sua glória e talvez uma das razões de sua fraqueza. De qualquer forma, um motivo a mais para que prezemos, orgulhando-nos dele, agora e sempre" (p.39-54)			
1960	Lauro de Oliveira Lima	*Reforma do Ensino Normal do Ceará*	"(...). Ora, como qualquer pessoa que tenha rudimentos de leitura pode ensiná-los a outro indivíduo, tem-se a falsa impressão, apesar de tudo, de que nossas escolas normais estão, bem ou mal, 'formando' professores. É um ledo engano... Fossem surpresas todas as escolas normais, e leigos nomeados para o exercício do magistério (prática comum em muitos estados brasileiros, principalmente no Ceará...), nenhuma modificação se perceberia no estado de coisas reinante nas escolas primárias brasileiras. O 'pedagogismo' falante da maioria das professorinhas diplomadas é puro psitacismo de 'pontinhos' decorados desta subliteratura didática, em circulação abundante nas montras das livrarias. Os próprios métodos 'avançados' são realizados, mecanicamente, sem a compreensão do fenômeno psicológico interno em que pretende apoiar-se a técnica empregada. O perigoso uso dos recursos audiovisuais, sem participação reflexiva do aluno, é exemplo da 'exterioridade' das técnicas que são ensinadas nas escolas normais e propagadas nas escolas primárias. Uma jovem normalista toma conhecimento nos cursos pedagógicos de que é um crime ensinar a ler pelo tradicional método do ABC e que os castigos e coações são antipedagógicos... Que faz a professorinha? Sabe o que é proibido, mas não domina as técnicas novas em sua essencialidade de modo a conseguir resultados por meios científicos. O resultado é este impasse: ninguém aprende nada em nossa escola primária. Quando a professorinha tem bom senso e empenha-se em sua tarefa com todos os recursos que seu 'instinto' profissional aconselha para obter resultados. Há pouco meses, visitando uma família paulista, em Campinas, examinando os cadernos das crianças, encontrei o seguinte 'castigo': COPIAR MIL VEZES 'UM MENINO EDUCADO NÃO DESOBEDECE À	No texto o autor faz uma crítica a reforma do Ensino Normal do Ceará, relatando as inovações ou mudanças das teorias relativas as práticas pedagógicas não são tratadas de forma correta na Escola Normal, e acabam por confundir as normalistas e produzir uma ineficácia no ensino.	Formação de professores; Prática pedagógica	Vol.49-janeiro-março-nº109-1968-p.185-203

			PROFESSORA'... Ora, São Paulo tem sido nosso guia pedagógico, e Campinas é um dos núcleos educacionais de maior vitalidade do país... Que dizer, depois disso, da 'formação' recebida pelas professorinhas nas escolas normais? (...)" (p.141)			

APÊNDICE IV – *BULLETIN DU BUREAU INTERNACIONAL D' ÉDUCATION*

Ano	Título	Texto original	Tradução	Palavra-chave	Referência
1954	*Brésil: Le ministerie de l'Education change de nom*	"A la suite de la création d'un Ministère fédéral de la Santé, le Ministère fédéral de l'Education et de la Santé a pris le nom de Ministère de l'Education et de la Culture." (BIE, 1954, p.54)	(Brasil: O Ministério da Educação muda o seu nome) "Após a criação de um Ministério Federal da Saúde, o Ministério Federal da Educação e Saúde passou a chamar-se Ministério da Educação e Cultura." (BIE, 1954, p.54) - (Traduzido livremente do francês)	Ministério da Educação; Brasil	BIE. Bulletin du Bureau Internacional d' éducation Genève. 2º trimestre, 1954, nº 111, 28 année, p. 59
1958	Brésil - *Reforme de l' enseignement primarie*	"Une campagne a été entreprise par le Ministère primaire de l'éducation nationale et de la culture afin de porter à six ans la durée de la scolarité primaire qui, dans la plupart des Etats de la Fédération, est de quatre ans, et de lui conférer un caractère préprofessionnel grâce à l'installation, dans chaque école, d'un atelier pour les différentes branches d'apprentissage. Les élèves des deux dernières années de ces écoles auront quatre heures de cours le matin et deux heures de travaux manuels éducatifs l'après-midi. Un repas par jour, servi dans l'école même, sera assuré aux élèves (BIE, 1958, p.123)	(Brasil: Reforma do Ensino Primário) "Foi levada a cabo uma campanha pelo Ministério Primário da Educação e Cultura para aumentar a duração do ensino primário de quatro para seis anos na maioria dos estados da Federação, e para lhe conferir um carácter pré-profissional através da criação de um curso para os diferentes ramos da aprendizagem em cada escola. Os alunos nos últimos dois anos destas escolas terão quatro horas de aulas de manhã e duas horas de artesanato educativo à tarde. Uma refeição por dia, servida na própria escola, será oferecida aos alunos." (BIE, 1958, p.123) - (Traduzido livremente do francês)	Ensino Primário, Reforma; Brasil	BIE. Bulletin du Bureau Internacional d' éducation. Genève. 3º trimestre, 1958, nº 128, 32 année, p. 123
1960	*Vigêsima sixême rêunion du conseil - ADHÉSION DU GOUVERNEMENT DU BRÉSIL*	"VINGT-SIXIÈME RÉUNION DU CONSEIL Cette séance s'est tenue le samedi 9 juillet 1960, au Bureau international d'Education, sous la présidence de Mme Maria Irene Leite da Costa et de M. Marion Coulon. ADHÉSION DU GOUVERNEMENT DU BRÉSIL Le Conseil: Reconnaît la qualité de membre du Bureau international d'Education au Gouvernement du Brésil; Exprime sa vive satisfaction de voir le Gouvernement du Brésil s'associer à Pouvre de collaboration internationale dans le domaine de	(Vigésima sexta reunião do conselho - Adesão do governo do Brasil) "VIGÉSIMA SEXTA REUNIÃO DO CONSELHO Esta reunião teve lugar no sábado, 9 de julho de 1960, no Secretariado Internacional da Educação, com a Sra. Maria Irene Leite da Costa e o Sr. Marion Coulon na presidência. ADESÃO DO GOVERNO DO BRASIL O Conselho: Reconhece a adesão do Governo do Brasil ao Bureau Internacional de Educação; Manifesta a sua profunda satisfação por ver o Governo do Brasil associar-se à colaboração	BIE; Brasil	BIE. Bulletin du Bureau Internacional d' éducation. Genève.4º trimestre, 1960, nº 137, 34 année, p. 236-237

		l'éducation entreprise par les autres membres du Bureau." (BIE, 1960, p.236)	internacional no domínio da educação levada a cabo pelos outros membros da Mesa." (BIE, 1960, p. 236) - (Traduzido livremente do francês)		
1961	*RECHERCHES D'ÉDUCATION COMPARÉE: La formation et le perfectionnement du personnel enseignant préscolaire*	"Nous extrayons de la recherche d'éducation comparée réalisée par le Bureau international d'Éducation le chapitre consacré à la formation et au perfectionnement du personnel enseignant préscolaire, chapitre ainsi libellé La formation du personnel enseignant des établissements pré scolaires (uniquement féminin, à part quelques exceptions) donne lieu à des études spéciales, ou tout au moins à des cours de spécialisation dans 53 des 63 pays qui ont fourni des renseignements à ce sujet Ces études prennent, selon les pays, trois formes différentes: a) écoles normales ou collèges pédagogiques spéciaux pour la formation des jardinières d'enfants ou maîtresses maternelles; b) cours ou sections dans les écoles normales ordinaires, la spécialisation se faisant en même temps que les études pédagogiques habituelles ou après l'obtention du diplôme d'institutrice primaire; c) cours occasionnels donnés pendant les vacances ou le soir, souvent à titre seulement privé C'est le premier système qui semble le plus fréquent. [...] Brésil. Cours de spécialisation dans écoles normales et instituts d'éducation pour institutrices primaires. Le personnel n'est pas toujours spécialisé. (BIE,1961, p.206-207)	(INVESTIGAÇÃO COMPARATIVA EM EDUCAÇÃO: A formação e desenvolvimento dos professores do ensino pré-escolar) "O capítulo sobre a formação e aperfeiçoamento dos professores do ensino pré-escolar é extraído da investigação comparativa sobre educação realizada pelo Bureau Internacional de Educação. O capítulo diz o seguinte A formação dos professores do ensino pré-escolar (todos do sexo feminino, com algumas excepções) é objeto de estudos especiais, ou pelo menos de cursos especializados, em 53 dos 63 países que forneceram informações sobre este assunto: (a) escolas ou colégios especiais de formação de professores para a formação de professores do jardim-de-infância; (b) cursos ou secções em colégios normais de formação de professores, com especialização a ter lugar ao mesmo tempo que a formação habitual de professores ou após a obtenção do diploma de professor da escola primária; (c) cursos ocasionais ministrados durante as férias ou à noite, muitas vezes apenas numa base privada. [...]. Brasil. Cursos de especialização em escolas de formação de professores e institutos de educação para professores do ensino primário. Nem todo o pessoal é especializado." (BIE, 1961, p.195-202) - (Traduzido livremente do francês)	Educação comparada; ensino pré-primário; formação de professores; Brasil	BIE. Bulletin du Bureau Internacional d' éducation. 4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.195-202
1962	*RECHERCHES D'ÉDUCATION COMPARÉE- Les réfens de l'enseignement due primeir degré*	"Nous extrayons de l'étude comparée qui figure au début de P'Annuaire International de l'Education 1960 le chapitre consacré aux réformes concernant la structure, les plans d'études et les programmes de l'enseignement du premier degré. Trois faits semblent se dégager de la comparaison, avec l'année 1958-1959, des principaux courants relatifs à l'organisation de l'enseignement du premier degré	(INVESTIGAÇÃO DE EDUCAÇÃO COMPARADA: Reformas no ensino primário) "O presente texto sobre as reformas na estrutura, currículos e programas do ensino primário é retirado do estudo comparativo no início do Anuário Internacional da Educação de 1960. Três fatores parecem emergir de uma comparação das principais	Reformas no ensino primário; Brasil; Rio Grande do Sul	BIE. Bulletin du Bureau Internacional d' éducation. 1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, p.3-6

		enregistrés en 1955-1960. En premier en la stabilité du nombre sont préoccupés de la réforme des plans d'études et des programmes (les chiffres de 1959-1960 coïncident avec ceux de l'année précédente). Grâce à cette stabilité et c'est là la seconde constatation le courant en faveur de la modification du nombre des plus contents des matières continue à apparaître comme un actif puisqu'il atteint le 13% des pays étudiés. En troisième lieu, il resterait à interpréter S'agit là d'un problème qui dépasse l'éducation comparée descriptive pour entrer dans le domaine de l'éducation comparée explicative les raisons de la diminution de la proportion des pays qui se sont préoccupés de la réforme des plans d'étu des. Le nombre de ces pays a diminué de 13, tandis que celui des pays qui se sont intéressés à la révision des programmes a augmenté de 15% Reformes de structure. Pas de changement dans le nombre des pays ayant préparé ou décidé des réformes de structure de l'enseignement primaire : Brésil, Suisse, Inde, Éthiopie, Finlande, Israël, Libéria (9% des pays envisageables). Dans les quatre derniers, le nombre d'années considérées comme faisant partie de l'enseignement du premier degré a été ramené de sept à huit à six. Courant en faveur de la réforme des plans d'études et des programmes. Même stabilité en ce qui concerne le nombre des pays ayant fait état, dans leurs rapports, des réformes (réalisées ou préparation) relatives aux plans d'études ou aux programmes primaires, ou des deux à la fois. Le nombre de ces pays est donc le même que l'année dernière, c'est-à-dire trente-trois (13 au total). Réforme des plans d'études. Il n'est pas facile d'établir une distinction nette entre les plans d'études	tendências na organização do ensino primário em 1955-1960 com 1958-1959. Em primeiro lugar, a estabilidade do número de professores preocupados com a reforma dos currículos e programas (os números para 1959-1960 coincidem com os do ano anterior). Graças a esta estabilidade, e esta é a segunda observação, a tendência a favor da modificação do número de sujeitos continua a aparecer como um trunfo, uma vez que atinge 13% dos países estudados. Este é um problema que vai para além da educação comparativa descritiva e para o campo da educação comparativa explicativa. O número desses países diminuiu em 13, enquanto o número de países envolvidos na revisão curricular aumentou em 15%. Reformas estruturais. Nenhuma alteração no número de países que prepararam ou decidiram reformas estruturais do ensino primário: Brasil, Suíça, Índia, Etiópia, Finlândia, Israel, Libéria (9% dos países possíveis). Nos últimos quatro anos, o número de anos considerados como parte do ensino primário foi reduzido de sete para oito para seis. Tendência atual para a reforma curricular e do programa de estudos. O número de países que apresentam relatórios sobre a reforma curricular ou do programa de estudos (concluídos ou em preparação) ou ambos nos seus relatórios é também estável. O número destes países é, assim, o mesmo do ano passado, ou seja, 33 (13 no total). Reforma curricular. Não é fácil fazer uma distinção clara entre currículos e "programas". Pela nossa parte, incluímos alterações no número de disciplinas ensinadas e na importância que lhes foi dada na primeira categoria, e mantivemos as alterações no conteúdo de cada disciplina ensinada sob o título de programas.		

		et les « programmes ». Pour notre part, nous avons fait entrer dans la première catégorie les changements intervenus dans le nombre des disciplines enseignées et dans l'importance qui leur est accordée, et avons gardé pour la rubrique programmes les modifications apportées au contenu de chaque discipline enseignée. Comparé aux données de 1958-1959, le courant relatif à la réforme des plans d'études marque cette année une chute imprévue puisqu'au lieu de 21 pays (27%) il n'en affecte que onze (14%): République fédérale d'Allemagne, Fédération des Antilles, Biélorussie, Brésil, Bulgarie, Danemark, Libéria, Roumanie, Suisse, Viêt-Nam, Yougoslavie. a) Disciplines nouvellement introduites. Le ralentissement dans la réforme des plans d'études se répercute forcément sur le nombre des disciplines nouvellement introduites, qui est réduit à trois: travaux pratiques (Roumanie), social studies et géométrie (Fédération des Antilles). Voici, par contre, les disciplines qui avaient été introduites en 1958-1959 (le chiffre entre parenthèses représente le nombre des pays) travaux pratiques de différents genres (10), sciences (2), social studies (2), langues étrangères (2), éducation morale (2), éducation physique (1), éducation artistique (1), instruction civique (1), enseignement ménager (1), dessin (1). b) Disciplines supprimées. Aucune (une en 1958-1959). c) Disciplines dont a aceru l'importance. Il s'agit des sciences physiques et naturelles (Islande), de l'éducation artistique (Ukraine) et de l'éducation politique (U.R.S.S.). En 1958-1959, huit disciplines avaient bénéficié d'une importance accrue: travaux pratiques (4 pays), sciences (1), langue maternelle (1), éducation morale et politique (1). éducation	Reforma curricular. Não é fácil fazer uma distinção clara entre currículos e 'programas'. Pela nossa parte, incluímos alterações no número de disciplinas ensinadas e na ênfase que lhes foi dada na primeira categoria, e mantivemos as alterações no conteúdo de cada disciplina ensinada sob o título de programas. Em comparação com os dados de 1958-59, a tendência para a reforma curricular este ano mostra uma queda inesperada, uma vez que em vez de 21 países (27%) afeta apenas 11 (14%): República Federal da Alemanha, Federação das Índias Ocidentais, Bielorrússia, Brasil, Bulgária, Dinamarca, Libéria, Roménia, Suíça, Vietnã, Iugoslávia. a) Temas recentemente introduzidos. O abrandamento na reforma dos planos de estudo teve um impacto no número de temas recentemente introduzidos, que foi reduzido para três: trabalho prático (Roménia), estudos sociais e geometria (Federação das Índias Ocidentais). Por outro lado, os seguintes temas foram introduzidos em 1958-59 (o número entre parênteses representa o número de países): trabalho prático de vários tipos (10), ciência (2), estudos sociais (2), línguas estrangeiras (2), educação moral (2), educação física (1), educação artística (1), educação cívica (1), economia doméstica (1), desenho (1). (b) Disciplinas abolidas. Nenhuma (uma em 1958-1959). c) Sujeitos cuja importância foi reconhecida. Estas são ciências físicas e naturais (Islândia), educação artística (Ucrânia) e educação política (U.R.S.S.). Em 1958-59, oito disciplinas receberam maior importância: trabalho prático (4 países), ciência (1), língua materna (1), educação moral e política (1), educação artística (1), educação doméstica (1), matemática (1), educação física (1).		

