

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cláudia Vercesi Maluhy

Os Especialistas em Educação para a América Latina
(1958-1966)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Cláudia Vercesi Maluhy

Os Especialistas em Educação para a América Latina
(1958-1966)

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt.

SÃO PAULO
2010

Banca Examinadora

Para duas pessoas especiais,
Rodolpho e Ivone.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Profa. Circe Bittencourt, que acolheu meu projeto e, com todo carinho e paciência, orientou minha pesquisa. Obrigada por me fazer acreditar!

Ao Prof. Kazumi Munakata, que auxiliou meu trabalho em muitos momentos, além de compartilhar a amizade dessa pequena iniciante. Obrigada por estar sempre ali!

Ao Prof. Bruno Bontempi Jr, não somente pela orientação na escolha do tema de pesquisa, mas pelas contribuições feitas durante a qualificação que enriqueceram e ofereceram novo impulso ao trabalho. Obrigada pelo apoio!

Aos professores do programa EHPS, que me proporcionaram novos olhares sobre o campo educacional. Em especial ao Prof. José Geraldo Bueno, por estender a mão quando precisei!

À minha mãe, que com todo seu amor, dividiu todos os momentos do mestrado, inclusive a sala de aula. Ao meu pai, pela paciência e apoio, principalmente, quando achei que não iria conseguir. À minha irmã, ao Arthur, Iaiá e Léo, que trouxeram leveza aos momentos mais pesados. A minha prima Mariana, pelo companheirismo e disposição. Ao meu padrinho Renê, pela cumplicidade. A todos da minha família, por que é delicioso dividir minhas conquistas com vocês!

Agradecimentos especiais a Katya Braghini, pela amizade e pelas observações que trouxeram segurança a minha produção. Ao Felipe Mello, não somente por ser meu amigo, mas por gostar de ler Bourdieu, Borges e as linhas que eu escrevo! Eternamente grata!

À Juliana Filgueiras, pela amizade incondicional e pela paciência com minha mania de perfeição. À Bianca Zucchi e Tainã Pinheiro, que ajudaram quando achei que o barco iria tombar. À Elisabete Adania, pela amizade e apoio nesses dois anos. Obrigada pela força!

Aos *amigos* do mestrado, com quem dividi angustias, dúvidas, alegrias e cervejas: Jorge Basso e Lu Alcanfor (carinho imenso!), Carla Cazelato, Elizangela

Tremea, Rodolfo Calil, Thiago Boim, Moroni Tartalioni, Yvan Dourado, Andrea Guida, Alexandro Santos, Simone Molinari, Cida Satto, Cristina Figueira, Ellen Rozante, Márcia Guerra e André Pirola.

Aos *amigos*, de longa data, que acompanharam e incentivaram meu caminhar nesses dois anos de mestrado: Desiree Tozi, Uiran Gebara, Camila Zanon, Bernardo Goldberger, Eduardo Chammas, Ricardo Buzzo, Tatiana Beltrão, José Cláudio Somma, Fabíola Iozzi, Pablo Ibanez, Priscilla Borelli, Antônio B. Nunes, Luis Felipe Faustino, Fernando Magalhães, Marcus Betioli, Maria Rosa Roque, Tânia Mara Menecucci, William Yamamoto, Jô Harada, Carolina Matielo, Sarah Battistini e toda sua família, Maísa Mendes, Cristina Charnis, Andréa Pizzutiello, Eliana Alves, Alexandra Oliveira, Rafael Maul, Rodrigo Duarte e Marcela Morizot.

Ao CNPq, pelo financiamento que possibilitou a realização desta pesquisa.

Resumo

O Projeto Principal nº 1 da Unesco, apresentado em maio de 1956, durante a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, teve como metas centrais: a expansão do ensino primário, a erradicação do analfabetismo e a formação de professores. Com interesse em auxiliar na execução das metas do Projeto, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) em convênio com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) e a Universidade de São Paulo (USP), organizou entre os anos de 1958 e 1966, os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL), voltados à formação universitária de educadores (administradores, inspetores, assessores, diretores, etc...) pertencentes a 19 países latino-americanos. Para a compreensão dos objetivos e da organização do CEEAL, como objeto central desse trabalho, foram descritos e analisados documentos da Unesco, publicações do CRPE/SP, monografias realizadas pelos participantes e a produção teórica de educadores e sociólogos envolvidos de alguma forma com o tema. A partir da documentação apresentada, buscou-se também reconstituir o processo histórico que deu origem aos cursos, respondendo questões relacionadas ao papel político-econômico conferido ao ensino primário entre os anos de 1950 e 1960, sua relação com os ideários “desenvolvimentistas” e a defesa pela democratização do ensino.

Palavras-chave: Ensino Primário; Unesco; Inep; CRPE/SP; América-Latina.

Abstract

The Main Unesco Project Number 1, presented in May 1956 during the Latin-American Regional Conference on Charge-Free and Mandatory Elementary Education, had as central aims: the broadening of elementary school, the eradication of illiteracy and teachers training. Interested in assisting the Project implementation, between 1958 and 1966, the Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), in agreement with the United Nations, Educational, Scientific, and Cultural Organization (Unesco), the Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), and the Universidade de São Paulo (USP), organized the Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL), focused on the university education for educators (administrators, supervisors, specialists in curricula, advisors, principals, etc.) from 19 Latin-American countries. To understand CEEAL aims and organization, which is the main object of the present work, we have described and analyzed Unesco documents, CRPE/SP publications, monographs written by the participants, and theoretical production of educators and socialists somehow involved with the issue. From all those presented documents, we have tried to reconstruct the historical process that originated those courses, answering the questions related to the political and economical role given to the primary school during the 1950's, as well as their relationship with “developmental” ideologies and the defense of the democratization of education.

Keywords: Elementary School; Unesco; Inep; CRPE/SP; Latin-America.

Sumário

Introdução	13
Capítulo 01 – O projeto educacional da Unesco para a América Latina (1950-1960)	16
O Projeto Principal nº 1 da Unesco	23
A erradicação do analfabetismo	26
O desenvolvimento da escola rural.....	29
A formação de professores	32
O Projeto Principal nº1 no Brasil	36
Os cursos de especialistas em educação como decorrência da parceria entre a Unesco e o Inep.....	41
A sede dos Cursos de Especialistas em Educação: o CRPE/SP.....	46
Capítulo 02 – Os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina no Brasil	51
A organização do CEEAL.	55
Requisitos para a participação: as bolsas de estudos	65
A infra-estrutura oferecida pelo CRPE/SP.....	68
As atividades de pesquisa.....	70
O trabalho final: as monografias.....	71
Capítulo 03 – O projeto de modernização da educação para a América Latina ..	79
Os cursos de especialistas em educação no Chile.	86
Considerações Finais	92
Referência Bibliográfica	95
Documentação	99
Anexos	104

Lista de Anexos

Anexo 01: Primera Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental sobre Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina (Proyecto Principal nº1) ..	106
Anexo 02: América Latina: Gastos del Gobierno Central en Educación, 1957- 61 (Porcientos del Presupuesto Total)	108
Anexo 03: Recapitulation Budgetaire par Projet	109
Anexo 04: Programa do Curso de Formação de Professores (1966)	110
Anexo 05: Quadro dos Participantes e das Monografias do CEEAL (1958-1962)	116
Anexo 06: Prueba General - CLAFEE (1961)	123

Lista de Quadros

Quadro 01: Disciplinas oferecidas no I CEEAL (1958)	62
Quadro 02: Disciplinas oferecidas no II CEEAL (1959)	63
Quadro 03: Disciplinas oferecidas no III CEEAL (1960)	63
Quadro 04: Número das bolsas de estudo atribuídas aos países participantes do CEEAL (1958-1966)	67
Quadro 05: Número de participantes nas áreas gerais de especialização do CEEAL (1958-1966)	72
Quadro 06: Disciplinas oferecidas no III Curso do CLAFEE (1960)	87
Quadro 07: Número das bolsas de estudo atribuídas aos países participantes do III Curso do CLAFEE (1960)	88

Lista de Figuras

Figura 1: <i>Sede do CRPE/SP</i> . 1959. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FE/USP, 2010.....	68
Figura 2: <i>Alojamento do CRPE/SP</i> . 1959. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FE/USP, 2010.....	69
Figura 3: <i>Restaurante do CRPE/SP</i> . 1959. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FE/USP, 2010.....	69

Lista de Siglas

CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CEEAL – Curso de Especialistas em Educação para a América Latina

CLAFEE – Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación

CRPE/SP – Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo

Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

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

USP – Universidade de São Paulo

*“Nada nos regalaron
Hemos pagado muy caro
Quien se equivoca y no aprende
Vuelve a estar equivocado.
Tenemos venas abiertas
Corazones castigados
Somos fervientemente
Latinoamericanos.*

*Y cuando vengan los dias
Que nosotros esperamos
Con todas las melodias
Haremos un solo canto.
El cielo sera celeste
Los vientos habran cambiado
Y nacera un nuevo tiempo
Latinoamericano”*

Venas Abiertas
Mario Schajris e Leo Sujatovich
Intérprete: Mercedes Sosa

Introdução

Entre as décadas de 1950 e 1960, ocorreram diversas ações realizadas por órgãos internacionais e governos latino-americanos destinadas a diminuir os elevados índices de analfabetismo e de exclusão escolar. A pesquisa, a avaliação, a estatística, a informação e o planejamento tornaram-se instrumentos necessários para a obtenção de elementos precisos sobre os problemas educacionais existentes nesse continente, proporcionando condições necessárias às suas iniciativas político-administrativas.

As avaliações referentes à eficiência dos sistemas de ensino foram apresentadas como alternativas que contribuiriam para a busca e consolidação de projetos de desenvolvimento educacionais almejados pelos governos latino-americanos, e recomendados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A aproximação entre diversos educadores latino-americanos e o debate na formulação de um sistema educacional que auxiliasse no desenvolvimento social e econômico da região, ocorreu por meio de reuniões intergovernamentais promovidas pela Unesco.

Em 1956, na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória¹, o órgão apresentou seu Projeto Principal nº 1, com plano de execução previsto para um período de 10 anos. O Projeto propunha como metas gerais aos países latino-americanos, a expansão do ensino primário, a erradicação do analfabetismo e a formação de professores. Tais metas, segundo o Projeto (Unesco, 1957b, p. 07), poderiam ser alcançadas com: a ampliação do ensino primário nas áreas rurais; a melhora “qualitativa e quantitativa” da formação dos professores nas escolas normais; a formação de especialistas universitários (administradores, inspetores, diretores, etc.) que contribuiriam com a prática docente; e a concessão de bolsas de estudo para os mais variados cursos, organizados pela Unesco em parceria com os Ministérios da Educação dos países participantes.

O incentivo do governo brasileiro para a viabilização do Projeto da Unesco, ocorreu com a realização de cursos de formação de especialistas em educação,

¹ A Conferência reuniu representantes da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, EUA, Haiti, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Venezuela.

organizados por meio de um convênio firmado entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP) e a Universidade de São Paulo (USP).

Entre 1958 e 1966, foram realizados nove cursos, reunindo 30 bolsistas de 19 países latino-americanos, entre eles Uruguai, Panamá, Haiti, Costa Rica, Honduras, Guatemala, Peru, México, Chile, Argentina, Colômbia e Bolívia.

Este trabalho tem por objetivo, portanto, analisar a organização dos Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL), bem como suas finalidades educacionais no Brasil. Para tanto, respondemos a seguinte pergunta: O que eram os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL)?

Durante a revisão bibliográfica sobre o tema de estudo foi percebido que trabalhos abordaram os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina de modo circunstancial. O trabalho de Márcia Ferreira (2001) analisou o processo histórico da construção do CRPE/SP, bem como as atividades por ele realizadas nas décadas de 1950 e 1960. A pesquisa de Libânia N. Xavier (1999) analisou os Centros de Pesquisa do Inep, apresentando o processo histórico de construção desses centros, os ideários de Anísio Teixeira ao longo dessa construção e destacou as atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do CRPE/SP.

Julgamos interessante apresentar uma análise voltada especificamente para o funcionamento do CEEAL, já que ele era parte do Projeto Principal nº 1 da Unesco na sua política para com a América Latina. Partimos da hipótese de que, mais do que uma deliberação articulada no exterior para a política educacional brasileira, o CEEAL foi constituído a partir da associação de interesses dos centros de pesquisas brasileiros em comunhão aos projetos propostos pela Unesco.

Para tanto, analisamos as fontes referentes ao próprio Projeto Principal nº 1 da Unesco; documentações do CRPE/SP; relatórios e ofícios do Inep e do governo brasileiro; além das monografias produzidas pelos participantes dos cursos. Tais documentações foram encontradas no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-FEUSP) e no Arquivo Histórico do Inep.

Os documentos foram separados a partir do que foi encontrado no CME-FEUSP e no Arquivo do Inep. Foram selecionados os documentos referentes primordialmente ao projeto em questão e aos cursos, objeto deste trabalho. Todos os documentos foram lidos, fichados e dimensionados de forma a contar a história sobre o CEEAL. Os documentos foram separados a partir de sua designação: ofícios, cartas, relatórios, pareceres, notas e monografias. Do montante, foram selecionados todos os argumentos referentes diretamente aos cursos: seus objetivos, fundamentação teórica, planejamento, procedimentos de instalação no Brasil; discussões sobre a pertinência de instalação dos cursos no Brasil etc.

Recorremos ao referencial teórico oferecido por J. B. Thompson, em seu livro *Ideologia e Cultura Moderna*. Usamos tal referencial para iluminar a dinâmica de produção do conceito de ideologia e o uso atribuído a esse conceito para a compreensão da idéia de circulação de culturas, e para as relações simbólicas estabelecidas nos discursos e práticas do CEEAL.

Para a estruturação do conteúdo a ser apresentado dividimos os capítulos do trabalho da seguinte forma:

Capítulo 1 - Foram analisadas as referências documentais que apresentaram o processo histórico que deu origem a realização, no Brasil, do Curso de Especialistas em Educação a partir de referências dados pela Unesco e pelo governo brasileiro a partir dos seus órgãos educacionais, Inep, CBPE-CRPE/SP.

Capítulo 2 - Foi apresentada a análise da documentação sobre a organização dos cursos realizados no CRPE/SP. Também é identificado o papel do especialista no projeto de expansão do ensino primário por meio da exploração dos indícios que caracterizaram os ideários educacionais da USP e do CRPE/SP em relação àqueles ligados aos planos gerais da Unesco.

Capítulo 3 - Apresentamos o projeto de modernização educacional pretendida para os anos de 1950 e 1960, a partir da óptica dos organizadores e participantes do CEEAL. Também apresentamos o Curso de Especialistas realizado no Chile no mesmo período, de modo a retirar da comparação entre os dois cursos, mais informações sobre o objeto apresentado.

Capítulo 1

O projeto educacional da Unesco para a América Latina entre os anos 1950 e 1960

Apresentamos neste capítulo, referências documentais com o objetivo de descrever e analisar o processo histórico que deu origem a realização, no Brasil, dos Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL).

Esses cursos fizeram parte das medidas adotadas para a realização das metas do Projeto Principal nº 1, apresentado em 1956 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O Projeto, com plano de duração de 10 anos, defendia a expansão e a planificação da educação primária como ação necessária ao desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos.

Com base na obra *L'éducation dans le monde*, em relatórios das Conferências da Unesco e nos documentos oficiais dos órgãos ligados ao Ministério da Educação do Brasil, apontamos as questões relacionadas tanto ao papel político-econômico conferido ao ensino primário, quanto às recomendações da Unesco para a educação na América Latina, entre os anos de 1950 e 1960, e que, ao final, possibilitaram o reconhecimento dos interesses do Brasil em assumir a realização do CEEAL.

Com o fim da Segunda Grande Guerra, ações políticas comuns entre diversos países entraram em vigor por meio do trabalho de organismos internacionais. Ao assegurar que novos confrontos mundiais não fossem deflagrados, foi agregado a esses organismos a condição de espaços oficiais para um pretense exercício da democracia e a garantia dos direitos humanos.

Neste sentido, em 04 de novembro de 1946, entrou em vigor a Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), declarando que:

O objetivo da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a colaboração entre as nações por meio da educação, ciência e cultura, a fim de favorecer o respeito universal pela justiça, pelo Estado de Direito, pelos direitos humanos e liberdades fundamentais que são assegurados aos povos do mundo, sem distinção

de raça, sexo, língua ou religião, pela Carta das Nações Unidas (Unesco, 2004, p. 08).²

Para assegurar o objetivo proposto, a organização traçou suas funções buscando, entre outras coisas, novo impulso para a educação popular por meio de projetos de cooperação. Esse novo impulso, definido pela Unesco como essencial à realização da difusão da cultura e da educação, além de um dever de todos os Estados, foi caracterizado: a) pelo avanço da igualdade de oportunidades educacionais, b) pela sugestão de métodos educacionais adequados ao preparo de crianças para as responsabilidades do cidadão livre, e; c) pelo intercâmbio internacional de agentes envolvidos com educação, ciência e cultura, incentivando a circulação de publicações, e outros materiais de informação (Unesco, 2004, pp. 08-09).

Elementos adquiridos em pesquisas e avaliações educacionais realizadas nos vários países membros da Unesco, proporcionaram aos técnicos do órgão a publicação da obra *L'éducation dans le monde* que, entre 1954 e 1959. Os técnicos da Unesco objetivavam, com a obra, reunida em torno de cinco volumes, aglutinar e uniformizar dados que contribuiriam para a realização dos fins gerais para a educação da Organização das Nações Unidas³ (ONU), além de apresentar referências que revelassem alguns princípios gerais e normas de caráter internacional para educadores, pesquisadores e especialistas em educação comparada⁴.

Com base em estudos estatísticos, as pesquisas descritas nesta obra definiam que os fins gerais para a educação encontravam-se presentes com certa semelhança nas políticas educacionais de diversos países do globo. Porém, para os técnicos da Unesco, a falta de referenciais teóricos e metodológicos provenientes das ciências sociais na

² The purpose of the Organization is to contribute to peace and security by promoting collaboration among the nations through education, science and culture in order to further universal respect for justice, for the rule of law and for the human rights and fundamental freedoms which are affirmed for the peoples of the world, without distinction of race, sex, language or religion, by the Charter of the United Nations (Unesco, 2004, p. 08).

³ Conforme documento da Organização das Nações Unidas, Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

⁴ O campo disciplinar da educação comparada teve início no Teacher College da Universidade de Colúmbia no início do século XX. Segundo Nunes (2001, p. 60), somente após a Segunda Guerra Mundial houve a consolidação do campo disciplinar da educação comparada, com objetivo de por meio da descrição empírica e de recomendações políticas uniformes reproduzir de maneira direta as problemáticas educacionais, difundindo estratégias para possíveis soluções na área, evitando traduzi-las em questões teóricas analisáveis (generalizantes e/ou abstratas) e principalmente, garantir a utilização dessas problemáticas como argumentação para soluções de cunho político-ideológico.

construção dos planos educacionais de cada país, dificultavam ações conjuntas na implementação da universalização e da planificação do ensino, fundamentais para o projeto educacional da Unesco.⁵

Os técnicos também identificaram a necessidade de criação de um vocabulário comum e mais preciso entre os educadores, além da construção de um sistema técnico e classificatório com fins e objetivos aceitos de maneira unanime por seus agentes, o que asseguraria os aspectos mais importantes da educação.

Essa preocupação é reforçada no documento a seguir que pontua a dificuldade de se atingir esse “sistema de ensino universalizante”. De acordo com o documento:

Examinando-se as declarações circunstanciadas de objetivos e os programas de ação dos diversos países do mundo, verifica-se que é geralmente difícil avaliar seu relacionamento com os fins gerais enunciados. Os países diferem entre si quanto à história e à situação atual e os seus sistemas de ensino variam consideravelmente no que se refere a estrutura, ao funcionamento e ao nível ou estágio de desenvolvimento. Os objetivos atuais das políticas de educação evidenciam a diversidade de problemas enfrentados pelos diferentes sistemas de ensino, como indicam os exemplos apresentados a seguir. Enquanto as nações da Europa, da América do Norte ou ainda os mais antigos Estados independentes da Comunidade Britânica prevêm que, por volta do início da década de setenta, todas as crianças de 15 ou 16 anos de idade completarão o primeiro ciclo de estudos de segundo grau, muitos países em desenvolvimento da Ásia, África e América do Sul, onde as escolas têm condições de absorver apenas metade da população de 5 a 14 anos, ainda apresentam, como um de seus objetivos principais, o fornecimento de ensino de primeiro grau para todos (Unesco, 1982, p. 31).⁶

⁵ Cada país, por possuir particularidades culturais e econômicas, precisaria, segundo este documento (Unesco, 1982, p. 09), reestruturar seus objetivos específicos por meio de novas políticas educacionais, proporcionando o desenvolvimento integral dos seres humanos e um possível sistema de ensino universalizante.

⁶ É importante esclarecer as diferentes terminologias presentes no corpo do texto em relação a algumas citações, pois optamos em manter *ensino primário* e *ensino secundário*, conforme sua utilização nos anos de 1950 e 1960, diferentemente da opção de tradução da edição brasileira da obra *L'éducation dans le monde*. Conforme prefácio de Tanuri (Unesco, 1982, p. 15): “Parece-nos indispensável apresentar, neste Prefácio à edição brasileira, algumas explicações sobre a terminologia utilizada na tradução para designar níveis e modalidades de ensino. Se estivéssemos traduzindo um livro referente a um único país e escrito em sua língua vernácula, teríamos respeitado os termos e expressões peculiares. (...) As expressões *primary school* e *secondary school* serão traduzidas por “escola de primeiro grau” e “escola de segundo grau”, respectivamente. Observe-se, contudo, que “primeiro grau” e “segundo grau” não se referem, no contexto deste livro, a estudos de duração idêntica aos do sistema escolar brasileiro, significando, tão somente, níveis do processo de escolarização”.

