



“Educação como prática de Liberdade”:
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10150 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT02 - História da Educação

Representações sobre o magistério primário nas Conferências Internacionais de Instrução Pública do Bureau Internacional de Educação e UNESCO

Marina Mendes da Costa - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

Rita de Cassia Gallego - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Representações sobre o magistério primário nas Conferências Internacionais de Instrução Pública do Bureau Internacional de Educação e UNESCO

Resumo

Esta comunicação apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa de doutorado que objetivou investigar as representações sobre a prática e a carreira do magistério primário presentes nas recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIP) promovidas pelo Bureau Internacional de Educação (BIE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período de 1950-1970. O contexto do pós-guerra ao qual corresponde esta pesquisa é potencial para a análise das representações sobre o trabalho docente, pois trata-se de um momento de reconstrução do projeto educativo, e, portanto, de reformulação da identidade das professoras e professores (LAWN, 2000). Nesta conjuntura, as CIIP funcionam como uma das plataformas centralizadoras de resoluções de como a educação poderia se desenvolver no período. O estudo das fontes permitiu identificar o trabalho docente sendo representado com base na profissionalização do magistério, no entanto, também encontramos recomendações que representavam o trabalho docente primário com uma perspectiva de controle das dimensões subjetivas do trabalho docente. Dessa maneira, foi possível apreender com a pesquisa a circulação de representações do magistério ancoradas em uma perspectiva de racionalização (HABERMAS, 2012) do ofício docente.

Palavras-chave: trabalho docente, ensino primário, Conferências Internacionais de Instrução Pública, UNESCO.

Introdução

Esta comunicação apresenta alguns dos resultados de uma pesquisa de doutorado que examinou as representações, entendidas na acepção de Chartier (1991), sobre a prática e a carreira do magistério primário encontradas nas resoluções das Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIP) promovidas pelo Bureau Internacional de Educação (BIE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no período de 1950 a 1970. O contexto do pós-guerra ao qual corresponde esta pesquisa, é potencial para a análise das representações do trabalho docente, pois, conforme sublinha

Lawn (2000), trata-se de um momento de reconstrução do projeto educativo, e, portanto, da “fabricação de novas identidades” (reformulação da identidade) das professoras e professores.

Com o objetivo de compreender as representações sobre o trabalho docente primário, foram analisadas cinquenta recomendações elaboradas durante as CIIP realizadas no período de estudo. Para o estudo das fontes, consideramos a perspectiva de história transnacional da educação (ROLDÁN & FUCHS, 2021), na medida em que os saberes e as representações produzidas pelas resoluções das CIIP circularam amplamente pelos países membros do BIE.

A teoria educacional na metade do século XX passa por um radical processo de cientificização e imposição de cismos ideológicos oriundas do contexto da Guerra Fria. Dessa forma, em um plano mundial, o conhecimento em educação passa a ser reproduzido por meio de disputas de representação com base nas marcas provocadas pela Segunda Guerra Mundial, a divisão do mundo. Esse movimento 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). É ainda no momento pós-segunda guerra que Popkewitz (1997) estabelece como marco em relação às “mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas desiguais relacionadas com a escolarização” (1997, p.23).

Nessa conjuntura, as CIIP ocorreram como forma dos 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 o professor: 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.

Conferências Internacionais de Instrução Pública

Com o início das atividades do BIE^[1] e a adesão de novos países (que passaram a apresentar relatórios anuais sobre suas atividades educacionais) é instituída, em 1934, a 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 CIIP também engendram resoluções para o estabelecimento de metas destinadas aos países participantes do BIE.

A partir da IX CIIP (1947), as CIIP passaram a ser convocadas conjuntamente pela UNESCO^[2] e pelo BIE, e a escolha dos temas era realizada pela Comissão Mista UNESCO/BIE, com base nos relatórios elaborados pelos Estados-Membros.

As conferências funcionavam da seguinte maneira: antes de cada CIIP havia um diretório que reunia monografias sobre reformas recentes realizadas em cada país. Esse diretório era constituído a partir dos relatórios enviados como respostas dos questionários elaborados pelo BIE. Com base neste inquérito, uma publicação era mandada para a conferência uma publicação com sínteses dos relatórios enviados por cada país.

O trabalho docente primário nas Conferências Internacionais de Instrução Pública

As recomendações das CIIP apresentam a temática do trabalho docente como caminho para atingir os objetivos estabelecidos para a educação pública universal, de modo especial o magistério primário. Nas representações sobre a professora primária, encontramos textos que evidenciam os problemas educacionais da época, por vezes responsabilizando a falta de formação e aperfeiçoamento da professora como responsáveis por uma prática educacional inadequada às necessidades do período. Em contraposição, destaca-se a definição de professora que procurava qualificar um modelo moderno da docência (formado a partir da ciência educacional produzida do período, e que deveria aplicá-la no trabalho pedagógico).