		artistique (1), enseignement ménager (1), mathématiques (1), éducation physique (1). Réforme des programmes. On assiste ici à une montée tout aussi inattendue que la chute des réformes des plans d'études. Vingt-neuf pays (38%, contre 18 (23%) en 1958-1959, signalent la revision de leurs programmes primaires: Fédération des Antilles, Australie, Autriche, Biélorussie, Brésil, République de Chine, Danemark, El Salvador, Espa gne, Hongrie, Iran, Israel, Laos, Maroc, Mexique, Norvège, Nouvelle Zélande, Philippines, Pologne, Portugal, Roumanie, Singapour, Suède, Suisse, Tchécoslovaquie, Ukraine, U.R.S.S., Viêt-Nam, Yougoslavie. Mesures diverses. Changements introduits en ce qui concerne : a) la durée de l'année scolaire et le nombre des jours et des heures de classe hebdomadaires (République fédérale d'Allemagne, Laos, Luxembourg, Singapour, Thailande, Roumanie); b) les examens et promotions (République fédérale d'Allemagne, République Arabe Unie, Yougo slavie); c) les écoles primaires expérimentales (Arabie Saoudite, Inde). TABLEAU COMPARATIF [...] Brésil. Le Département de l'éducation et de la culture de l'Etat de Rio Grande do Sul à procéder à la réforme de la structure, des plans d'études et des programmes de l'enseignement primaire. (BIE, 1962, p.3-6)”	Reforma curricular. A subida da reforma curricular é tão inesperada como a queda. Vinte e nove países (38%), em comparação com 18 (23%) em 1958-59, relatam a revisão dos seus currículos primários: Federação das Índias Ocidentais, Austrália, Áustria, Bielorrússia, Brasil, República da China, Checoslováquia, Dinamarca, El Salvador, Hungria, Irão, Israel, Laos, México, Marrocos, Nova Zelândia, Noruega, Filipinas, Polônia, Portugal, Roménia, Singapura, Espanha, Suécia, Suíça, Ucrânia, U.S.S.R., Vietname, Jugoslávia. Medidas diversas. Alterações introduzidas em relação a: (a) duração do ano letivo e número de dias e horas letivas por semana (República Federal da Alemanha, Laos, Luxemburgo, Singapura, Tailândia, Romênia); (b) exames e promoções (República Federal da Alemanha, República Árabe Unida, Iugoslávia); (c) escolas primárias experimentais (Arábia Saudita, Índia). TABELA COMPARATIVA [...] Brasil. O Departamento de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul está a reformar a estrutura, currículos e programas do ensino primário.” (BIE, 1962, p.3-6) (Traduzido livremente do francês)		
1962	*RECHERCHES D'ÉDUCATION COMPARÉE: La formation des enseignants*	“Généralités. Nous avons envisagé, dans cette étude, ce que l'on appelle couramment l'enseignement normal soit du point de vue de sa structure et de son organisation, soit du point de vue des plans d'études et des programmes. En ce qui concerne les réformes rentrant dans la première de ces deux catégories, c'est le courant en	(EDUCAÇÃO COMPARADA: Formação de Professores) “Geral: Neste estudo, considerámos o que é comummente conhecido como educação normal, quer do ponto de vista da sua estrutura e organização, quer do ponto de vista dos currículos e programas.	Formação de professores; Brasil; Goiás	BIE. Bulletin du Bureau Internacional d' éducation.2º trimestre, 1962, nº 143, 36 année, p.67-70

		faveur de la création de nouveaux types d'établissements de formation qui, malgré un léger the hissement, continue à l'emporter sur le mouvement en faveur de la réorganisation des systèmes de formation existants, Non seulement la baisse constatée en 1958-1959 en ce qui concerne la révision des plans d'études et des programmes a été enrayée, mais le courant s'est montré l'un des plus actifs puisqu'il a gagné six unités. Réformes de structure et d'organisation. Nous faisons rentrer dans cette categorie les changements concertant; 17 la réorganisation du systéme de formation des maltre d'une catégorie déterminée et le passage d'un niveau à un des établissements de formation b) la création de nouveaux types d'établissements de formation; c) la modification de la durée des études. a) Treize pays au lieu de dix en 1958-1959 se sont préoccupés de la reorganisation de leur système de formation des maitres, ce qui représente le 17, des rapports reçus: Afghanistan, République fédérale d'Allemagne, Belgique Brésil Bulgarie, Iran, Libye, Luxembourg, Norvège, Royaume-Uni (Ecosse), Suisse, Tchécoslovaquie, Yongo slavie. b) Le courant en faveur de la création de nouveaux types d'établissements de formation est resté presque stationnaire avec une unité en moins: dix-huit pays (23%). Il s'agit des pays suivants: Afghanistan, République fédérale d'Allemagne, Arabie Saoudite, Autriche, Cambodge, Canada, Ceylan, El Salvador, Finlande, Ghana, Guatemala, Iran, Japon, Laos, Pakistan, Pérou, Roumanie et Thailande. Par contre au Victoria (Australie), on a supprimé le cours d'une année pour la formation d'instituteurs. c) Le mouvement en faveur de la prolongation des études gagne un point et affecte sept pays (9%) au	No que diz respeito às reformas na primeira destas duas categorias, a tendência para a criação de novos tipos de instituições de formação, apesar de um ligeiro aumento, continua a prevalecer sobre o movimento para a reorganização dos sistemas de formação existentes, Não só o declínio na revisão dos currículos e programas de estudo em 1958-59 foi interrompido, como a tendência foi uma das mais ativas, ganhando seis unidades. Reformas estruturais e organizativas. Esta categoria inclui alterações relativas: a) à reorganização do sistema de formação de uma determinada categoria de estudantes e à mudança de um nível para outro das instituições de formação; b) à criação de novos tipos de instituições de formação; c) à modificação da duração dos estudos. a) Treze países, em vez de dez em 1958-59, estavam preocupados com a reorganização dos seus sistemas de formação de professores, representando 17% dos relatórios recebidos: Afeganistão, Bélgica, Brasil, Bulgária, Checoslováquia, República Federal da Alemanha, Irão, Líbia, Luxemburgo, Noruega, Suíça, Reino Unido (Escócia), Iugoslávia. b) A tendência para a criação de novos tipos de instituições de formação tem permanecido quase estática com uma unidade a menos: dezoito países (23%). Estes são os seguintes países: Afeganistão, Áustria, Camboja, Canadá, Ceilão, El Salvador, Finlândia, Alemanha, Gana, Guatemala, Irão, Japão, Laos, Paquistão, Peru, Roménia, Arábia Saudita e Tailândia. Por outro lado, em Victoria (Austrália), o curso de um ano para a formação de professores foi abolido. c) O movimento a favor de estudos mais longos ganhou um ponto e afetou sete países (9%) em vez de seis: República Federal da Alemanha, Colômbia,		

		lieu de six: République fédérale d'Allemagne, Colombie, Equateur, Ethiopie, Hongrie, République Arabe Unie, Roumanie. Un pays, le Libéria, a suivi le courant opposé et a écourté la durée des études exigées des élèves-maîtres. 3) Réforme des plans d'études et des programmes. On observe, dans ce domaine, une nette tendance à la hausse puisque le nombre des pays ayant préparé ou mené à bien la révision des plans d'études et des programmes s'élève à vingt (ce qui représente le 26% du total) contre quatorze l'année dernière: Arabie Saoudite, Argentine, Autriche, Bulgarie, République Dominicaine, Équateur, Espagne, Ethiopie, Inde, Irak, Israël, Maroc, Philippines, Pologne, République Arabe Unie, Tunisie, Ukraine, Union Birmane, URSS, Yougoslavie. TABLEAU COMPARATIF [...] Brésil. L'enseignement normal a été réorganisé dans l'Etat de Goias. Pour la première fois, il est prévu au Brésil la formation de maîtres primaires dans des établissements du niveau universitaire.” (BIE, 1962, p.67-70)	Equador, Etiópia, Hungria, República Árabe Unida, Roménia. Um país, a Libéria, seguiu na direção oposta e encurtou a duração dos estudos exigidos aos candidatos a professores. 3) Reforma curricular e de programas. Existe uma clara tendência ascendente nesta área, uma vez que o número de países que prepararam ou completaram a revisão dos currículos e programas de estudo subiu para vinte (representando 26% do total) em comparação com catorze no ano passado: Argentina, Áustria, Bulgária, República Dominicana, Equador, Etiópia, Índia, Iraque, Israel, Marrocos, Filipinas, Polônia, Arábia Saudita, Espanha, República Árabe Unida, Tunísia, Ucrânia, Birmânia, URSS, Iugoslávia. TABELA COMPARATIVA [...] Brasil. O ensino normal foi reorganizado no estado de Goiás. Pela primeira vez no Brasil, está prevista a formação de professores primários em instituições de nível universitário". (BIE, 1962, p. 67-70) - (Traduzido livremente do francês).		
1963	*Recherches d'education comparée - Modes de perfectienement des maitrês primaires*	“[...] Le rôle des centres d'information et des centres pédagogiques aussi digne de mention, ces centres étant à même de fournir maltres une documentation in organisé sur le plan local, régional, Le perfectionnement peut être interrégional, national, fédéral ou même international. Avant d'étudier plus en détail chacun des moyens organisés de perfectionnement, signalons que nombreux sont les pays où les instituteurs suivent les cours réguliers d'une université, d'un institut spécialisé ou d'une école normale, s'assimilant ainsi aux autres étudiants sans que des cours leur solent spécialement destinés. [...]	(Pesquisa de educação comparada - Padrões no aperfeiçoamento de professores primários) “[...] O papel dos centros de informação e educação também é digno de menção, pois estes centros são capazes de fornecer documentação bem-organizada a nível local, regional e nacional, o treinamento adicional pode ser inter-regional, nacional, federal ou mesmo internacional. Antes de examinar com mais detalhes cada um dos meios organizados de Em muitos países, os professores frequentam cursos regulares em uma universidade, um instituto especializado ou uma faculdade de formação de professores, sendo assim assimilados a outros	Aperfeiçoamento, professores primários; Brasil. Estágios	BIE. Bulletin du Bureau Internacional d' éducation.1º trimestre, 1963, nº 146, 37 année, p.3-6

		Nature des moyens employés. Voici en détail les moyens mis disposition des maltres pour leur perfectionnement: a) Cours réguliers qui peuvent être un complément des études normales, constituer une sorte de répétition ou de mise à jour des notions déjà acquises on s'inspire simplement du programme de formation proposé aux futurs instituteurs. Ces cours sont signalés dans de les réponses des pays suivants: Afghanistan, République fédérale d'Alle magne, Arabie Saoudite, Argentine, Australie Autriche, Biélorussie, Brésil, Bulgarie, Cambodge, Canada, Chili, Chine Colombie, Congo (Brazzaville) Congo (Léopoldville), Corée, Danemark, Equateur, Espagne, Hongrie, Inde, Indonésie, Iran, Ghana, Grèce, Guinée, Haïti, Honduras, Etats-Unis, Parmardanic, Koweït, Laos, Libéria, Luxembourg Israël, Italie, Nigéria, Panama, Paraguay, Pays-Bas, Madagascar, Pologne Portugal, Pologne, Roumanie Royaume-Uni, Sénégal, Suisse Tchad. Tchécoslovaquie, que Sud-Africaine, Suède, Tunisie, Turquie, Ukraine, [...] On le trouve indiquée dans les réponses des pays suivants: Afghanistan, République fédérale d'Allemagne Argentine, Australie, Autriche, Belgique, Biélorussie, Brésil, Bulgarie, Cambodge, Cameroun, Canada, Chili, Chine (Taïwan) Colombie, Costa Rica, Danemark, Equateur, Espagne, Etats-Unis, Finlande France, Ghana, Grèce, Haïti, Haute-Volta, Honduras Hongrie, Inde Indonésie, Iran, Israël, Italie, Japon, Jordanie, Koweït, Libéria, Luxembourg, Fédération de Malaisie, Nigéria, Norvège Panama, Paraguay, Pays-Bas, Pérou, Philippines, Pologne, Portugal, République Arabe Unie, Roumanie, Royaume-Uni,	estudantes, sem que nenhum curso especial lhes seja oferecido. Natureza dos meios empregados. A seguir estão os meios colocados à disposição dos professores para sua formação posterior: a) Cursos regulares que podem ser um complemento aos estudos normais, constituem uma espécie de repetição ou atualização de noções já adquiridas, e são simplesmente inspirados pelo programa de treinamento proposto aos futuros professores. Tais cursos são relatados nas respostas dos seguintes países: Afeganistão, Argentina, Austrália, Áustria, Belarus, Brasil, Bulgária, Camboja, Canadá, Chile, China, Colômbia, Congo, Dinamarca, Equador, Hungria, Índia, Indonésia, Irã, Gana, Grécia, Coréia, Arábia Saudita, Espanha, Indonésia, Irã, Gana, Grécia, Guiné, Haiti, Honduras, Parma, Kuwait, Laos, Libéria, Luxemburgo, Israel, Itália, Nigéria, Panamá, Paraguai, Holanda, Madagascar, Polônia, Portugal, Romênia, Senegal, Espanha, Suíça, Reino Unido, Estados Unidos. Tchecoslováquia, África do Sul, Suécia, Tunísia, Turquia, Ucrânia, [...] Também são dignas de menção as lições e demonstrações modelo relatadas nas respostas dos seguintes países: Argentina, Austrália Áustria, Brasil, Bulgária, Camboja Camarões, Canadá, China (Taiwan), Colômbia, Equador, Finlândia, França, Gana, Grécia, Guiné, Haiti, Alto Volta, Hungria, Índia Israel Itália, Japão, Jordânia, Arábia Saudita, Estados Unidos. Libéria, Luxemburgo, Madagascar. Federação da Malásia Mali, México, Nigéria, Paraguai, Filipinas, Polônia, Portugal, República Árabe Unida, Romênia, Reino Unido, Senegal, República Sul-Africana, Suécia,		

		Sénégal, République Sal-Africaine, Suède, Suisse, Tchécoslovaquie, Thaïlande, Togo, Tunisk, Turquie, Ukraine, U.R.S.S.. Viet-Nam, Yougoslavie [...] Une importance particulière semble être donnée aux stages et aux sites commentées dans un certain nombre de pays: République fédérale Allemagne, Autriche, Biélorussie, Brésil, Cambodge, Cameroun, Etats Unis, Guinée, Haute-Volta, Laos, Madagascar, Philippine République Arabe Unie, Sénégal, Suède, Tchad, Togo, Turquie, Viêt-Nam, Dans la République fédérale d'Allemagne, des stages sont organisés pour faire connaître aux maîtres la production industrielle et, aux Etate-t, mis, ces mêmes stages sont destinés à familiariser les maîtres avec les matins des affaires et de l'industrie. Cinq pays d'Afrique envolent leurs pastis tuteurs se perfectionner par des stages en France[...]" (BIE, 1963, p.3-6)	Tchecoslováquia, Tailândia, Togo, Tunísia, Turquia, Ucrânia, URSS. Parece ser dada ênfase especial aos estágios em vários países: Áustria, Belarus, Brasil, Camboja, Camarões, Chade, República Federal da Alemanha, Guiné, Alto Volta, Laos, Madagascar, Filipinas, República Árabe Unida, Senegal, Suécia, Togo, Turquia, Estados Unidos, Vietnã, Na República Federal da Alemanha, são organizados cursos para familiarizar-se com a produção industrial e, nos Estados Unidos, esses mesmos cursos se destinam a familiarizar os mestres com as manhãs dos negócios e da indústria. Cinco países africanos enviam seus tutores à França para treinamento adicional [...]. (BIE, 1963, p.3-6) - (Traduzido livremente do francês).		
	RECHERCHES D'ÉDUCATION COMPARÉE: LA PÉNURIE DES MAÎTRES PRIMAIRES	"Depuis quand la pénurie de maîtres s'est-elle fait sentir? D'après les réponses reçues, nous constatons que douze pays en souffrent depuis le début du siècle. 17 pays depuis la deuxième guerre mondiale et la période qui l'a immédiatement suivie, 16 pays depuis 1950 à 1955, 12 pays depuis 1955 à 1960 et 4 pays depuis 1961. Pour plusieurs raisons, la deuxième guerre mondiale et l'après-guerre ont provoqué une forte crise dans le personnel enseignant: a) à cause des pertes subies pendant le conflit, b) parce que d'autres activités, souvent plus rémunératrices, sollicitent les enseignants, c) parce que pendant ces années critiques la préparation du personnel enseignant avait été négligée ou que le contingent des élèves-maîtres avait été affecté par la mobilisation.	(PESQUISA DE EDUCAÇÃO COMPARADA: A ESCASSEZ DE PROFESSORES PRIMÁRIOS) "Há quanto tempo se faz sentir a falta de professores? Das respostas recebidas, descobrimos que 12 países sofreram com isso desde o início do século. 17 países desde a Segunda Guerra Mundial e o período imediatamente seguinte, 16 países desde 1950 a 1955, 12 países desde 1955 a 1960 em 4 países desde 1961. A Segunda Guerra Mundial e o período pós-guerra causaram uma grande crise na força docente por várias razões: a) por causa das perdas sofridas durante o conflito, b) porque outras atividades, muitas vezes mais remuneradoras, exigiam professores, c) porque durante esses anos críticos a preparação da força docente havia sido negligenciada ou o contingente de estudantes professores havia sido afetado pela mobilização.	Magistério primário, condições de trabalho, falta de professores	BIE. Bulletin du Bureau International d' éducation. 1º trimestre, 1964, nº 150, 38 année, p. 3-8

		Depuis 1950, certains pays ayant accédé à l'indépendance ont dû combler les vides dans les rouages administratifs en puisant très souvent dans les cadres du personnel enseignant. En outre, les jeunes susceptibles d'embrasser la profession enseignante se tournaient vers d'autres activités mieux rétribuées et exigeant une préparation moins poussée. A la question concernant la diminution ou l'augmentation de la pénurie, 60 réponses nous sont parvenues; 30 pays, soit le 50%, signalent que la pénurie est en voie de diminution, tandis que dans 26 pays le manque de maîtres ne fait que s'aggraver pour des raisons qui seront examinées plus loin. Dans 5 pays, enfin, la situation reste stationnaire ou encore la pénurie n'affecte pas d'une façon identique toutes les régions du pays, certaines d'entre elles devant même faire face à un début de pléthore. Peut-on prévoir la fin de la crise qui existe actuellement dans les cadres du personnel enseignant primaire? Pour diverses raisons, une quinzaine de pays affirment n'être pas en mesure de prévoir le moment où le personnel enseignant sera assez nombreux pour généraliser l'enseignement primaire obligatoire. Par contre, les autorités responsables d'un autre groupe de pays ne craignent pas de faire des pronostics quant à la fin de la pénurie d'enseignants: une vingtaine d'entre elles prévoient cette fin pour la période com prise entre les année 1963 et 1968, une dizaine entre 1970 et 1975, tandis que six d'entre elles, moins optimistes, n'attendent une amélioration ou une solution à la situation que d'ici dix ou vingt ans. Exceptionnellement, on va jusqu'à prévoir une	Desde 1950, alguns dos países que conquistaram a independência tiveram que preencher as lacunas da máquina administrativa, recorrendo com muita frequência ao corpo docente. Além disso, os jovens que podiam ingressar na profissão de professor se voltaram para outras atividades que eram mais bem remuneradas e exigiam menos preparação. Quando perguntados se a escassez estava diminuindo ou aumentando, foram recebidas 60 respostas; 30 países, ou 50%, informaram que a escassez estava diminuindo, enquanto em 26 países a escassez de professores estava aumentando por razões que serão discutidas abaixo. Em cinco países, a situação permanece inalterada ou a escassez não afeta todas as regiões do país da mesma forma, e algumas delas estão até mesmo enfrentando o início de uma escassez. Há algum fim à vista para a atual crise do pessoal docente primário? Por uma variedade de razões, cerca de 15 países relatam que são incapazes de prever quando haverá professores suficientes para tornar o ensino primário obrigatório. Por outro lado, as autoridades encarregadas de outro grupo de países não têm medo de fazer previsões quanto ao fim da falta de professores: cerca de vinte deles preveem este fim para o período entre 1963 e 1968, cerca de dez entre 1970 e 1975, enquanto seis deles, menos otimistas, esperam uma melhoria ou uma solução para a situação apenas em dez ou vinte anos. Excepcionalmente, chega-se ao ponto de prever uma pletora de professores. Somente em um país teme-se que quando a necessidade de professores for atendida num futuro próximo, uma		