O avanço previsto pela Unesco, tanto em países com melhores índices educacionais, quanto naqueles que buscavam superar dificuldades na alfabetização e no ensino primário, ocorreria com a utilização de técnicas de planejamento caracterizadas pela integração, num mesmo plano, dos diversos setores existentes nos sistemas nacionais de ensino (que compreendiam ministérios, órgãos de planejamento, secretarias públicas, universidades, escolas públicas e particulares, escolas técnicas e atividades extra-escolares organizadas), como também na incorporação destes setores em um plano geral de desenvolvimento econômico e social.

Conforme a análise apresentada no terceiro volume de *L'éducation dans le monde*, a ausência de coordenação entre os diferentes setores deste sistema só foram evidenciadas com a aceleração da demanda por serviços educacionais, causada pelo aumento populacional após a Segunda Guerra e pela constituição dos centros urbanos industrializados, que passaram a exigir trabalhadores qualificados em todas as áreas, tornando seu planejamento educacional o ponto central para o desenvolvimento.

É sobre a defesa do planejamento educacional que fala o seguinte documento:

A ênfase atualmente conferida ao planejamento da educação e ao aperfeiçoamento das técnicas de organização e pesquisa, as quais são fundamentais para um bom planejamento, resultam, em grande parte, da magnitude apresentada pela empresa educacional na maioria dos países e do reconhecimento de que a educação dos seres humanos é fonte importante de riqueza econômica. (...) Além do mais, o reconhecimento de que a elevação do nível educacional da comunidade é fator-chave da produtividade econômica acabou por aumentar a importância da educação, aos olhos dos responsáveis pelo planejamento econômico (Unesco, 1982, p. 45).

A relação estabelecida entre educação e economia, neste período, foi tornada central nos discursos e análises da Unesco. Terminologias como “empresa educacional”, ou a educação como “fator-chave da produtividade econômica” são constantes ao longo da obra analisada. Tal relação, referida pelo documento, teve início a partir dos estudos publicados pelo economista Theodore Schultz⁷, professor da Universidade de Chicago, que ao definir o conceito de *instrução* como o serviço educacional (ensino e

⁷ Theodore Schultz (1902-1998) foi professor da disciplina de Economia da Educação, na Universidade de Chicago, entre os anos 50 e 70. Considerado o principal formulador do conceito de Capital Humano, recebeu em 1979 o Prêmio Nobel em Ciências Econômicas. Suas principais obras são: O valor econômico da educação (1963) e O capital humano: investimentos em educação e pesquisa (1971).

aprendizagem) oferecido pelas escolas e institutos superiores, e o de *educação* como o conjunto de quaisquer atividades que gerem conhecimento, concluiu que a escola pode ser comparada a uma empresa que produz instrução.

Analisar a instituição educacional por esta perspectiva significou atribuir valores produtivos às suas funções e aos seus agentes, é torná-la um investimento com capacidade de criar e receber rendimentos, é conceber a escola como um fator de crescimento econômico (Schultz, 1967, pp. 18-19).

Segundo Schultz (1967):

Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*. Nós “produzimos”, assim, a nós mesmos e, neste sentido, os “recursos humanos” são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância (Schultz, 1967, p. 25).

Adquirir habilidades ao longo do período escolar para, posteriormente, suprir as necessidades de mão-de-obra, compor o sistema de ensino ativamente com o capital nacional, aperfeiçoar as técnicas de organização e pesquisa atribuindo caráter desenvolvimentista, segundo a Unesco (1982, p. 47) seriam atividades que produziriam mudanças que afetariam a produção e o consumo, garantindo o progresso social simultaneamente à expansão econômica. Nestas circunstâncias, o planejamento da educação deixaria de proporcionar apenas formação geral e profissional aos estudantes, e tornar-se-ia parte inseparável de um extenso plano que objetivava aumentar os índices econômicos e o bem-estar social.

O financiamento para realizar as mudanças na educação, e com isso o aumento dos índices econômicos e a garantia do bem-estar social, ficaria a cargo do Estado. Assumindo a responsabilidade de promover o sistema de ensino, o Estado estaria incentivando uma ordenação nas atuações dos estabelecimentos educacionais, proporcionando um planejamento comum, com objetivos comuns a todos eles, segundo os critérios da Unesco.

Contudo, o projeto como todas as formas simbólicas não circula e não é recebido no espaço social de forma homogênea e unívoca. Existem conflitos e tensões. Como exemplo, a promoção do bem-estar social conduzido pelo Estado e atrelado a industrialização, à época, recebeu críticas e exigiu formulações mais profundas aos sistemas de ensino. De acordo com Ianni (1963):

O problema que se coloca ao educador não é, pois, o de elaborar e organizar um sistema de ensino que sirva à industrialização isoladamente, como um setor independente da economia e da sociedade, mas projetar um tipo de educação que sirva à industrialização enquanto processo integrado noutro mais geral: o de transformação de toda uma estrutura social econômica (Ianni, 1963, p. 210).

A perspectiva de Ianni pode ser vista em outros discursos que, treze anos depois, defendiam a idéia de “produção” de seres humanos.

Conforme a perspectiva de Pinho (1970):

é indispensável integrar a educação no contexto de um planejamento global, de modo que o sistema educacional possa “produzir” seres humanos em quantidade e qualidade necessárias ao progresso econômico e social. Ou melhor, é necessário escolher os valores que devem ser transmitidos às gerações futuras, para que a educação possa atuar sobre a evolução econômica e social; é necessário precisar a “filosofia” da educação e imprimir-lhe um caráter operacional próprio para promover a ação e formar a personalidade humana (Pinho, 1970, p. 77).

O planejamento em prol da ampliação do sistema educacional vinculado ao desenvolvimento industrial possibilitou, segundo Ianni (1963, p. 210-211), até certo ponto, o aumento da renda *per capita* e do consumo, elevando as taxas econômicas que, como consequência, justificou a idéia de bem-estar social.

O planejamento como método e o desenvolvimento econômico-social como objetivo da educação, constituíram não somente as bases das políticas educacionais em várias nações, mas também dos projetos educacionais apresentados pela Unesco aos países por eles considerados em desenvolvimento.

Na Conferência sobre Educação, Desenvolvimento Econômico e Social na América-Latina, em 1962, a Unesco em parceria com a OEA, apresentou o documento

Situación Demográfica, Económica, Social y Educativa de América Latina. O documento, posteriormente publicado, buscou expor relações e influências entre fatores econômicos e sociais e os sistemas de ensino latino-americanos, condicionando ao funcionamento destes sistemas a demografia, a economia e a ordem social dos países.

Em termos gerais, a lógica central apresentada no documento definia que o desenvolvimento econômico estava relacionado diretamente com o aumento da produção nacional⁸, e só poderia ser atingido quando o ritmo de produção fosse superior ao crescimento da população. Ou seja, na América Latina, a produção econômica nacional deveria aumentar em ritmos superiores ao da população, com utilização eficiente de recursos, taxas de formação de capitais e capacidade de produção humana.

De acordo com o documento da Unesco houve a associação direta entre a educação como “direito humano” e a educação como “um bem de consumo”. Seguindo essa lógica, a produtividade não pode estar desvinculada da educação, exatamente porque esta já era vista como bem de consumo. Segundo o documento:

Em primeiro lugar, a educação consiste, simultaneamente, um direito humano, um bem de consumo, um meio para transmitir ou modificar os valores de uma sociedade e um meio de aumentar a produtividade; portanto, as medidas econômicas e outras em que se encontra a necessidade de estender e melhorar a educação, dificilmente podem ser separadas umas das outras. Em efeito, como observado no presente documento, o desenvolvimento econômico pode estar em sério risco se não cumprir as finalidades individuais e sociais dos sistemas de ensino (Unesco, 1966, p. 45).⁹

No documento analisado, a Unesco concebe que a educação está intrínseca ao conceito de desenvolvimento social e completava (ou complementava) o de desenvolvimento econômico. Desenvolvimento social e desenvolvimento econômico associados à educação propiciariam, em tese, a melhoria nos níveis de vida, a

⁸ A Unesco refere-se ao Produto Interno Bruto (PIB), indicador que considera a produção agropecuária (agricultura, extrativismo vegetal e pecuária), industrial e de serviços (comércio, transporte, comunicação, serviços administrativos públicos e etc.).

⁹ En primer lugar, la educación constituye simultáneamente un derecho humano, un bien de consumo, un instrumento para transmitir o modificar los valores de una sociedad y un medio de elevar la productividad; por lo tanto, las bases económicas y de otra índole sobre las cuales descansa la necesidad de extender y mejorar la educación difícilmente pueden separarse unas de otras. En efecto, como se señala en este documento, el desarrollo económico puede correr grave riesgo tanto si no cumplen los fines individuales y sociales del sistema educativo (Unesco, 1966, p. 45).

eliminação da pobreza extrema e a ampliação dos serviços sociais, isto é, resultariam em mudanças nas estruturas da sociedade.

O Projeto Principal nº 1 da Unesco.

As pesquisas e avaliações realizadas nos vários países membros da Unesco logo após a publicação de suas recomendações em *L'éducation dans le monde*, tornaram-se eixo central para a organização da Primeira Conferência Internacional de Pesquisas Educacionais, com subvenção da Unesco e promovida pela Associação Americana de Pesquisas Educacionais.

Essa Conferência ocorreu em New Jersey, Estados Unidos da América (EUA), no início de 1956, e possibilitou aos países membros da organização a elaboração de planos para a melhoria de seus sistemas de ensino. Processos para a ampliação das comunicações relativas à pesquisa educacional, o intercâmbio de informações entre países, o apoio ao desenvolvimento e planejamento educacional, a ampliação e organização de pesquisas e o preparo e treinamento de especialistas na área, constituíram as resoluções do encontro que deram origem a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, em maio do mesmo ano, na cidade de Lima, no Peru (Freitas, 2005, p. 84-85).

Com objetivo de discorrer sobre planejamentos que auxiliassem na expansão gradual e na resolução de problemas do ensino gratuito e obrigatório, a Conferência decidiu: pela ampliação e aperfeiçoamento da formação e da qualidade das condições de trabalho dos professores; pelas avaliações constantes dos resultados obtidos com o intuito de reajustá-los; pelo levantamento periódico de censos escolares e pelos estudos sistemáticos dos países referentes à realidade econômica, social e cultural, realizados por organismos técnicos na forma de centros de documentação e informação pedagógicas.

Simultaneamente, a Organização dos Estados Americanos (OEA) aproveitou para convocar uma reunião com os Ministros da Educação dos países latino-americanos, a fim de recomendar aos Governos e a Unesco que estudassem os recursos necessários à prática das medidas deliberadas pela Conferência Regional. A OEA considerou que as resoluções “constituíam uma política em matéria de educação, que se adaptava ao atual

momento histórico da América Latina” (Relatório de Braulino Botelho Barbosa¹⁰, 1957, p. 01), imprescindíveis ao desenvolvimento.

Tanto a Conferência Regional como a reunião de Ministros consentiram, em princípio, na elaboração de um projeto relativo à extensão do ensino primário na América-Latina. Esse projeto foi aprovado na Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1956, conforme ofício enviado ao Ministro da Educação e Cultura do Brasil, Clóvis Salgado da Gama¹¹, pelo Diretor Geral da Unesco, Luther H. Evans¹²:

A Conferência Geral da Unesco, em sua nona sessão, realizada em Nova Deli, em novembro último, deu sua aprovação ao Projeto Principal N ° 1 sobre a expansão do ensino primário na América Latina (formação de professores) (Resolução n° 1.81). Nesta ocasião, a Conferência atribuiu a este projeto \$601, 895 em créditos e encarregou a Comissão Executiva e o Diretor Geral para desenvolver os diferentes aspectos do projeto, levando em conta as sugestões do Comitê Consultivo Intergovernamental, que se reunirá em Havana de 18 a 20 de fevereiro de 1957 (Unesco, 1957, p. 01).¹³

A fundação do Comitê Consultivo Intergovernamental sobre a Extensão do Ensino Primário na América-Latina foi definida pela mesma resolução que aprovou o Projeto Principal nº1. O objetivo do Comitê era basicamente assessorar o Diretor Geral

¹⁰ Braulino Botelho Barbosa foi o segundo secretário da embaixada brasileira em Havana. Representou o Brasil na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória (1956) e no Comitê Consultivo Intergovernamental sobre a Extensão do Ensino Primário na América-Latina (1957).

¹¹ O mineiro, Clóvis Salgado da Gama (1906-1978), formado em medicina, tornou-se governador do Estado de Minas Gerais pelo Partido Republicano (PR), em março de 1955, após renúncia do então governador Juscelino Kubitschek, que concorria às eleições presidenciais. Em 1956, quando Juscelino Kubitschek assumiu a presidência, Clóvis Salgado tomou posse do Ministério da Educação e Cultura, mantendo-se no cargo até o final do governo (janeiro de 1961), com alguns momentos de ausência. Com o intuito de estabelecer uma adequação entre o sistema educacional e desenvolvimento econômico, promoveu a reestruturação desse sistema com o programa "Educação para o desenvolvimento", cujas diretrizes buscavam reformular os ensinos secundário e superior (CPDOC/FGV, 2010).

¹² Diretor Geral da Unesco de 1953 a 1958, Luther Harris Evans (1902-1981) era norte-americano, formado em ciências políticas (Unesco, 2010).

¹³ La Conférence générale de l'Unesco, lors de sa neuvième session tenue à la Nouvelle-Delhi en novembre dernier, a donné son approbation au Projet majeur n° 1 sur l'extension de l'enseignement primaire en Amérique latine (formation des maîtres) (Résolution n° 1.81) . A cette occasion, la Conférence a porté à \$601,895 les crédits affectés à ce projet et a chargé le Conseil exécutif et le Directeur général de mettre au point les divers aspects du projet, compte tenu des suggestions du Comité consultatif intergouvernemental qui doit se réunir à La Havane du 18 au 20 février 1957 (Unesco, 1957, p. 01).

na elaboração e execução do projeto, reunindo os países membros, pelo menos, uma vez ao ano.

Dentre as funções para a execução do projeto, o Comitê deveria cooperar com os Ministérios da Educação nos estudos e atividades relativas ao projeto, colaborar com os planos da Unesco, difundir os fins e as atividades do projeto para a opinião pública e incentivar os setores privados a colaborar economicamente com atividades vinculadas ao projeto.

O Comitê contou com a participação de representantes¹⁴ de doze países americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, EUA, Haiti, Guatemala, México, Nicarágua, Peru e Venezuela), da OEA, da Comissão de Caraíbas, além de observadores de outros países (Cuba, Espanha, França e Itália) e de organismos internacionais (Oficina de Educadores Ibero-Americanos, União Mundial de Professores Católicos e Confederação Mundial das Organizações de Profissionais do Ensino), organizados conforme regulamento interno e dirigidos por um Presidente e Vice-Presidente¹⁵, eleitos pelos representantes dos países participantes.

Para a primeira reunião do Comitê, o representante do Diretor Geral, que atuou como Secretário Geral da Unesco, Oscar Vera, apresentou um Documento de Trabalho e a programação para o evento, dividindo as atividades em seis sessões e uma plenária, além do ato inaugural e do ato de encerramento.

A pauta geral para a reunião do Comitê, entregue aos representantes, seguia os seguintes pontos:

1. Abertura da sessão pelo representante do Diretor Geral
2. Eleição do Presidente, Vice-Presidente e Relator
3. Revisão do plano de trabalho para o Projeto Principal
4. Revisão dos métodos de execução do projeto
5. Sugestões para o desenvolvimento futuro do projeto
6. Aprovação do relatório do Comitê Consultivo para o Diretor Geral (Unesco, 1957a, p. 01).¹⁶

¹⁴ Ver Anexo I – Lista com os nomes dos representantes da Primeira Reunião do Comitê Consultivo Intergovernamental sobre a Extensão do Ensino Primário na América Latina (Cópia literal do documento).

¹⁵ Em 18 de fevereiro de 1957, o Comitê Intergovernamental elegeu para Presidente o delegado da Colômbia, Vicente Castellanos, para Vice-Presidente o delegado dos EUA, Edward Berman e como Relator o delegado da Guatemala, Alberto Arreaga (Relatório de Braulino Botelho Barbosa, 1957, p. 05).

¹⁶ 1. Ouverture de la session par le représentant du Directeur général
2. Election du Président, du Vice-Président et du Rapporteur
3. Examen du plan de travail pour le Projet Majeur

Segundo o Relatório de Barbosa (1957, p.05), todos os pontos de pauta foram contemplados e o Documento de Trabalho apresentado pela Unesco havia sido analisado ao longo das seis sessões, “ponto por ponto”. Em plenária no último dia de reunião do Comitê, o Projeto Principal nº1 estava definido, apresentando os seguintes planos de ação:

- A) Ampliação do ensino primário, particularmente nas áreas rurais.
- B) Melhora qualitativa e quantitativa dos professores primários, principalmente os das escolas rurais: formação preparatória de professores, desenvolvimento da prática de professores.
- C) Formação de professores de escola normal na Escola Normal Rural Interamericana de Rubio (Venezuela) (Supõe-se que essa escola continuará existindo, em caso contrário, recorre-se a outros meios de ação).
- D) formação universitária de especialistas em educação (administradores, inspetores, especialistas em planos de estudos, assessores, diretores, etc...).
- E) Concessão de um conjunto de bolsa de aperfeiçoamento (Unesco, 1957b, p. 07).¹⁷

As deliberações feitas pelo Comitê ao Projeto Principal explicitaram metas gerais avaliadas como fundamentais para o desenvolvimento da educação primária nos países latino-americanos e, conseqüentemente, contemplaram as diretrizes então planejadas pela Unesco para o desenvolvimento sócio-econômico mundial, como o visto no início deste capítulo. A partir das metas gerais, observamos conforme a ótica da Unesco, três pontos centrais no projeto que serão discutidos a seguir.

A erradicação do analfabetismo.

4. Examen des méthodes de mise en oeuvre du projet

5. Suggestions relatives au développement futur du projet

6. Approbation du rapport du Comité consultatif au Directeur général (Unesco, 1957a, p. 01).

¹⁷ A) Extension de l'enseignement primaire, notamment dans les régions rurales.

B) Renforcement quantitativo et amélioration quantitative du personnel enseignant primaire, en particulier de celui des écoles rurales: formation préparatoire de maîtres, perfectionnement des maîtres en exercice.

C) Formation de personnel d'école normale à l'École normale rurale interaméricaine de Rubio (Venezuela) (A supposer que cette école reste ouverte; si elle venait à disparaître, on aurait recours à d'autres moyens d'action).

D) Formation universitaire de spécialistes de l'enseignement (administrateurs, inspecteurs, experts en matière de programmes, conseillers, directeurs d'établissement, etc...).

E) Octroi d'un certain nombre de bourses de perfectionnement (Unesco, 1957b, p. 07) .

Nos estudos comparados da Unesco, durante a década de 1950 e 1960, a situação do ensino primário nos países em desenvolvimento apresentava-se dividida entre aqueles que ainda não conseguiam oferecer nenhuma escolarização para uma parcela considerável de crianças, aqueles que conseguiam proporcionar um tempo mínimo de estudos para todos, e aqueles que o curso completo era apenas para um número limitado de estudantes.

A insuficiência de professores qualificados e a dificuldade em estender o ensino a vilas, lugarejos e áreas rurais, resultaram na dificuldade da população em concluir todo o primário. Outro aspecto avaliativo, utilizado pelo órgão, relacionou as condições demográficas latino-americanas ao avanço da escolaridade da população.

Educação, associada ao desenvolvimento social, constituem um pré-requisito para o desenvolvimento econômico ou, minimamente, espera-se que o acompanhe, da forma como apontamos anteriormente. É neste sentido que a erradicação do analfabetismo tornou-se pilar do desenvolvimento social e econômico, pois a erradicação do analfabetismo seria uma espécie de insumo (*input*) para o desenvolvimento social, pois ele seria visto como um investimento de forma a se alcançar o desenvolvimento econômico.

A capacitação dos indivíduos dentro do espaço escolar adequaria novas ocupações, que a longo prazo, poderiam modificar as estruturas sociais e a relação com o consumo. A educação poderia promover as mudanças necessárias ao desenvolvimento econômico e social, desde que os estudantes fossem formados para fins profissionais e para as responsabilidades sociais e políticas.

As possibilidades de acesso ao ensino primário, conforme documento da Unesco (1966, p. 73), eram limitadas para a população latino-americana. O *déficit* de escolas e professores, a insuficiência de atuação (normas, atividades e calendário) da própria escola, condições econômicas ruins de muitas famílias, levando crianças a trabalharem prematuramente e a disseminação da população rural (que implicava em distâncias consideráveis entre os núcleos habitacionais e as escolas), constituíram-se, segundo o documento, como fatores que impediam a alfabetização.

Esses mesmos fatores descritos pela Unesco, foram encontrados no relatório de Anísio Teixeira¹⁸ para a OEA, em 1960:

A erradicação do analfabetismo na América Latina encontra dificuldades especiais, primeiramente, pela alta taxa de incremento da população e sua distribuição etária, com predominância de grupos jovens, e, em segundo lugar, pela existência de grande proporção de população rural, dispersa e dificilmente atingível pelo sistema escolar. Os investimentos necessários para essa erradicação excedem, assim, à capacidade econômica da maioria dos países latino-americanos. É indiscutível, entretanto, que um esforço intensivo para diminuir o analfabetismo é indispensável, exigindo-se para isso não apenas a atribuição de maiores recursos internos à educação primária, como auxílio técnico e financeiro internacional (Teixeira, 1960, p. 02).

O apoio financeiro aos países latino-americanos não veio somente por meio de planos de cooperação concedidos pela OEA. Acordos econômicos bilaterais e multilaterais passaram a integrar o financiamento de parte da infra-estrutura necessária a realização dos projetos educacionais aplicados aos países latino-americanos, como mostra o Documento de Trabalho da Unesco:

Espera-se que programas bilaterais ou multilaterais de ajuda externa aliviem a carga financeira. A Unesco e a Organização dos Estados Americanos, em conjunto com os Estados da América Latina, ao estudarem o problema da educação primária obrigatória: proporcionarão assistência técnica e facilitarão o trabalho de planejamento. Mas permite-se pensar, que do ponto de vista financeiro, os Estados interessados terão que fazer um vigoroso esforço para alcançar a educação primária universal (Unesco, 1957c, p. 02).¹⁹

Durante a década de 1960, o Banco Mundial entrou no cenário dos grandes investidores em programas multilaterais, pautado por metas de crescimento econômico e empréstimos destinados aos países em desenvolvimento. De acordo com Soares

¹⁸ O Relatório de Anísio Teixeira, Diretor do Inep, foi apresentado em 09 de junho de 1960, no Grupo II da Subcomissão da Comissão Especial para Estudar a Formulação de Novas Medidas de Cooperação Econômica da OEA.