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 que fossem embasados em teorias científicas:

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 [...] 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)

A recomendação da XXV CIIP (1962), *Aperfeiçoamento de Professores Primários*, 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 da CIIP já citada sobre *Formação de Professores* (1953), defende que o conhecimento científico em educação precisa estar aliado a uma personalidade adequada ao exercício do magistério. Por isso, 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 [...] 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)

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.

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 a professora primária, antes mesmo de seu ingresso na Escola Normal. Dessa maneira, apesar do bom docente ser representado nas fontes consultadas como aquele que possuía amplo conhecimento das teorias legitimadas como científicas, a vocação para o magistério com base na personalidade, equilíbrio emocional e valores/moral eram definidas como essencial para o exercício da docência.

O conhecimento científico, com ênfase a uma perspectiva da Psicologia da Educação, também era recomendado como essencial para formação inicial e continuada dos professores

primários:

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 (BIE/UNESCO, 1953, p. 75-76)

Ao analisar o processo histórico de profissionalização da docência, Nóvoa (1991) identifica a presença de um discurso sobre a prática do magistério com referências a uma teoria cada vez mais especializada e produzida pelas instâncias legítimas do campo educacional, ou seja, agentes dotados do capital específico do campo (BOURDIEU, 1996).

Além da formação, outra questão amplamente defendida nas CIIP durante o período estudado foi as condições de trabalho docente, como a garantia de “salários convenientes” e materiais adequados ao trabalho pedagógico (BIE/UNESCO, 1953, p. 75). As fontes exploradas evidenciam que o trabalho docente primário foi representado nas CIIP com base em uma concepção de profissionalização do magistério, mas sem deixar de fazer menções sobre aspectos relacionados a dimensões subjetivas da profissão, conforme salientado.

Algumas conclusões

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 pelos professores que estavam em sala de aula, de modo particular pelas professoras primárias. No entanto, apesar dessas expectativas em torno da prática docente procurarem se basear em uma teorização científica sobre o ensino, notamos que com frequência eram retratados aspectos subjetivos da professora primária, como sua moral e sua personalidade.

Podemos perceber como o processo profissionalização docente teve indicadores globais consubstanciados nas recomendações das CIIP (XAVIER, 2010). No entanto, tais indicações não deixaram de fazer referência à necessidade de controle e atenção às dimensões subjetivas da docência. Considerando a ênfase dada não apenas no conhecimento necessário para a prática, mas também em como as professoras primárias iriam incorporar este saber, podemos analisar este processo dentro de um movimento histórico de racionalização do trabalho, considerando o conceito de racionalidade de Habermas (2012), isto é “a maneira pela qual os sujeitos capazes de falar e agir adquirem e empregam o saber” (HABERMAS, 2012, p.31).

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: Sobre a Teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, Abr. 1991.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. The International Bureau of Education (1925–1968): A Platform for Designing a ‘chart of World Aspirations for Education.’ **European Educational Research Journal**, 12(2), 2013.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NOVOA, A., SCHRIEWER, J. (orgs.). **A difusão mundial da escola**. Portugal: Educa e Autores, 2000.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº4, p. 109-139, 1991.

PARRAT-DAYAN, S. Piaget e as instituições: o instituto Jean-Jacques Rousseau, o BIE e o Centro Internacional de Epistemologia Genética. **Mnemosine**, vol. 2, nº1, p.12-17, 2006.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROLDÁN, Vera E.; FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2021, v. 47. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>.

UNESCO, United Nation Educational Scientific and Cultural Organization; BIE. International Bureau of Education. **International Conference on Education**. Disponível em: < <http://www.BIE.unesco.org/en/areas-of-action/international-conference-on-education-ice/the-conference.html> >. (Acesso em 17 de abr. de 2021).

XAVIER, Libânia N. A profissão docente em contextos de transição democrática: Brasil e Portugal nas décadas de 1970-80. In. LOPES, Sonia Castro; CHAVES, Mirian Waidenfeld. (Org.). **A História da Educação em Debate**: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

^[1] Em 1925 o Instituto Jean Jacques Rousseau por meio da iniciativa de membros como Édouard Claparède, Adolphe Ferrière e Béatrice Ensor, com o apoio do *Institut Universitaire des Sciences de l'Education* de Genebra, fundam o BIE. O BIE 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).

^[2] A UNESCO foi criada em 1946 com o objetivo de estabelecer "solidariedade intelectual e moral da humanidade" (UNESCO, 1945), considerando o recente final da Segunda Guerra Mundial.