		pléthore d'instituteurs. Dans un seul pays on craint que lorsque seront satisfaits prochainement les besoins en maîtres, une nouvelle crise se produise lorsque les études primaires seront prolongées [...]" (BIE, 1964, p.3-8)	nova crise surja quando o ensino primário for estendido [...]". (BIE, 1964, p.3-8) - Traduzido livremente do francês		
1969	*PRÉFACE: Le présent numéro du Bulletin est le premier qui paraisse depuis que le Bureau international d'éducation a lié son sort à celui de l'Unesco.*	"Depuis le 1 janvier 1969, en effet, date d'entrée en vigueur des statuts adoptés par la Conférence générale de l'Unesco lors de sa 15 session, en exécution d'un accord conclu entre l'Unesco et le BIE, c'est « dans le cadre de l'Unesco, dont il fera partie intégrante, que le BIE auquel est reconnue « une large autonomie intellectuelle et fonctionnelle » accomplira les tâches d'un centre international d'éducation comparée. Cette situation nouvelle constitue l'aboutissement de négociations entre l'Unesco et le BIE, menées sur l'initiative du Directeur du BIE M. Jean Piaget, avec l'accord du Conseil de cette institution, en vue de modifier la nature des relations qui la liait alors à l'Unesco. Cotte démarche répondait à un double souci: assurer l'avenir du BIE, en lui permettant de poursuivre ses activités dans le cadre administratif et financier de l'Unesco; et réaliser la complémentarité nécessaire des deux organisations dans le domaine de l'éducation.comparée, où le BIE avait fait ceuvre de pionnier, mais qui s'inscrit dans la zone de compétence générale de l'Unesco en matière d'éducation. La conclusion d'un accord approuvé par les organes directeurs du BIE comme de l'Unesco, et l'adoption de statuts par la Conférence générale permettent au BIE, tel le phénix, de renaître à une vie nouvelle au moment même où sa première existence prend fin. Elle marque aussi le terme d'une période au cours de laquelle le BIE, sous la direc tion prestigieuse du professeur Jean Piaget, animé par le dévouement et	(PREFÁCIO: Este é o primeiro número do Boletim a ser publicado desde que o Bureau Internacional de Educação vinculou seu destino ao da Unesco.) "Desde 1 de janeiro de 1969, data de entrada em vigor dos Estatutos adotados pela Conferência Geral da Unesco em sua décima quinta sessão, em implementação de um acordo celebrado entre a Unesco e o BIE, é "no âmbito da Unesco, do qual será parte integrante, que o BIE, que é reconhecido como tendo "uma grande medida de autonomia intelectual e funcional", realizará as tarefas de um centro internacional de educação comparativa. Esta nova situação é o resultado das negociações entre a Unesco e o BIE, realizadas por iniciativa do Diretor do BIE, Sr. Jean Piaget, com o acordo do Conselho BIE, com o objetivo de modificar a natureza das relações que o ligavam à Unesco naquela época. Este passo foi dado em resposta a uma dupla preocupação: assegurar o futuro do BIE, permitindo-lhe continuar suas atividades dentro da estrutura administrativa e financeira da Unesco; e alcançar a complementaridade necessária entre as duas organizações no campo da educação comparada, na qual o IBE tinha feito um trabalho pioneiro, mas que se enquadrava na esfera geral de competência da Unesco no campo da educação. A conclusão de um acordo aprovado pelos órgãos dirigentes do BIE e da Unesco, e a adoção de estatutos pela Conferência Geral, permitem que o BIE, como a fênix, renasça para uma nova vida no	BIE; UNESCO	BIE. Bulletin du Bureau International d' éducation. 1º trimestre, 1969, nº 170, 43 année, p.3-5

		le foi de Pedro Rosselló, du professeur Dottrens, et d'autres encore, a écrit un chapitre particulièrement riche de l'histoire de la coopération Internationale et de l'histoire de l'éducation. On lui doit-on doit à ces hommes qui l'ont créé et fait vivre de leurs efforts - d'avoir donné à la communauté des gouvernements et des éducateurs, avec la notion même d'une étude comparée des problèmes d'éducation, l'instrument d'une concertation en vue d'un progrès auquel ils travaillaient ensemble. C'est cette œuvre qu'il s'agit de poursuivre, en en perpétuant l'esprit, tout en l'ouvrant largement aux grands courants du monde contemporain, et en tenant pleinement compte des grands faits qui ont déterminé l'évolution de l'éducation au cours des dernières années l'accession de nombreux Etats à l'indépendance, la planification de l'éducation en vue de sa contribution au développement, les progrès de la science et de la technologie, l'utilisation accrue des ressources humaines, la mise en œuvre du droit à l'éducation et, de façon plus large encore, les rapports nouveaux de l'éducation et de la soci Un peu partout dans le monde, ces données nouvelles ont des inc). dences profondes sur les structures, le contenu, les méthodes et les techniques, les concepts de base même de l'éducation; les mesures prises par les gouvernements dans le cadre de politiques nationales tendent de plus en plus à converger et commencent à ébaucher les contours d'une pensée et d'une action communes. Sous la variété des systèmes et des situations, des constantes se font jour, qui reflètent l'unité profonde des préoccupations et des problèmes.	exato momento em que sua primeira existência está chegando ao fim. Também marca o fim de um período durante o qual o BIE, sob a prestigiosa liderança do Professor Jean Piaget, animado pela dedicação e fé de Pedro Rosselló, Professor Dottrens e outros, escreveu um capítulo particularmente rico na história da cooperação internacional e na história da educação. Devemos aos homens que o criaram e o deram vida com seus esforços - ter dado à comunidade de governos e educadores, com a própria noção de um estudo comparativo dos problemas educacionais, o instrumento de um esforço concertado para um progresso no qual eles estavam trabalhando juntos. É este trabalho que deve ser continuado, perpetuando seu espírito, ao mesmo tempo em que se abre às grandes correntes do mundo contemporâneo, e levando plenamente em conta os principais fatos que determinaram a evolução da educação nos últimos anos: a adesão de muitos Estados à independência, o planejamento da educação com vistas a sua contribuição para o desenvolvimento, o progresso da ciência e da tecnologia, o aumento do uso dos recursos humanos, a implementação do direito à educação e, num sentido ainda mais amplo, a nova relação entre educação e sociedade. Estes novos desenvolvimentos estão tendo um profundo impacto nas estruturas, conteúdo, métodos e técnicas e conceitos básicos de educação em todo o mundo; as medidas tomadas pelos governos no âmbito das políticas nacionais estão convergindo cada vez mais e começam a delinear os contornos do pensamento e ação comuns. Sob a variedade de sistemas e situações, estão surgindo constantes que		

		Dans cette perspective, l'échange d'informations pédagogiques revêt une importance particulière: l'effort entrepris par le BIE & égard doit se poursuivre et se développer, pour que les éducateurs de tous les pays puissent tirer parti des réalisations intervenues et des recherches entreprises en si grand nombre dans les différentes régions. A cet égard, le Bulletin peut continuer à jouer un rôle important mais comme il prendra désormais place parmi les publications de l'Unesco, sa formule rédactionnelle sera modifiée: la section consacrée aux informations diverses qui, pendant les premières années de son existence, en constituait l'essentiel, disparaît, d'autres périodiques de l'Unesco comportant des rubriques sinon identiques, tout au moins analogues. En revanche, un effort sera accompli pour enrichir le contenu de la partie bibliographique qui, dans une telle optique de répartition des tâches, correspond à sa vocation. D'autre part, semble qu'il y ait intérêt à adopter une formule thématique, qui permettra de consacrer à un sujet important et actuel la totalité d'un numéro: on pourra ainsi mettre à la disposition des éducateurs, en même temps qu'une bibliographie sélective, qui réunira les titres essentiels sur une question donnée, une série de comptes rendus des o ges et des articles les plus récents parus dans le même domaine Un numéro conçu selon cette formule paraîtra dès 1969, sur le thème des déperditions scolaires. Il contribuera à la préparation de la Conf rence internationale de l'instruction publique, en application du principe qui inspirera les activités du BIE: faire converger des ressources malheureusement trop faibles sur un nombre limité de problèmes essentiels, dont l'étude répondra aux	refletem a profunda unidade de preocupações e problemas. Nesta perspectiva, o intercâmbio de informações educacionais é de particular importância: o esforço empreendido pelo BIE & Consideração deve ser continuado e desenvolvido, para que os educadores de todos os países possam se beneficiar das realizações e pesquisas realizadas em tão grande número nas diferentes regiões. Neste sentido, o Boletim pode continuar a desempenhar um papel importante, mas como doravante será incluído entre as publicações da Unesco, sua fórmula editorial será modificada: a seção dedicada a informações diversas, que nos primeiros anos de sua existência constituiu a parte principal do Boletim, desaparecerá, já que outros periódicos da Unesco terão seções semelhantes, senão idênticas. Por outro lado, será feito um esforço para enriquecer o conteúdo da seção bibliográfica que, em tal divisão de trabalho, corresponde ao seu propósito. Por outro lado, parece haver um interesse em adotar uma fórmula temática que permita dedicar todo um número a um tema importante e atual: será assim possível fornecer aos educadores, juntamente com uma bibliografia seletiva que reunirá os títulos essenciais sobre uma determinada questão, uma série de revisões do gesto mais recente e artigos publicados no mesmo campo. Um número concebido de acordo com esta fórmula será publicado em 1969, sobre o tema do desperdício escolar. Ela contribuirá para a preparação da Conferência Internacional sobre Educação Pública, em aplicação do princípio que inspirará as atividades do BIE: reunir recursos, infelizmente muito limitados, sobre um número		

		préoccupations et à l'atte de la majorité des Etats membres.” (BIE, 1969, p.3-5)	limitado de problemas essenciais, cujo estudo responderá às preocupações e às necessidades da maioria dos Estados-membros. (BIE, 1969, p.3-5) - Traduzido livremente do francês		

APÊNDICE V – LISTA DE ARTIGOS E TEXTOS COLETADOS NAS FONTES

Centro Regionais de Pesquisas Educacionais de São Paulo

Nº	Ano	Autor	Título	Referência
1	**1957**	Wilson Martins	*O novo Emílio: o que a educação pode esperar das Ciências Sociais*	Ano I, Vol. 1, julho de 1957 p.29-50
2	**1957**	Antônio Cândido de Mello Souza	*As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação*	Ano I, Vol. 1, julho de 1957 p.51-65
3	**1957**	Anísio Teixeira	*Ciência, arte de educar*	Ano I, Vol. 1, julho de 1957 p.67-85
4	**1957**	Joel Martins	*Relatório do seminário de professores primários*	Ano I, Vol. 1, julho de 1957 p.87-91
5	**1957**	CRPE/SP	*Levantamento do ensino primário: execução do levantamento*	Ano I, Vol. 1, julho de 1957 p.115-119
6	**1957**	CRPE/SP	*Levantamento do ensino normal do Estado de SP*	Ano I, Vol. 1, julho de 1957 p.125-126
7	**1957**	CRPE/SP	*Projeto para elaboração de instrumentos para observação de professores e alunos*	Ano I, Vol. 1, julho de 1957 p.127-129
8	**1958**	CRPE/SP	*Prefácio*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.4-7
9	**1958**	A. Almeida Júnior	*O direito de prioridade da escola primária*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.21-30
10	**1958**	Fernando de Azevedo	*Teoria e experiências educativas*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.31-38
11	**1958**	Fernando de Azevedo	*O sistema de inspeção e a crise da educação*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.39-51
12	**1958**	Fernando de Azevedo	*A antevisão de um mundo só*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.53-58
13	**1958**	Malcon S. Adrisesshich	*A UNESCO e a luta contra o analfabetismo*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.59-70
14	**1958**	CRPE/SP	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério: ficha para observação das alunas*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.119-165
15	**1958**	CRPE/SP	*Levantamento do ensino secundário e normal do Estado de SP*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.233-237
16	**1958**	CRPE/SP	*Projeto nº1 da UNESCO*	Ano II, Vol. 2, julho de 1958. p.245-259
17	**1959**	Fernando de Azevedo	*A face esquecida: discurso sobre a América espanhola*	Ano III, Vol. 3, julho de 1959. p.59-68
18	**1959**	Helena Brullé	*Oração Inaugural*	Ano III, Vol. 3, julho de 1959. p.68-78
19	**1959**	CRPE/SP	*Mais uma vez convocados*	Ano III, Vol. 3, julho de 1959. p.75-
20	**1959**	CRPE/SP	*Notícias*	Ano III, Vol. 3, julho de 1959. p.199-203
21	**1960**	Pedro Rosselló	*Oração Inaugural*	Ano IV, Vol. 4, julho de 1960. p.47-54
22	**1960**	Helena Brullé	*A relação crianças-adultos na educação*	Ano IV, Vol. 4, julho de 1960. p.164-171
23	**1960**	CRPE/SP	*Noticiário*	Ano IV, Vol. 4, julho de 1960. p.187-192
24	**1962**	CRPE/SP	*Educação e desenvolvimento socioeconômico na América Latina: expressão de uma conferência*	Ano V, Vol.5, junho de 1962

25	**1963**	J. Querino Ribeiro	*Relação Público e Privado no Trabalho*	Ano VI, Vol. 6, dezembro de 1963
26	**1964**	CRPE/SP	*Resenha: L'education dans monde*	Vol.7, junho de 1964, p.194-195
27	**1964**	CRPE/SP	*Noticiário*	Vol.7, junho de 1964, p.199-227
28	**1964**	Celso Rui Beisiegel	*Ação política e expansão da rede escola*	Vol.8, dezembro de 1964, p.99-198
29	**1964**	CRPE/SP	*Noticiário*	Vol.8, dezembro de 1964, p.209-213
30	**1965**	Angel Diego Márquez	*Didática e psicologia - a direção da aprendizagem*	Vol.9, JUNHO de 1965, p.49-80
31	**1965**	Henry Clay Lindgren e Hilda de Almeida Guedes	*Status social, inteligência e rendimento educacional entre estudantes de escolas primárias e secundários, em São Paulo - Brasil*	Vol.9, JUNHO de 1965, p.81-82
32	**1965**	Nelson Rosamilha	*O ensino primário complementar no município de São Paulo - contribuição para o planejamento e organização do prolongamento da escolaridade primária básica*	Vol.9, JUNHO de 1965, p.90-93
33	**1966**	Harry Maddox	*O problema da pesquisa educacional no planejamento com especial referência ao Brasil*	Vol.10, dezembro de 1966, p.15-35
34	**1966**	CRPE/SP	*Cursos realizados no CRPE Prof. Queiroz Filho em 1966*	Vol.10, dezembro de 1966, p.167-168
35	**1968**	CRPE/SP	*Programa de assistência técnica em Educação*	Vol.10, dezembro de 1966, p.169-173
36	**1968**	Aico Osasa; Maria da Glória de Oliveira Resende; Maria Dulce Dias Bastos; Maria Cecília Barros Teixeira Nunes	*O esforço de renovação no ensino primário da cidade de São Paulo*	Vol.11, dezembro de 1968, p.7-48
37	**1970**	Hermenergada Alves Lüdke	*Professores secundários e primários franceses diante do ensino médio*	Vol.12, dezembro de 1970, p.2
38	**1970**	Rudolf Lenhard	*O dilema da administração escolar*	Vol.12, dezembro de 1970, p.151-160
39	**1970**	CRPE/SP	*Resenhas biográficas: L'éducation dans le monde*	Vol.12, dezembro de 1970, p.163-165
40	**1970**	CRPE/SP	*Resenhas biográficas: Accés à l'enseignement supérieur*	Vol.12, dezembro de 1970, p.164-167
41	**1970**	CRPE/SP	*Resenhas biográficas: L´Enseignement dans les Pays du Marché Commun*	Vol.12, dezembro de 1970, p.167-168
42	**1972**	Leonor Maria Tanure	*Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil*	Vol.13, dezembro de 1970, p.7-91
43	**1975**	Maria Aparecida do Santos	*Uso de didática tradicional ou moderna e posição frente à reforma*	Vol.14, abril de 1972, p.55-79
44	**1975**	Zita P. Kubinszky	*Centro Regional de pesquisas educacionais do Sudeste: esforço histórico e estrutura atual*	Vol.16, janeiro de 1975, p.7-29

Centro Regional de Pesquisas da Bahia

Nº	Ano	Autor	Título	Referência
1	**1965**	CRPE/BA	*Apresentação*	Nº1, março, 1965, p. 1-2
2	**1965**	CRPE/BA	*Panorama Internacional*	Nº1, março, 1965, p. 15-16
3	**1965**	CRPE/BA	*Conferência Mundial de Educação*	Nº2, abril, 1965, p. 1-7
4	**1965**	CRPE/BA	*Psicologia para professores primários*	Nº2, abril, 1965, p. 8-9
5	**1965**	CRPE/BA	*Panorama Internacional*	Nº2, abril, 1965, p. 11-12
6	**1965**	CRPE/BA	*Panorama Internacional*	Nº3, maio, 1965, p. 12
7	**1965**	CRPE/BA	*Simpósio de educação para a reforma administrativa do Estado*	Nº6, ago., 1965, p. 1-18
8	**1965**	CRPE/BA	*Panorama Internacional*	Nº6, ago., 1965, p. 19
9	**1965**	CRPE/BA	*Atividades do centro: treinamento de professores - sessenta professores primários tomam curso no centro audiovisual do INEP*	Nº6, ago., 1965, p.
10	**1965**	CRPE/BA	*Divisão de aperfeiçoamento no magistério: Formação de professores leigos*	Nº6, ago., 1965, p.
11	**1965**	Henry Clay	*Problemas emocionais de crianças cujo rendimentos não corresponde ao seu nível de inteligência*	Nº6, ago., 1965, p.
12	**1965**	CRPE/BA	*Panorama Internacional*	Nº6, ago., 1965, p.
13	**1965**	CRPE/BA	*Simpósio do Ensino Normal*	Nº6, ago., 1965, p.
14	**1966**	CRPE/BA	*Simpósio brasileiro de administração escolar*	Nº1, janeiro, 1966, p.
15	**1966**	CRPE/BA	*Administração e organização do ensino normal*	Nº6, outubro-novembro, 1966, p.1-5
16	**1966**	CRPE/BA	*Aperfeiçoamento do magistério leigo*	Nº7, dezembro, 1966, p. 9
17	**1967**	CRPE/BA	*Conferência Nacional de Educação*	Nº16, janeiro-março, 1967, p. 5
18	**1967**	CRPE/BA	*Conferência intergovernamental especial sobre o status do professorado*	Nº16, janeiro-março, 1967, p. 11-12
19	**1967**	CRPE/BA	*CEEAP*	Nº16, janeiro-março, 1967, p. 16-17
20	**1967**	CRPE/BA	*Lista de congressos*	Nº16, janeiro-março, 1967, p. 36-38
21	**1967**	Tarso Dutra (Ministro)	*Os desafios da educação nacional*	Nº18, maio, 1967, p. 1-3
22	**1967**	CRPE/BA	*III Conferência Nacional de Educação - Abril de 1967*	Nº18, maio, 1967, p. 4-9
23	**1967**	CRPE/BA	*Recomendação baixadas pela 3ª Conferência nacional de Educação*	Nº18, maio, 1967, p. 23-26
24	**1967**	CRPE/BA	*Lista de conferências*	Nº21, ago., 1967, p.
25	**1967**	Alfonso Alvaraz Villar	*Máquina professor, professor máquina*	Nº22, setembro, 1967, p.1-3