¹⁹ Il est à espérer que grâce à des programmes bilatéraux ou multilatéraux d'assistance, une aide financière extérieure allégera cette charge. L'Unesco et l'Organisation des Etats américains aideront conjointement les Etats d'Amérique latine à étudier le problème de l'enseignement primaire obligatoire: elles leur apporteront un concours technique et leur faciliteront le travail de planification. Mais Il est permis de penser que, de point de vue financier, les Etats intéressés feront eux-mêmes un vigoureux effort pour généraliser l'enseignement primaire (Unesco, 1957c, p. 02) .

(1998) de “1956 a 1968, os recursos do Banco voltaram-se principalmente para o financiamento da infra-estrutura necessária para alavancar o processo de industrialização” (Soares, 1998, p. 18). Os empréstimos em infra-estrutura, de acordo com os documentos, aliviaram os cofres dos governos latino-americanos, que aumentaram os investimentos em desenvolvimento social por entendê-los como condição inexorável ao desenvolvimento econômico²⁰.

Nas palavras de Teixeira (1960):

O objetivo principal dos programas de expansão da educação primária seria, obviamente, aumentar, pela instrução básica, o grau de transmissibilidade da tecnologia e facilitar a integração das massas primitivas na moderna economia de mercado (Teixeira, 1960, p. 02).

Educar o povo e acabar com essa “massa primitiva”, significava oferecer ao indivíduo, oportunidades de saída da marginalização e integração em um sistema produtivo. O desejo pela expansão do ensino primário consistia na formação de uma cultura comum, democrática e universal, além disso, estabeleceria, segundo os documentos apresentados, as bases igualitárias de oportunidades, de onde partiriam todos os sujeitos, sem qualquer tipo de limitação (Teixeira, 2007, p. 108).

A expansão educacional primária, pela idéia da Unesco, e segundo àqueles que dela compartilharam, colaboraria com o desenvolvimento social, pois contribuiria para a inserção daqueles que eram marginalizados culturalmente. De acordo com os documentos, o desenvolvimento econômico ganhava novo impulso com futuros consumidores e novos recursos humanos.

O desenvolvimento da escola rural.

O desenvolvimento econômico nos países latino-americanos, não dependia exclusivamente do avanço contínuo de sua industrialização. Entre os anos de 1950 e 1960, segundo dados da Unesco em *Situación Demográfica, Económica, Social y Educativa de América Latina*, 50% da população ativa dedicava-se a atividades

²⁰ Ver Anexo II - Quadro nº 14, do documento da Unesco, referente aos gastos dos governos latino-americanos com a educação de 1957-61. (Cópia literal do documento)

agropecuárias, 1% a extração de minérios, 4% ao setor de construção, 14% a produção de manufaturas e 31% dedicava-se a serviços gerais (Unesco, 1966, p. 26).

As atividades desenvolvidas nos setores rurais contribuía com 60% do total de produtos exportados e comercializados. Porém, quando se comparou o índice de produção com o tempo de trabalho, foi verificado que a produtividade era baixa e que muitos fatores influenciavam nas dificuldades de produção, como por exemplo: o baixo acúmulo de capital dos pequenos e médios produtores, os níveis ruins de ensino e formação e os atrasos técnicos próprios desta situação. A renda por trabalhador e por nível de escolaridade era muito inferior ao de outros setores da economia no período (Unesco, 1966, pp. 26-27).

A incorporação da população rural ao processo de desenvolvimento social e econômico decorria não somente da superação de questões relacionadas à educação (principalmente ao analfabetismo), mas, também, da falta de preparo técnico e da estrutura de posse das terras. Conforme estudos da Unesco, a estrutura de distribuição da terra nos países latino-americanos apresentava, entre outros fatores, a existência de grandes latifúndios que dividiam espaço com um número considerável de minifúndios, tornando a estrutura agrária ineficaz no aproveitamento de recursos e na produtividade, proporcionando excedente de mão de obra e aumento do êxodo para as áreas urbanas (Unesco, 1957c, p. 02; Unesco, 1966, p. 36).

O planejamento educacional deveria adaptar-se às necessidades da comunidade, ou seja, preparar e incentivar não somente as crianças, mas também os adultos, a participar de ações planejadas a fim de cumprir com as necessidades da sociedade moderna.

Nas definições de Teixeira (1960, p. 02), para se atingir o “desenvolvimento da comunidade”, era imprescindível preparar crianças e adultos para a vida democrática, com base em uma cultura comum e universal, capacitando-os para a autodeterminação proveniente da realização com o trabalho, e exaltando a consciência de sua dignidade com o exercício da cidadania.

O conceito de “desenvolvimento comunitário” aplicado à população rural nas palavras de Paiva (1987, p. 177), significava um planejamento “*técnico-pedagógico* que

deixava de lado a mera alfabetização para tentar um processo de educação comunitária”. Essa idéia pode ser vista com maior profundidade no documento a seguir:

Deve-se também levar em conta várias considerações educacionais, incluindo a adaptação do ensino às necessidades da comunidade. As escolas rurais comunitárias, que permitem igualmente crianças e adultos, foram criadas de forma experimental em vários países da América Latina, e essa experiência teria que ser desenvolvida de maneira mais metódica. É importante coordenar a educação escolar rural e urbana com a educação básica para o desenvolvimento da comunidade (Unesco, 1957c, p. 02).²¹

A frequência escolar é maior nas áreas urbanas do que nas áreas rurais. Apesar de, na ausência de dados estatísticos rigorosos, ser difícil avaliar a magnitude da diferença, qualquer campanha de educação gratuita e obrigatória, necessariamente, exige um esforço maior em áreas rurais (Unesco, 1957c, p. 01).²²

Abrandar as complexas relações entre o espaço rural e o urbano com planejamentos comuns à educação primária (currículo, formação de professores, obrigatoriedade escolar, etc.), significava para a Unesco, investir em futuras capacidades de receber e criar rendimentos, proporcionando melhorias nos níveis de vida e contribuindo com a mudança social.

O desenvolvimento de uma educação comunitária rural relacionava-se com a capacidade futura do produtor em ampliar sua produção, com o aprendizado de novas técnicas e a sua inserção na produção cultural moderna, característica da sociedade urbana industrial.

É importante ressaltar que, pelo Projeto Principal nº 1 da Unesco era importante “sanar” alguns problemas relacionados àquilo que o órgão considerava como pontos em déficit na América Latina: o analfabetismo, a educação rural etc. Para a Unesco o mais

²¹ Il faut également tenir compte de diverses considérations d'ordre éducatif, et notamment adapter l'enseignement aux besoins de la communauté. Des écoles rurales communautaires, accueillant indifféremment enfants et adultes, ont été créées à titre d'essai dans plusieurs pays d'Amérique latine, et l'expérience demande à être développée de façon plus méthodique. Il importe de coordonner l'éducation scolaire rurale et urbaine avec l'éducation de base en vue du développement des collectivités (Unesco, 1957c, p. 02).

²² La fréquentation scolaire est plus élevée dans les régions urbaines que dans les régions rurales. Bien qu'en l'absence de statistiques rigoureuses il soit difficile d'évaluer l'ampleur de la différence, toute campagne en faveur de l'enseignement gratuit et obligatoire exige forcément de plus gros efforts dans les régions rurales (Unesco, 1957c, p. 01).

importante era criar condições multilaterais para que houvesse a aceleração do desenvolvimento em áreas consideradas estratégicas dentro da geopolítica naquela conjuntura. Se por um lado, isso poderia representar um alargamento de poder da parte dos Estados Unidos e de instituições financeiras internacionais, por outro, significava a possibilidade de governos de países como o Brasil, de aproveitar do momento político do mundo, para incrementar, com projetos educacionais, situações sociais consideradas inadequadas para o país e não abarcadas pela política de bem-estar social.

A formação de professores.

Nos estudos apresentados em *L'éducation dans le monde*, a insuficiência de professores qualificados para as escolas primárias foi um fator de limitação da escolaridade nos países latino-americanos entre as décadas de 1950 e 1960.

Ampliar a formação de professores tornava-se difícil devido à insuficiência de concluintes do ensino secundário; e aqueles que se tornavam docentes, eram responsabilizados por inúmeras tarefas administrativas (registros de frequência, boletins de aproveitamento e o material escolar), que diminuía o tempo necessário para o planejamento dos currículos e de possíveis métodos educacionais inovadores (Unesco, 1982, p. 118).

É importante ressaltar que a formação de professores foi tida como indicador de qualidade para o plano geral voltado para a América Latina:

Que a eficiência das instituições educativas depende principalmente do nível educacional e da qualidade de seus professores é um princípio aceito como indiscutível; portanto, um dos indicadores mais úteis para obter uma impressão aproximada sobre a qualidade do ensino será o reflexo de como é o professor. Apesar de toda classificação dessa natureza estar cheia de exceções e ressalvas, a impressão geral pode ser obtida - com muitas limitações - se esta questão for discutida a partir de determinados ângulos, incluindo a composição dos professores em termos de títulos, estudos, algumas

características de sua formação, seus ensinamentos, sua situação e direitos profissionais (Unesco, 1966, p. 92).²³

A qualidade da formação dos professores primários nas escolas normais, conforme a Unesco era satisfatória, levando-se em conta a duração do tempo de estudo exigido. Na maioria dos países latino-americanos, os planos gerais de estudo duravam em torno de seis anos após a conclusão do primário, mas as deficiências na formação desses professores estavam relacionadas com a falta de preparo especializado de cunho universitário.

Na análise da Unesco (1966, p. 95-96), a especialização pedagógica dos professores contribuiria com a qualidade do ensino, porque o progresso da técnica estava condicionado pelos avanços da investigação e sua aplicação era essencial ao campo pedagógico.

Os resultados mais positivos neste campo, em alguns países da América Latina, foram alcançados por certas instituições educativas-piloto, de educação secundária ou primária, que experimentaram planos, programas, métodos, sistemas de organização e outros aspectos do processo educativo. Isso permitiu a observação direta e sua utilização posterior, por um conjunto de docentes de outros centros e, em certos casos, a incorporação de determinadas normas renovadoras em reformas educativas nacionais, que impulsionaram e melhoraram os aspectos do sistema educativo do respectivo país e, em alguns casos, também de outros países (Unesco, 1966, p. 96).²⁴

Porém, o número de instituições dedicadas à pesquisa era reduzido (foram encontrados trabalhos relevantes no Brasil, Porto Rico, Argentina, Chile, Uruguai e México) e as propostas pedagógicas utilizadas nas escolas normais, pela visão da

²³ Que la eficiencia de las instituciones educativas depende en primer término del nivel y calidad de su profesorado es un principio aceptado como incontrovertible; por consiguiente, uno de los índices más elocuentes para obtener una impresión aproximada del rendimiento cualitativo de la educación será el que refleje cómo es el profesorado. Aunque cualquier calificación de esta naturaleza ha de estar llena de excepciones y de salvedades, puede obtenerse una impresión global - con muchas limitaciones - si tal cuestión se examina desde ciertos ángulos, entre otros la composición del profesorado en función de títulos o estudios realizados, y algunas características de su formación, de su actividad docente y de su situación y derechos profesionales (Unesco, 1966, p.92).

²⁴ Los resultados más positivos en este campo en algunos países de América Latina, han sido obra de ciertas instituciones educativas-piloto, de educación secundaria o primaria, en las que se han experimentado planes, programas, métodos, sistemas de organización y otros aspectos del proceso educativo. Esto ha permitido la observación directa y su utilización posterior por personal docente de otros centros y, en ciertos casos, la incorporación a reformas educativas nacionales de determinadas normas renovadoras que han impulsado y mejorado aspectos del sistema educativo del país respectivo y en algún caso también de otros países (Unesco, 1966, p. 96).

Unesco, não contemplavam as particularidades e necessidades educacionais da América Latina (Unesco, 1966, p. 95).

A experimentação foi tornada, segundo o órgão, uma alternativa às metodologias aplicadas à formação e atuação dos docentes, pois romper com modelos “importados” e especulações teóricas de como deveria ser o ensino, substituindo-os por pesquisas e planejamentos experimentais, possibilitava maior participação dos professores na formulação dos processos educativos, adequando-os às necessidades sociais de cada país latino-americano.

Segundo o documento da Unesco (1966, p. 96):

No tipo de investigação educacional que é realizada, costumam influenciar as que se realizam em outros meios cujos problemas e necessidades diferem significativamente daqueles da América Latina. É claro que para efeitos do desempenho escolar, por exemplo, não é o mesmo uma criança nascida em uma comunidade indígena, ou a criança desnutrida de certos meios rurais e dos subúrbios latino-americanos, do que aquele que vem de um meio familiar e social culto e acomodado; no entanto, as investigações pedagógicas na América Latina tenderam a estudar questões próprias de sistemas educativos altamente desenvolvidos, mais do que aqueles outros que são característicos de países nos quais é preciso resolver previamente os problemas mais elementares, mas de maior magnitude e de diferente índole (...) Entre os órgãos de investigação e o professorado deve existir um elo através de organismos intermediários constituídos pelos supervisores e outros dirigentes dos diferentes níveis de ensino. Este trabalho tão necessário para a transmissão aos professores dos resultados e experiências de pesquisa, para que esta tenha uma repercussão efetiva e benéfica na prática do processo educativo, não costuma ser realizado. (Unesco, 1966, p. 96).²⁵

²⁵ en el tipo de investigaciones pedagógicas que se acomete suelen influir mucho las que se realizan en otros medios cuyos problemas y necesidades difieren sensiblemente de los de América Latina. Es evidente que a efectos de rendimiento escolar, por ejemplo, no es lo mismo el niño nacido en el seno de una comunidad indígena o el niño desnutrido de ciertos medios rurales o de los suburbios latinoamericanos, que el procedente de un medio familiar y social culto y acomodado; sin embargo, las investigaciones pedagógicas en el medio latino-americano han tendido a estudiar cuestiones propias de sistemas educativos muy desarrollados más bien que aquellos otros que son característicos de países en los que hay que resolver previamente problemas si se quiere más elementales, pero de mayor magnitud y de diferente índole. (...) Entre los organismos de alta investigación y el profesorado debe existir un enlace a través del organismo intermedio que constituyen los supervisores y otro personal dirigente de los distintos grados de la enseñanza. Esa labor tan necesaria de transmitir al profesorado los resultados y experiencias de la investigación, para que ésta tenga así una repercusión efectiva y beneficiosa en la práctica del proceso educativo, no se suele realizar (Unesco, 1966, p. 96).

Por outro lado, de acordo com a Unesco, faltavam pesquisadores, não somente aqueles que se dedicariam exclusivamente a essa função, mas também os que realizariam pesquisas como complemento para suas atividades pedagógicas.

Essa deficiência de pesquisadores, principalmente nas camadas superiores da educação (inspetores, supervisores, administradores, diretores e professores das escolas normais), acaba refletindo a falta de “espírito de investigação” de grande parte dos docentes. Nas palavras da Unesco (1966, p. 97), *se esse “espírito de investigação” existisse,*

causaria grandes benefícios para a educação, especialmente nas áreas rurais, onde é indispensável à realização de pesquisas simples sobre estilos de vida, ocupações, tradições e outras questões de interesse para o desenvolvimento educacional e social da escola (Unesco, 1966, p. 97).²⁶

O professor plenamente qualificado deveria ter a capacidade de tomar iniciativas e aplicar os melhores métodos de ensino, levando em conta o nível atingido pelos alunos, suas capacidades, culturas e interesses, além do currículo e dos objetivos das diversas disciplinas. A formação de professores qualificados seria um facilitador ao desenvolvimento educacional e social dos países latino-americanos. Esta tarefa, necessariamente, dos Estados, deveria ocorrer com a realização de três aspectos fundamentais: a construção de escolas, a formação de professores e o aumento dos salários (Unesco, 1982, p. 144; Unesco, 1957c, p. 02).

A partir dessas metas gerais do Projeto Principal nº1 (erradicação do analfabetismo, desenvolvimento da escola rural e a formação de professores) o Comitê Consultivo Intergovernamental almejou para o ensino primário: a ampliação nas áreas rurais; o aumento da quantidade de professores nas escolas; a modificação do currículo; a constituição de uma planificação do ensino oferecido nas escolas urbanas e rurais; a realização de cursos de reciclagem para professores em exercício e a edificação de novos espaços escolares (Unesco, 1957b, p. 09).

²⁶ (...) ocasionaria grandes beneficios a la educación, especialmente en el medio rural, donde es indispensable llevar a cabo investigaciones sencillas sobre formas de vida, ocupaciones, tradiciones y otros problemas de interes para la acción educativa y social de la escuela (Unesco, 1966, p. 97).

O comprometimento da Unesco e da OEA com a realização do projeto, ficou definido por meio de acordos multilaterais de cooperação²⁷, uma vez que os Estados latino-americanos alegaram não possuir recursos suficientes para universalizar o ensino, com a extensão da escola primária, pública e obrigatória. O Projeto Principal foi aprovado pelo Comitê e levado ao Conselho Executivo da Unesco, reunido entre os dias 18 e 28 de março de 1957. Aprovado pelo Conselho, o projeto teve autorização de execução para um período de 10 anos, a começar pelo biênio de 1957-1958, com reuniões anuais do Comitê no intuito de rever o que foi realizado, além de planejar os biênios seguintes.

O Projeto Principal nº1 no Brasil.

A participação do Brasil para a realização das metas do Projeto Principal ocorreu com a organização de cursos que tinham como objetivo auxiliar na formação de especialistas em educação, desenvolvendo pesquisas cientificamente instrumentalizadas que contribuiriam na reestruturação dos sistemas de ensino existentes nos países latino-americanos.

A reforma educativa planejada pela Unesco, pretendia a modificação das práticas escolares, das metodologias de ensino, criando condições para que a escola atendesse as necessidades de uma sociedade “moderna”. Soluções poderiam ser encontradas com a substituição do “ensino tradicional” pelo “ensino moderno”. Conforme o relato em documento do órgão (Unesco, 1982a, p. 24):

Os educadores lutaram contra os métodos de ensino livresco, tradicionalmente empregados até pelas disciplinas para as quais não seriam convenientes: em sua busca de melhores meios para ensinar as diferentes disciplinas do currículo moderno, recorreram aos trabalhos práticos, debates, centros de interesse e métodos ativos, recursos audiovisuais, trabalhos em equipe e etc (Unesco, 1982a, p. 24).

De acordo com Lugli (2006, p. 3468) os métodos livrescos e de valores vinculados à experimentação, “no sentido de que um professor seria tanto mais competente quanto maior fosse o seu tempo de exercício da atividade”, tornaram-se

²⁷ Ver Anexo III – Resumo financeiro do Projeto Principal nº1. (Cópia literal do documento)

retrógrados e sem fundamento, desvinculados de qualquer produção seguramente eficiente. As práticas escolares tradicionais eram entendidas como repetitivas e de pouca criatividade, não se ajustando aos alunos e muito menos ao papel social da escola.

O “ensino moderno” era a instauração de uma “nova ordem educacional” com qualidades científicas e trabalhos práticos constituídos a partir de dados experimentais (Lugli, 2006, p. 3462-3463). A partir dos pressupostos do ensino moderno, e com a pretensão de auxiliar na formação de professores que seguissem com esse modelo, a Unesco propôs em seu Projeto Principal a realização de cursos de especialistas em educação com caráter universitário, que levariam aos professores os pressupostos do conhecimento acadêmico, portanto, científico.

Cartas trocadas entre o Secretário Geral da Unesco, Oscar Vera (responsável pelo Projeto Principal) e Anísio Teixeira (diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Inep), sobre a realização dos cursos propostos pela Unesco, indicavam intenções de sua realização no Brasil.

Nas palavras de Oscar Vera:

Pessoalmente creio que a idéia de organizar uma das Universidades associadas em São Paulo, tal como conversamos durante minha última visita a essa, é uma das possibilidades mais valiosas do Projeto Principal. A próxima reunião do Comitê Consultivo seria o momento certo para avançar essa idéia e preparar as coisas de tal modo que o curso para a formação de especialistas em educação possa começar em São Paulo, esperançosamente no fim de setembro deste ano (Vera, 1957, p. 01).²⁸

Em resposta a Oscar Vera, comunicou a Anísio Teixeira:

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, sob direção de Fernando de Azevedo, tem como sabe, um programa ambicioso que está sendo executado sob patrocínio da Universidade de São Paulo, a que pertence o Centro, como Instituto Complementar. Caso se decida em Havana o curso para formação de especialistas em

²⁸ Personalmente creo que la idea de organizar una de las Universidades asociadas en São Paulo, tal como conversamos durante mi última visita a esa, es una de las posibilidades más valiosas del Proyecto Principal. La próxima reunión del Comité Consultivo sería la oportunidad precisa para adelantar esa idea y preparar las cosas de tal modo que el curso para la formación de especialistas en educación pueda empezar a funcionar en São Paulo, ojalá a fines de septiembre de este año (Vera, 1957, p. 01).

educação, ousou que o Centro de São Paulo estaria em condições de acolher um desses cursos (Teixeira, 1957, p. 02).

Ao concordar com a candidatura do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), Oscar Vera, em resposta a Anísio Teixeira, ressaltou que somente após aprovação do relatório final do Projeto Principal seria possível afirmar as universidades associadas.

(...) Minha impressão pessoal é que o Brasil e o Chile são os países com maior possibilidade de serem designados como sede deste aspecto do projeto. No entanto, nada poderá começar oficialmente enquanto não houver uma decisão do Conselho Executivo sobre o plano geral, em meados do próximo mês (Vera, 1957a, p. 01).²⁹

Porém, antes de receber uma resposta de Oscar Vera, Anísio Teixeira redigiu uma carta ao embaixador brasileiro em Havana, Vasco Leitão da Cunha³⁰, solicitando que o representante brasileiro, Braulino Botelho Barbosa, manifestasse o interesse da Universidade de São Paulo (USP) e do CRPE/SP a realização dos cursos.