26	**1967**	CRPE/BA	*Fundação Rockfeller*	Nº22, setembro, 1967, p.
27	**1968**	CRPE/BA	*Panorama Internacional - O aperfeiçoamento de professores da OEA*	Nº24, jan.fev.mar, 1968, p.3-4
28	**1968**	CRPE/BA	*Aperfeiçoamento de plano piloto de alfabetização na Bahia*	Nº24, jan.fev.mar. 1968, p.15-16
29	**1968**	CRPE/BA	*Concurso: ensino primário e médio*	Nº24, jan.fev.mar. 1968, p.17-19
30	**1968**	CRPE/BA	*A educação e os direitos humanos*	Nº25, abr.mai.jun., 1968, p.1-4
31	**1968**	CRPE/BA	*Divisão de aperfeiçoamento no magistério*	Nº25, abr.mai.jun. 1968, p.81-85
32	**1968**	CRPE/BA	*Brasil recebe prêmio*	Nº26, jul.ago.set. 1968, p.68
33	**1968**	CRPE/BA	*Estatuto do magistério: uma grande conquista da Bahia*	Nº26, jul.ago.set. 1968, p.75-77
34	**1968**	CRPE/BA	*Curso de regentes do ensino primário*	Nº26, jul.ago.set. 1968, p.88
35	**1968**	CRPE/BA	*Criado o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação*	Nº27, out.nov.dez. 1968, p.32
36	**1969**	Henry Sylvester	*Educação na América Latina*	Nº28, jan.fev.mar. 1969, p.16-17
37	**1969**	CRPE/BA	*Bônus da UNESCO ajudam na Educação*	Nº28, jan.fev.mar. 1969, p.19-21
38	**1969**	CRPE/BA	*IV Conferência Nacional de Educação em São Paulo*	Nº28, jan.fev.mar. 1969, p.25
39	**1969**	CRPE/BA	*IX Congresso de Professores Primários*	Nº28, jan.fev.mar. 1969, p.30
40	**1969**	CRPE/BA	*Lista de conferências*	Nº29, abr.mai.jun. 1969, p.15
41	**1969**	CRPE/BA	*A educação como fator de desenvolvimento*	Nº30, jul.ago.set. 1969, p.1-9
42	**1969**	CRPE/BA	*Conferência Nacional de Educação*	Nº30, jul.ago.set. 1969, p.36-42
43	**1969**	CRPE/BA	*CFE decida: seminarista não precisa de concurso*	Nº31, out.nov. Dez, 1969, p.7-8
44	**1969**	CRPE/BA	*Semana da normalista*	Nº31, out.nov. Dez, 1969, p.
45	**1969**	CRPE/BA	*Seminário de ensino normal*	Nº31, out.nov. Dez, 1969, p.25-26
46	**1970**	CRPE/BA	*Atividades do centro*	Nº32, jan.fev. Mar, 1970, p.30
47	**1970**	CRPE/BA	*Ensino primário poderá entrar em rodízio em 1971*	Nº34, mai.jun., 1970, p.6-8
48	**1970**	CRPE/BA	*III Curso de formação para o magistério primário*	Nº34, mai.jun., 1970, p.44
49	**1970**	CRPE/BA	*Curso de atualização pedagógica*	Nº34, mai.jun., 1970, p.50
50	**1971**	CRPE/BA	*PAMP oferece curso para magistério leigo*	Nº35, jan.fev. Mar, 1971, p.22-23

51	**1971**	CRPE/BA	*Desaparece o grande educador brasileiro: Anísio Teixeira*	Nº39, mar.abr., 1971, p.8-24
52	**1971**	CRPE/BA	*A última entrevista de Anísio Teixeira - homenagem*	Nº39, mar.abr., 1971, p.24-26
53	**1971**	Anísio Teixeira	*Educação, suas faces e problemas*	Nº39, mar.abr., 1971, p.26-28
54	**1971**	CRPE/BA	*Novos objetivos da educação primária*	Nº39, mar.abr., 1971, p.34
55	**1971**	CRPE/BA	*Ensino de artesanato na escola*	Nº39, mar.abr., 1971, p.44
56	**1971**	CRPE/BA	*X Congresso de professores primários*	Nº39, jul.ago., 1971, p.8-9
57	**1971**	CRPE/BA	*Técnico da UNESCO fala da inadequação do ensino*	Nº42, set.out., 1971, p.1-3
58	**1971**	CRPE/BA	*Educação democrática, funcional, humanista*	Nº43, dez., 1971, p.4-5
59	**1971**	CRPE/BA	*Palestra de instalação do X Congresso Nacional de Professores Primários*	Nº44, jan.fev., 1972, p.1-7
60	**1971**	CRPE/BA	*Professores são treinados para a reforma*	Nº46, mai.jun., 1972, p.38
61	**1971**	Fernando de Azevedo	*As reformas e o ensino*	Nº47, jul.ago., 1972, p.1-3
62	**1971**	CRPE/BA	*Curso sobre a reforma de ensino*	Nº47, jul.ago., 1972, p.18
63	**1971**	CRPE/BA	*Reforma institui nova categoria: professor orientador*	Nº47, jul.ago., 1972, p.39-40

Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais

Nº	Ano	Autor	Título	Referência
1	**1960**	CRPE/MG	*Apresentação*	Ano 1, janeiro-fevereiro, nº1, 1960, p.1
2	**1960**	CRPE/MG	*Motivação: recomendação de caráter geral*	Ano 1, janeiro-fevereiro, nº1, 1960, p.6-9
3	**1960**	Emerson Craven	*O melhor professor*	Ano 1, janeiro-fevereiro, nº1, 1960, p.6-9
4	**1960**	CRPE/MG	*Conferência nacional de educação*	Ano 1, março-abril, nº3/4, 1960, p.1-7
5	**1960**	CRPE/MG	*Conferência da UNESCO no México sobre ensino primário*	Ano 1, março-abril, nº3/4, 1960, p.28-29
6	**1960**	CRPE/MG	*Min Clyde Ignos Martin e Prof.ª Ivone*	Ano 1, março-abril, nº3/4, 1960, p.30-31
7	**1960**	CRPE/MG	*Professoras Lucia Pinheiro e Fanny Bopp*	Ano 1, março-abril, nº3/4, 1960, p.31
8	**1960**	CRPE/MG	*Professor Abdgar Renault*	Ano 1, jun. Jul, nº7/8, 1960, p.30-31
9	**1960**	CRPE/MG	*Madame Brulê*	Ano 1, jun. Jul, nº7/8, 1960, p.21
10	**1961**	Abdgar Renault (Trad.)	*Os 10 mandamentos dos pais e mestres*	Ano 2, nº9/10, 1961, p.21
11	**1961**	John Dewey	*Profundidade e largueza da atitude mental*	Ano 2, nº9/10, 1961, p.21
12	**1961**	CRPE/MG	*Vinte milhões de crianças na América Latina não podem aprender a ler*	Ano 2, nº9/10, 1961, p.22-21
13	**1961**	CRPE/MG	*Noticiário: professor Abdgar Renault*	Ano 2, nº11/12, 1961, p.1
14	**1961**	Abdgar Renault	*Financiamento do ensino primário na América Latina*	Ano 2, nº11/12, 1961, p.15-18
15	**1961**	Francisco Campos	*O professor*	Ano 2, nº11/12, 1961, p.22
16	**1961**	CRPE/MG	*Conferência da UNESCO em Adis-Abeba sobre as necessidades educacionais da África*	Ano 2, nº15/16, maio/junho, 1961, p.2
17	**1961**	CRPE/MG	*Visita de um funcionário da UNESCO*	Ano 2, nº17/18, jul. Ago., 1961, p.4
18	**1961**	CRPE/MG	*Conferência da UNESCO em Adis-Abeba*	Ano 2, nº17/18, Jul.Ago, 1961, p.4-6
19	**1961**	CRPE/MG	*Visitas*	Ano 2, nº17/18, Jul.Ago, 1961, p.6
20	**1961**	CRPE/MG	*O CRPE/MG leva a efeito importante pesquisa para UNESCO*	Ano 2, nº19/20, Set.Out., 1961, p.4-5
21	**1961**	CRPE/MG	*Professores primários*	Ano 2, nº19/20, Set.Out., 1961, p.5
22	**1961**	CRPE/MG	*Entrega de certificado a bolsistas da UNESCO no Brasil*	Ano 2, nº21/22, Nov.dez., 1961, p.

23	**1962**	CRPE/MG	*Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico na América Latina*	Ano 3, nº22/23, Jan.Fev., 1962, p.6-7
24	**1962**	CRPE/MG	*Estudo sobre a situação do ensino primário no Brasil*	Ano 3, nº22/23, Jan.Fev., 1962, p.7-9
25	**1962**	CRPE/MG	*Conferência da UNESCO em Santiago do Chile*	Ano 3, nº25/26, Mar.abr., 1962, p.1-2
26	**1962**	CRPE/MG	*Professora Helena Antipoff*	Ano 3, nº25/26, Mar.abr., 1962, p.16
27	**1962**	CRPE/MG	*O ensino na América Latina*	Ano 3, nº29/30, Jul.Ago, 1962, p.14
28	**1962**	CRPE/MG	*Coube ao Brasil presidir a XII reunião da UNESCO*	Ano 3, nº31/32, Out.set., 1962, p.28
29	**1962**	CRPE/MG	*Apresentação*	Nº7, 1962, p.1-5
30	**1962**	CRPE/MG	*Magistério primário*	Nº7, 1962, p.50-53
31	**1962**	CRPE/MG	*Realização e frustração profissionais*	Nº7, 1962, p.57-86
32	**1962**	José Nilo Tavares, Gladia Mary Corfied, Nilza da Silva Rocha e Osnira de Carvalho Barros	*Atitudes pedagógicas das professoras do curso primário do curso primário de Belo Horizonte*	Nº7, 1962, p.103-124
33	**1962**	CRPE/MG	*Revista Criança Escola*	Nº60, Jul.Ago,1965, p.6-7
34	**1962**	CRPE/MG	*A educação como força econômica*	Nº64, Nov.dez.,1965, p.19
35	**1962**	CRPE/MG	*Criança escola*	Nº64, Nov.dez.,1965, p.13
36	**1962**	CRPE/MG	*Alfabetização: a batalha não está ganha (tradução de l'education, nº 37, setembro, Paris*	Nº66, Nov.dez.,1969, p.7-10
37	**1962**	CRPE/MG	*Abdgar Renault pede melhor formação para o professor primário*	Nº66, Nov.dez.,1969, p.13-15

Centro Regional de Pesquisas do Rio Grande do Sul

Nº	Ano	Autor	Título	Referência
1	**1960**	CRPE/RS	*O Centro Regional de Pesquisas Educacionais e Sua integração com a UFRGS*	Nº1, 1960, p.4-7
2	**1960**	CRPE/RS	*O Limiar de uma nova era*	Nº1, 1960, p.8
3	**1960**	CRPE/RS	*Terapias de atividades para doentes e retardados mentais*	Nº1, 1960, p.10
4	**1960**	Dalilla G. Sperb	*História e objetivos de uma organização mundial de ensino*	Nº1, 1960, p.14-17
5	**1960**	CRPE/RS	*O Brasil e a UNESCO*	Nº2, 1960, p.8
6	**1960**	CRPE/RS	*Temários da XIII Conferência Nacional de Educação*	Nº3, 1960, p.8-12
7	**1960**	CRPE/RS	*Em destaque*	Nº3, 1960, p.2
8	**1960**	CRPE/RS	*Em destaque*	Nº4, 1960, p.2
9	**1960**	CRPE/RS	*Temários da XIII Conferência Nacional de Educação*	Nº4, 1960, p.13-17
10	**1960**	CRPE/RS	*Cursos do INEP*	Nº4, 1960, p.18-20
11	**1960**	CRPE/RS	*As Nações Unidas e a concretização de seus objetivos*	Nº5, 1960, p.5
12	**1960**	CRPE/RS	*Perito da UNESCO em Porto Alegre*	Nº6, 1960, p.14
13	**1960**	CRPE/RS	*Professor Clement Féraud visita o Jornal Dia*	Nº6, 1960, p.14-15
14	**1960**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº7, 1960, p.12-15
15	**1961**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº8, 1961, p.
16	**1961**	CRPE/RS	*XX Conferência da UNESCO preconiza meios mais modernos para a Educação*	Nº8, 1961, p.9
17	**1961**	CRPE/RS	*Condições preliminares para formação de professores para escolas normais ou Faculdades de Educação*	Nº9, 1961, p.8-10
18	**1961**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº9, 1961, p.21
19	**1961**	CRPE/RS	*Palestra realizada no CRPE*	Nº10, 1961, p.24-25
20	**1961**	Dalilla G. Sperb	*A Faculdade de Psicologia e a formação de professores para a escola primária*	Nº11, 1961,p.8-10
21	**1961**	CRPE/RS	*Um percurso da moderna pedagogia*	Nº11, 1961, p.8-10
22	**1961**	CRPE/RS	*Centro de Treinamento de Professores Rurais Municipais*	Nº12, 1961, p.10-12
23	**1961**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº13, 1961, p.4
24	**1961**	CRPE/RS	*Adolphe Ferrière: o apóstolo da educação livre*	Nº13, 1961, p.16
25	**1961**	Henrique Richiter	*Ser e dever ser*	Nº14, 1961, p.13-14
26	**1961**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº15, 1961, p.
27	**1961**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº16, 1961, p.5
28	**1961**	CRPE/RS	*Realizações da UNESCO na América Latina*	Nº17, 1961, p.29-30
29	**1961**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº18, 1961, p.18-21

30	**1961**	CRPE/RS	*Escolas modelo da UNESCO*	Nº18, 1961, p.44-45
31	**1962**	Lucinda M Lorenzoni	*Recreação como terapêutica educativa na estruturação da personalidade humana: uma nova perspectiva*	Nº20, 1962, p.3-6
32	**1962**	Ruth Cabral	*Necessidade de formação de professores de ensino especial*	Nº21, 1962, p.16-18
33	**1962**	CRPE/RS	*Professor Stanley Aplegate em Porto Alegre*	Nº21, 1962, p.28-29
34	**1962**	CRPE/RS	*Professora Norte Americana no CRPE*	Nº22, 1962, p.10
35	**1962**	CRPE/RS	*O que é um especialista em educação*	Nº24, 1962, p.6-8
36	**1962**	CRPE/RS	*Medicina e Pedagogia*	Nº24, 1962, p.25-26
37	**1962**	CRPE/RS	*Além de nossas fronteiras*	Nº27, 1962, p.
38	**1962**	Iracema A. Z. Machado	*A década de 1950-1960 no ensino primário do RGS*	Nº27, 1962, p.35-40
39	**1962**	CRPE/RS	*Dia das Nações Unidas*	Nº28, 1962, p.15-16
40	**1962**	Henry Clay Lindgren	*Como a pesquisa em psicologia educacional pode contribuir para o aperfeiçoamento da educação*	Nº29, 1962, p.58-66
41	**1962**	Henry Clay Lindgren	*Alguns comentários sobre a natureza e o desenvolvimento da inteligência, sob influência da estimulação social*	Nº29, 1962, p.67-76
42	**1962**	Henry Clay Lindgren	*Correlatos não cognitivos da estimulação social*	Nº29, 1962, p.78-87
43	**1962**	Irmão José Otão (Reitor da PUC RGS)	*Tarefa dos Educadores*	Nº29, 1962, p.105-107
44	**1963**	CRPE/RS	*Nação e Educação*	Nº30, 1963, p.44-47
45	**1963**	CRPE/RS	*CRPE promove série de conferências*	Nº33, 1963, p.3
46	**1963**	CRPE/RS	Integração da escola rural na comunidade	Nº36, 1963, p.8-11
47	**1963**	CRPE/RS	*Divisão de documentação e informação pedagógica - exames de seleção*	Nº38, 1963, p.25-28
48	**1964**	CRPE/RS	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério: curso de supervisores*	Nº39, 1964, p.6-14
49	**1964**	CRPE/RS	*Professor Stanley Aplegate, no CRPE*	Nº39, 1964, p.15-21
50	**1964**	Dalilla G. Sperb	*Currículo para um curso de supervisores*	Nº39, 1964, p.29-37
51	**1964**	Odiles Fonseca Pereira	*Situação do ensino nos municípios do Rio Grande do Sul*	Nº40, 1964, p.34-61
52	**1964**	CRPE/RS	*Escola modelo da UNESCO*	Nº43, 1964, p.60
53	**1964**	CRPE/RS	*O Ensino sobre as nações Unidas nas Escolas Gaúchas*	Nº44, 1964, p.3-9
54	**1964**	Lucia Marques Pinheiro	*Programas e Técnicas do ensino primário no Brasil - Últimas experiências*	Nº44, 1964, p.16-22

55	**1964**	Angel Oliveros	*Problemas na formação de professores*	Nº44, 1964, p.36-49
56	**1964**	CRPE/RS	*Curso de aperfeiçoamento para professores do ensino normal*	Nº45, 1964, p.29-33
57	**1964**	Raul Pilla	*O professor*	Nº46, 1964, p.16-19
58	**1965**	CRPE/RS	*Técnico da UNESCO em Porto Alegre*	Nº50, 1965, p.67
59	**1966**	Pedro Rosselló	*Considerações sobre a estrutura da Educação Comparada*	Nº51, 1966, p.7-18
60	**1966**	CRPE/RS	*Abril em Porto Alegre: II Conferência Nacional de Educação*	Nº51, 1966, p.25-26
61	**1966**	CRPE/RS	*Especialistas em Educação em Porto Alegre*	Nº53, 1966, p.23
62	**1966**	CRPE/RS	*I Congresso Brasileiro de Ensino Normal*	Nº53, 1966, p.24-30
63	**1967**	CRPE/RS	*Curso de aperfeiçoamento para professores municipais*	Nº54, 1967, p.38-39
64	**1967**	CRPE/RS	*Novo projetos para o Brasil aprovados pelo UNDP*	Nº56, 1967, p.49
65	**1967**	CRPE/RS	*Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Normal*	Nº57, 1967, p.48-55
66	**1967**	Angel Diego Márquez	*Algumas ideias acerca do ensino normal*	Nº, 1967, p.6-31 (Suplemento)
67	**1968**	CRPE/RS	*Assessor da UNESCO visita CRPE/RS*	Nº60, 1968, p.32-34
68	**1968**	Dalilla G. Sperb	*Subsídios para o estudo da Educação Comparada*	Nº60, 1968, p.59

Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Pernambuco

Nº	Ano	Autor	Título	Referência
1	**1958**	Anísio Teixeira	*Palavras do professor Anísio Teixeira na sessão inaugural do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife*	Ano 1, Nº1, 1958, p.5-10
2	**1958**	Gilberto Freyre	*Discurso pronunciado pelo sociólogo-antropólogo Gilberto Freire por ocasião da instalação do Centro Regional de Pesquisas do Recife*	Ano 1, Nº1, 1958, p.21-40
3	**1958**	Itamar de Abreu Vasconcelos	*A formação do magistério primário no Nordeste oriental*	Ano 1, Nº2, 1958, p.10-11
4	**1958**	CRPE/PE	*Os aspectos rurais dos problemas sociais e educacionais do Nordeste*	Ano 1, Nº4, 1958, p.1-2
5	**1958**	CRPE/PE	*Programas escolares e região*	Ano 1, Nº5, 1958, p.2-3
6	**1958**	CRPE/PE	*Simpósio de ensino normal*	Ano 1, Nº10, 1958, p.14-15
7	**1958**	CRPE/PE	*Clube de professores*	Ano 2, Nº1, 1958, p.4-5
8	**1958**	CRPE/PE	*Termo regional do clube de professores do Nordeste*	Ano 2, Nº1, 1958, p.5-6
9	**1958**	CRPE/PE	*Expert da UNESCO esteve no Centro Regional do Recife*	Ano 2, Nº2, 1958, p.8-9
10	**1959**	CRPE/PE	*Tradição e cor*	Ano 2, Nº3, 1959, p.14
11	**1959**	J. Maritain	*Sobre alguns aspectos típicos da educação cristã (fragmento)*	Ano 2, Nº4, 1959, p.11
12	**1959**	CRPE/PE	*Fundo nacional do ensino primário*	Ano 2, Nº4, 1959, p.12-13
13	**1959**	CRPE/PE	*Curso Região e Educação*	Ano 2, Nº5, 1959, p.10
14	**1959**	CRPE/PE	*O secretário da educação recriará o curso região e educação*	Ano 2, Nº6, 1959, p.
15	**1959**	Maria Luíza de Melo	*Sessões de estudo: Clube de professores*	Ano 2, Nº7, 1959, p.1-3
16	**1959**	Paulo Rosas	*Andamento de projetos de pesquisas: Ajustamento emocional de professoras primárias no interior do Pernambuco*	Ano 2, Nº7, 1959, p.8
17	**1959**	Paulo Rosas	*A educação da mulher no Pernambuco*	Ano 2, Nº7, 1959, p.
18	**1959**	CRPE/PE	*Clube de professores do Nordeste*	Ano 2, Nº7, 1959, p.
19	**1959**	CRPE/PE	*Clube de professores do Nordeste*	Ano 2, Nº8, 1959, p.
20	**1959**	CRPE/PE	*Seminário de professoras promovido pelo SESP*	Ano 2, Nº8, 1959, p.12
21	**1959**	CRPE/PE	*Curso Região e Educação*	Ano 2, Nº8, 1959, p.13

22	**1959**	CRPE/PE	*A escola normal rural de Juazeiro do Norte e seu 25º aniversário*	Ano 2, Nº9, 1959, p.1-3
23	**1959**	Maria Luíza de Melo	*O professor primário, seu trabalho, preparo intelectual e qualidades pessoais*	Ano 2, Nº9, 1959, p.7-11
	1959	CRPE/PE	*Da UNESCO, Paris*	Ano 2, Nº9, 1959,p.
24	**1959**	J. Geraldo da Costa	*Seminário de professores do Distrito de Sanitário dos Palmares*	Ano 2, Nº10, 1959, p.6-10
25	**1959**	CRPE/PE	*Estada de Madame Brullé*	Ano 2, Nº11, 1959, p.5
26	**1959**	Paulo Rosas	*Andamento de projetos de pesquisas: Ajustamento emocional de professoras primárias no interior do Pernambuco*	Ano 2, Nº12, 1959, p.
27	**1959**	CRPE/PE	*Fundação da casa do professor*	Ano 3, Nº1, 1959, p.
28	**1960**	Paulo Rosas	*Andamento de projetos de pesquisas: Ajustamento emocional de professoras primárias no interior do Pernambuco*	Ano 3, Nº3, 1960, p.
29	**1960**	CRPE/PE	*Congresso Nacional de Professores Primários*	Ano 3, Nº3, 1960, p.
30	**1960**	CRPE/PE	*IV Congresso Nacional de Professores Primários*	Ano 3, Nº4, 1960, p.5-6
31	**1960**	CRPE/PE	*Visita da educadora Deborah Elkis*	Ano 3, Nº4, 1960, p.
32	**1960**	CRPE/PE	*Clube de professores*	Ano 3, Nº5, 1960, p.
33	**1960**	CRPE/PE	*Viajou para Europa o diretor do CRPE*	Ano 3, Nº6, 1960, p.
34	**1960**	CRPE/PE	*Grupo de Trabalho das professoras do CRR*	Ano 3, Nº8, 1960, p.6-7
35	**1960**	CRPE/PE	*Realizaram-se na sede do CRR as sessões preparatórias da XIII Conferência Nacional de Educação*	Ano 3, Nº8, 1960, p.7-8
36	**1960**	CRPE/PE	*Pesquisa educacional - pesquisa social: Cadernos Região e Educação*	Ano 3, Nº8, 1960, p.
37	**1960**	CRPE/PE	*Visitas*	Ano 3, Nº8, 1960, p.
38	**1960**	CRPE/PE	*Publicações recebidas*	Ano 3, Nº8, 1960, p.9
39	**1960**	CRPE/PE	*Simpósio: Educação para o Brasil*	Ano 3, Nº10, 1960, p.8-11
40	**1960**	Paulo Freire	*Escola primária para o Brasil*	Ano 3, Nº10, 1960, p.11-12
41	**1960**	CRPE/PE	*Diretor do CRPE regressa da Europa*	Ano 3, Nº10, 1960, p.36-37
42	**1960**	CRPE/PE	*Visitas*	Ano 3, Nº10, 1960, p.

43	**1960**	CRPE/PE	*Protestantismo na América Latina e mudanças sociais e culturais*	Ano 3, Nº10, 1960, p.2-3
44	**1960**	CRPE/PE	*Grupo de Trabalho das professoras do CRR*	Ano 3, Nº11, 1960, p.6
45	**1962**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 5, Nº3, 1962, p.24-29
46	**1962**	CRPE/PE	*Estudo sobre os documentos da Conferência de Santiago sobre Educação e Desenvolvimento*	Ano 5, Nº4, 1962, p.6-7
47	**1962**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério - curso intensivo para professoras primárias: convênio com a PABAEE*	Ano 5, Nº4, 1962, p.18-21
48	**1962**	CRPE/PE	*Visitas*	Ano 5, Nº4, 1962, p.
49	**1962**	CRPE/PE	*Projeto UNESCO sobre a sociedade rural nordestina*	Ano 5, Nº5, 1962, p.
50	**1962**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 5, Nº5, 1962, p.16-20
51	**1962**	Carlos Francisco Maciel	*Simpósios, colóquios, seminários*	Ano 5, Nº5, 1962, p.1-14
52	**1963**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 6, Nº2, 1963, p.7-16
53	**1963**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 6, Nº3, 1963, p.1-6
54	**1963**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 6, Nº4, 1963, p.3-10
55	**1963**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 6, Nº1, 1963, p.7-11
56	**1964**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 7, Nº1, 1964, p.5-7
57	**1964**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 7, Nº2, 1964, p.3-6
58	**1964**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 7, Nº3, 1964, p.5-6
59	**1964**	CRPE/PE	*Visitas recebidas*	Ano 7, Nº3, 1964, p.
60	**1964**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 7, Nº4, 1964, p.11-14
61	**1965**	CRPE/PE	*Pesquisas em andamento: a mulher na perspectiva do trabalho*	Ano 8, Nº2, 1965, p.2
62	**1965**	CRPE/PE	*Divisão de aperfeiçoamento do magistério*	Ano 8, Nº2, 1965, p.11-12
63	**1968**	CRPE/PE	*A evasão escolar dos cursos primário e médio no Brasil*	Nº16, 1968, p.1-24
64	**1968**	CRPE/PE	*Cursos de Aperfeiçoamento*	Nº17, 1968, p.1-16
65	**1971**	CRPE/PE	*Situação das escolas normais no Nordeste*	Nº22, 1971, p.3-29
66	**1971**	Carlos Francisco Maciel	*Curso de planejamento e educação*	Nº22, 1971, p.9-12

67	**1974**	Janice Plínio Perez	*Situação da orientação educacional em Pernambuco*	Vol. 13, Nº 27, 1974, p.13

Cadernos Região e Educação – CRPE/PE

Nº	Ano	Autor	Título	Referência
1	**1961**	Levy Cruz	*Espaço, tempo, região e educação*	Vol.1, Nº1, 1961, p.24-28
2	**1961**	Paulo Rosas	*Ajustamento emocional da professora primária no interior do Pernambuco*	Vol.1, Nº1, 1961, p.39-66
3	**1962**	Antônio Carolina Gonçalves/ Itamar de Abreu Vasconcelos	*Levantamento do sistema educacional pernambucano*	Vol.2, Nº2, 1962, p.6-72
4	**1964**	Gonçalves Fernandes	*A qualidade da observação e a personalidade do observador em pesquisa social*	Vol.4, Nº7-8, 1964, p.6-8
5	**1965**	Zaida Maria Costa Cavalcanti	*A mulher na perspectiva do trabalho profissional*	Vol.5, Nº10, 1965, p.3-32
6	**1966**	Janice Pinto Porco	*O autocontrole das crianças*	Vol.6, Nº11, 1966, p.15-17
7	**1967**	Carlos F. R. Maciel	*Uma hipótese para ampliação da experiência do parque escolar*	Vol.7, Nº13, 1967, p.15-17
8	**1968**	Tarcísio Rego Quirino	*A evasão escolar nos cursos primários e médios do Brasil*	Vol.8, Nº16, 1968, p.3-21
9	**1969**	Janice Pinto Peres/ Maria Nayde dos Santos Lima	*Uma nova experiência de supervisão*	Vol.9, Nº18, 1969, p.3-33
10	**1969**	Janice Pinto Peres	*Os programas das escolas primárias em Pernambuco e em outros países*	Vol.9, Nº18, 1969, p.41-59
11	**1970**	Maria Rejane de Almeida Souza	*Condições socioeconômicas do professorado no Estado de Pernambuco no ano de 1967*	Vol.10, Nº19, 1970, p.3-30
12	**1971**	Janice Pinto Peres	*Administração e supervisão em educação*	Vol.11, Nº21, 1971, p.8-60
13	**1971**	Janice Pinto Peres/Martha Maria de Barros Marques	*Situações das escolas normais do Nordeste*	Vol.11, Nº22, 1971, p.3-29
14	**1973**	Janice Pinto Peres/ Maria Nayde dos Santos Lima	*Recuperação de alunos - tentativas de solução*	Vol.13, Nº26, 1973, p.17

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

Nº	ANO	Autor	Artigo	Edições
1	**1950**	Robert King Hall	*Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil*	Vol.XIV, janeiro-abril-nº38-1950- p.113
2	**1950**	Robert King Hall	*Educação rural: tópicos para estudo e análise*	Vol.XIV, maio-ago.-Nº39-1950- p.20-21
3	**1951**	Lúcia Marques Pinheiro	*Aplicações à educação: origem dos sentimentos de insegurança e angústia*	Vol.XV-janeiro-maio-Nº41-1951-p.64-74
4	**1951**	Redação RBEP/INEP-Redação RBEP/INEP	*Seminário Interamericano de educação primária*	Vol. XV- abril-junho-P.113-152-Nº42
5	**1951**	Murilo Braga (Diretor no Redação RBEP/INEP)	*Seleção de pessoal: seus objetivos e seus problemas*	Vol. XVI-P.70-73-Nº44
6	**1951**	José Mallart	*Aplicações da psicologia: orientação escolar, orientação profissional, seleção escolar e formação profissional*	Vol. XVI-P.123-125-Nº44
7	**1952**	Redação RBEP/INEP/ Presidente da república	*A mensagem presidencial de 1952 e a educação*	Vol. XVII- P. 211-212 nº45
8	**1952**	Donald Pierson, Octavio da Costa Eduardo e Levi Cruz	*Hipóteses e sugestões sobre o ensino no vale do São Francisco*	Vol. XVII- P. 26-36-nº46
9	**1952**	Redação RBEP/INEP	*Discurso de posse do professor Anísio Teixeira ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*	Vol. XVII- P.77-nº46
10	**1952**	Anísio Teixeira	*Notas sobre a educação e a unidade nacional*	Vol. XVIII- P.45-46-nº47
11	**1952**	Redação RBEP	*XVI Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol. XVIII- P.109-nº47
12	**1952**	Boletim da CBAI, Rio	*Significado da Educação Liberal*	Vol. XVIII- P.303-304-nº47
13	**1953**	Anísio Teixeira	*Condições para a reconstrução educacional brasileira*	Vol. XIX- P. 8- nº49
14	**1953**	Redação RBEP/INEP	*XV Conferência internacional de instrução pública*	Vol. XIX- P. 97-98-nº49
15	**1953**	Daniel, L. Marsh - (Revista do Professor, São Paulo)	*Através de revistas e jornais: Dignidade da profissão de ensinar*	Vol. XIX- P. 114-117-nº49
16	**1953**	Anísio Teixeira	*A Crise educacional brasileira*	Vol. XIX- P. 37- nº50
17	**1953**	Romualdo Monteiro de Barros (Folha de Minas, Belo Horizonte)	*Através de revistas e jornais: Qualidades do professor*	Vol. XIX- P. 166-169-nº50
18	**1953**	Sílvio Galvão (Folha da manhã, São Paulo)	*Através de revistas e jornais: A propósito das escolas normais rurais*	Vol. XIX- P. 170-171 nº50
19	**1953**	Redação RBEP/INEP	*Projeto de Lei Orgânica do ensino da Bahia*	Vol. XX- P. 96-113-nº51
20	**1954**	Américo Barbosa de Oliveira	*O ensino, o trabalho, a população e a renda*	Vol. XXI- P. 81-87-nº54
21	**1954**	Rosalvo Florentino	*Entre revistas e jornais: Retrospecto do ensino em São Paulo*	Vol. XXI- P. 159 nº54

22	**1954**	Redação RBEP/INEP	*XVI Conferência Internacional da Instrução Pública*	Vol. XXII- P. 76-90. nº55
23	**1954**	Olívio Montenegro, O Jornal - Rio.	*Através de jornais e revistas: A Função do professor*	Vol. XXII- P. 174-176 nº55
24	**1954**	Riva Bauzer, Boletim Rio	*Através de Revistas e Jornais: Conceituação de personalidade*	Vol. XXII- P. 180-187 nº55
25	**1954**	Redação RBEP/INEP	*Informação do país: Magistério Primário*	Vol. XXII- P. 195-196- nº55
26	**1954**	Riva Bauzer, Formação, Rio	*Através de Jornais e Revistas: Personalidade do professor primário*	Vol. XXII- P. 221-223- nº56
27	**1955**	Lourenço Filho	*A Formação do professorado primário*	Vol. XXIII -nº57-janeiro-março-1955-p.42
28	**1955**	Noemi Silveira Rudolfer	*Psicologia da Personalidade*	Vol. XXIII -nº57-janeiro-março-1955-p.157
29	**1955**	Redação RBEP/INEP	*Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*	Vol. XXIV -nº59-julho-setembro-1955-p.118
30	**1955**	Abgar Renault	*A professora Rural e o cumprimento de sua missão*	Vol. XXIV -nº60-outubro-dezembro-1955-p.235
31	**1956**	Riva Bauzer	*Caminhos que levam a Aprendizagem*	Vol. XXV -nº61-janeiro-março-1956-p.132
32	**1956**	Nunes Mendonça	*O educador da escola nova*	Vol. XXV -nº61-janeiro-março-1956-p.227
33	**1956**	Anísio Teixeira	*Educação não é privilégio*	Vol. XXVI -nº63-julho-setembro-1956-p.3-28
34	**1956**	Redação RBEP/INEP	*Recomendação da conferência regional latino-americana sobre educação primária gratuita obrigatória*	Vol. XXVI -nº63-julho-setembro-1956-p.158-159
35	**1956**	Redação RBEP/INEP	*Recomendações da segunda reunião interamericamericana de ministros de educação*	Vol. XXVI -nº63-julho-setembro-1956-p.179-201
36	**1956**	Eny Caldeira	*O problema da formação de professores primários*	Vol. XXVI -nº64-outubro-dezembro-1956-p.28-43
37	**1956**	Paulo de Almeida Campos	*Seminário Regional sobre planos e programas da escola primária*	Vol. XXVI -nº64-outubro-dezembro-1956-p.73-93
38	**1956**	Paulo de Almeida Campos	*A escola elementar brasileira e o seu magistério: tentativa de caracterização generalizada*	Vol. XXVI -nº64-outubro-dezembro-1956-p.94-131
39	**1956**	Redação RBEP/INEP	*XII Conferência Nacional de Educação*	Vol. XXVI -nº64-outubro-dezembro-1956-p.132-140
40	**1956**	Redação RBEP/INEP	*A Formação de professores*	Vol. XXVI -nº64-outubro-dezembro-1956-p.132-140

41	**1957**	Redação RBEP/INEP	*I Congresso Estadual de Educação: Estado de São Paulo*	Vol. XXVII -nº65-janeiro-março-1957-p.115-140
42	**1957**	Benedito Silva	*Seleção e treinamento de professores e docentes*	Vol. XXVII -nº65-janeiro-março-1957-p.207-216
43	**1957**	André Rey	*Da seleção psicológica dos candidatos ao ensino primário*	Vol. XXVII -nº66-abril-junho-1957-p.5-21
44	**1957**	Aparecida Joly Gouveia	*Professores do Estado do Rio*	Vol. XXVIII -nº67-julho-setembro-1957-p.30-63
45	**1957**	Rui Canington da Costa	*Pode a mensuração fazer-se por meio de testes psicológicos?*	Vol. XXVIII -nº67-julho-setembro-1957-p.144-154
46	**1957**	Redação RBEP/INEP	*A educação elementar em face do planejamento econômico*	Vol. XXVIII -nº67-julho-setembro-1957-p.155-168
47	**1957**	Gilberto Freyre	*Palavras as professoras rurais do Nordeste*	Vol. XXVIII -nº68-outubro-dezembro-1957-p.40-50
48	**1957**	Redação RBEP/INEP	*XX Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol. XXVIII -nº68-outubro-dezembro-1957-p.116-129
49	**1957**	Redação RBEP/INEP	*Relatório do Ministro da Educação e da Cultura, por intermédio do INEP ao Bureau International D' éducation*	Vol. XXVIII -nº68-outubro-dezembro-1957-p.160-178
50	**1958**	Anísio Teixeira	*Educação: problema da formação nacional*	Vol. XXIX-abril-junho-nº70-1958-p.21-32
51	**1958**	CBPE	*Projeto de reorganização do ensino normal na Bahia*	Vol. XXIX-abril-junho-nº70-1958-p.89-101
52	**1958**	Heloísa Marinho	*Magistério e Vocação*	Vol.XXIX-abril-junho-nº70-1958-p.136-138
53	**1958**	Romeu Morais Almeida	*Ingresso no magistério primário*	Vol.XXIX-abril-junho-nº70-1958-p.141-145
54	**1958**	F. Altenfeldor Silva	*Educação em duas comunidades do São Francisco*	Vol.XXX-julho-setembro-nº71-1958-p.125-136
55	**1958**	Iva Waisberg Bonow	*Formação do magistério primário no Distrito Federal*	Vol.XXX-julho-setembro-nº71-1958-p.136-141
56	**1958**	Redação RBEP/INEP	*As metas da educação para o desenvolvimento*	Vol.XXX-outubro-dezembro-nº72-1958-p.46-60
57	**1958**	Redação RBEP/INEP	*XXI Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol.XXX-outubro-dezembro-nº72-1958-p.61-72
58	**1959**	Redação RBEP/INEP	*As atividades do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais (1958)*	Vol.XXI-janeiro-março-nº73-1959-p.29-77

60	**1959**	Gonçalves Fernandes	*Higiene mental escolar*	Vol.XXI-janeiro-Março-nº73-1959-p.135-147
61	**1959**	Irene Melo	*Disciplina e liderança*	Vol.XXI-janeiro-março-nº73-1959-p.147-152
62	**1959**	Souza Bittencourt	*A privação do amor protetor entre as causas de sentimentos de inferioridade*	Vol.XXI-janeiro-março-nº73-1959-p.155-159
67	**1959**	Solón Borges dos Reis	*Condições da escola primária em São Paulo*	Vol.XXI-janeiro-março-nº73-1959
68	**1959**	Redação RBEP	*Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*	Vol.XXI-abril-junho-nº74-1959- p.65-194
69	**1959**	Joana Mader Elzar	*O inspetor escolar de Estado de São Paulo*	Vol.XXXI-julho-setembro-nº75-1959-p.140-186
70	**1959**	Alberto Rovai	*O professor e a comunidade*	Vol.XXXI-julho-setembro-nº75-1959-p.185-186
71	**1959**	Redação RBEP	*XXII Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol.XXXIII-outubro-dezembro-nº76-1959-p.134-152
73	**1960**	Solon T. Kimball	*Uma apreciação do ensino primário*	Vol.XXIII-janeiro-março-nº77-1960-p.16-33
76	**1960**	Redação RBEP	*Conclusões do IV Congressos de Professores Primários (Recife)*	Vol.XXIII-janeiro-março-nº77-1960-p.115-131
78	**1960**	Lourenço Filho	*Aperfeiçoamento do Magistério Primário*	Vol.XXIII-abril-junho-nº78-1960- p.39-54
79	**1960**	Redação RBEP	*Ações do INEP e Centros de Pesquisas educacionais em 1959*	Vol.XXIII-abril-junho-nº78-1960- p.98
80	**1960**	Pedro Rossello	*Especialistas em educação para América Latina*	Vol.XXXIV-julho-setembro-nº79-1960-p.52-57
81	**1960**	Redação RBEP	*Discurso de posse do ministro Pedro Paulo Penido*	Vol.XXXIV-julho-setembro-nº79-1960-p.40-62
82	**1960**	Lauro de Oliveira Lima	*Reforma do Ensino Normal do Ceará*	Vol.XXXIV-outubro-dezembro-nº80-1960-p.134-160
83	**1960**	Redação RBEP	*I Congresso Brasileiro de Ensino Normal*	Vol.XXXIV-outubro-dezembro-nº80-1960-p.161
85	**1960**	Eliezer Schneider	*A Educação e o problema psicológico do medo e a angústia*	Vol.XXXIV-outubro-dezembro-nº80-1960-p.199-205
86	**1960**	Lúcia Marques Pinheiro	*Educação para cidadania no Regime Democrático*	Vol.XXXIV-outubro-dezembro-nº80-1960-p.231-235