Em carta, Anísio Teixeira escreveu:

Na discussão do Projeto Principal da UNESCO, sobre o preparo do magistério, em Lima, tivemos ocasião de conversar com os representantes da UNESCO, mostrando-lhes que o programa não poderia deixar de incluir o preparo de especialistas de educação nos setores de seleção de material para o currículo, de métodos e disciplinas e de organização e administração.

(...) Caso tenha Vossa Excelência oportunidade de se manifestar a este respeito, deverá ficar entendido que aceitamos, em princípio, essa responsabilidade, ficando os detalhes da realização para serem debatidos e discutidos aqui com os representantes da UNESCO. Trata-se de realização difícil, envolvendo elementos de todos os Estados, além de possíveis bolsistas de países vizinhos e professorado altamente capaz, no qual se terão de incluir mestres estrangeiros. Os melhores bolsistas de tais cursos deverão ter oportunidade de prosseguir no aperfeiçoamento de suas especialidades em centros estrangeiros de formação do magistério (Teixeira, 1957a, p. 01-02).

²⁹ (...) Mi impresión personal es que Brasil y Chile son los países con mayor posibilidad de ser designados como sede de este aspecto del Proyecto. Con todo, nada podrá iniciarse oficialmente mientras no haya una decisión del Consejo Ejecutivo sobre el plan general, a mediados del mes próximo (Vera, 1957a, p. 02).

³⁰ O diplomata Vasco Leitão da Cunha foi Embaixador do Brasil em Cuba de 1956 a 1961, assumindo posteriormente o cargo de Ministro das Relações Exteriores de 1964 a 1966.

O interesse do país em realizar os cursos também foi demonstrado anteriormente pelo Ministro da Educação em resposta ao primeiro questionário sobre a formulação do Projeto Principal, em 30 de agosto de 1956. O questionário buscou averiguar se os países latino-americanos participariam da execução do Projeto.

Em resposta a quinta pergunta³¹ do questionário, Clóvis Salgado da Gama escreveu:

O Governo brasileiro apoiaria a organização de um curso de formação universitária de especialistas em educação para a América Latina (professores de pedagogia, administradores, assessores, inspetores, peritos em matéria de métodos pedagógicos e programas, diretores de estabelecimentos, etc.), o qual poderá realizar-se no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, em colaboração com a Universidade desse Estado (Relatório de Braulino Botelho Barbosa, 1957, p. 07).

Em março de 1957, com o sancionamento do Conselho Executivo à realização do Projeto Principal, os cursos de especialistas em educação ficaram sob responsabilidade da USP e da Universidade de Santiago, no Chile. Segundo a Unesco, os cursos para os “pós-graduandos” ofereceriam matérias especializadas em formação docente, administração e supervisão escolar, programas e métodos de ensino, psicologia educativa e orientação vocacional, com o intuito de contribuir com o desenvolvimento educacional da América Latina (Unesco, 1966, p. 94).

A escolha pelo Chile na realização dos cursos pode ser entendida por meio do pioneirismo chileno na realização de um sistema de ensino unificado, que segundo os estudos da Unesco (1982, p. 63), buscou expandir o ensino primário e proporcionar a inserção de todas as classes sociais no ensino secundário, ampliando as oportunidades no acesso ao ensino superior.

Em boa parte dos países latino-americanos, segundo os documentos (Unesco, 1982, p. 63), os sistemas de ensino possuíam uma dualidade em sua escolarização: o primário era destinado basicamente às crianças da classe trabalhadora, e o ensino

³¹ Seu governo deseja participar do programa de formação universitária de especialistas em educação (Seção D do Projeto)? / Votre Gouvernement souhaite-t-il participer au programme de formation universitaire de spécialistes de l'enseignement (Section D du Projet)? (Relatório de Braulino Botelho Barbosa, 1957, p. 07)

secundário, via de acesso às universidades e escolas superiores profissionais, para aquelas pertencentes à elite.

O destaque ao programa do governo chileno ocorreu, principalmente, devido ao fato de seu sistema de ensino procurar o rompimento com essa lógica dual³². O sistema educacional chileno servia como modelo de um ensino moderno, e sua divulgação por meio dos cursos fazia-se necessária ao restante dos países latino-americanos.

Outro aspecto que contribuiu na escolha do Chile, foi a possibilidade de um convênio firmado entre a Unesco e o governo chileno para a organização do *Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación* (CLAFEE), vinculado a Universidade de Santiago e constituído para a realização das atividades dos cursos propostos pelo Projeto Principal nº 1 (Unesco, 1960, p. 01).

A escolha pelo Brasil estava relacionada à candidatura do CRPE/SP como sede para a realização dos cursos. Na óptica da Unesco (1982, p. 47-48), a eficácia no desenvolvimento de planejamentos educacionais dependiam da ampliação de conhecimentos necessários para se estabelecer projeções e metas, bem como ajustes nos métodos de pesquisa. Isso, por sua vez, só poderia ser realizado em um órgão de planejamento articulado com as necessidades do Estado, e que apresentasse propostas práticas e fundamentadas para possíveis programas de desenvolvimento. O CRPE/SP tinha essa função de órgão planejador, e poderia proporcionar aos especialistas, conjuntamente com a USP, instrumentos para a produção de planos de ação que contribuiriam com as reformas educacionais dos países participantes.

Outra questão, esta na relação do CRPE/SP com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). A criação do CBPE foi resultado de um plano de atuação conjunta entre o Inep e a Unesco, que contou com a participação do organismo internacional na direção de seus programas. A presença da Unesco, marcou a gestão de Anísio Teixeira à frente do Inep, e motivou a realização dos cursos no Brasil.

³² Vale ressaltar que o planejamento para as reformas educacionais do Chile, foi formulado por um grupo de economistas formados pela Universidade de Chicago, que no período, mantinha forte ligação com a Unesco (Krawczyk, 2009, p. 12).

Os cursos de especialistas em Educação como decorrência da parceria entre a Unesco e o Inep.

Ao ser empossado em 04 de julho de 1952, no cargo de diretor geral do Inep, Anísio Teixeira propôs dinamizar o órgão com objetivo de transformá-lo em um centro de referência para o magistério nacional, além de constituí-lo como articulador do sistema nacional de ensino. Em seu discurso de posse, o educador apresentou suas pretensões:

As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar, em sua nova fase, amplitude ainda maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira, ajudada pelos planos de assistência técnica e financeira com que este Ministério irá promover e encorajar (...). Sempre que pudermos proceder a inquéritos objetivos, estabelecendo os *factos* com a maior segurança possível, teremos facilitado as operações de medida e julgamentos válidos. Até o momento, não temos passado, de modo geral, do simples censo estatístico da educação. É necessário levar o inquérito às *práticas educacionais*. Procurar medir a educação, não somente em seus aspectos externos, mas em seus processos, métodos, práticas, conteúdos e resultados reais obtidos. Tomados os objetivos da educação, em forma analítica, verificar por meio de amostras bem planejadas, como e até que ponto vem a educação conseguindo atingi-los. (...) Com tal planejamento, estaremos prosseguindo ao estudo objetivo da educação e lançando as bases de nossa ciência da educação (Teixeira, 1952, p. 77-79).

Ampliar as atividades do Inep significou estabelecer o instituto como um instrumento eficaz no diagnóstico da situação educacional brasileira, realizando pesquisas científicas com o objetivo de assegurar as práticas pedagógicas em prol do desenvolvimento educacional.

O papel do Inep como órgão de planejamento, em proximidade as recomendações da Unesco, possibilitou a formulação de projetos educacionais que contaram com a participação de educadores e cientistas sociais, preocupados em integrar as políticas educacionais nacionais aos planos de desenvolvimento econômico e social.

Uma das primeiras ações desempenhadas pelo Inep, entre os anos de 1952 e 1953 foi o estabelecimento e a organização do Centro de Documentação Pedagógica e da

Biblioteca Brasileira de Educação, que deveriam reunir os trabalhos desenvolvidos pelo órgão, garantindo a documentação e a divulgação de seus resultados.

Além disso, podemos citar as duas campanhas que foram organizadas dentro dos moldes de planejamento educacional proposto pelo Inep: a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME). De acordo com a análise feita por Munakata (2002, p.01), as campanhas são propostas de ação formuladas a partir de um diagnóstico feito por Anísio Teixeira da situação educacional brasileira, marcada pela multiplicação desenfreada de escolas secundárias.

As Campanhas apresentadas acima e planejadas pelo Inep, motivaram o diretor do Departamento de Educação da Unesco, William Beatty, a estabelecer no país um centro latino-americano de formação de educadores rurais e especialistas em educação básica. Porém, em visita ao Brasil, constatou que a falta de infra-estrutura nas regiões rurais impossibilitava a realização do projeto, motivando o instituto a reformular seus planos de atuação, proporcionando a organização do Centro de Altos Estudos Educacionais, também sob direção de Anísio Teixeira, em agosto de 1953.

Como a Unesco articulava planos de combate ao analfabetismo, e estudos sobre a inserção do negro e do indígena nas sociedades em desenvolvimento, muitos de seus especialistas como Charles Wagley³³, Carl Withers³⁴, Jacques Lambert³⁵ e Otto

³³ Charles Walter Wagley (1913-1991) era antropólogo e diretor de Instituto de Estudos Latino-Americanos da Universidade de Columbia (1946-1971). Foi orientando do antropólogo Franz Boas, que influenciou suas pesquisas etnográficas nos países latino-americanos. Sua relação com o Brasil começou com pesquisas referentes aos povos indígenas Tapirapé e Tenetehara, que resultou na publicação de dois livros: *The Tenetehara Indians of Brazil* (1949) e *Welcome of Tears: The Tapirape Indians of Central Brazil* (1977). Desenvolveu diversos trabalhos na condição de professor visitante no Museu Nacional do Rio de Janeiro e a convite do Inep, chegando a ser nomeado para a Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul. Em 1970, recebeu a presidência da Associação Americana de Antropologia, permanecendo no cargo até tornar-se professor da Universidade da Flórida em 1983 (Universidade do Estado de Minnesota, 2007).

³⁴ Carl Loraine Withers, antropólogo norte-americano da Universidade de Columbia, desenvolveu pesquisas etnográficas na cidade de Arraial do Cabo (RJ), como professor visitante do Museu Nacional, na década de 1950. Para saber mais sobre o pesquisador, sugiro pesquisa no arquivo do Museu Nacional (<http://www.museunacional.ufrj.br>) e a leitura do trabalho de Fernanda Ayala Martins. 2009. *Indícios, Inscrições e Registros: Os Rastros do Antropólogo Carl Withers no Brasil*. Iniciação Científica, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³⁵ Jacques Lambert era sociólogo francês, formado em direito pela Universidade de Lyon (França). No Brasil lecionou demografia e sociologia na Universidade do Rio Grande do Sul de 1937 a 1938, em seguida na Universidade do Brasil (atual UFRJ) de 1939 a 1944. Posteriormente atuou como técnico da Unesco no CBPE até 1958. Escreveu as obras: *Os dois Brasis* (1959) e *América Latina: estrutura social e instituições políticas* (1963).

Klineberg³⁶, intensificaram o contato com Anísio Teixeira e o Inep, contribuindo com a elaboração dos objetivos do Centro. A constituição do Centro de Altos Estudos representava a associação teórica e investigativa das ciências sociais com a educação, aproximando sociólogos, antropólogos e educadores, preocupados em pesquisar a diversidade cultural e social brasileira.

Os objetivos gerais redigidos por Charles Wagley e Carl Withers, registrados no trabalho de Saavedra (1988), foram:

A – a pesquisa das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças – visando a uma interpretação regional do país tão exata e tão dinâmica quanto possível;

A.1 – a formulação de uma política institucional, especialmente de referência à educação, capaz de orientar aquelas condições e tendências no sentido de desenvolvimento desejável de cada região do país;

B – a pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões, por meio de levantamento dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdo do ensino, visando apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática e até quanto está dificultando essa mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento; (pensar sobre isso)

C – à luz da política institucional formulada pela pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional:

1) elaborar planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos;

2) elaborar, baseados nos fatos apurados e inspirados na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc., etc.;

D – conjuntamente com este trabalho de pesquisa, interpretação e planejamento e elaboração de material pedagógico e, por meio dele, o

³⁶ Otto Klineberg (1899 – 1992) foi psicólogo canadense e professor de psicologia social da Universidade de Columbia, local em que começou suas pesquisas sobre os índios e negros americanos, tornando-se o primeiro diretor do Departamento de Psicologia Social da Universidade. Foi um dos responsáveis pela criação do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo, entre 1945 e 1947. Durante a década de 1950, Klineberg teve papel de destaque no processo de organização do Departamento de Ciências Sociais da Unesco. Em 1961, foi para a Universidade de Paris. Aposentou-se em 1982. Entre suas obras estão: Introdução à Antropologia Social (1946), Psicologia Social (1948) e Raça e Psicologia (1951) (The New York Times, 1992; Maio, 1999, p. 145).

Centro treinará administradores e especialistas em educação para lotar os Estados e os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos, que estão sendo criados nos Estados, ligados ao máster Center do Rio de Janeiro e, se possível os próprios departamentos de educação das escolas de filosofia das universidades brasileiras (Saavedra, 1988, p. 52-53).

Os objetivos gerais ressaltaram mais uma vez, a importância dada à investigação e seu auxílio para a constituição de avaliações com amplo alcance dos problemas educacionais existentes no Brasil. Conforme as recomendações da Unesco (1982, p. 54), os maiores obstáculos a um planejamento global da educação, estavam na falta de informações adequadas a respeito dos aspectos demográficos e econômicos de todas as regiões de um país, bem como na insuficiência de pessoal e de serviços de informação. Ao adquirir as informações necessárias, seria possível formular metas realistas, a fim de assegurar em conformidade com os recursos disponíveis, uma expansão contínua dos serviços educativos. Na formação de especialistas em educação era imprescindível a realização das recomendações da Unesco e, conseqüentemente, dos objetivos gerais do Centro.

Em 1955, reestruturações foram iniciadas para o aperfeiçoamento do Centro de Altos Estudos. Segundo Ferreira (2001, p.21), a colaboração de Otto Klineberg não só foi importante para a redefinição de novas metas, mas também na alteração do nome do órgão para Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. De acordo com a autora:

No documento de Otto Klineberg destaca-se a necessidade de adaptar a educação brasileira às necessidades do povo brasileiro e sua diversidade geográfica; a necessidade de se divulgar os resultados das pesquisas realizadas aos professores; de proporcionar maior contato entre os estudiosos brasileiros e de outros países; de proporcionar melhor preparação dos educadores em ciências sociais; de aplicar as ciências sociais aos problemas educacionais; e, a necessidade de criação de um modelo de melhoramento do sistema educacional que poderia ser seguido em outros países (Ferreira, 2001, p. 21).

Ao final, os objetivos do CBPE não apresentaram modificações significativas com relação aos apresentados para o Centro de Altos Estudos Educacionais, já que as pesquisas culturais e educacionais das diversas regiões do país; a reconstrução educacional; a elaboração de materiais para o professorado; bem como o treinamento e aperfeiçoamento dos mesmos continuaram a constituir as linhas gerais de atuação do órgão.

Conforme análise de Xavier (2000, pp. 02-03),

Na avaliação de Anísio Teixeira, a cooperação entre educadores e cientistas pertencentes a outras áreas de conhecimento teria contribuído, até aquele momento, para dissolver as identidades disciplinares originais. Exemplo desse estado de indefinição era o qualificativo *educacional* superposto aos profissionais de outras áreas envolvidos com a questão educacional — *sociólogo educacional, psicólogo educacional*. Na visão do educador, tal composição os tornava *híbridos*, impondo-lhes uma espécie de dupla identidade que tornava fluido o seu papel e sua função.

A incorporação de dois projetos de atuação, que de um lado enfatizava o desenvolvimento da pesquisa educacional e o vínculo com políticas públicas, e de outro, a reafirmação de atividades científicas com construções e perspectivas acadêmicas, transformaram os centros em organismos nem totalmente autônomos e nem totalmente dependentes do Estado (Nunes, 2000, p. 10).

Foi em 28 de dezembro de 1955, com o decreto n.º 38.460, que o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi instituído, com sede no Rio de Janeiro, assim como os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais de Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo. As definições apresentadas no primeiro número da *Revista Pesquisa e Planejamento* explicam o caráter dado aos centros de pesquisa, e como acompanhavam as pretensões educacionais do período:

O que se busca com eles, se bem lhes apanharmos o sentido e as finalidades, é inaugurar uma época em que o empirismo, a improvisação e a superficialidade cedam afinal o lugar ao espírito e aos métodos científicos no estudo dos problemas de educação. Com sistema organizado de transmissão da cultura e com técnica social, a educação que persistia em desenvolver-se entre nós fora do campo de atração em que incide o poder renovador das ciências, passaria, desta forma, a beneficiar-se do espírito crítico e experimental (Pesquisa e Planejamento, 1957, p. 01).

Nessas atribuições, foram verificados elementos importantes, como “poder renovador das ciências” e “espírito crítico e experimental”, que vinculavam o conjunto das recomendações propostas pela Unesco, as pretensões de reforma educacional pensadas por educadores brasileiros, principalmente, Anísio Teixeira.

O CBPE e os Centros Regionais foram configurados como estruturas, praticamente, paralelas à estrutura do Ministério da Educação e Cultura, e o caráter dessas instituições de pesquisa não só fortaleceram o vínculo com os órgãos internacionais, como no caso a Unesco, mas também, auxiliaram na formação de especialistas em educação, profissionais que assumiriam a responsabilidade pelos projetos educacionais nacionais, aplicados pela administração pública.

A sede dos Cursos de Especialistas em Educação: o CRPE/SP.

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho” de São Paulo (CRPE/SP) foi o primeiro Centro Regional inaugurado, em 12 de junho de 1956, por meio de um convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura, o Inep e a USP.³⁷

Neste convênio, além da entrega do prédio do Instituto do Professor Primário ao funcionamento do centro, sua administração ficou a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade. A administração era organizada por meio de um Diretor Geral e um Conselho Administrativo, este último, composto por dois membros eleitos pelo Departamento de Sociologia e Antropologia, dois membros pelo

³⁷ As diretrizes de atuação traçadas para o CRPE/SP foram: 1. Imposição como tarefa básica, da análise do processo de desenvolvimento que vem afetando a sociedade brasileira, como um todo, embora com intensidade variável nas diferentes regiões do país; 2. Contribuição dos estudiosos de educação e de ciências sociais para lançar as diretrizes de uma política educacional; 3. Consideração como objeto da análise proposta, do processo em desenvolvimento em situações globais concretas, já que as relações entre a educação e a sociedade devem ser consideradas por sua vez nos seus aspectos dinâmicos; 4. Considerar o principal objetivo do centro a reestruturação do ensino brasileiro, a fim de que a escola possa a todos servir como agência de transmissão do patrimônio cultural; 5. Subordinação, em princípio, da pesquisa em ciências sociais realizada pelo Centro aos interesses e objetivos da ação educacional; 6. Exploração ampla da pesquisa em ciências sociais para conseguir conhecimentos sobre as condições da sociedade brasileira e sobre a maneira de integração e funcionamento do sistema escolar; 7. Exploração da pesquisa educacional de molde a permitir o aproveitamento regular dos resultados da pesquisa em ciências sociais, com o objetivo de ajustar o sistema educacional as condições de existência e às exigências de desenvolvimento econômico, social e cultural das diversas regiões do país; 8. Elaboração dos fundamentos da política educacional, ou da orientação para reformas específicas ou de programas restritos de alteração do sistema educacional com a utilização dos resultados da pesquisa em ciências sociais e da pesquisa educacional; 9. Estudo da organização da escola, nos diversos níveis, com o objetivo de ajustá-la às descobertas da investigação científica e às necessidades do meio social ambiente (OESP, 12/06/1956).

Departamento de Pedagogia e dois membros escolhidos diretamente pelo Diretor, com mandato de 03 anos.

Tomando como modelo a estrutura de trabalho do CBPE, o Centro Regional contava com divisões autônomas que mantinham o registro e a sistematização das pesquisas e planejamentos educacionais realizados. Foram instituídas a partir de então, três divisões: a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS) e a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), esta última, criada por conta da realização do Projeto Principal da Unesco. Com o estabelecimento da DAM, iniciou-se a organização do Serviço de Recursos Audiovisuais e da Escola Experimental, além da seção de publicações responsável pelo periódico do Centro, a *Revista Pesquisa e Planejamento* (Ferreira, 2001, p. 29-30).

A relação institucional com a USP trouxe prestígio às propostas educacionais do CRPE, e o espírito acadêmico que norteou seus trabalhos serviu como instrumento de apoio aos projetos desenvolvidos.

Nas palavras de Gonçalves (1996, p. 24):

O ciclo de existência do CRPE-SP foi profundamente marcado pela vida acadêmica uspiana, o que não significa que tenha elaborado propostas exclusivamente destinadas à academia, posto que sua principal preocupação, enquanto instituição de pesquisas educacionais era atingir diretamente aqueles que trabalhavam nas demais escolas, especificamente a paulista.

Essa relação entre as produções do CRPE/SP e os intelectuais da FFCL/USP, correspondeu exatamente as pretensões da Unesco para os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina, como o apresentado anteriormente. Os cursos tinham por objetivo, em primeiro lugar, a formação e o aperfeiçoamento do magistério que com a participação dos intelectuais da USP. A idéia era a de que fosse garantido o caráter científico e acadêmico das pesquisas relativas a esses educadores.

Em segundo lugar, buscavam o planejamento, a organização e a administração escolares, que no contato com técnicos do CRPE e escolas normais paulistas possibilitaria aos especialistas, o desenvolvimento de programas experimentais que contribuiriam na formulação de propostas para as reformas educacionais necessárias ao “ensino moderno” almejado.

Nas explicações do subdiretor geral da Unesco, Malcolm S. Adiseshiah³⁸, em discurso proferido na abertura do primeiro curso em 17 de março de 1958:

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 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 correlatos (Adiseshiah, 1958, p. 62).

A responsabilidade pela execução dos cursos foi firmada com um convênio entre a Unesco, o Ministério da Educação e Cultura, das Relações Exteriores, o Inep e a USP, cabendo ao Centro Regional o planejamento das “realizações concretas” dos cursos (Azevedo, 1958, p. 54).

O plano geral foi pensado inicialmente por Oscar Vera, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, este último então diretor geral do CRPE/SP. A coordenação dos cursos foi atribuída inicialmente a Joel Martins, doutor em Psicologia da Educação e diretor da DAM, e posteriormente, a Heládio Antunha, professor do Instituto de Educação da USP e diretor da DAM na gestão de Laerte Ramos de Carvalho no Centro.

Em carta a Vasco Leitão da Cunha, apontou Anísio Teixeira, que o interesse brasileiro na realização dos cursos justificava-se pelo fato de que:

Tais especialistas é que poderiam planejar a reorganização das nossas escolas normais, elevando a formação do magistério ao nível em que deve ficar para enfrentar o grave problema da educação básica e universal do brasileiro. O preparo desses especialistas de educação deve-se processar por mais cursos no país e bolsas no estrangeiro. Com os nossos vinte Estados, Distrito Federal e Territórios, com um total de 800 escolas normais, bem poderá compreender o eminente amigo a vastidão de nosso problema (Teixeira, 1957a, p. 01-02).

³⁸ O indiano Malcolm S. Adiseshiah (1910-1994) era doutor em economia pela Escola de Economia de Londres (1937-1940) e professor da Universidade de Madras, na Índia. Em 1948, iniciou seus trabalhos na Unesco, aposentando-se como diretor adjunto em 1970. Após sua saída do órgão, retornou para a Índia, estabelecendo-se em Tamil Nadu, dedicando-se a questões governamentais relacionadas ao desenvolvimento econômico e educacional (Madras Institute, 2010).

A formação cultural e pedagógica do professorado dependia de administradores, inspetores, diretores, orientadores e técnicos com rigorosa precisão de métodos científicos, já que o interesse comum para realização dos cursos foi centralizado na formação de educadores/colaboradores dentro do processo de desenvolvimento social e econômico dos países latino-americanos.

Conforme Azevedo (1958):

Reunindo professores de diversos países da América Latina, para estudos, análises construtivas, experiências e confrontação de pontos de vista, o empreendimento a que nos atrevemos, - e só a ele nos atrevemos por contarmos com tão sólidos apoios, - permite-nos a todos respirar uma mesma atmosfera espiritual, fazendo-nos esquecer, como numa antevisão de um mundo só, as fronteiras geográficas e políticas que nos separam (Azevedo, 1958, p. 58).

Portanto, tornar-se um especialista em educação, e pertencer à uma elite educacional da América Latina, significava antes de tudo, ter a preocupação com os direitos dos alunos. Nas palavras do representante geral da Unesco, Pedro Rosselló³⁹, essa idéia de formação de professores significava garantir ao aluno o direito de ter bons professores, espaço escolar adequado e material didático.

Em segundo, os especialistas deveriam desenvolver: a) visão clara das metas e objetivos da educação; b) capacidade de priorizar os problemas educacionais mais urgentes; c) temperamento inovador, com ações em prol do progresso educativo; d) percepção com conjunturas favoráveis e desfavoráveis que condicionam a execução dos projetos e planos educativos; e) atenção à especialização extremada, pois o especialista além de cientista é, sobretudo, um humanista; f) sentido de coletividade; e g) crença em seu trabalho (Rosselló, 1960, pp. 49-53).

Com a participação de dois professores enviados pela Unesco, e um total de 30 bolsas de estudo por ano (tanto para o Brasil, quanto para o Chile), os cursos do

³⁹ Pedro Rosselló (1897-1970) nasceu na Espanha, na região da Catalunha, e formou-se doutor pela Universidade de Lausanne, com a tese *Marc-Antoine Jullien, père de l'éducation comparée*. Foi assistente de Jean Piaget na direção do *Bureau International d'Education* (Oficina Internacional de Educação) de 1929 a 1967. Em 1946, torna-se secretário da Unesco, além de ocupar a cadeira de professor de pedagogia da Universidade de Genebra, trabalhando para essa instituição até aposentar-se. Dentre suas obras encontram-se: *A educação comparada a serviço da planificação* (1959) e *A teoria das correntes educativas* (1974).

CRPE/SP formaram especialistas educacionais, para os mais variados cargos, entre os anos de 1958 e 1966. A formação desses cursos, baseada nos fundamentos do planejamento educacional, buscou atingir fenômenos sociais que iam além da escola, preparando os especialistas para a resolução de questões que, minimamente, poderiam auxiliar nas tarefas necessárias ao desenvolvimento social e econômico da América Latina segundo as projeções da Unesco.

Capítulo 2

O Curso de Especialistas em Educação para a América Latina no Brasil

A IX Conferência Geral da Unesco, reunida em Nova Deli, em 1956, aprovou o Projeto Principal nº1 referente à expansão do ensino primário na América Latina que apresentava como metas centrais: a formação de professores, o desenvolvimento das escolas rurais e a erradicação do analfabetismo. Conferências realizadas pelo órgão nos dois anos seguintes definiram as atividades necessárias à concretização do projeto, que contou com o interesse brasileiro expressado pelo Ministério da Educação e Cultura, do Inep e da USP, na organização de cursos de formação de especialistas latino-americanos em educação.

Documentações sobre as estruturas organizativas dos cursos realizados no CRPE/SP são descritas e analisadas neste capítulo com o objetivo de identificar o papel do especialista no projeto de expansão do ensino primário. Considerando o enfoque atribuído a formação desses educadores e as temáticas de especialização, foram explorados os indícios que caracterizassem os ideários educacionais da USP e do CRPE/SP e aqueles relacionados aos planos gerais da Unesco.

Fernando de Azevedo, diretor geral do CRPE/SP, na abertura do I Curso de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL), em 17 de março de 1958, discorreu sobre a importância da constituição de um “estado-maior” de especialistas, a quem dependeria a solução dos problemas educacionais que se apresentavam no momento. Conforme declaração de Azevedo (1958, p. 54-55) em discurso inaugural ao I CEEAL:

Para estimarmos o valor de iniciativas como essa que tomou a Unesco, bastará lembrar que a eficiência da educação depende, em sua maior parte, da formação cultural e pedagógica do professorado de todos os graus e da organização de um “estado-maior” de técnicos e especialistas, que às suas qualidades morais e intelectuais associem uma alta capacidade não só em pôr e resolver os problemas que são chamados a enfrentar como também em passar rapidamente do pensamento à ação. Administradores, inspetores, diretores, orientadores e técnicos, sim, de rigorosa precisão de métodos, mas também de grande largueza de vistas; cujo caráter esteja ao nível da inteligência e da cultura; que não se contentem em viver dia a dia no ramerrão da rotina, mas vivam sem cessar no futuro, com uma firme

convicção de que administrar e orientar, como governar, é prever (...). É exatamente para a formação, aperfeiçoamento e renovação dos quadros de orientadores desse tipo, dessas elites intelectuais e pedagógicas que se planejou este curso e serão outros sucessivamente organizados num período não inferior a dez anos (Azevedo, 1958, p. 54-55).

Formar uma “elite” pedagógica latino-americana, nas palavras de Azevedo (1958), era essencial para a solução dos problemas existentes no ensino primário, tanto em seu planejamento, quanto na formação de seus professores. No Brasil, tais problemas, eram entendidos pelos organizadores do CEEAL, como consequência do processo de popularização do ensino primário e de ampliação das escolas normais, que dificultaram a qualidade de formação dos professores normalistas.

Segundo Teixeira (2007, p. 124), as reformas nas leis educacionais, no final da década de 1940⁴⁰, atribuíram equivalências entre o ensino normal e o restante dos cursos médios, dando aos normalistas o direito de acesso ao ensino superior. Essa nova adequação dada ao ensino normal, segundo o autor (2007, p. 127), “poderia parecer favorável”, mas gerou problemas com relação ao intuito dos alunos em procurar as escolas normais, não propriamente pela vocação à docência, mas pela nova oportunidade, que a lei garantia, de ingresso na Universidade⁴¹.

Nas palavras de Anísio Teixeira (2007, p. 127):

Deu-se na realidade, uma integração dos cursos normais no sistema de educação secundária do país, fazendo-se as escolas normais um dos modos de educação secundária para acesso ao ensino superior. Era natural que se deixassem dominar pelo caráter de educação preparatória e não pelo de formação vocacional do mestre, pois os

⁴⁰ Anísio Teixeira referiu-se ao Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Normal*. Com a nova estrutura apresentada pelo decreto-lei, o Curso Normal em equivalência aos demais cursos do ensino secundário, dividiu-se em dois ciclos: o primeiro para a formação de regentes do ensino primário, com duração de quatro anos (correspondia ao ciclo ginásial do ensino secundário); e o segundo para a formação de professores primários, com duração de três anos (correspondia ao ciclo colegial do ensino secundário). Definiu-se também, três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o Curso Normal Regional, destinado somente ao primeiro ciclo do ensino normal; a Escola Normal, destinada a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, além do curso ginásial do ensino secundário; e o Instituto de Educação, com cursos próprios da Escola Normal, especializações para o magistério e habilitação para administradores escolares do ensino primário (Brasil, 1946, p. 646).

⁴¹ O acesso dos normalistas a universidade compunha o “Capítulo IV – Da ligação do ensino normal com outras modalidades de ensino: Art. 6º. O ensino normal manterá da seguinte forma ligação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso de regentes de ensino estará articulado com o curso primário. 2. O curso de formação geral de professores primários, com o curso ginásial. 3. Aos alunos que concluírem o segundo ciclo de ensino normal será assegurado o direito de ingresso em cursos da faculdade de filosofia, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula” (Brasil, 1946, p. 647).

alunos já agora desejavam também a nova oportunidade que a mudança lhes abria, além da habilitação ao magistério (Teixeira, 2007, p. 127).

A formação dos professores primários no período, conforme análise feita por Teixeira (2007, pp. 130-131), ocorreu de forma desordenada à expansão do ensino, pois a formação universitária daqueles que iriam preparar os professores secundários e, conseqüentemente, os professores primários, deveria anteceder a todo o processo de expansão educacional.

Segundo o educador, para atender a grande demanda de alunos, advinda da expansão do ensino foi necessária a formação de “professores improvisados”. Sobre essa questão, defendeu o autor:

Sobretudo, não se percebeu que a formação do professor secundário teria de acompanhar, senão anteceder, a formação do professor primário e, na formação do professor secundário, a universidade teria de assumir a responsabilidade principal. Com esta nova função dos profissionais liberais e pelas novas ocupações de caráter técnico e científico da sociedade em via de modernização, a universidade teria de fazer-se a instituição de formação dos seus próprios professores e dos professores das escolas secundárias e das escolas normais para a grande expansão e conseqüente mudança, radical mudança, do sistema educacional. Não aos ministérios de educação, mas às universidades, caberia o estudo e a crítica dos sistemas escolares em expansão, a formação em massa dos professores necessários para conduzir a reformulação do ensino médio, e dos professores do ensino normal para a preparação em grande número do professor primário (Teixeira, 2007, p. 131).

A importância dada pelos educadores brasileiros do Inep e do CRPE/SP à atuação dos especialistas, como solução aos problemas que existiam na formação dos professores primários desde o final da década de 1940, convergiu com as recomendações apresentadas pela Unesco aos países latino-americanos entre os anos de 1950 e 1960.

As mudanças decorrentes da massificação do ensino na América Latina necessitavam, conforme o órgão, de novos padrões de formação e de atuação de seus profissionais.

Em documento, a Unesco apresenta a sua forma de entender o que seriam os novos padrões de atuação dos professores (1966, p. 94):

A formação sistemática dos professores do ensino secundário não foi generalizada ainda em todos os países latino-americanos, embora se perceba um crescente interesse em atender este campo na universidade, em institutos pedagógicos e em escolas normais superiores. O problema é ainda mais grave no que diz respeito à educação vocacional ou técnica, pois só existe formação sistemática para esses professores, em dois países da América Latina.

Em resumo, se depois de considerar a situação descrita, se leva em conta as exigências principais que implicam na formação dos professores dos distintos níveis educativos - ou seja: uma preparação essencialmente pedagógica para o professor primário, sob uma base cultural de nível médio; uma especialização em determinado ramo científico no secundário, completada com preparação pedagógica é indispensável para a formação geral de seus alunos, e, por último, uma alta preparação científica para o professor universitário – chega-se a conclusão de que este campo é outro dos que requerem urgência e ampla atenção. (Unesco, 1966, p. 94).⁴²

No auxílio à formação e atuação dos professores, o especialista seria aquele cujo trabalho, “não obstante exigindo esforço mental”, consistia essencialmente na supervisão, administração e orientação de certas práticas docentes.

Essa definição sobre a atuação do especialista pode ser exemplificada pelo discurso de Teixeira (1958, pp. 01-02) para a inauguração do I CEEAL:

O professor administra a sua classe, ensina a seus alunos e os orienta na vida e nos estudos. Hoje ainda faz tudo isto, mas, como não pode ser tão selecionado, nem os estudos tão suficientemente simples, temos que ajudá-los com especialistas de administração, de planejamento, de currículo, de supervisão e de orientação. Todos estes especialistas são outros tantos professores especializados que preparam o trabalho para que o mestre o possa executar. A diferença decorre da complexidade e variedade da tarefa do mestre, que já não pode sozinho realizá-la. O administrador e planejador é o antigo mestre na sua capacidade administrativa, o supervisor é o antigo mestre na sua capacidade de ensinar e o orientador, o antigo mestre na sua capacidade de orientar. Os três especialistas são todos

⁴² La formación sistemática del profesorado de educación secundaria no se ha generalizado todavía a todos los países de América Latina, si bien se advierte un creciente interés en atender este campo en la universidad, en institutos pedagógicos o en escuelas normales superiores. El problema es más grave aún en lo que atañe a la enseñanza vocacional o técnica, pues sólo existe formación sistemática para este profesorado en dos países de América Latina.

En resumen, si después de considerar la situación descrita se tienen en cuenta las exigencias principales que implica la formación del profesorado de los distintos grados educativos – a saber: una preparación esencialmente pedagógica para el maestro primario, sobre una base cultural de nivel medio; una especialización en determinada rama científica en el de secundaria, completada con la preparación pedagógica es indispensable para la formación general de sus alumnos, y, por último, una alta preparación científica para el profesor universitario –, se llega a la conclusión de que este campo es otro de los que requieren más urgente y amplia atención (Unesco, 1966, p. 94).

desenvolvimentos do antigo mestre omnicompetente. Existem para que o nosso mestre, por ele ajudado, possa desempenhar, hoje, a sua função global, como ontem, o podia fazer, porque a singeleza de sua missão e a sua rara competência permitiam que, sozinho, a exercesse (Teixeira, 1958, pp. 01-02).

Para os educadores envolvidos com o projeto da Unesco, os objetivos centrais para a realização do CEEAL, estavam relacionados com a formação de especialistas que auxiliassem na atuação dos “professores improvisados” e na solução de problemas pautados na expansão das escolas primárias, reafirmando tais objetivos a partir dos conteúdos apresentados para o curso.

Além disso, por essa consideração, Teixeira (1958) demonstra que não se tratava apenas de formar um bom professor, mas também de formar ao seu redor, todo o aparato humano, considerado por ele, especialistas necessários para o bom funcionamento da escola.

A organização do CEEAL.

O Curso de Especialistas em Educação para a América Latina teve início em 17 de março de 1958, no CRPE/SP. Foram organizados nove cursos anuais, divididos em dois períodos de trabalho, com seis meses de duração cada.

O primeiro período, de caráter preparatório ou de introdução, apresentava uma visão ampla dos objetivos do curso, referindo-se, essencialmente, às disciplinas com conteúdos básicos sobre o campo educacional, além de problemáticas gerais que incluíam definições sobre os objetivos, métodos e práticas escolares. O segundo período relacionava-se a especialização propriamente dita, com desenvolvimento de pesquisas nas áreas de estudo pertencentes ao curso.

A organização pautada em dois períodos de trabalho buscava evitar que os participantes adquirissem uma formação essencialmente especializada, perdendo a perspectiva geral dos problemas educacionais, sociais, culturais e econômicos dos países latino-americanos⁴³.

⁴³ Com a intenção de garantir conhecimentos gerais sobre os problemas latino-americanos, o VIII e o IX CEEAL ofereceram duas disciplinas, comuns a todos os participantes, intituladas: *A situação educativa na América Latina* e *Problemas socioeconômicos na América Latina* (Márquez, 1967, p. 05).

Por outro lado, conforme documentação, o curso também buscou oferecer conhecimentos sobre a realidade cultural e educativa do Brasil, não somente com conteúdos disciplinares, mas proporcionando subsídios para o desenvolvimento das pesquisas (Márquez, 1967, p. 05).

A proposta de especialização apresentada pelo curso, evidenciava a necessidade de racionalização científica, entendida pelos educadores do período, como indispensável para a compreensão da “complexificação da sociedade moderna” e, portanto, para as práticas educacionais (Xavier, 1999, p. 132). Porém, tal proposta não abandonou os estudos generalistas que garantiriam o caráter globalizante dos estudos disciplinares, pertencentes ao primeiro período de trabalho.

Na análise de Xavier (1999, p. 133), para os educadores do período:

a aplicação das ciências à educação devia contribuir, não como meio de obter regras de ação ou de prática, mas, sim, como fonte de *idéias, conceitos e instrumentos intelectuais* capazes de ajudar o mestre a lidar com a experiência educacional em toda a sua *complexidade e variedade* e permitir-lhe elaborar as *técnicas flexíveis e elásticas de operação* (Xavier, 1999, p. 133).

Entre os educadores envolvidos com a organização do curso, o cargo de coordenador geral pertencia ao diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do CRPE/SP, que desempenhava funções técnicas de auxílio ao funcionamento das atividades planejadas para o curso. Havia também, segundo documentação do Centro Regional (CRPE/SP, 1958, p. 257), um conselho encarregado da supervisão de todas as atividades realizadas, composto pelos seguintes membros:

- Diretor do Inep⁴⁴;
- Diretor Geral do CRPE/SP⁴⁵;
- Representante da Unesco;
- Coordenador Geral do Curso⁴⁶.

⁴⁴ Entre os anos de 1958 e 1966, o Inep foi dirigido por: Anísio Teixeira (1952-1964), Carlos Pasquale (1964-1966) e Carlos Corrêa Mascaro (1966-1969) (CRPE/SP, 1975, pp. 07-21).

⁴⁵ Durante os anos de realização do CEEAL, o CRPE/SP contou com os seguintes diretores-gerais: Fernando de Azevedo (1956-1961), Laerte Ramos de Carvalho (1961-1965), Carlos Corrêa Mascaro (1965-1966) e José Mario Pires Azanha (1966-1967) (CRPE/SP, 1975, pp. 07-21).

⁴⁶ Conforme documentação do CRPE/SP (CRPE/SP, 1975, 07-21) foi possível identificar os seguintes coordenadores do curso: Joel Martins (1958) e Heládio Antunha (1959-1965).

Para o planejamento e a execução das disciplinas e das áreas de especialização do CEEAL, relações entre o CRPE/SP e a FFCL/USP foram estabelecidas por intermédio do diretor geral do Centro e do professor-chefe do Departamento de Sociologia e Antropologia. Os professores eram escolhidos dentre aqueles que pertenciam à Faculdade, bem como os assistentes que participavam dos cursos.

As disciplinas planejadas, para o primeiro período de trabalho, somavam um total de 465 hs, com aulas pela manhã e a tarde. Tanto em documentação do CRPE/SP (1958, pp. 249-250), quanto da Unesco (Márquez, 1967, pp. 05-06), foram encontradas as estruturas de formação das disciplinas, baseadas a partir dos seguintes eixos de estudo:

1. Fundamentos da Educação – Objetivava dar aos participantes uma visão global dos problemas da educação latino-americana, tanto do ponto de vista da teoria sociológica, quanto no campo da didática. Propunha-se uma revisão dos planos e programas de estudo das escolas primárias, de tal modo a identificar as soluções necessárias à planificação do ensino.
2. Planejamento, Organização e Administração Escolares – Almejava o estudo dos princípios, técnicas e problemas relacionados ao planejamento da administração escolar, com destaque a prática realizada nos países latino-americanos.
3. Programa e Supervisão – Propunha estudos referentes às técnicas de construção e revisão de planos e programas, juntamente com os processos de atuação da supervisão escolar. Também se considerou para esse eixo, estudos comparados dos programas de ensino das escolas primárias latino-americanas, destacando “métodos modernos” de técnicas de aprendizagem e rendimentos escolares utilizados por alguns países.
4. Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Tinha por finalidade estudar primeiramente os sistemas nacionais de formação de professores, como por exemplo: o planejamento, o financiamento, a distribuição e a supervisão das escolas normais. Em segundo, propunha o estudo dos problemas relacionados às escolas normais enquanto instituições, tais como direção, administração, professorado, planos e programas, métodos e práticas. Por último, temas referentes ao magistério, como por exemplo:

a capacitação dos professores, o aperfeiçoamento dos professores sem titulação e a preparação de especialistas.

5. Introdução a Pesquisa – Tinha por finalidade a introdução ao método científico, destacando-se compreensão, interpretação e apresentação dos resultados encontrados. Aulas referentes aos princípios da técnica estatística e sua aplicação ao planejamento da pesquisa, também fizeram parte desse eixo (CRPE/SP, 1958, pp. 249-250; Márquez, 1967, pp. 05-06).

Com a descrição dos eixos de estudo, podemos identificar as idéias que compunham os objetivos educacionais para o curso, tanto para os intelectuais ligados ao CRPE/SP, quanto aquelas defendidas pela Unesco em seu Projeto Principal nº 1.

Os eixos de estudos demonstram a preocupação com uma formação profissional em que as técnicas didáticas estivessem associadas a idéia de gestão escolar. Não se tratava apenas de conhecer o trabalho do professor no universo restrito da sala-de-aula. Tratava-se também de formar profissionais para as áreas administrativas e de supervisão escolar. Além disso, os fundamentos científicos apontam para uma formação profissional em que a investigação, como prática pedagógica, fosse estimulada na escola.