88	**1961**	Redação RBEP	*Ação do INEP e Centros de Pesquisa no Quinquênio 1956-60*	Vol.XXXV-janeiro-março-nº81-1961-p.93-135
89	**1961**	Redação RBEP	*XXIII Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol.XXXVI-abril-junho-nº82-1961- p.67-82
90	**1961**	Redação RBEP	*Plano Nacional de Educação*	Vol.XXXVI-outubro-dezembro-nº84-1961
91	**1962**	P. Arel - e PH Vicennaly	*Formação de Professores*	Vol.XXXVII-janeiro-março-nº85-1962-p.213-219
92	**1962**	Marialice M. Forachi	*O professor e a Situação de Ensino*	Vol.XXXVII-janeiro-março-nº85-1962-p.233-238
93	**1962**	Redação RBEP	*Atividades em curso: programa de 1962-Formação do Magistério*	Vol.XXXVII-abril-julho-nº86-1962-p.106-124
94	**1962**	Redação RBEP	*Realizações da Divisão de aperfeiçoamento do magistério do C.B. P.E em 1962*	Vol.XXXVII-abril-julho-nº86-1962-p.129-138
95	**1962**	Redação RBEP	*XXIV Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol.XXXVII-abril-julho-nº86-1962-p.139-155
96	**1962**	Lúcia Marques Pinheiro	*Inquérito sobre a formação do professor primário*	Vol. XXXVIII-julho Setembro-nº87-1962-p.107-136
97	**1963**	Redação RBEP	*XXV Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol.XXXIX-janeiro-março-nº89-1963-p.96-110
98	**1963**	Lucia Marques Pinheiro	*Aperfeiçoamento de professores primários*	Vol.XL-outubro-dezembro-nº92-1963-p.52-62
99	**1964**	Redação RBEP	*XXVI Conferência Internacional de Instrução Pública*	Vol.XLI-janeiro-março-nº93-1964-p.61-73
100	**1964**	Redação RBEP	*Política Educacional do Presidente Castelo Branco*	Vol.XLI-abril-junho-nº94-1964-p.189-194
101	**1964**	Redação RBEP	*Conselho Federal de Educação: Seleção de pareceres aprovados nos primeiros meses do governo*	Vol.XLI-abril-junho-nº94-1964-p.217-229
102	**1965**	Orlando Parabrim	*Um inquérito escolar*	Vol.XLIII-janeiro-março-nº97-1965-p.148-149
103	**1965**	Redação RBEP	*Declaração do Concílio ecumênico sobre educação cristã*	Vol.XLIV-outubro-dezembro-nº100-1965-p.387-399
104	**1966**	Heloísa Marinho	*Missão da Educadora no Jardim de Infância*	Vol.XLV-janeiro-março-nº101-1966-p.62-72

105	**1966**	Redação RBEP	*Notícias do estrangeiro - FRANÇA: Clínica psiquiátrica para professores esgotados*	Vol.XLV-janeiro-março-nº101-1966-p.187
106	**1966**	Carlos Pasquale	*Desenvolvimento do ensino primário e o Plano Nacional de Educação*	Vol.XLV-abril-junho-nº102-1966-p.236-256
107	**1966**	Redação RBEP	*Conferência Nacional de Educação*	Vol.XLV-abril-junho-nº102-1966-p.273-285
108	**1966**	Redação RBEP	*Editorial*	Vol.XLV-julho-setembro-nº103-1966-p.5-7
109	**1966**	Lucia Marques Pinheiro	*Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação*	Vol.XLV-julho-setembro-nº103-1966-p.10-64
110	**1966**	Redação RBEP	*I Congresso Brasileiro de Ensino Normal*	Vol.XLV-julho-setembro-nº103-1966-p.181-185
111	**1966**	Anísio Teixeira	*O problema da formação do magistério*	Vol.XLVI-outubro-dezembro-nº104-1966-p.278-287
112	**1967**	Heloísa Marinho	*Formação do professor primário em nível superior*	Vol.XLVII-janeiro-março-nº105-1967-p.141-152
113	**1967**	Paulo Rosas	*Exame psicológico de candidatas ao magistério primário*	Vol.48-julho-setembro-nº107-1967-p.111-155
114	**1967**	Lília Sampaio de Souza Pinto	*Lugar do Professor na Instrução Programada*	Vol.48-outubro-dezembro-nº108-1967-p.48-108
120	**1968**	Joel Martins	*Educação das Emoções*	Vol.49-janeiro-março-nº109-1968-p.181-185
121	**1968**	Oliveira Lima	*Instrução de Ontem ou Educação para o amanhã*	Vol.49-janeiro-março-nº109-1968-p.185-203
123	**1969**	Redação RBEP	*4º Conferência Nacional de educação: registros analíticos e recomendações*	Vol.52-julho-setembro-nº115-1969-p.100-112
124	**1970**	Lucia Marques Pinheiro	*Formação do magistério*	Vol.53-janeiro-março-nº117-1970-p.50-62
126	**1970**	Lucia Marques Pinheiro	*Preparação do professor primário em nível universitário*	Vol.53-janeiro-março-nº117-1970-p.139-150
129	**1970**	INEP	*Condições socioeconômicas dos professores primários brasileiros*	Vol.54-julho-setembro-nº119-1970-165-188

***Bulletin du Bureau International de Education* - BIE**

Nº	Ano	Título	Referência
1	**1950**	*Bibliographie - Educação física no curso primário (Ministério da Educação e da educação e da saúde)*	2º trimestre, 1950, nº 95, année, p.40
2	**1950**	*Bibliographie - Principais aspectos do ensino no Brasil (Ministério da Educação e da educação e da saúde)*	2º trimestre, 1950, nº 95, année, p.41
3	**1950**	*Bibliographie - Fundamentos da Educação (Amaral Foutora)*	2º trimestre, 1950, nº 95, année, p.42
4	**1950**	*Bibliographie - A ciência da educação (Otto Willmann)*	2º trimestre, 1950, nº 95, année, p.43
5	**1953**	*Enquête: Sur lu retribuition du personel ensignt secundarie. Aux ministéres de l'instruction publique*	2º trimestre, 1953, nº 107, 27 année
6	**1953**	*Activité du Bureau*	2º trimestre, 1953, nº 107, 27 année, p. 91-93
7	**1953**	*Activité du Bureau: La formation profissionalle du personnel enseignant primarie*	2º trimestre, 1953, nº 107, 27 année, p. 91-93
8	**1953**	*Activité du Bureau: La retribuition du personel ensignant primarie*	2º trimestre, 1953, nº 107, 27 année, p. 91-93
9	**1954**	*Activité pedagogique international*	1º trimestre, 1954, nº 110, 28 année, p. 22-24
10	**1954**	*Activité du Bureau*	1º trimestre, 1954, nº 110, 28 année, p. 44
11	**1954**	*XVIIII Conference internationale de L' Instruction Publique*	2º trimestre, 1954, nº 111, 28 année, p. 50-51
12	**1954**	*Enquête: Sur les sistemés du financement de l'education Aux ministéres de l'instruction publique*	2º trimestre, 1954, nº 111, 28 année, p. 50-54
13	**1954**	*Brésil: Le ministerie de l'Education change de nom*	2º trimestre, 1954, nº 111, 28 année, p. 59
14	**1954**	*Brésil: Organe techique du ministére*	2º trimestre, 1954, nº 111, 28 année, p. 59
15	**1954**	*Activité pedagogique international*	2º trimestre, 1954, nº 111, 28 année, p. 71-73
16	**1954**	*Activité du Bureau*	2º trimestre, 1954, nº 111, 28 année, p. 71-73
17	**1954**	*Activité pedagogique international*	4º trimestre, 1954, nº 113, 28 année, p. 162-164
18	**1955**	*XVIII Conference internationale de L' Instruction Publique*	3º trimestre, 1955, nº 116, 29 année, p. 98
19	**1955**	*The education world: Brazil - New University in Ceará*	3º trimestre, 1955, nº 116, 29 année, p. 113
20	**1956**	*XIX International Conference on Public Education*	4º trimestre, 1956, nº 120, 30 année, p. 120-122
21	**1956**	*International education activity*	3º trimestre, 1956, nº 120, 30 année, p. 120-122

22	**1956**	*Inquery on the expansion of scholl building - questionaire addressed to the ministries of education*	4º trimestre, 1956, nº 121, 30 année, p. 146-148
23	**1956**	*International education activity*	4º trimestre, 1956, nº 121, 30 année, p. 161-164
24	**1957**	*Enquete sur les possibilités d'accés a l'education dans zones rurales*	4º trimestre, 1957, nº 125, 31 année, p. 125
25	**1958**	*Brésil - Revue pédagogique*	1º trimestre, 1958, nº 126, 32 année, p. 7-8
26	**1958**	*Publications du Bureau international d' education*	1º trimestre, 1958, nº 126, 32 année
27	**1958**	*XXI Conference international de l'instrucion publique - Letre d' invitation*	2º trimestre, 1958, nº 127, 32 année, p. 54-55
28	**1958**	*Publications du Bureau international d' education*	2º trimestre, 1958, nº 127, 32 année, p. 102-104
29	**1958**	*L' annuaire international d l' educacion - 1957*	3º trimestre, 1958, nº 128, 32 année, p. 106-107
30	**1958**	*XXI Conference international de l'instrucion publique - Recomendation nº46*	3º trimestre, 1958, nº 128, 32 année
31	**1958**	*Brésil - Reforme de l' enseignement primarie*	3º trimestre, 1958, nº 128, 32 année, p. 123
32	**1958**	*Activité pedagogique international*	3º trimestre, 1958, nº 128, 32 année, p. 133-136
33	**1958**	*Publications du Bureau international d' education*	3º trimestre, 1958, nº 128, 32 année, p. 154-157
34	**1958**	*Enquête sur l' elaboration, le choice et l' utilisation des manuales dans écoles primaries*	4º trimestre, 1958, nº 129, 32 année, p. 158-159
35	**1958**	*Activité pedagogique international*	4º trimestre, 1958, nº 129, 32 année, p. 172-175
36	**1958**	*Publications du Bureau international d' education*	4º trimestre, 1958, nº 129, 32 année, p. 204-206
37	**1959**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1959, nº 130, 33 année, s/p
38	**1959**	*Enquete sur dé education das caches theniques et scientifiques*	1º trimestre, 1959, nº 130, 33 année, p. 56-57
39	**1959**	*Publications du Bureau international d' education*	1º trimestre, 1959, nº 130, 33 année, s/p
40	**1959**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1959, nº 131, 33 année, s/p
41	**1959**	*XXII Conference international de l'instrucion publique - Letre d' invitation*	2º trimestre, 1959, nº 131, 33 année, s/p

42	**1959**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1959, nº 132, 33 année, s/p
43	**1959**	*XX anniversarie de la signature du status inter gouvernamental du Bureau international d' education*	3º trimestre, 1959, nº 132, 33 année, s/p
44	**1959**	*XXII Conference international de l'instrucion publique*	3º trimestre, 1959, nº 132, 33 année, s/p
45	**1959**	*Exposition internationale de l' education BIE*	4º trimestre, 1959, nº 133, 33 année, s/p
46	**1960**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1960, nº 134, 34 année, s/p
47	**1960**	*Enquête sur l' organzations de l' ensignement espécial pour ler delies meutaura*	1º trimestre, 1960, nº 134, 34 année, s/p
48	**1960**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1960, nº 135, 34 année, s/p
49	**1960**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1960, nº 136, 34 année, s/p
50	**1960**	*Adolphe Ferriére (1879-1960)*	3º trimestre, 1960, nº 136, 34 année, p.160
51	**1960**	*L' annuaire international d l' educacion - 1959*	3º trimestre, 1960, nº 136, 34 année, p.161-162
52	**1960**	*XXIII Conference international de l'instrucion publique*	3º trimestre, 1960, nº 136, 34 année, p.163
53	**1960**	*Activité pedagogique international*	4º trimestre, 1960, nº 137, 34 année, p.197-199
54	**1960**	*Exposition internationale de l' education BIE*	4º trimestre, 1960, nº 137, 34 année, s/p
55	**1960**	*Enquête sur L´organization de L´education pré escolarie*	4º trimestre, 1960, nº 137, 34 année, p. 234-235
56	**1960**	*Vigêsima sixême rêunion du conseil (Adesão do Brasil)*	4º trimestre, 1960, nº 137, 34 année, p. 236-237
57	**1961**	*Le mouvement éducatif - Brésil*	1º trimestre, 1961, nº 138, 35 année,p. 6
58	**1961**	*Activité pedagogique international*	1º trimestre, 1961, nº 138, 35 année, p. 18-20
59	**1961**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1961, nº 138, 35 année, s/p
60	**1961**	*Enquête sur L´organization de l' escole primaire a maitre unique*	1º trimestre, 1961, nº 138, 35 année, s/p
61	**1961**	*Activité du Bureau*	2º trimestre, 1961, nº 139, 35 année, p.66
62	**1961**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	2º trimestre, 1961, nº 139, 35 année, p.86
63	**1961**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1961, nº 139, 35 année, s/p

64	**1961**	*Trente heitiénse réunion du comitê exécutif*	2º trimestre, 1961, nº 139, 35 année, p.120-125
65	**1961**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1961, nº 140, 35 année, p.130
66	**1961**	*Recherches d'education comparée*	3º trimestre, 1961, nº 140, 35 année, p.131-134
67	**1961**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	3º trimestre, 1961, nº 140, 35 année, p.137
68	**1961**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1961, nº 140, 35 année, s/p
69	**1961**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.194
70	**1961**	*Recherches d'education comparée - La formation et le perfectionnement du personal ensignant préescolarie*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.195-202
71	**1961**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.206-207
72	**1961**	*Bibliographie - Sistemas educativos - Brésil*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.223
73	**1961**	*Bibliographie - Ensignement du primaire degré - Brésil*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.37
74	**1961**	*Bibliographie - Almeida Jr. E a Escola primária - Brésil*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.242
75	**1961**	*Bibliographie - Tests psychologiques (em particules pors l' exame d l' inteligence) - Weill, Pierre - Brésil*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.37
76	**1961**	*Bibliographie - Pesquisa nacional sobre o Nível mental da população brasileira*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.233
77	**1961**	*Exposition internationale de l' education BIE*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, s/p
78	**1961**	*Vigt sétieme réunion du conseil*	4º trimestre, 1961, nº 141, 35 année, p.255-267
79	**1962**	*Activité du bureau international d´ education- Brésil*	1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, p.2
80	**1962**	*Recherches d'education comparée - Les réfens de l'enseignement due primeir degré - Brésil*	1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, p.3-6
81	**1962**	*Bibliographie -Brésil- Educação e desenvolvimento no Brasil*	1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, p.26
82	**1962**	*Bibliographie -Brésil- O município de São Paulo e o ensino primário- Carlos Correia Marcaro*	1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, p.40
83	**1962**	*Bibliographie -Brésil- Apostilas didáticas de inglês*	1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, p.46
84	**1962**	*Bibliographie -Brésil- Educar para recuperação - Maria Junqueira*	1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, p.53
85	**1962**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1962, nº 142, 36 année, s/p

86	**1962**	*Activité du bureau international d´ education*	2º trimestre, 1962, nº 143, 36 année, p.66
87	**1962**	*Recherches d'education comparée - La formation des enseignantes*	2º trimestre, 1962, nº 143, 36 année, p.67-70
88	**1962**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	2º trimestre, 1962, nº 143, 36 année, p.73-74
89	**1962**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1962, nº 144, 36 année, p.121-125
90	**1962**	*Recherches d'education comparée - Estute comparé dur le mouviment éducative em 1960-1961*	3º trimestre, 1962, nº 144, 36 année, p.131-134
91	**1962**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	3º trimestre, 1962, nº 144, 36 année, p.137
92	**1962**	*Conference international de l'instrucion publique- photos*	3º trimestre, 1962, nº 144, 36 année, s/p
93	**1962**	*La Conference international de l'instrucion publique se reunite pours la vigte cinquént*	3º trimestre, 1962, nº 144, 36 année, p.178-179
94	**1962**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1962, nº 145, 36 année, p.198
95	**1962**	*Recherches d'education comparée - Le développement quantitatif de l'ensignent*	4º trimestre, 1962, nº 145, 36 année, p.199-204
96	**1962**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	4º trimestre, 1962, nº 145, 36 année, p.207
97	**1962**	*Activité pedagogique international*	4º trimestre, 1962, nº 145, 36 année, p.221-225
98	**1962**	*Bibliographie - Historie de l' education - Fontes para o Estudo da História da Educação no Brasil*	4º trimestre, 1962, nº 145, 36 année, p.228-229
99	**1962**	*Vingt-Hutième réunion du conselité*	4º trimestre, 1962, nº 145, 36 année, p.255-257
100	**1962**	*Exposition internationale de l' education BIE*	4º trimestre, 1962, nº 145, 36 année, s/p
101	**1963**	*Activité du bureau international d´ education*	1º trimestre, 1963, nº 146, 37 année, p.2
102	**1963**	*Recherches d'education comparée - Modes de perfectienement des maitrês primaires*	1º trimestre, 1963, nº 146, 37 année, p.3-6
103	**1963**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	1º trimestre, 1963, nº 146, 37 année, p.9-10
104	**1963**	*Bibliographie - Historie de l' education -História da Educação Pública*	1º trimestre, 1963, nº 146, 37 année, s/p
105	**1963**	*Méthode Comporative - Educação comparada (Lourenço Filho)*	1º trimestre, 1963, nº 146, 37 année, p.30
106	**1963**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1963, nº 146, 37 année, s/p