O estudo sobre a “Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” foi constituído como base para a qualidade do processo de expansão do ensino primário. Foi preciso adequá-lo as novas condições sociais, econômicas e políticas das sociedades em desenvolvimento.

Para os organizadores do curso, a consolidação de um sistema de ensino moderno, só seria possível com o fim da “inadequação educacional”, promovida pela mudança nos fundamentos deste sistema.

Nas palavras de Braghini (2005, p. 50) essa “inadequação educacional” era uma pensamento compartilhado de forma generalizada pelos órgãos de governo e educadores brasileiros nos anos 1950. Para a pesquisadora:

Este é o sentido da “inadequação educacional” dos anos 1950. Os currículos eram inadequados, os métodos eram obsoletos, os professores usavam didáticas arcaicas e tudo isso precisava se

modernizar, ficar novo, mais próximo da contemporaneidade (Braghini, 2005, p. 50).

Era necessário, portanto, “provocar” uma mudança no “processo e conteúdo” dos sistemas educacionais, em que a “planificação do ensino”, pensada pelos intelectuais do período, foi tornada o meio para a construção de um “sistema ordenado”, com articulação entre os níveis escolares e a realidade social. Para isso, contou-se com o apoio dos especialistas em educação (Barbosa, 2006, p. 44).

A contribuição dos especialistas para a formação e atuação dos professores primários e conseqüentemente, para o plano de reestruturação educacional dos países latino-americanos, implicava em uma formação baseada em investigações científicas, que segundo Cunha (1991, p. 188) buscavam “a racionalização progressiva” da conduta e da ação política em educação.

Os organizadores do CEEAL procuraram oferecer, por meio das diretrizes dos eixos de estudo, disciplinas que apresentassem métodos de análise comparativa e técnicas de pesquisa que auxiliassem na administração, supervisão e orientação das esferas relacionadas ao ensino primário.

A estrutura planejada para as aulas ministradas no CEEAL pode ser exemplificada, a partir da análise feita sobre o programa da disciplina de Formação de Professores, apresentado no IX CEEAL, em 1966, pela professora Eleny Christófaru.

Em seu programa, o conteúdo planejado para sua disciplina praticamente reproduziu o eixo de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. A professora justificou os objetivos para a disciplina da seguinte forma:

O CEEAL, como uma das várias realizações do Projeto Principal, e tendo por objetivo “preparar especialistas em educação com formação de nível superior, capazes de impulsionar e orientar as reformas e mudanças de que necessita a educação primária latino-americana”, não poderia deixar de conter em seu programa uma parte essencialmente dedicada aos problemas da Formação e Aperfeiçoamento de Professores.

Esta área está distribuída da seguinte forma:

1. Administração e planejamento
2. Formação de professores
3. Supervisão
4. Seminários

Formação de professores é a parte que nos cabe e através da qual iremos analisar os diversos fatores que contribuem para a formação de

professores, tratando de verificar a importância de cada um, o grau de sua evolução dentro da região e o contraste com outras partes do mundo. Abordaremos, portanto, fatores institucionais: organização, administração e estrutura das escolas normais; didáticos: planos e programas, métodos, e, sobretudo, prática profissional e a orientação; humanos: professores de escolas normais (Christófaró, 1966, p. 03).

O conteúdo pensado pela professora⁴⁷ (Christófaró, 1966, p. 04-09), buscou, inicialmente, a compreensão dos tipos de instituições formadoras de professores (Escolas Normais e Institutos de Educação) e as propostas de organização e administração dessas instituições.

A professora em questão compreendia que, para entender a escola em suas múltiplas dimensões, era necessário que o profissional participasse das diversas etapas de trabalho de formação e variados formatos de aprendizado. Por isso eram importantes, por exemplo, o tempo de formação, os planos e programas aplicados, além de estudos comparativos entre instituições latino-americanas. Também era importante, que os professores participantes do curso fossem observados por meio de supervisão e participassem de seminários.

A realização de seminários poderia ser feita de duas formas: dirigidos por professores do curso, sempre que houvesse a necessidade de discussão de algum tema relacionado às disciplinas, ou; conferências proferidas por intelectuais do campo da educação.

No segundo momento do curso, foi proposto o estudo de métodos aplicados ao ensino, que conforme o programa de Christófaró (1966, pp. 07-08), classificava os métodos segundo: o grau de atividade dos alunos; os objetivos (psicológicos e sociais) a que se propõem; a ordem de exposição; o modo de apreensão; o grau de influência que exerce o professor sobre seus alunos; o grau de valorização que o professor dá a seu ensino; o professor como método didático e o aluno como método ativo.

Para finalizar o programa da disciplina, após os estudos didáticos sobre as metodologias de ensino, a professora inseriu conteúdos referentes à prática docente, destacando as características dos diferentes “tipos” de professores e sua formação.

⁴⁷ Ver Anexo IV – Parte referente ao conteúdo apresentado pela Profa. Eleny Christófaró, em 1966, para a disciplina de Formação de Professores do IX CEEAL (Cópia literal do documento).

Segundo o planejamento da disciplina (Christófaru, 1966, p.09), o estudo sobre os professores das escolas normais, dividiu-se em:

I. Tipos de professores:

1. De matérias profissionais.
2. De prática de ensino.
3. De cultura geral.
4. De disciplinas especiais.
5. Das escolas anexas e de aplicação.

II. Formação:

1. Instituto em que se formam.
2. Duração dos estudos e estudos prévios.
3. Preparo pedagógico.

III. Seleção

1. Procedimentos da seleção
2. Porcentagem de professores com formação adequada. Estudo comparativo em vários países da América Latina.

IV. Aperfeiçoamento dos professores das Escolas Normais

V. Status socioeconômicos (Christófaru, 1966, p. 09).

Com a exposição do conteúdo do programa da disciplina de Formação de Professores, podemos não somente comprovar a constituição das disciplinas a partir das diretrizes pertencentes aos eixos centrais, como entender também, as possíveis abordagens utilizadas na construção dessas disciplinas.

Sobre os objetivos gerais atribuídos às disciplinas do CEEAL, escreveu Angel Márquez (1967, p. 06), técnico da Unesco:

Em resumo, essa esfera pretendeu dar aos estudantes bolsistas competências básicas que lhes permitam contribuir com a melhora do planejamento e organização geral do ensino e formação de professores em seus respectivos países.

Em todas as áreas citadas a tendência foi estudar seus problemas específicos com um sentido concreto e realista, tentando dar mais atenção a situações ou fatos que finalmente deveriam ser abordados pelo bolsista em seu futuro trabalho profissional (Márquez, 1967, p. 06).⁴⁸

⁴⁸ En síntesis, en esta esfera se tendió a dar a los alumnos becarios los conocimientos básicos que les permitieran contribuir al mejoramiento de la planificación y organización de la educación normal y de los planes de formación de educadores en sus respectivos países.

En todos los campos citados se tendió a estudiar los problemas específicos con un sentido concreto y realista, tratando de prestar la mayor atención a las situaciones o hechos reales, que eran en definitiva los que debían ser encarados por los becarios en su labor profesional futura (Márquez, 1967, p. 06).

Pode-se dizer, portanto, que ser especialista nesses cursos significava conhecer de forma mais aprofundada a realidade “objetiva”, fosse dos fatos, fosse das ocorrências do dia a dia. De alguma forma, o curso apresentava uma noção de que o especialista poderia interferir na realidade observada e que o seu trabalho profissional se confundia com essa interferência. A idéia de que o professor deveria apresentar a realidade aos seus alunos, a fim de “abordá-la” em sala de aula de modo a buscar a melhoria do espaço, é apontada como uma filosofia de trabalho dos cursos da Unesco no Brasil.

Os professores das disciplinas oferecidas pelos cursos organizados no CRPE/SP foram:

Quadro 01: Disciplinas oferecidas no I CEEAL (1958)

Professores	Instituição	Disciplinas
Profa. Dra. Hilda Taba (Unesco)	Universidade de Columbia	– Fundamentos sociais e filosóficos da educação; Técnica de construção de currículo; Processos de trabalho em grupo.
Prof. Jack Robinson (Unesco)	Universidade de Los Angeles	– Supervisão e Administração Escolar.
Prof. Luiz Contier	Diretor do I. E. Alberto Comte	– Organização de Escolas Secundárias; Formação de Professores.
Prof. Heládio Antunha	FFCL/USP	– Problemas Educacionais Latino-americanos.
Prof. Jorge Nagle	FFCL/USP	– Organização de Escolas Primárias no Brasil.
Prof. José Mario Pires Azanha	FFCL/USP	– Pesquisa em Educação.
Profa. M ^a Aparecida T. Garcia	FFCL/USP	– Estatística e Pesquisa em Educação.
Profa. Lourdes Britto	FFCL/USP	– Estatística e Pesquisa em Educação.

Fonte: Ferreira, 2001, p. 39.

Quadro 02: Disciplinas oferecidas no II CEEAL (1959)

Professores	Instituição	Disciplinas
Prof. Stanley A. Applegate (Unesco)	Manhasset Public School, NY.	– Currículo.
Prof. Elster Clayton Short (Unesco)	General U.S. Office of Education	– Supervisão e Administração Escolar
Prof. Isaías Pessoti	FFCL/USP	– Psicologia; Português.
Prof. Celso Pasquotto	FFCL/USP	– Medidas e Pesquisas em Educação.
Prof. Douglas T. Monteiro	FFCL/USP	– Sociologia.
Profa. M ^a Aparecida Bortoletto	FFCL/USP	– Formação de Professores.
Profa. M ^a Aparecida T. Garcia	FFCL/USP	– Estatística; Medidas e Pesquisas em Educação.
Profa. Maria Amélia Campos Netto	FFCL/USP	– Formação de Professores.
Profa. Lady Lina Traldi	FFCL/USP	– Fundamentos da Educação.
Profa. Cléia de Araújo Jacomelli	Profa. Secundária de Inglês	– Inglês.

Fonte: Ferreira, 2001, p. 41.

Quadro 03: Disciplinas oferecidas no III CEEAL (1960)

Professores	Instituição	Disciplinas
Profa. Dra. Deborah Elkins (Unesco)	Universidade de Connecticut	– Fundamentos da Educação; Desenvolvimento de currículo; Trabalho em grupo.
Prof. Jack Robinson (Unesco)	Universidade de Los Angeles	– Supervisão e administração escolar.
Prof. Luiz Contier	Diretor do I. E. Alberto Comte	– Organização das Escolas Secundárias; Formação de Professores.

Prof. Celso Pasquotto	FFCL/USP	– Medidas e Pesquisas em Educação (1º período).
Profa. M ^a Aparecida Bortoletto	FFCL/USP	– Psicologia e Formação de Professores.
Profa. Dalilla Sperb	PUC/RS e Universidade de Columbia	– Administração e Supervisão.
Profa. M ^a Aparecida T. Garcia	FFCL/USP	– Medidas e Pesquisas em Educação (2º período).

Fonte: Ferreira, 2001, pp. 42-43.

Paralelamente aos estudos disciplinares, havia um curso intensivo de inglês, com a finalidade de tornar os participantes mais familiarizados com a linguagem usada nos livros técnicos⁴⁹, adotados como material de estudo, e que tratavam de problemas relacionados à educação (CRPE/SP, 1958, p. 250).

A partir dos documentos, foi possível identificar no V CEEAL, em 1962, a realização do seminário intitulado *Los sistemas de clasificación de la documentación pedagógica*, proferido por Angel Oliveros⁵⁰, professor convidado da Unesco para o curso. O seminário tratava das possibilidades de utilização e classificação dos mais variados materiais pedagógicos, como fichas bibliográficas, legislações, filmes e materiais didáticos, para as atividades de pesquisa em educação (Oliveros, 1962).

Também como exemplo, no VIII CEEAL, em 1965, o educador Miguel A. Marquez, representante da Unesco, defendeu em sua conferência (Marquez, 1965), a necessidade de se abandonar antigas metodologias pré-estabelecidas para a formação dos indivíduos, por uma metodologia fundamentada no pensamento científico que contribuiria para a criação de uma consciência pedagógica aplicada a dinâmica escolar. Conforme documento da conferência (Marquez, 1965, p. 05),

o que se pretende deixar claro é a necessidade de se abandonar uma metodologia de regras por uma metodologia fundamentada numa clara visão científica da conduta humana.

⁴⁹ Os documentos analisados não fazem menção aos possíveis autores e temas educacionais referentes aos livros técnicos estudados nas disciplinas do CEEAL.

⁵⁰ Angel Alonso Oliveros, era professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Madri, além de técnico em educação pela Unesco. Dentre suas obras estão: *La formación de los profesores en América Latina* (1975) e *La educación secundaria en Iberoamérica: estudio comparativo* (1981).

Em síntese, o mais importante será desenvolver nos educadores uma consciência pedagógica que origine o discernimento para a análise de causas e conseqüências, uma capacidade criadora para que sua ação adquira cunho artístico, evitando a rotina e a mecanização (...) (Marquez, 1965, p. 05).

A relação estabelecida, no período, entre a formação dos educadores e o campo das ciências sociais, com o objetivo de desenvolver essa “consciência pedagógica”, nas palavras de Antonio Candido (apud Ferreira, 2006, p. 99) significava tornar o educador “capaz de apreender a realidade total da escola”.

Com isso, verificou-se, na estrutura organizativa das disciplinas, seminários e conferências, concepções da FFCL/USP e do CRPE/SP, referentes à formação de “hábitos de trabalho intelectual” e o “cultivo de procedimentos de pesquisa” (Beisiegel 2003, p. 360) que deveriam ser utilizados na promoção de novas diretrizes educacionais, capazes de colaborar com a reestruturação e modernização educacional dos países latino-americanos.

Requisitos para a participação: as bolsas de estudo.

A admissão dos participantes no CEEAL estava condicionada à concessão de bolsas de estudos, oferecidas pelo Inep e pela Unesco, em cooperação com o Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Para a obtenção das bolsas, os candidatos deveriam satisfazer, segundo documento do CRPE/SP (1958, p. 254), as seguintes exigências:

1. Ter exercido função oficial no campo da Educação: diretor de escola normal ou assistente de diretor ou vice-diretor de escola normal;
2. Ter pertencido ao corpo técnico dos Departamentos de Educação, tal como: especialista em currículo; especialista em medidas e avaliação do rendimento escolar; supervisor e inspetor em educação elementar ou normal; pesquisador no campo da Educação e assistente de direção dos Departamentos de Educação;
3. Além das condições anteriores, os candidatos deveriam: ter a idade mínima de 25 anos e máxima de 40 anos, possuir conhecimentos básicos de inglês e satisfazer exigências de saúde (CRPE/SP, 1958, p. 254).

A seleção dos bolsistas foi realizada pela Unesco em parceria com os Ministérios da Educação de cada país participante⁵¹. Para tanto, foi constituído um Comitê Nacional do Projeto Principal, que em conjunto com o Ministério da Educação, selecionava os candidatos ao curso, enviando seus documentos de inscrição conjuntamente com uma carta de recomendações, para o diretor do serviço de intercâmbio da Unesco em Paris. O coordenador do Projeto Principal, Oscar Vera, também recebia uma cópia da documentação do candidato, opinando sobre sua possível aprovação.

No Brasil, a indicação dos representantes para o Comitê Nacional do Projeto Principal foi feita por Anísio Teixeira (Teixeira, 1959, p.01) em carta enviada ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado da Gama, que dizia:

Consultando o Ministério das Relações Exteriores, concordou este, conforme expediente anexo, em que o Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (IBECC) e o Chefe da Divisão Cultural daquele Ministério representassem o Itamaraty no órgão a ser constituído.

Além das autoridades anteriormente indicadas, tenho a honra de propor que o diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo integre, igualmente, a Comissão Nacional do Projeto Maior nº1 da Unesco, a ser instituída por Vossa Excelência (Teixeira, 1959, p. 01).

Em Portaria nº 123, de 13 de abril de 1959, seguindo as recomendações de Teixeira, o ministro instituiu o Comitê formado pelos seguintes representantes: Temístocles Brandão Cavalcanti, presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), José Oswaldo de Meira Penna, diretor da Divisão Cultural do Itamaraty, Fernando de Azevedo, diretor geral do CRPE/SP e o próprio Anísio Teixeira, diretor do Inep.

A seleção para os bolsistas brasileiros era feita de forma diferente em relação aos outros candidatos latino-americanos. Segundo documentos do CRPE/SP (1958, p. 252-253), três candidatos, no mínimo, por Estado brasileiro, eram indicados pelas Secretarias de Educação, e em seguida, selecionados por uma comissão constituída de

⁵¹ Conforme documentação da Unesco (Márquez, 1967, p. 09) referente às monografias produzidas pelo CEEAL, foi possível identificar os seguintes países participantes: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

representantes do CRPE/SP e do Inep. Os nomes escolhidos eram posteriormente enviados ao Comitê Nacional e a Unesco.

Para o restante dos candidatos latino-americanos, o diretor da Unesco, considerando os documentos enviados e as recomendações dos Ministérios da Educação sobre seus candidatos, decidia a concessão final das bolsas de estudo. O órgão encarregava-se de providenciar o transporte, bem como a quantia necessária a cada candidato escolhido para as primeiras despesas no Brasil (CRPE/SP, 1958, p. 252-253).

Em levantamento feito pelo técnico da Unesco, Angel Márquez (1967, p. 07), o CEEAL recebeu o total de 316 bolsistas, pertencentes a 19 países latino-americanos. As bolsas foram atribuídas durante os anos de curso (1958-1966), da seguinte maneira:

Quadro 04: Número das bolsas de estudo atribuídas aos países participantes do CEEAL (1958-1966).

Países	Nº de Bolsas
Argentina.....	18
Bolívia.....	11
Brasil.....	155
Chile.....	12
Costa Rica.....	08
Colômbia.....	12
Equador.....	14
El Salvador.....	07
Guatemala.....	07
Haiti.....	05
Honduras.....	07
México.....	05
Nicarágua.....	07
Panamá.....	07
Paraguai.....	08
Peru.....	13
República Dominicana.....	05

Uruguai.....	08
Venezuela.....	07

Fonte: Márquez, 1967, p. 09.

O bolsista assinava com a Unesco, o Inep e o CRPE/SP, um compromisso de trabalho no campo de sua especialização para o período de dois anos após seu regresso do curso. Conforme relato em documento do CRPE/SP (1958, p. 254), para os organizadores do CEEAL, o compromisso firmado significava não só o retorno ao investimento concedido para a realização do curso, mas uma possível garantia ao cumprimento das metas do Projeto Principal nº 1 para a América Latina.

A infra-estrutura oferecida pelo CRPE/SP.

O CRPE/SP possuía sede própria desde julho de 1955, quando o Ministério da Educação e Cultura em convênio com a USP concedeu, para o seu funcionamento, o prédio do Instituto do Professor Primário, construído na Cidade Universitária. Com a inauguração do Centro em 1956, o convênio foi reafirmado, passando a contar naquele momento, com a participação do Inep em sua manutenção (Ferreira, 2001, p. 27). O alojamento⁵² oferecido localizava-se também na USP, e o restaurante que funcionava sob “regime de cooperação” no próprio Centro Regional, acomodava um total de 48 pessoas (CRPE/SP, 1958, p. 255).

⁵² Os participantes do I CEEAL, em 1958, não puderam contar com os quartos do Alojamento, pois a construção do prédio terminou somente no ano seguinte (CRPE/SP, 1958, p. 255).



Figura 1: *Sede do CRPE/SP*. s/d. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FE/USP, 2010.

O Centro Regional também disponibilizava uma biblioteca com títulos relacionados à educação, sociologia, psicologia e estatística, além de convênios com as bibliotecas do Município de São Paulo.

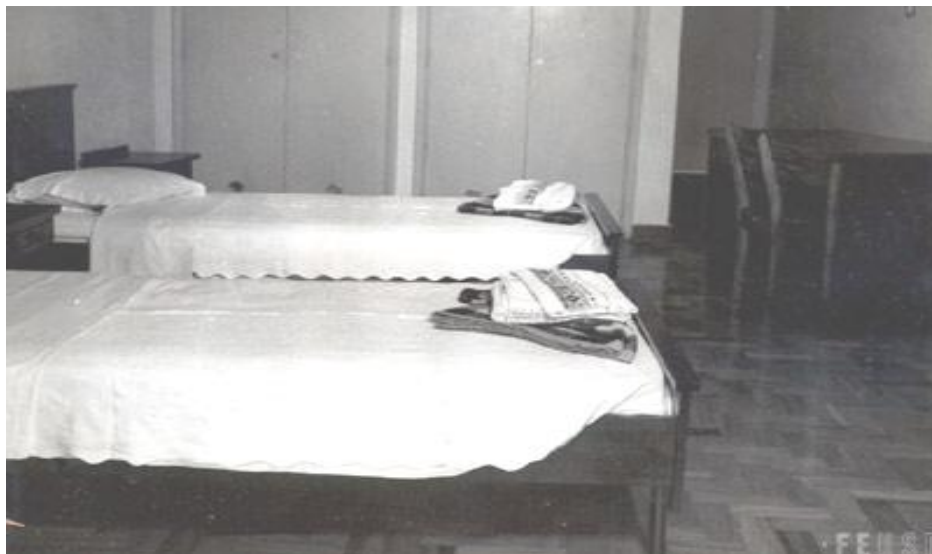


Figura 2: *Alojamento*. s/d. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FE/USP, 2010.



Figura 3: *Restaurante*. s/d. Arquivo do Centro de Memória da Educação – FE/USP, 2010.

As atividades de pesquisa.

Foram disponibilizados aos participantes do CEEAL, os arquivos das Divisões de Pesquisa – de Estudos e Pesquisas Educacionais e de Estudos e Pesquisas Sociais – pertencentes ao CRPE/SP. O objetivo era proporcionar a possibilidade de estágios por meio da observação, ou da participação em trabalhos realizados pelo Centro⁵³.

O planejamento das atividades em ambas às divisões, de modo geral, seguia os interesses de suas equipes, além de acompanhar as necessidades sentidas pelas instituições educacionais do país (CRPE/SP, 1958, p. 256). Conforme a pesquisa desenvolvida por Ferreira (2001, p. 97), a partir das publicações⁵⁴ realizadas pelos intelectuais do Centro, as temáticas mais recorrentes nas pesquisas do CRPE/SP entre 1956 e 1961⁵⁵, foram:

1. Educação e Ciências Sociais;

⁵³Os diretores das divisões, poderiam também encarregar-se dos trabalhos de orientação dos participantes, desde que a pesquisa estivesse ligada ao trabalho da divisão (CRPE/SP, 1958, p. 256).

⁵⁴ A autora realizou o levantamento das temáticas a partir das revistas *Pesquisa e Planejamento e Educação e Ciências Sociais* (Ferreira, 2001, p. 97).

⁵⁵ Para o ano de 1961, conforme o Programa de Pesquisas do CRPE/SP, foram estudados os seguintes temas específicos: Urbanização e Educação; Rendimento Escolar (CRPE/SP, 1961, p.03).

2. Desenvolvimento sócio-econômico e Mudança cultural e educação;
3. Pesquisa Científica e Planejamento Educacional;
4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ferreira, 2001, p. 97).

O acesso dado aos participantes não se restringiu somente aos trabalhos realizados pelo Centro.

Os serviços administrativos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e dos demais Estados brasileiros, além da Escola de Aplicação da FFCL/USP, serviram como laboratórios para observações e práticas em atividades relacionadas aos estudos de pesquisa.

Sobre as atividades relatou Márquez (1967, p. 07):

O objetivo destas atividades, realizadas sistematicamente durante cada período letivo, era colocar o bolsista em contato com a realidade educacional brasileira, fazendo-lhe conhecer as realizações pedagógicas mais avançadas e significativas.

Os bolsistas tiveram oportunidade de conhecer outras atividades além das desenvolvidas no Estado de São Paulo. Dessa forma, tiveram oportunidade de viajar para Salvador (Bahia) e ter contato com a escola-parque, possivelmente uma das instituições educativas mais significativas em matéria de ensino primário na América Latina, com as escolas experimentais do Rio de Janeiro (Guanabara), etc (Márquez, 1967, p. 07).⁵⁶

O contato dos participantes, com as atividades do CRPE/SP, contribuiu para a divulgação dos métodos de pesquisa utilizados pelas divisões, além de posteriormente poderem ser incorporados pelos especialistas na realização de seus trabalhos finais.

O trabalho final: as monografias.

Os participantes do CEEAL apresentavam “trabalhos de aproveitamento” durante a realização das disciplinas, e para a obtenção do certificado de especialização

⁵⁶ El objetivo de estas actividades, que se realizaron sistemáticamente a lo largo de cada periodo lectivo, consistía en poner al becario en contacto con la realidad educativa brasileña, hacerle conocer las realizaciones pedagógicas más avanzadas y significativas.

Los becarios tuvieron oportunidad de conocer otras actividades aparte de las desarrolladas en el Estado de São Paulo. De ese modo, tuvieron oportunidad de viajar a Salvador (Bahia) y tomaron contacto con la escuela-parque, posiblemente una de las instituciones educativas más significativas en materia de enseñanza primaria de la América Latina, con las escuelas experimentales de Rio de Janeiro (Guanabara), etc (Márquez, 1967, p. 07).

ao final do curso, eram submetidos a um “exame compreensivo” ou global, com conteúdos ensinados ao longo dos dois períodos de trabalho, além de uma monografia com pesquisa bibliográfica ou de campo, pautada em algum problema de seu país de origem (CRPE/SP, 1958, p. 254).

Inicialmente, conforme documentação da Unesco (Márquez, 1967, p. 04), foram organizadas as seguintes áreas de especialização para a realização das monografias:

1. Formação de Professores;
2. Planejamento, Administração e Supervisão;
3. Planos e Programas;
4. Investigação Educativa;
5. Técnica de Trabalho em Grupo.

A partir do IV CEEAL, em 1961, novas redefinições foram traçadas, e as áreas oferecidas foram:

1. Formação de Professores;
2. Administração e Supervisão;
3. Desenvolvimento de Planos e Programas.

Para o V CEEAL, a área de “Administração e Supervisão” foi dividida por conta da fusão entre Supervisão e “Desenvolvimento de Planos e Programas”, formando a área de “Supervisão e Currículo”. Nos cursos seguintes, novas especializações foram incorporadas, principalmente no VIII e IX CEEAL, que contaram com as áreas de:

1. Planejamento, Organização e Administração Escolar;
2. Formação e Aperfeiçoamento do Magistério;
3. Didática Geral e Supervisão.

As áreas definidas para as pesquisas buscaram acompanhar temáticas provenientes do interesse dos bolsistas, e também, aquelas entendidas pelos organizadores como necessárias à atuação do especialista, e “que responderiam às

necessidades e exigências da educação no vários países da América-Latina e dos Estados do Brasil” (Márquez, 1967, p. 04).

Segundo levantamento da Unesco, ao longo de todos os cursos, a distribuição em áreas gerais das especializações por participantes⁵⁷, ocorreu da seguinte forma:

Quadro 05: Número de participantes nas áreas gerais de especialização do CEEAL (1958-1966)

Área de Especialização	Participantes
Formação de Professores.....	99
Administração Escolar (Planejamento e organização escolar).....	86
Metodologia (Planos, programas, currículo e didática).....	92
Supervisão.....	39

Fonte: Márquez, 1967, p. 08.

Os temas de pesquisa, elencados a partir das áreas de especialização, buscavam levar em conta as necessidades de transformação dos sistemas educacionais e o desenvolvimento social dos países latino-americanos. A partir disso, considerava-se importante que as monografias adotassem perspectivas, que esclarecessem os fenômenos presentes na relação entre as transformações sociais e os sistemas educativos, possibilitando a aplicação da pesquisa no trabalho cotidiano do especialista.⁵⁸

As monografias apresentavam inicialmente um histórico referente ao sistema educacional do país ao qual o especialista pertencia, bem como as razões para a escolha do tema de pesquisa. Em um segundo momento, narrava-se as “observações” sobre o objeto de pesquisa, construídas a partir das práticas educacionais do pesquisador, ou de dados estatísticos e legislativos. Ao final da pesquisa, eram apresentadas sugestões de planos de ação para a melhora “quantitativa e qualitativa” do objeto observado.

⁵⁷ O representante da Unesco, Angel Oliveros, para compor seus resultados sobre a distribuição das especializações, buscou estabelecer proximidades entre as diferentes áreas oferecidas ao longo dos cursos, estabelecendo temáticas gerais (Márquez, 1967, p. 08).

⁵⁸ Ver Anexo V - Quadro dos Participantes e das Monografias do CEEAL, entre 1958 e 1962.

A metodologia de pesquisa do CEEAL, observada a partir da análise das monografias, prosseguiu com o mesmo modelo usado pelas divisões de pesquisa dos Centros de Pesquisa do Inep (CBPE e CRPE).

Segundo descrição de Xavier (1999, p. 123) sobre os projetos desenvolvidos pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE) do CBPE, os trabalhos “apresentavam itens relativos a um balanço geral das situações estudadas, com definição de perspectivas e tendências e com propostas de formulação de críticas e sugestões”. Era importante para esse tipo de pesquisa, de acordo com a análise de Xavier (1999):

a coerência, relevância e possibilidades de generalização ou de aplicação dos diagnósticos e levantamentos na solução de problemas práticos e na formulação de recomendações aos gestores educacionais. No entanto, o que salta à vista na maioria das pesquisas apresentadas é a amplitude dos dados que se buscavam reunir com o propósito de primeiro caracterizar a situação regional para em seguida caracterizar a situação institucional do sistema escolar. Nesse esforço, a amplitude e abrangência dos dados, em geral de natureza diversificada – econômicos, fisiográficos, demográficos, administrativos, legislativos, comportamentais, etc. – parecia valer mais que as possibilidades de se estabelecerem relações entre um escopo mais reduzido de dados com base em um recorte temático mais específico (Xavier, 1999, p. 123-124).

Notamos assim que de acordo com a autora, o que havia era uma demanda por diagnósticos sobre as realidades educacionais nos diversos países participantes do curso da Unesco. Essa perspectiva aponta que, da parte dos participantes do curso, a idéia de que era importante fazer um levantamento mais preciso de dados sobre o objeto de estudo, foi tornada uma prática importante.

Para exemplificar a análise feita sobre a metodologia de pesquisa, em trabalho intitulado *Formación de maestros en el Peru*, o participante Efrain Callo, definiu a educação como o espaço de “transmissão do patrimônio cultural” e de “normas sociais”, com importante função no “sistema social” de cada país (Callo, 1959, p. 01). Para o autor, o sistema de ensino peruano, naquele momento, enfrentava dificuldades por conta dos 64 % da população que vivia em regiões rurais, com um número reduzido de professores formados pelas escolas normais, dificultando o papel do professor como transmissor da educação (Callo, 1959, p. 03).

Para tentar sanar o problema, a partir de 1951, e de acordo com a pesquisa em questão, o governo peruano iniciou reformas no sistema de ensino e principalmente, nas diretrizes de formação de professores.

Nas palavras de Callo as escolas normais rurais deveria passar por uma reestruturação (1959, p. 30-31):

Em 1950, foram estabelecidas as bases de um plano geral para as escolas normais rurais, que compreendia: a) disciplinas de cultura geral; b) disciplinas de cultura educacional; c) cursos teóricos e práticos para a saúde rural; d) administração e contabilidade rural; e) trabalho manual e pequenas indústrias rurais e oficinas; f) práticas agrícolas.

Em 22 de fevereiro de 1951, estabeleceu-se o ensino secundário completo como requisito básico de cultura geral para a realização dos estudos nas escolas normais rurais (Callo, 1959, p. 30-31).⁵⁹

A partir das reformas realizadas no Peru, o autor concluiu que não somente para as áreas rurais, mas também para as escolas normais urbanas, era necessária a planificação do currículo de estudo, criando uma “unidade acadêmica” na formação dos professores normalistas.

De acordo com as suas observações finais (Callo, 1959, p. 42), a educação peruana enfrentava, naquele momento, problemas “idênticos” ao restante da América Latina, no que se referiu à quantidade e a qualidade dos professores primários.

Já o trabalho apresentado pelo mexicano Ismael Leon (1961, p. 01), intitulado *Estudo comparativo de la formación de maestros*, comparava as escolas normais da Argentina, do México e do Estado de São Paulo, analisando em um primeiro momento, os aspectos qualitativos da formação dos professores primários do período, para posteriormente avaliar as recomendações da Unesco referentes a esse tema.

Para a realização de sua análise, o participante elencou aspectos referentes ao tempo da prática educativa e os planos de estudo oferecidos nas escolas normais, identificando a insuficiência de conhecimentos técnicos e metodológicos na ação

⁵⁹ Em 1950, se fijaron las bases de un plan general para las escuelas normales rurales, que comprendía: a) asignaturas de cultura general; b) asignaturas de cultura pedagógica; c) cursos teórico-prácticos de sanidad rural; d) administración y contabilidad rural; e) trabajo manual y pequeñas industrias rurales en talleres y f) prácticas agrícolas.

En el 22 de febrero de 1951 se establece la educación secundaria completa como requisito básico de cultura general para realizar estudios en las escuelas normales rurales (Callo, 1959, p. 30-31).

docente, como também a falta de uma “cultura pedagógica” associada ao conhecimento científico e acadêmico (Leon, 1961, p.32).

Sugere ao final algumas medidas de ação concomitantes às recomendações da Unesco que poderiam contribuir na qualidade da formação dos professores das três localidades. Essas medidas eram: incentivar estudos de aperfeiçoamento ao longo da carreira e proporcionar uma “ampla e sólida” cultura geral e melhorar as bases econômicas dos profissionais docentes, por exemplo.

No II CEEAL, em 1959, a participante brasileira Maria José dos Santos, atribuiu à sua pesquisa monográfica o mérito de fazer propostas de ação para os supervisores de ensino em relação ao currículo adotado pelas escolas primárias.

Em trabalho intitulado *Administração e Supervisão*, a autora caracterizou a supervisão escolar como o ato de “colaboração” com o professor em exercício (Santos, 1959, p. 04), ou seja,

A ação colaboradora estende-se para além da escola, atingindo toda a área em que se realiza a educação, e que nós podemos designar pela palavra tão complexa que é currículo. Da supervisão moderna exige-se influência sobre o currículo total, isto é, sobre todas as situações e oportunidades de aprendizagem, dentro da sala de aula, na escola, na socialização da criança, em sua recreação, na formação do educando em geral (Santos, 1959, p. 04).

Para o aprimoramento do currículo, a autora propôs a realização de seminários, que possibilitariam o debate entre a comunidade e a escola, objetivando a adequação do currículo às necessidades sociais locais, além de estimular o professor no trabalho em grupo e no desenvolvimento de boas “relações humanas” (Santos, 1959, p. 06).

A monografia *El papel del supervisor en la revisión y perfeccionamiento del curriculum para las escuelas primarias del Ecuador*, de José Maria Valdospinos, apresentada para o mesmo curso, também enfoca a relação entre o supervisor e o currículo escolar. Porém, em vez da organização de seminários, propõe a realização de uma revisão curricular mais ampla, que estabeleça diretrizes que acompanhem as necessidades de desenvolvimento social do povo equatoriano.

Ao falar do trabalho escolar, disse o autor (Valdospinos, 1959, p. 15):

O trabalho escolar é determinado por dois fatores básicos:
a) número de crianças com diferentes capacidades para aprender;
b) o problema da vida em sociedade e as necessidades individuais.
O currículo é um instrumento através do qual esses fatores são reunidos e tratados. Ele consiste de experiências através das quais as crianças alcançam alta realização, ao mesmo tempo em que contribuem para a construção de uma comunidade melhor de hoje e do amanhã (Valdospinos, 1959, p. 15).⁶⁰

A adaptação dos currículos escolares as necessidades sociais, foi retomada nas monografias sobre Metodologia do Ensino, principalmente, naquelas que tratavam da alfabetização de adultos, como por exemplo, em *Proyecto de la campaña de educación de adultos en Republica de Panamá*, de Blanca Lasco, apresentada para o III CEEAL.

Nessa monografia, a participante expôs questões referentes aos princípios, dos planos de ação e problemas de execução do Programa para o Ensino Elementar de Adultos, pertencentes à Campanha de Cultura Nacional do Ministério da Educação do Panamá, firmada pelo Decreto nº 314, de 24 de setembro de 1959 (Lasco, 1960, p. 17).

A Campanha do Ministério da Educação daquele país procurava proporcionar para as crianças, jovens e adultos, das várias províncias do Panamá, cursos e atividades em Centros Culturais, que auxiliassem no desenvolvimento econômico e social da população.

De acordo com a autora os 73 Centros Culturais ofereciam cursos de: Alfabetização de Adultos; “Amas de Casa”; Carpintaria; Corte e Costura; Fotografia; Instrumentos Musicais; Supletivo do Ensino Primário; Artesanato (Lasco, 1960, p. 23).

Porém, a adesão ao projeto da Campanha em algumas províncias panamenhas, conforme a monografia tornava-se difícil devido a falta de transporte, materiais e profissionais, que deveriam ser oferecidos pelo governo. A partir da análise de dados sobre o funcionamento dos Centros Culturais, a autora direcionou seu foco para o curso de Alfabetização de Adultos, apresentando recomendações para a qualidade necessária à sua expansão (Lasco, 1960, p. 25).

⁶⁰ El trabajo escolar es determinado por dos factores básicos:
a) número de niños com diferentes capacidades para aprender;
b) el problema de la vida en sociedad y necesidades individuales.
El currículum es un instrumento a través del cual esos factores son reunidos y atendidos. El consiste de experiencias a través de las cuales los niños alcanzan alta realización, al mismo tiempo contribuye para la construcción de una mejor comunidad de hoy y del mañana (Valdospinos, 1959, p. 15).

A partir das afirmações realizadas pela autora, a plena execução da Campanha Cultural possibilitaria para “uma alta porcentagem da população” panamenha, benefícios culturais e educacionais característicos de uma sociedade democrática (Lasco, 1960, p. 06).

A circulação da idéia de democracia vinculada à expansão do ensino e da cultura esteve presente nas justificativas finais para as recomendações das monografias até aqui apresentadas, podendo ser analisada a partir da construção do discurso “desenvolvimentista”, e da influência de teóricos como, por exemplo, o americano John Dewey. Tanto as idéias sobre o desenvolvimento e o trabalho do pensador estadunidense eram referenciais dos planos apresentados pelo curso.⁶¹

Aspectos referentes à organização das disciplinas apresentadas pelos idealizadores do CEEAL, também foram encontrados nos cursos realizados pelo Chile, e que serão descritos e analisados, no próximo capítulo, a fim de esclarecer as questões relacionadas à participação da Unesco na formulação dos modelos usados para a organização dos cursos de especialistas para a América Latina.

⁶¹ Questões tratadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Capítulo 3

O projeto de modernização da educação para a América Latina

Neste capítulo, indicaremos alguns significados concernentes à relação entre a educação e o projeto de modernização sócio-econômica, dos anos de 1950 e 1960, e para tanto, partiremos da análise comparativa entre os cursos de formação de especialistas em educação que ocorreram no Brasil e no Chile.

Nos capítulos anteriores foram apresentadas diversas ações conjuntas entre órgãos internacionais e governos latino-americanos destinadas a diminuir os elevados índices de analfabetismo, e melhorar a qualidade na formação de professores. A pesquisa, a avaliação, a estatística, a informação e o planejamento serviram como instrumentos importantes na obtenção de informações sobre os problemas educacionais existentes nos países latino-americanos, proporcionando subsídios para a tomada de iniciativas político-administrativas.

As mudanças ocasionadas pelos meios de comunicação, pela industrialização e pelo modo urbano de vida, segundo a perspectiva da Unesco, acabavam por ampliar as expectativas de ascensão social pela educação. A migração das áreas rurais para as áreas urbanas, as expectativas da classe média em atingir melhores condições materiais, ensino secundário e superior, tornavam a expansão educacional elemento definidor de práticas sociais.

Esse fenômeno social foi apontado pelo historiador inglês Hobsbawm (2007):

A sede de conhecimento explica muito da espantosa migração em massa da aldeia para a cidade que esvaziou o campo do continente sul-americano, a partir da década de 1950. Pois todas as pesquisas concordam em que a atração da cidade estava não menos nas melhores oportunidades de educação e formação para as crianças. Lá, elas “podiam se tornar outra coisa”. A escola naturalmente abria as melhores perspectivas, mas, em regiões agrárias atrasadas, mesmo uma qualificação tão simples como dirigir um veículo motorizado podia ser a chave para uma vida melhor (Hobsbawm, 2007, p. 346).

Tais mudanças parecem ter forçado à novas perspectivas educacionais, atrelando a sua expansão aos projetos e metas de desenvolvimento dos setores econômicos e

políticos latino-americanos, tudo relacionado e compreendido como um processo necessário à modernização e democratização da sociedade naquele momento.

O conceito de modernização advindo das ciências sociais no período do pós-guerra, conforme análise de Schwartzman (1991, p. 50), foi caracterizado pela busca de países considerados “subdesenvolvidos” em alcançar melhores “níveis de renda, educação e produtividade tecnológica característicos dos países industrializados”. A necessidade de racionalização por meio do conhecimento científico e tecnológico de base experimental estimulou a formulação de planos e projetos, como medida de solução a esses problemas.

Definida pela Unesco como “fundo comum da humanidade” (Evangelista, 2003, p.39), a educação deveria responder aos anseios da “modernidade”, sendo submetida à planificação, e com forte aparato conceitual e técnico presente não só na formação dos educadores, mas também em todo o sistema de ensino.

Nas palavras de Bortoletto (1972, p. 193), professora do Curso de Especialistas em Educação para a América Latina realizado no Brasil, a importância aplicada à planificação era antes de tudo “um processo social no qual devem ser considerados todos aqueles segmentos do sistema social geral, como o econômico, o político, o jurídico e o educacional”. Para a professora, a importância dada ao planejamento integrado do sistema social, estimava um nível de racionalização que traria equilíbrio para o desenvolvimento sócio-econômico das sociedades. A partir da óptica da professora, podemos entender que a planificação, naquele momento, era compreendida como instrumentalização para se alcançar a racionalidade.

Podemos exemplificar tais ações planificadoras, pelas palavras de Biocca (1961), em *La investigación en acción en una reforma educacional*, de 1961. Analisando a situação educacional da Argentina no período, a autora enfatiza em sua monografia, a urgência em reformas educacionais que acompanhassem o acelerado desenvolvimento “científico-técnico-industrial” argentino, defendendo que os fins da educação não estão na difusão do “saber pelo saber”, ou mesmo no desenvolvimento da capacidade de produção econômica; mas sim, no “homem livre”, que acrescentando suas forças e capacidades, tornava-se responsável por seus atos e consciente de sua própria “elevação” (Biocca, 1961, pp. 01-02).

Nas palavras da autora (Biocca, 1961):

Nesse sentido, a educação do futuro deve se esforçar para ser freqüente entre os homens, ensinando-os a apreciar os pensamentos expressos pelos demais, e por sua vez, formar a si mesmo. Ou seja, deve facilitar e promover um grau maior nas relações humanas, compreendendo o profundo significado que têm na vida das pessoas. Esta acentuada tendência liberal contribuirá para garantir a grandeza de uma sociedade ajustada ao ideal democrático (Biocca, 1961, P. 03).⁶²

A promoção do desenvolvimento do “homem livre” e das “relações humanas” vinculada ao avanço educacional, também foi defendida pela Unesco no período. Em *L'éducation dans le monde* (1982, p. 20), o órgão definiu que os avanços realizados nos sistemas de ensino conduziram “à construção da *sociedade educativa*”, com o propósito essencial do “desenvolvimento integral dos seres humanos”. Nesse processo o mais importante seria a manutenção de um sistema de ensino “aberto a todos, independentemente da idade, capacidade e natureza das aptidões” (Unesco, 1982, p. 20).