107	**1963**	*Activité du bureau international d´ education*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.70
108	**1963**	*Recherches d'education comparée - Durée et étendue des plans de l' education*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.71-74
109	**1963**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.
110	**1963**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.92
111	**1963**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.77
112	**1963**	*Bibliographie - A educação em Sergipe (Nunes Mendonça)*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.93
113	**1963**	*Bibliographie - Jogos para recreação na escola primária (Meideiros, Bauzer)*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.109
114	**1963**	*Bibliographie - Iiº Simpósio sobre orientação educacional (MEC)*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.123
115	**1963**	*Quarentième réunion du comitê executif*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, p.133-137
116	**1963**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1963, nº 147, 37 année, s/p
117	**1963**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. 142
118	**1963**	*Recherches d'education comparée - Estude comparée sur le mouviment éducatif em 1961-1962*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. 143-146
119	**1963**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. 148
120	**1963**	*Bibliographie - Problemas con la personalidad del maestro en la educación*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. 172
121	**1963**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. s/p
122	**1963**	*La Conference international de l'instrucion publique se reunite pours la vigt sixiême fois*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. 194
123	**1963**	*Recomendation nº 56*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. 202
124	**1963**	*Recomendation nº 57*	3º trimestre, 1963, nº 148, 37 année, p. 202
125	**1963**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1963, nº 149, 37 année, p. 214
126	**1963**	*Recherches d'education comparée - Les courants relatifs à la formation et à la situatiob du personel enseignant (1961-1962)*	4º trimestre, 1963, nº 149, 37 année, p. 215-222
127	**1963**	*Exposition internationale de l' education BIE*	4º trimestre, 1963, nº 149, 37 année, s/p
128	**1964**	*Activité du bureau international d´ education*	1º trimestre, 1964, nº 150, 38 année, p. 2
129	**1964**	*Recherches d'education comparée - La penurie des maîtres primaries*	1º trimestre, 1964, nº 150, 38 année, p. 3-8

130	**1964**	*Activité pedagogique international*	1º trimestre, 1964, nº 150, 38 année, p. 22-25
131	**1964**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	1º trimestre, 1964, nº 150, 38 année, p. 26
132	**1964**	*Bibliographie - Leitura na escola primária (Juracy Silveira)*	1º trimestre, 1964, nº 150, 38 année, p. 49
133	**1964**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1964, nº 150, 38 année, s/p
134	**1964**	*Activité du bureau international d´ education*	2º trimestre, 1964, nº 151, 38 année, p.74
135	**1964**	*Recherches d'education comparée - L' organisation de L'orientation scolaire et profissionnelle*	2º trimestre, 1964, nº 151, 38 année, p.75-78
136	**1964**	*Bibliographie - A presença do Latim (Vandick Nóbrega)*	2º trimestre, 1964, nº 151, 38 année, p.123-124
137	**1964**	*Quare et uniême réunion du comitê executif*	2º trimestre, 1964, nº 151, 38 année, p.137-141
138	**1964**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.146
139	**1964**	*Recherches d'education comparée - Annuaire international de l'educacion 1963*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.147-152
140	**1964**	*Le mouvimenté educatif - Brésil*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.153
141	**1964**	*Activité pedagogique international*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.159-162
142	**1964**	*IL PLUS D'UM QUART DE SIÈCLE: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.163
143	**1964**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.164
144	**1964**	*Bibliographie - A educação na encruzilhada (Fernando de Azevedo)*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.165
145	**1964**	*Bibliographie - Um educador brasileiro Lourenço Filho (Associação Brasileira de Educação)*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.167
146	**1964**	*Bibliographie - Primórdios da Educação no Brasil (Luís Alves de Mattos)*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.168
147	**1964**	*Bibliographie - Sugestões para organização de uma biblioteca infantil*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.183
148	**1964**	*Bibliographie - Introdução à Didática da Fala: aspectos da educação dos deficiêncientes da audição e da fala. (Ana Rimóli Faria Dória)*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.184
149	**1964**	*Bibliographie - Teoria e prática da escola elementar (Roberto J Moreira)*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.186-187
150	**1964**	*Bibliographie - Didática de português (Leodégario A. Azevedo Filho)*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.192
151	**1964**	*Bibliographie - Um estudo pesquisa sobre o ensino secundário de filosofia (Carlos Frederico Maciel)*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.194

152	**1964**	*Elizabeth Rottten*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.207
153	**1964**	*Vingt-Neutième réunion du conselité*	3º trimestre, 1964, nº 152, 38 année, p.208-209
154	**1964**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.235-236
155	**1964**	*IL Y PLUS D'UN QUART DE SIÈCLE: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.237
156	**1964**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.238
157	**1964**	*Bibliographie - Educação na área rural de Santa Cruz do Sul (Laudelino Meideiros)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.248
158	**1964**	*Exposition internationale de l' education BIE*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, s/p
159	**1964**	*Bibliographie - Compêndio de Pedagogia (Romanda Gonçalves Pentagna; Alcy Vilela; Lea da Silva Rodrigues)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.254-255
160	**1964**	*Bibliographie - 108 Jogos para o Jardim de Infância (Ethel Bauzer Medeiros; Edvete R. da Cruz Machado)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.257
161	**1964**	*Bibliographie - Introdução ao estudo da escola nova (Lourenço Filho)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.258
162	**1964**	*Bibliographie - Comentários sobre o ensino primário (MEC)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.262
163	**1964**	*Bibliographie - Didática da Matemática no ensino secundário (Maria E. de Andrade Jacques da Silva)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.269
164	**1964**	*Bibliographie - A sola de Geografia e o seu material didático (MEC)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.270
165	**1964**	*Bibliographie - Didática de História*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.270
166	**1964**	*Bibliographie - Apostilas de didática e desenho (Alcidio Mafra de Souza)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.271
167	**1964**	*Bibliographie - Assim falam eles e elas: pesquisa dos problemas dos adolescêntes brasileiros realizada em Porto Alegre (Godeardo Baqueiro; Theobaldo Frantz)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.273
168	**1964**	*Bibliographie - Educação e região: problemas de política e administração escolares no Nordeste brasileiro (MEC)*	4º trimestre, 1964, nº 153, 38 année, p.278
169	**1965**	*Activité du bureau international d´ education*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, p.2
170	**1965**	*Recherches d'education comparée - Reforme des plans d'êtudes et programes primaires em 1962-1963*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, p.2-6
171	**1965**	*Boulletin de nouvelles - Brésil*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, p.9
172	**1965**	*Activité pedagogique international*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, p.21-24
173	**1965**	*IL Y PLUS D'UN QUART DE SIÈCLE: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, p.25

174	**1965**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, p.26
175	**1965**	*Bulletin Bibliographie - Relatório do I Simpósio brasileiro de Adminitração escolar (Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Cadeira de Administração escolar e Educação Comparada)*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, p.64
176	**1965**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1965, nº 154, 39 année, s/p
177	**1965**	*Activité du bureau international d´ education*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 74
178	**1965**	*Recherches d'education comparée - Financement de L'education en 1962-1963*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 75-78
179	**1965**	*Activité pedagogique international*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 92-94
180	**1965**	*IL Y PLUS D'UN QUART DE SIÈCLE: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 95
181	**1965**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 96
182	**1965**	*Bulletin Bibliographie - O professor primário metropolitano (Luiz Pereira)*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 107
183	**1965**	*Bulletin Bibliographie - Introdução ao curso de geometria plana (Lucas Bunt)*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 124
184	**1965**	*Quarante-deuxiême réunion du comitê exécutif*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, p. 138-141
185	**1965**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1965, nº 155, 39 année, s/p
186	**1965**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1965, nº 156, 39 année, p. 146
187	**1965**	*Activité pedagogique international*	3º trimestre, 1965, nº 156, 39 année, p. 154-156
188	**1965**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	3º trimestre, 1965, nº 156, 39 année, p. 193
189	**1965**	*La conférence internationale de l'instruction publique se réunit pour la vingt-huitième fois*	3º trimestre, 1965, nº 156, 39 année, p. 194
190	**1965**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1965, nº 156, 39 année, s/p
191	**1965**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1965, nº 157, 39 année, p. 218
192	**1965**	*Recherches d'education comparée - étude comparée du mouvement éducatif em 1963-1964*	4º trimestre, 1965, nº 157, 39 année, p. 219-220
193	**1965**	*Boulletin de nouvelles - Brésil*	4º trimestre, 1965, nº 157, 39 année, p. 225
194	**1965**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	4º trimestre, 1965, nº 157, 39 année, p. 242
195	**1965**	*Pierre Bovet*	4º trimestre, 1965, nº 157, 39 année, p. 285

196	**1966**	*Activité du bureau international d´ education*	1º trimestre, 1966, nº 158, 40 année, p. 2
197	**1966**	*Recherches d'education comparée - Financement de L'education en 1963-1964*	1º trimestre, 1966, nº 158, 40 année, p. 3-8
198	**1966**	*Activité pedagogique international*	1º trimestre, 1966, nº 158, 40 année, p. 22-24
199	**1966**	*IL Y PLUS D'UN QUART DE SIÈCLE: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	1º trimestre, 1966, nº 158, 40 année, p. 25
200	**1966**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	1º trimestre, 1966, nº 158, 40 année, p. 26
201	**1966**	*Quarante-troixiême réunion du comitê exécutif*	1º trimestre, 1966, nº 158, 40 année, p. 65
202	**1966**	*Activité du bureau international d´ education*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p. 70
203	**1966**	*Recherches d'education comparée - Financement de L'education en 1964-1965*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p. 71-74
204	**1966**	*Activité pedagogique international*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p. 89-94
205	**1966**	*IL Y An UNE VINGTAINE D' ANNÉES: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p. 95
206	**1966**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p. 96
207	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Pequena História da Educação (Francisca Petters; Maria Augusta de Cooman)*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p. 99
208	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Vida e Educação (John Dewey - Trad. Anísio Teixeira)*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p. 102
209	**1966**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, s/p
210	**1966**	*Bulletin Bibliographie - A família por dentro (Maria Junqueira Schmidt)*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p.106
211	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Relatório (Simpósio Brasileiro de Administração escolar, Universidade do Rio Grande do Sul)*	2º trimestre, 1966, nº 159, 40 année, p.133
212	**1966**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.42
213	**1966**	*Bulletin Bibliographie - A educação entre dois mundos (Fernando de Azevedo)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.191
214	**1966**	*Bulletin Bibliographie - A educação e seus problemas (Fernando de Azevedo)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.163
215	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Educação para uma civilização em mudança (Kilpatrick, Willian; Trad. Noemy Rudolfer)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.164
216	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Educação e sociologia (Emile Durkheim; Trad. Lourenço Filho)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.166
217	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Noções de psicologia com apliacações a educação (Iago Pimentel)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.166
218	**1966**	*Bulletin Bibliographie - A arte de educar (Gilbert Highet; Trad. Lourenço Filho)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.168
219	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Testes, medidas e avaliação (Oyara Petersen Esteves)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.170

220	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Testes ABC (Lourenço Filho)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.170
221	**1966**	*Bulletin Bibliographie - Didática Geral: de acordo com os programas oficiais (Romanda Pentagna)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.172
222	**1966**	*Bulletin Bibliographie - O que é o Jardim de infância (Nazira Féres Abi-Sáber)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.179
223	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Experiências de Linguagem oral na escola primária (Maria Yvonne Atalécio Araújo)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.181
224	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Problemas na adolescência (Ofésia Boisson Cardoso)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.187
225	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Problemas na infância (Ofésia Boisson Cardoso)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.187
226	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Problemas na mocidade (Ofésia Boisson Cardoso)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.188
227	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Orientação educacional (Maria Junqueira Schmidt; Maria de Lourdes de Souza Pereira)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.188
228	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Problemas na meninice (Ofésia Boisson Cardoso)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.188
229	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Propósitos da Universidade (Gilberto Osório de Andrade)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.190
230	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Conferências Internamericanas de Educação (MEC)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.192
231	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Conferências Internacionais de Instrução Pública - Recomendações (1934-1963) (MEC)*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.193
232	**1966**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, s/p
233	**1966**	*La conférence internationale de l'instruction publique se réunit pour la vingt-huitième fois*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.196
234	**1966**	*Recommandation nº60*	3º trimestre, 1966, nº 160, 40 année, p.197
235	**1966**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.218
236	**1966**	*Hommage au professour Jean Piaget a L' occasion des des 70 ans*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.219
237	**1966**	*L´UNESCO celébre son vigtième anniversarie*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.220
238	**1966**	*Recherches d'education comparée - Buts de la recherche pédagogique et nature des travaux*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.221-222
239	**1966**	*Boulletin de nouvelles - Brésil*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.229
240	**1966**	*Activité pedagogique international*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.242-244
241	**1966**	*IL Y A UNE VINGTAINE D' ANNÉES: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.245
242	**1966**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.246
243	**1966**	*Bulletin Bibliographie -Simpósio sobre problemática universitária (Universidade de Recife)*	4º trimestre, 1966, nº 161, 40 année, p.277

244	**1967**	*Activité du bureau international d´ education*	1º trimestre, 1967, nº 162, 41 année, p.2
245	**1967**	*Recherches d'education comparée - Formation des enseignants envoytés a l'étranger*	1º trimestre, 1967, nº 162, 41 année, p.3-8
246	**1967**	*Boulletin de nouvelles - Brésil*	1º trimestre, 1967, nº 162, 41 année, p.10
247	**1967**	*Activité pedagogique international*	1º trimestre, 1967, nº 162, 41 année, p.24-26
248	**1967**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	1º trimestre, 1967, nº 162, 41 année, p.27
249	**1967**	*Exposition internationale de l' education BIE*	1º trimestre, 1967, nº 162, 41 année, s/p
250	**1967**	*Quarante-quatrième réunion du comitê exécutif*	1º trimestre, 1967, nº 162, 41 année, p.72-73
251	**1967**	*Activité du bureau international d´ education*	2º trimestre, 1967, nº 163, 41 année, p.78
252	**1967**	*Um Bel Aniversaire*	2º trimestre, 1967, nº 163, 41 année, p.79
253	**1967**	*Recherches d'education comparée - Garanties Juridiques et matérielles du pays d'accuell pour les enseignants venant de l'étranger*	2º trimestre, 1967, nº 163, 41 année, p.80-88
254	**1967**	*Boulletin de nouvelles - Brésil*	2º trimestre, 1967, nº 163, 41 année, p.91
255	**1967**	*Activité pedagogique international*	2º trimestre, 1967, nº 163, 41 année, p.102-106
256	**1967**	*Bulletin Bibliographie - História da Educação Moderna (Eby Frederick Trad. Maria Angela V. de Almeida)*	2º trimestre, 1967, nº 163, 41 année, p.109
257	**1967**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1967, nº 163, 41 année, s/p
258	**1967**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1967, nº 164, 41 année, p.150
259	**1967**	*Activité pedagogique international*	3º trimestre, 1967, nº 164, 41 année, p.163-165
260	**1967**	*Bulletin Bibliographie - Introdução à educação: problemas fundamentais, finalidades e técnicas. (Willian Cunningham Trad. Nair F. Abu-Merly)*	3º trimestre, 1967, nº 164, 41 année, p.172
261	**1967**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1967, nº 164, 41 année, s/p
262	**1967**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1967, nº 165, 41 année, p.226
263	**1967**	*Recherches d'education comparée - Financement de L'education*	4º trimestre, 1967, nº 165, 41 année, p.227-230
264	**1967**	*Activité pedagogique international*	4º trimestre, 1967, nº 165, 41 année, p.246-250
265	**1967**	*IL Y A UNE VINGTAINE ANNÉES: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	4º trimestre, 1967, nº 165, 41 année, p.251

266	**1967**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	4º trimestre, 1967, nº 165, 41 année, p.252
267	**1967**	*Exposition internationale de l' education BIE*	4º trimestre, 1967, nº 165, 41 année, s/p
268	**1968**	*Activité du bureau international d´ education*	1º trimestre, 1968, nº 166, 42 année, p.2
269	**1968**	*Recherches d'education comparée - Mesures prises pour parer à la pénurie de personnel enseignant secondaire*	1º trimestre, 1968, nº 166, 42 année, p.3-8
270	**1968**	*Bulletin Bibliographie - Educação e vida: uma contribuição à definição de educação (Pierre Furter)*	1º trimestre, 1968, nº 166, 42 année, p.36
271	**1968**	*Trente-troisième réunion du comitê exécutif*	1º trimestre, 1968, nº 166, 42 année, p.73
272	**1968**	*Activité du bureau international d´ education*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.78
273	**1968**	*Recherches d'education comparée - Place assigned to health education in the timetable and among scholastic activities*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.79-80
274	**1968**	*Boulletin de nouvelles - Brésil*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.83
275	**1968**	*Activité pedagogique international*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.97-100
276	**1968**	*IL Y A UNE VINGTAINE ANNÉES: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.101
277	**1968**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.102
278	**1968**	*Bulletin Bibliographie - Estudo dirigido (Romanda Gonçalves Pentagna)*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.116
279	**1968**	*Forty-fifth metting of the executive committee*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, p.147-149
280	**1968**	*Exposition internationale de l' education BIE*	2º trimestre, 1968, nº 167, 42 année, s/p
281	**1968**	*Activité du bureau international d´ education*	3º trimestre, 1968, nº 168, 42 année, p.154
282	**1968**	*Activité pedagogique international*	3º trimestre, 1968, nº 168, 42 année, p.166-170
283	**1968**	*Bulletin Bibliographie - Desenvolvimento do ensino primário e o plano nacional de Educação (Carlos Parquale)*	3º trimestre, 1968, nº 168, 42 année, p.195
284	**1968**	*Bulletin Bibliographie - Financiamento da educação no Brasil (Jorge Hori; José Caldas Filho)*	3º trimestre, 1968, nº 168, 42 année, p.211
285	**1968**	*Bulletin Bibliographie - Planificação da educação e seus problemas economicos e sociais (MEC)*	3º trimestre, 1968, nº 168, 42 année, p.212
286	**1968**	*La Conference international de l'instrucion publique se reunite pours la trente et uniême fois*	3º trimestre, 1968, nº 168, 42 année, p.254
287	**1968**	*Exposition internationale de l' education BIE*	3º trimestre, 1968, nº 168, 42 année, s/p
288	**1968**	*Activité du bureau international d´ education*	4º trimestre, 1968, nº 169, 42 année, p.234

289	**1968**	*Quelques réflexions sur le problème des éstudiants*	4º trimestre, 1968, nº 169, 42 année, p.235-250
290	**1968**	*IL Y A UNE VINGTAINE ANNÉES: La conférence internationale de l'instruction publique recommandait aux ministêres de l' education*	4º trimestre, 1968, nº 169, 42 année, p.251
291	**1968**	*Lu, Il a Vingt. Cinq. Ans, dans le bulletin du bureau international d'education*	4º trimestre, 1968, nº 169, 42 année, p.252
292	**1968**	*Bulletin Bibliographie - Relatório (III Simpósio Brasileiro de Administração escolar)*	4º trimestre, 1968, nº 169, 42 année, p.293-294
293	**1969**	*Préface (UNESCO)*	1º trimestre, 1969, nº 170, 43 année, p.3-5
294	**1970**	*Introduction*	4º trimestre, 1969, nº 173, 43 année, p.203
295	**1970**	*Ouvrages: La déperdition des effectifs scolaries au premier et au second degré*	4º trimestre, 1969, nº 173, 43 année, p.205
296	**1970**	*Bulletin Bibliographie - Educação primaria: relação entre rendimento escolar e professor (J. Cabral de Moura; M.E Roma Lemos)*	4º trimestre, 1969, nº 173, 43 année, p.211-212
297	**1970**	*Bulletin Bibliographie - Programa estratégico de desenvolvimento (Ministério de planejamento e coordenação geral)*	4º trimestre, 1969, nº 173, 43 année, p.235-236
298	**1970**	*Bulletin Bibliographie - A educação em Minas Gerais e seus aspectos socio-economicos (INEP-CRPE/MG)*	4º trimestre, 1969, nº 173, 43 année, p.239
299	**1970**	*Bulletin Bibliographie - Rendimento das unidades escolares do estado, segundo número de turnos (M.J. Rios Caneca CRPE/PE)*	4º trimestre, 1969, nº 173, 43 année, p.279
300	**1970**	*Liste bibliographique - Brésil*	4º trimestre, 1969, nº 173, 43 année, p.301-302
301	**1970**	*Accés des femmes à l'education: introduction*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.3-4
302	**1970**	*L'activité de l'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.9-10
303	**1970**	*Organisation du système des Nations Unies: Accés des femmes à l'education*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.18
304	**1970**	*Contributions nationales - Brésil - A educação de nível médio e a força de trabalho (Aparecida Joly Gouveia)*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.42
305	**1970**	*Contributions nationales - Brésil - Atitude em relação a certas situações de trabalho: propensão à iniciativa e risco (Aparecida Joly Gouveia)*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.43
306	**1970**	*Contributions Nationales - Brésil - Professoras de amanhã: um estudo de escolha educacional (Aparecida Joly Gouveia)*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.43
307	**1970**	*Contributions Nationales - Brésil - A imaturidade psicológica da mulher (Lauro de Oliveira Lima)*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.43
308	**1970**	*Contributions Nationales - Brésil - A evolução da condição da mulher no Brasil (Heleieth Saffioti)*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.43-44
309	**1970**	*Contributions nationales - Brésil - A mulher na sociedade (Heleieth Saffioti)*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.44
310	**1970**	*Contributions nationales - Brésil - A mulher em situação de classe (Klass Wootmann)*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.44

311	**1970**	*L' education et la formation technique des femmes*	1º trimestre, 1970, nº 174, 44 année, p.71

Correio da Manhã

Notícias sobre o BIE e a CIIP (1950-1970):

Nº	Ano	Título ou resumo do conteúdo	Edição - data
1	1951	*Discurso do Torres Bovet na Conferência*	21/07/1951
2	1951	*Relato das recomendações da CIIP sobre a mulher na educação.*	25/09/1951
3	1951	*Discussão sobre os termos escolares*	27/09/1951
4	1952	*Curso para professores e psicólogos no SENAC sobre orienta8ção profissional: curso dado por professores do Bureau: Helena Antipoff e Pierre Bovet.*	30/11/1952
5	1954	*Notícia sobre publicação do Bureau recebida*	07/02/1954
6	1955	*Instituição de um fundo de educação na CIIP do 1955*	15/07/1955
7	1955	*Anúncio da XVIII CIIP*	01/05/1955
8	1958	*Anúncio da XXI CIIP*	22/06/1958
9	1960	*Relato sobre as questões do ensino secundário na XXIII CIIP*	28/07/1961
10	1961	*Texto que argumenta que a LDB está de acordo com as recomendações da CIIP*	28/07/1961
11	1963	*Relato da recomendação sobre financiamento*	Ed. 21676 p.24
12	1963	*Delegação africana rejeita a participação de Portugal na CIIP*	02/06/1963
13	1964	*CIIP realiza consulta aos países membros sobre o ensino de língua*	19/06/1964
14	1964	*Conflito: países comunistas pedem a saída de Portugal do Bureau e a diretoria de Genebra nega. Brasil se posiciona a favor de Portugal.*	15/07/1964 - Ed. 21864 - p.3
15	1964	*Chamada da CIIP com o tema do combate ao analfabetismo e a generalização do ensino primário*	01/07/1964 - Ed. 21852
16	1966	*Reportagem sobre o programa UNESCO com a descrição da CIIP como uma de suas atividades.*	04/12/1966
17	1967	*Participação de Epilogo de Campos do Bureau - Assunto: ensino superior (financiamento de 25 milhões de dólares).*	13/12/1967
18	1968	*7 Princípios normativos de educação estabelecidos no Bureau*	29/10/1968

Notícias sobre os CRPEs e a UNESCO:

Nº	Ano	Título ou resumo do conteúdo	Edição
1	**1955**	*Notícia sobre a fundação dos centros*	30/12/1955
2	**1956**	*"Reforma nos métodos de ensino"*	08/02/1956
3	**1956**	*"Quatro técnicos da UNESCO estudam o sistema educacional brasileiro"*	23/05/1956. Ed. 19373(1). p. 11
4	**1956**	*"Será iniciado segunda-feira o Seminário de educação conduzido pelo professor Fitzpatrick"*	07/12/1956. Ed. 19542 (1). P.14
5	**1957**	*"Estudo sobre estado social do menor"*	17/01/1957. Ed. 19575 (1). P.2
6	**1957**	*"Unesco colabora com pesquisas educacionais"*	07/02/1957. Ed. 19593 (1)
7	**1957**	*Pesquisas dos interesses na idade escolar - plano em execução na Guatemala*	13/02/1957. Ed 19598b (1) p.10
8	**1957**	*"Apreciações da UNESCO sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais"*	29/03/1957- Ed. 16934 (1) p. 12
9	**1957**	*Pesquisas educacionais no Brasil*	27/07/1957 Ed. 19735 (1) p.5
10	**1957**	*Instalado em Pernambuco um Centro de Pesquisas Educacionais*	23/11/1957
11	**1958**	*"Ensino primário no Brasil: novos métodos de trabalho"*	08/01/1958 Ed. 19873. p.2
12	**1958**	*Visando à formação do professor primário*	22/03/1958 Ed. 19934 (1) p.4
13	**1958**	*Experiência inédita o mundo e no Brasil: O CBPE intensifica suas atividades*	17/06/1958 Ed. 19975 (1) p.9
14	**1958**	*Apreço dos educadores à obra dos colegas brasileiros*	17/06/1958. Ed. 20006 (1) p.6
15	**1958**	*Educação é um problema que desafia a todos*	21/08/1958. Ed. 20062 (2) p.7
16	**1958**	*Como são vistos pelos pais e professores a escola*	21/10/1958. Ed. 20114 p.15
17	**1959**	*Viagem de Anísio Teixeira*	08/01/1959. Ed. 20180. P.9
18	**1959**	*Auto índice de reprovação em São Paulo*	08/01/1959. Ed. 20180. P.9
19	**1959**	*Três novos cobaias de erradicação do analfabetismo*	12/05/1959 Ed. 20282 (1)
20	**1959**	*Conferência com o tema "A preparação e a vida profissional no magistério primário na França"*	02/08/1959. Ed. 20353 (2). P.11
21	**1959**	*No Rio professora francesa a serviço da UNESCO*	01/09/1959. Ed. 20378 (1). P. 5
22	**1959**	*Mestres de todo mundo interessados em estudos relativos ao Brasil*	13/09/1959. Ed. 20389 (1). P.15
23	**1960**	*Problemas de desajustamento profissional e suas origens*	04/03/1960. p.5
24	**1960**	*A escola pública e o projeto de diretrizes e bases*	08/05/1960. Ed. 20587(1). P.10
25	**1960**	*Entrega de livros para formação de professores e relatos sobre a biblioteca do CBPE*	01/06/1960. Ed. 20607(1). p.2

26	**1960**	*Professores americanos chegam, hoje, ao Brasil*	19/06/1960. Ed. 20632(1). p.18
27	**1960**	*Aperfeiçoam-se professores do jardim de infância*	02/08/1960. Ed. 20660(2) p.13
28	**1960**	*Vinda de professor francês vinculado à UNESCO*	26/08/1960. Ed.20681(1). p.12
29	**1961**	*Investigação sobre o ensino no Rio de Janeiro*	28/03/1961. Ed. 20861(1). p.4
30	**1966**	*Perito da UNESCO vê educação no Brasil*	30/09/1966. Ed.22543(1). p.3
31	**1967**	*Novo sistema de ensino já tem teoria aprovada*	03/05/1967. Ed. 22721(1).
22	**1967**	*Estado reuni educadores em Curitiba*	23/05/1967. Ed. 22738(1)
33	**1967**	*Pesquisa: primário fadado ao fracasso*	31/05/1967. Ed.22745(1). p.3
34	**1968**	*Tarso Dutra liquida o INEP*	14/04/1968. Ed. 23012(1). p.15
35	**1968**	*Escola estadual alfabetiza com método misto de literatura*	06/09/1968. Ed. 23132(1). p.4
36	**1968**	*Educação tem princípios normativos em Genebra*	29/10/1968. Ed. 23177(1). p.3
37	**1969**	*UNESCO & Pesquisa*	20/07/1969. Ed. 2337 (1)
38	**1970**	*Pesquisa mostra o baixo rendimento das escolas primárias brasileiras*	13/02/1970. Ed. 23566 (1)
39	**1970**	*Ensino médio, mais uma reforma*	29/05/1970. Ed.23655(1). p.11
40	**1972**	*Médici reorganiza o INEP e atualiza sua estrutura*	1972. Ed.24411(1)

APÊNDICE VI – LEVANTAMENTO DOS AUTORES E AUTORAS DAS PUBLICAÇÕES ESTUDADAS

Autores e autoras das publicações dos CRPEs

Nº	Nome	Quantidade de publicações
1	A. Almeida Júnior	1
2	Abgar Renault	2
3	Aico Osasa	1
4	Alfonso Alvarez Villar	1
5	Álvaro Magalhaes;	1
6	Angel Diego Márquez	2
7	Angel Oliveiros	2
8	Anísio Teixeira	3
9	Antônio Cândido de Mello Souza	1
10	Antônio Carolina Gonçalves	1
11	Carlos Chagas	1
12	Carlos F. R. Maciel	3
13	Celso Rui Beisiegel	1
14	Dalilla G. Sperb	5
15	Eddy Pires	1
16	Edgar Faure	1
17	Edith Matheus	1
18	Eloah Ribeiro Kunz	3
19	Eurides Brito da Silva	1
20	Fernando de Azevedo	7
21	Fernando Henrique Cardoso	1
22	Francisco Campos	1
23	Gabriela Mistral	1
24	Gaston Berger	1
25	Gilberto Freyre	1
26	Gladia Mary Corfied,	1
27	Gonçalves Fernandes	1
28	Harry Maddox	1
29	Heládio Antunha	1
30	Helena Brullé	3
31	Henry Clay Lindgren	5
32	Henry Sylvester	1
33	Hermenergada Alves Lüdke	1
34	Hilda de Almeida Guedes	1
35	Iracema A. Z. Machado	1
36	Irmão José Otão (Reitor da PUC RGS)	1

37	Itamar de Abreu Vasconcelos	2
38	J. Geraldo da Costa	1
39	J. Maritain	1
40	J. Querino Ribeiro	1
41	Janice Plínio Peres	7
42	Jayme Abreu	1
43	Joanna Mader Elazari Klein	1
44	Joel Martins	1
45	John Dewey	1
46	José Nilo Tavares	1
47	Josué Muniz	1
48	Leonor Maria Tanuri	1
49	Levy Cruz	1
50	Lucia Marques Pinheiro	3
51	Lucinda M Lorenzoni	1
52	Lyra Paixão	1
53	Malcon S. Adrisesshich	1
54	Maria Aparecida Bortoletto	1
55	Maria Aparecida do Santos	1
56	Maria Aparecida Rodrigues Cintra	1
57	Maria Cecília Barros Teixeira Nunes	1
58	Maria da Glória de Oliveira Resende	1
59	Maria Dulce Dias Bastos	1
60	Maria Luíza de Melo	2
61	Maria Luzia de Almeida Cunha Freitas	1
62	Maria Nayde dos Santos Lima	2
63	Maria Rejane de Almeida Souza	1
64	Martha Maria de Barros Marques	1
65	Nelson Rosamilha	1
66	Nilza da Silva Rocha	1
67	Odila Barros Xavier	1
68	Odiles Fonseca Pereira	1
69	Osnira de Carvalho Barros	1
70	Paulo Freire	1
71	Paulo Rosas	5
72	Pedro Rosselló	2
73	Plínio de Aguiar	1
74	Raul Pilla	1

75	Robert Brachenbury	
76	Rodolfo Azzi	1
77	Rudolf Lenhard	1
78	Ruth Cabral	1
79	Stephen Wiseman	1
80	Tarcísio Rego Quirino	1
81	Tarso Dutra	1
82	Thales de Azevedo	1
83	Vivaldi Moreira	1
84	Wander Moreira	1
85	Wilson Martins	1
86	Zaida Maria Costa Cavalcanti	1
87	Zita P. Kubinszky	1

Autores e autoras das publicações da RBEP

Nº	**Nome**	**Quantidade de publicações**
1	Abgar Renault	1
2	Alberto Rovai	1
3	Américo Barbosa de Oliveira	1
4	André Rey	1
5	Anísio Teixeira	**6**
6	Aparecida Joly Gouveia	1
7	Benedito Silva	1
8	Carlos Pasquale	1
9	Daniel, L. Marsh	1
10	Donald Pierson,	1
11	Eliezer Schneider	1
12	Eny Caldeira	1
13	F. Altenfeldor Silva	1
14	Gilberto Freyre	1
15	Gonçalves Fernandes	1
16	Heloísa Marinho	**3**
17	Irene Melo	1
18	Iva Waisberg Bonow	1
19	Joana Mader Elzar	1
20	Joel Martins	1
21	José Mallart	1
22	Lauro de Oliveira Lima	2
23	Levi Cruz	1
24	Lília Sampaio de Souza Pinto	1

25	Lourenço Filho	2
26	Lucia Marques Pinheiro	**7**
27	Marialice M. Forachi	1
28	Murilo Braga	1
29	Noemi Silveira Rudolfer	1
30	Nunes Mendonça	1
31	Octavio da Costa Eduardo	1
32	Oliveira Lima	1
33	Olívio Montenegro	1
34	Orlando Parabrim	1
35	Paulo de Almeida Campos	2
36	Riva Bauzer	**3**
37	Robert King Hall	2
38	Romeu Morais Almeida	1
39	Romualdo Monteiro de Barros	1
40	Rosalvo Florentino	1
41	Rui Canington da Costa	1
42	Sílvio Galvão	1
43	Solón Borges dos Reis	1
44	Solon T. Kimball	1
45	Souza Bittencourt	1

Total de autores e autoras das pesquisas estudadas (CRPEs e RBEP)

Nº	Nome	Quantidade de publicações	Autoria/ gênero
1	A. Almeida Júnior	1	M
2	Abgar Renault	**3**	**M**
3	Aico Osasa	1	M
4	Alberto Rovai	1	M
5	Alfonso Alvarez Villar	1	M
6	Álvaro Magalhaes;	1	M
7	Américo Barbosa de Oliveira	1	M
8	André Rey	1	M
9	Angel Diego Márquez	2	M
10	Angel Oliveros	2	M
11	Anísio Teixeira	**9**	**M**
12	Antônio Cândido de Mello Souza	1	M
13	Antônio Carolina Gonçalves	1	M
14	Aparecida Joly Golveia	1	F
15	Benedito Silva	1	M
16	Carlos Chagas	1	M
17	Carlos F. R. Maciel	3	M
18	Carlos Pasquale	1	M
19	Celso Rui Beisiegel	1	M
20	Dalilla G. Sperb	**5**	**F**
21	Daniel, L. Marsh	1	M
22	Donald Pierson,	1	M
23	Eddy Pires	1	M
24	Edgar Faure	1	M
25	Edith Matheus	1	F
26	Eliezer Schneider	1	M
27	Eloah Ribeiro Kunz	**3**	**F**
28	Eny Caldeira	1	F
29	Eurides Brito da Silva	1	M
30	F. Altenfeldor Silva	1	M
31	Fernando de Azevedo	**7**	**M**
32	Fernando Henrique Cardoso	1	M
33	Francisco Campos	1	M
34	Gabriela Mistral	1	F
35	Gaston Berger	1	M
36	Gilberto Freyre	2	M
37	Gladia Mary Corfied,	1	F
38	Golçalves Fernandes	2	M
39	Harry Maddox	1	M
40	Heládio Antunha	1	M

41	Helena Brullé	**3**	**F**
42	Heloísa Marinho	**3**	**F**
43	Henry Clay Lindgren	**5**	**M**
44	Henry Sylvester	1	M
45	Hermenergada Alves Lüdke	1	F
46	Hilda de Almeida Guedes	1	F
47	Iracema A. Z. Machado	1	F
48	Irene Melo	1	F
49	Irmão José Otão (Reitor da PUC RGS)	1	M
50	Itamar de Abreu Vasconcelos	2	M
51	Iva Waisberg Bonow	1	F
52	J. Geraldo da Costa	1	M
53	J. Maritain	1	M
54	J. Querino Ribeiro	1	M
55	Janice Plínio Peres	**7**	**F**
56	Jayme Abreu	1	M
57	Joana Mader Elzar	1	F
58	Joanna Mader Elazari Klein	1	F
59	Joel Martins	2	M
60	John Dewey	1	M
61	José Mallart	1	M
62	José Nilo Tavares	1	M
63	Josué Muniz	1	M
64	Lauro de Oliveira Lima	2	M
65	Leonor Maria Tanuri	1	F
66	Levi Cruz	2	M
67	Lília Sampaio de Souza Pinto	1	F
68	Lourenço Filho	2	M
69	Lucia Marques Pinheiro	**10**	**F**
70	Lucinda M Lorenzoni	1	F
71	Lyra Paixão	1	F
72	Malcon S. Adrisesshich	1	M
73	Maria Aparecida Bortoletto;	1	F
74	Maria Aparecida do Santos	1	F
75	Maria Aparecida Rodrigues Cintra	1	F
76	Maria Cecília Barros Teixeira Nunes	1	F
77	Maria da Glória de Olveira Resende	1	F
78	Maria Dulce Dias Bastos	1	F
79	Maria Luíza de Melo	2	F
80	Maria Luzia de Almeida Cunha Freitas	1	F
81	Maria Nayde dos Santos Lima	2	F
82	Maria Rejane de Almeida Souza	1	F
83	Marialice M. Forachi	1	F
84	Martha Maria de Barros Marques	1	F
85	Murilo Braga	1	M

86	Nelson Rosamilha	1	M
87	Nilza da Silva Rocha	1	F
88	Noemi Silveira Rudolfer	1	F
89	Nunes Mendonça	1	M
90	Octavio da Costa Eduardo	1	M
91	Odila Barros Xavier	1	F
92	Odiles Fonseca Pereira	1	M
93	Oliveira Lima	1	M
94	Olívio Montenegro	1	M
95	Orlando Parabrim	1	M
96	Osnira de Carvalho Barros	1	F
97	Paulo de Almeida Campos	2	M
98	Paulo Freire	1	M
99	Paulo Rosas	**6**	**M**
100	Pedro Rosselló	2	M
101	Plínio de Aguiar	1	M
102	Raul Pilla	1	M
103	Riva Bauzer	**3**	**F**
104	Robert Brachenbury;	1	M
105	Robert King Hall	2	M
106	Rodolfo Azzi	1	M
107	Romeu Morais Almeida	1	M
108	Romualdo Monteiro de Barros	1	M
109	Rosalvo Florentino	1	M
110	Rudolf Lenhard	1	M
111	Rui Canington da Costa	1	M
112	Ruth Cabral	1	F
113	Sílvio Galvão	1	M
114	Solón Borges dos Reis	1	M
115	Solon T. Kimball	1	M
116	Souza Bittencourt	1	F
117	Stephen Wiseman	1	M
119	Tarcísio Rego Quirino	1	M
119	Tarso Dutra	1	M
120	Thales de Azevedo	1	M
121	Vivaldi Moreira	1	M
122	Wander Moreira	1	M
123	Wilson Martins	1	M
124	Zaida Maria Costa Cavalcanti	1	F
125	Zita P. Kubinszky	1	F