A participante brasileira do V CEEAL, Maria Isolda Bezerra de Menezes, em monografia intitulada *O aspecto social da formação do professor primário*, retoma a idéia apresentada pela Unesco, de construção de uma “sociedade educativa” a partir das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade. Conforme a autora, o professor seria aquele que assumiria o papel de liderança nessa relação, portanto, sua formação teria que possibilitar subsídios não somente para a compreensão dos aspectos sociais existentes, mas para as necessidades de desenvolvimento da comunidade (Menezes, 1962, p. 45).

Nas palavras de Menezes não se desvinculava a escola de um plano de promoção social (1962, p. 04):

gostaríamos de salientar que a função social da Escola no Ceará – como, evidentemente, em outras regiões semelhantes à nossa – é de grande amplitude e complexidade. Na compreensão de nossa realidade sócio-cultural comprovam-se as mais diversas funções sociais da

⁶² En tal sentido, la futura educación ha de tender hacia la frecuentación de los hombres entre si, a enseñarles a apreciar la expresión del pensamiento de los demás, y a comunicarles a su vez el suyo propio. Es decir, que ha de posibilitar y cultivar en su mayor grado las relaciones humanas, comprendiendo el hondo significado que tienen las mismas en la vida de los pueblos. Esta acentuada tendencia liberal contribuirá a asegurar la grandeza de una sociedad ajustada al ideal democrático. (p. 03)

Escola. Diante dos numerosos problemas sociais existentes, onde se destacam o subdesenvolvimento sócio-econômico, o analfabetismo, a seca, as favelas, a ausência de estruturação social conveniente, técnicas de produção e de trabalho insuficientes e obsoletos, etc., a Escola deveria atuar como agente de mudança social planejada, considerando em sua organização e em seus objetivos as necessidades da sociedade a que serve, procurando estimular e desenvolver a promoção social de suas populações (Menezes, 1962, p. 04).

A “promoção social” atribuída como objetivo da escola, nesse período, confere à ação educacional o papel de financiadora do desenvolvimento, tanto social, quanto econômico. Sendo um projeto democrático na interação entre grupos e classe sociais, mesmo com interesses materiais e valores distintos, o desenvolvimento, em tese, traria “vida” ao sistema sócio-econômico latino-americano (Cardoso & Faletto, 1970, p. 22) e a escola seria a grande “agente de mudança social” para o projeto de modernização, por meio de uma estrutura planejada.

A relação entre educação e desenvolvimento, conforme estudos de Paiva & Paixão (2002, p. 68), levava em conta as necessidades existentes nos países latino-americanos entre os anos 1950 e 1960:

Nesse sentido, a capacidade de o país utilizar recursos naturais e aumentar a produção foi considerada dependente do aumento do número de trabalhadores alfabetizados e de suas habilidades básicas. A capacidade produtiva dos trabalhadores também dependia da melhoria nos conhecimentos básicos, que conduziriam à aquisição de princípios de saúde, nutrição e habilidades industriais modernas (Paiva & Paixão, 2002, p. 68).

Com a citação acima é retomada a teoria do capital humano, apresentada no primeiro capítulo desta pesquisa, ao que vale retornar, para o melhor entendimento da idéia de modernização do país pela educação. Para essa teoria, a educação era: um *investimento humano* que possibilita o desenvolvimento das qualidades físicas e intelectuais dos indivíduos, considerados agentes produtivos no desenvolvimento econômico-social; um *bem de consumo*, quando os próprios indivíduos “procuram se valorizar, aplicando parte de suas rendas na própria educação” com mensalidades ou com a aceitação do pagamento de impostos para subsidiar as escolas públicas; e um *investimento*, entendido a partir da necessidade de sua expansão como formadora de

indivíduos produtores e consumidores, que proporcionariam “lucro” (Pinho, 1970, p. 70).

A relação constituída entre educação, desenvolvimento e capital humano para o período estudado, pode ser identificada a partir do projeto Pan-Americano apresentado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), e que objetivava concretizar o projeto de modernização.

A Operação Pan-Americana realizada durante o governo Kubitschek buscava por meio da realização de sucessivos eventos, trazer ao país maior autonomia política em relação ao sistema internacional, mudando não somente as relações com os EUA, mas proporcionando novos investimentos econômicos para o desenvolvimento da América Latina (Cunha, 1991, p. 179). Em um *Aide-Mémoire*, elaborado pelo governo brasileiro em 1958 e apresentado aos governos das repúblicas americanas, “numa tentativa de obter apoio para uma ação conjunta no âmbito da política internacional” (Cunha, 1991, p. 179), encontramos as seguintes considerações sobre o papel da Educação:

Sobre esse último ponto, consideramos que a Educação, para os efeitos globais que persegue a “Operação Pan-Americana” deve ser compreendida não apenas nos seus aspectos tipicamente econômicos (oferta de mão-de-obra qualificada e de técnica), mas em seu sentido mais amplo, pois a incorporação dos grandes contingentes humanos ainda marginais é essencial ao processo de desenvolvimento (RBPI, 1959, p. 153).

A incorporação desses “contingentes humanos ainda marginalizados” ao processo de desenvolvimento pela educação, necessário a modernização, também pode ser identificado na monografia *Mejoremos la educacion rural en el Ecuador*, de Garibaldi Saona, para o III CEEAL.

O autor parte da caracterização das áreas rurais e urbanas do Equador, identificando os traços culturais e sócio-econômicos pertencentes a cada uma delas, buscando subsídios para a construção de suas recomendações finais: a utilização da racionalização científica como solução aos problemas do ensino primário rural e o caráter democrático atribuído a esse ensino.

Tais recomendações defendem o planejamento de uma educação “comunal”, ou seja, destinada não somente as crianças, mas aos adolescentes e adultos, tentando romper com a falta de “acesso a cultura” (Saona, 1960, p. 35).

Segundo a definição do autor educação e ensino são ferramentas de um programa de ação popular (Saona, 1960, p. 39):

A educação básica é a tentativa maior de unir em um mesmo programa de ação popular, o ensino (aquisição de conhecimento e técnica) e a educação (mudança de atitudes). As metas definidas até agora para a educação básica, em que se destaca a economia, a saúde, a recreação, o ambiente e o conhecimento básico, são a expressão de importantes necessidades populares atuais, mas que podem ser trocadas ou completadas de acordo com as necessidades futuras (Saona, 1960, p. 39).⁶³

O significado aplicado à racionalização nas estruturas educacionais para a modificação de uma realidade existente, neste momento, é concebido a partir da relação com a teoria do educador e filósofo norte-americano John Dewey. Esse pensador defendia o fato das escolas participarem “concretamente e não idealmente, da construção da ordem social do futuro à medida que se forem aliando com este ou aquele movimento, no seio das forças sociais existentes” (Dewey, 2001. p.194).

Com a análise dos documentos em relação ao pensamento de Dewey (2001), podemos atribuir como papel da educação no período, não somente a inserção dos indivíduos em projetos de desenvolvimento sócio-econômico, mas a manutenção dos ideários democráticos que estariam presentes no preparo desses indivíduos para a uma atuação cidadã.

A preocupação de Dewey com a construção da ordem social perpassava pela defesa da democracia, em que a experiência social, em detrimento de princípios absolutos, fazia-se necessária ao julgamento do valor de uma idéia ou prática. A experiência não deveria ser conduzida por meio de posições arbitrárias de determinado tipo de ideal, mas sim, de investigações reflexivas.

⁶³ La Educación Fundamental es la tentativa mayor para unir en un mismo programa de acción popular a la enseñanza (adquisición de conocimientos y técnica) y a la educación (cambio de actitudes). Los objetivos hasta ahora fijados para la educación fundamental, entre los que se destaca Economía, Salud, Recreación, Hogar y conocimientos básicos, aon la expresión de importantes necesidades populares actuales, pero pueden ser reemplazados o complementados de acuerdo a las necesidades futuras (Saona, 1960, p. 39).

Sobre o pragmatismo deweyano nas palavras de Apple & Teitelbaum (2001, p. 197):

A verdade não representava uma idéia à espera de ser descoberta; só poderia ser concretizada na prática. Toda instituição e toda a crença, analisadas dentro do seu contexto específico, deveriam ser submetidas a um teste para estabelecer a sua contribuição, no sentido mais lato, para o bem público e pessoal (Apple & Teitelbaum, 2001, p. 197).

Nesse sentido, em discurso inaugural para o I CEEAL, podemos perceber a influência do pragmatismo de Dewey nas palavras de Anísio Teixeira (1958, p. 01):

Para essa escola estendida a todos – seja a comum, seja a especializada ou profissional – fêz-se indispensável um planejamento novo compreendendo a seleção dos conhecimentos teóricos adequados aos novos fins da educação, a formulação de conhecimento prático, antes confiado à espontaneidade da vida e do trabalho, a fusão, conjugação e coordenação de conhecimentos especializados e aptos a interessarem e serem compreendidos pelo aluno comum, estudo das dificuldades desses alunos e dos recursos para vencê-las e todo um trabalho de administração complexo, diversificado e difícil (Teixeira, 1958, p. 01).

O discurso de Teixeira (1958) retomava a importância da racionalização no processo de construção do conhecimento, destacando a utilização do planejamento para o funcionamento adequado dos fins da educação. A ação educacional, indicada pelas palavras de Teixeira, deveria ter implicações práticas e elas permeariam os trabalhos desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa Brasileiros e conseqüentemente, as monografias do CEEAL.

Conforme a análise de Mendonça (2005, pp.10-11), os projetos desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa adotaram o “método científico” na solução de problemas de ordem prática, partindo da racionalização; o “modo de vida democrático” fundamentando seus estudos sobre a população nacional e o “experimentalismo” no âmbito escolar; e o modo de construção de mudanças culturais, que deveriam contribuir para a formação de uma consciência comum favorável ao desenvolvimento nacional.

Podemos a partir das diretrizes aplicadas aos projetos do CRPE/SP, compreender o sentido fundamental atribuído as atividades de pesquisa que visavam uma prática educacional voltada às necessidades de racionalização e de planificação. Nesse sentido a

formação de especialistas preparados para a capacitação de professores se constituiu na razão dos cursos e em suas pesquisas, cujos resultados fossem utilizados como subsídios à introdução de métodos nos sistemas de ensino.

Essas ações do CRPE/SP e a compreensão da educação como elemento social constituidor do projeto de modernização da sociedade latino-americana, também pode ser percebida nos cursos de especialistas que ocorreram no Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación (CLAFEE), no Chile.

Os cursos de especialistas em educação no Chile.

Os cursos realizados no Chile ocorreram entre os anos de 1958 e 1966, no *Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación* (CLAFEE), vinculado a Universidade de Santiago e constituído para a realização das atividades do Projeto Principal nº 1, em convênio firmado entre a Unesco e o governo chileno (Unesco, 1960, p. 01).

O Centro desenvolveu atividades relacionadas à formação de professores, com programas teóricos, dirigidos a vários representantes de estabelecimentos educativos; ao levantamento e a catalogação de documentos pedagógicos; aos estudos comparativos sobre planos de formação de professores na América Latina; e a aplicação de questionários em setores relacionados ao ensino (Unesco, 1960, p. 01).

Conforme documentação da Unesco, os materiais produzidos pelo CLAFEE, eram enviados ao

Centro de Informação de Educação com sede em Paris; o Centro de documentação do Centro Regional de Havana; a Oficina Internacional de Educação em Genebra; a Oficina de Educação Iberoamericana em Madri; a Divisão de Assuntos Culturais da OEA em Washington e o **Centro similar de São Paulo** para estabelecer o intercâmbio de informações pedagógicas tão necessárias aos estudos especializados em educação e para criar o hábito de enfoque em nível regional sobre essas questões (Unesco, 1960, p. 01, *destaques meus*).⁶⁴

⁶⁴ (...) Centro de Intercambio de Educación de la sede en París; al Centro de documentación del Centro Regional en la Havana; a la Oficina Internacional de Educación en Genebra; e la Oficina de Educación Iberoamericana en Madrid; a la División de Asuntos Culturales de la OEA en Washington y al Centro similar de São Paulo para establecer el intercambio de información pedagógica, tan necesario a los estudios especializados en educación y para crear el hábito de enfoque a nivel regional de estes problemas (Unesco, 1960, p. 01).

É possível afirmar que as áreas de especialização e todo o corpo estrutural adotados nos cursos do CLAFEE, seguiram com as mesmas diretrizes apresentadas pelo CEEAL no CRPE-SP.

Conforme documentação do CLAFEE (1960, pp. 01-02), as áreas oferecidas foram:

1. Formação de Professores
2. Planejamento, Organização e Administração Escolar
3. Programas, Métodos e Supervisão
4. Orientação Educacional e Vocacional

Os cursos também foram divididos em dois períodos de trabalho, sendo o primeiro composto por disciplinas com 04 horas de estudos semanais, oferecidas para um total de 30 bolsistas (CLAFEE, 1960, pp. 09-10).

Para o III Curso do CLAFEE, em 1960, foram oferecidas as seguintes disciplinas:

Quadro 06: Disciplinas oferecidas no III Curso do CLAFEE (1960)

Professores	Instituição	Disciplinas
Prof. Angel Oliveros (Unesco)	Escola de Psicologia da Universidade de Madri	– Formação de Professores
Prof. Herbert B. Gooden	New Jersey State Teachers College	– Planejamento, Organização e Administração Escolar; – Programas, Métodos e Supervisão
Prof. Enrique Saavedra	Instituto Pedagógico da Universidade do Chile	– Planejamento, Organização e Administração Escolar
Prof. Eliana Tartarini	Instituto Pedagógico da Universidade do Chile	– Planejamento, Organização e Administração Escolar
Prof. Hernán Vera	Reitor do Liceu Experimental “Darío Salas”	– Programas, Métodos e Supervisão
Prof. Alberto Arenas	Instituto de Educação Física da Universidade do Chile	– Programas, Métodos e Supervisão

Profa. Jaqueline Cambon (Unesco)	Instituto Nacional de Orientação Profissional de Paris	–	Orientação Educacional e Vocacional
Prof. Egidio Orellana	Instituto de Psicologia da Universidade do Chile	–	Orientação Educacional e Vocacional; – Psicologia Educacional
Prof. Roberto M. Aguirre	Escola de Sociologia da Universidade do Chile	–	Fundamentos sociais e filosóficos da educação “Hispanoamericana”
Profa. Ximena Bunster	Escola de Sociologia da Universidade do Chile	–	Sociologia da Educação
Profa. Erika Grassau	Instituto Pedagógico da Universidade do Chile	–	Métodos de Pesquisa e Estatística
Profa. Graciela Mandujano	Secretaria Geral do CLAFEE	–	Inglês

Fonte: CLAFEE, 1960, pp. 02-08

O segundo período de trabalho também correspondeu à especialização propriamente dita, com a produção de monografias (Proyectos Individuales). Os bolsistas escolhiam seus orientadores e os temas de pesquisa, desde que relacionados com as áreas apresentadas. Também foram aplicados “exames compreensivos” sobre os conteúdos ensinados ao longo dos períodos de trabalho (Arévalo, 1967, p. 04).⁶⁵

Para o III Curso do CLAFEE, foram distribuídas as seguintes bolsas de estudo:

Quadro 07: Número das bolsas de estudo atribuídas aos países participantes do III Curso do CLAFEE (1960)

Países	Nº de Bolsas
Argentina.....	01
Bolívia.....	02
Brasil.....	01
Chile.....	10
Costa Rica.....	01
Colômbia.....	02
Cuba.....	01
Equador.....	02

⁶⁵ Ver anexo VI – Provas aplicadas no IV Curso do CLAFEE.

Haiti.....	02
México.....	02
Nicarágua.....	01
Panamá.....	01
Paraguai.....	02
Peru.....	01
Uruguai.....	01

Fonte: CLAFEE, 1960, p. 09-10

As atividades de pesquisa eram organizadas pelos professores responsáveis pelas áreas de especialização, proporcionando contato com os projetos realizados pelo governo chileno no período, bem como os “indicadores e instrumentos” utilizados nesses projetos (Arévalo, 1967, p. 05).

Em levantamento realizado pelo CLAFEE (CLAFEE, 1960, p. 03), foram desenvolvidos pelos participantes do I, II e III Cursos, trabalhos de monografia a partir dos seguintes temas de interesse:

- Escolas normais comuns e as vinculadas às universidades;
- Escolas normais urbanas e rurais;
- Escolas normais associadas a Unesco;
- No caso de bolsistas brasileiros: a Lei Orgânica do Ensino Normal, e os planos de ensino do Estado de São Paulo e Bahia;
- No caso de bolsistas equatorianos: a Escola Normal “Juan Montalvo”;
- No caso de bolsistas nicaragüenses: Escolas normais Associadas de “San Marcos” e “Jinotepe” (CLAFEE, 1960, p. 03).

As atividades do CLAFEE duraram o tempo previsto de execução do Projeto Principal nº1, o que parece indicar a sua dependência com relação a Unesco. O último ano de funcionamento do Centro foi justamente com o término do IX Curso de Especialistas em 1966.

Em narrativa sobre o fim do CLAFEE, disse o técnico Juan Arévalo (1967, p. 04):

Vou me referir ao Nono Curso do CLAFEE, o último de sua vida institucional. Tanto a Unesco como o governo do Chile sabiam que ao terminar o ano de 1966, o CLAFEE seria fechado (...). A equipe de direção, docente e administrativa do CLAFEE também sabia que o Centro fecharia as suas portas e que a equipe de trabalho seria dispensada. O CLAFEE chegou ao seu dia final, em 02 de dezembro, habilmente dirigido pelo Senhor Tobar Gajaro, e a família pedagógica se despediu “como se” três meses depois tivesse de repetir a reunião anual, com a recepção de um novo contingente de bolsistas (Arévalo, 1967, p. 04).⁶⁶

Com o fim das atividades do CLAFEE, o técnico da Unesco avaliou que apesar de todos os problemas educacionais existentes naquele momento, os cursos permitiram a formação de uma equipe de “dirigentes educacionais” que divulgariam o conhecimento adquirido, possibilitando uma mudança gradual nos sistemas de ensino dos países latino-americanos (Arévalo, 1967, pp. 05-06).

O intercâmbio realizado entre o CLAFEE e o CRPE/SP, indicaram, ao final que, a participação da Unesco na formulação dos modelos usados para a organização dos cursos, ocorreu de forma conjunta com os educadores das Universidades associadas e dos Centros de Pesquisa.

A busca pela planificação na formação desses especialistas condiz com a proposta de planificação apresentada para a formação dos professores normalistas, e entendida como necessária ao projeto de expansão do ensino primário no período.

As similitudes entre os planos do CLAFEE e o CRPE/SP, não foram encontradas de forma explícita nas fontes disponíveis para esta pesquisa. Portanto, foi necessário fazer uma comparação entre os cursos aplicados nos dois locais de forma a perceber nuances nas especificidades produzidas nos dois universos.

Foi possível compreender que o CEEAL aplicado no CRPE/SP e o CLAFEE fizeram parte de um pacote de trabalho organizado pela Unesco em associação às entidades locais apontadas como os melhores centros de pesquisa.

⁶⁶ Voy a referirme al Nuevo Curso del CLAFEE, el último de su vida institucional. Tanto la Unesco como el Gobierno de Chile sabían que al terminarse el año de 1966, el CLAFEE sería clausurado (...). El personal directivo, docente y administrativo del CLAFEE también sabía que el Centro cerraría sus puertas y que el equipo humano de trabajo se dispersaría. El CLAFEE llegó a su día final, el 2 de diciembre, habilmente dirigido por el Señor Tobar Gajardo, y la familia pedagógica se despidió “como si” tres meses después hubiera de repetirse la cita anual, con la recepción de un nuevo contingente de becarios (Arévalo, 1967, p. 04).

Podemos afirmar que, com relação aos planos apresentados, não havia muitas diferenças entre o que deveria ser planejado como curso. A idéia parte da premissa de que os estágios de subdesenvolvimento poderiam ser modificados a partir da distribuição de conhecimentos que dessem mais subsídios as populações mais “atrasadas” em direção ao desenvolvimento. Neste caso, tanto o Chile quanto o Brasil poderiam ser universos idênticos, já que numa pretensa escala desenvolvimentista, segundo os pareceres da Unesco, não havia diferenças entre os dois países.

No entanto, foi possível perceber pelos temas das dissertações apresentadas que os cursos, nos dois países, pareciam atender as demandas locais, o que pode indicar uma autonomia dos trabalhos a partir do que era aplicado dentro dos centros de estudos. Essa condição parece reforçar a idéia de que, mesmo que de forma difusa e confusa, os cursos oferecidos pela Unesco tiveram bom uso nas localidades apresentadas. Primeiro, porque os cursos vinham da Unesco, sigla ligada a ONU e sob a qual pairava uma aura de benevolência que partia dos ecos do pós-guerra. Depois, porque houve o cuidado de associar o nome da Unesco aos centros de referência em pesquisa, tanto no Brasil, quanto no Chile, o que dava uma carga de qualificação bastante rara no período.

Com mais ou menos apoio financeiro, o que foi possível apreender é que essas parcerias distribuíram um ideal de modernização para o qual era necessário acelerar o ritmo de desenvolvimento dos dois países, e mais especificamente no Brasil, a partir da modificação das realidades mais “deficitárias”, isto é, a educação das zonas rurais e o “fato” social do analfabetismo.

Considerações Finais

Entre os anos de 1950 e 1960, políticas educacionais foram traçadas para os países latino-americanos por meio do Projeto Principal nº 1 da Unesco. Esse projeto teve como objetivo principal, a expansão do ensino primário, que para o órgão, era essencial ao desenvolvimento dos países, uma vez que o investimento em educação poderia assegurar a toda população, a igualdade de oportunidades culturais, sociais e econômicas.

Em Conferência Geral da Unesco, realizada na cidade de Havana, no ano de 1956, o Projeto Principal nº 1 foi aprovado e a realização de suas metas divididas entre os países latino-americanos participantes. O interesse brasileiro ficou a cargo da realização dos Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL), sediados e organizados pelo CRPE/SP, em parceria com a USP e a Unesco.

Organizado para um período de 10 anos, o CEEAL recebeu bolsistas de diversos países, subsidiados pela Unesco, que desenvolveram especializações em áreas relacionadas à formação de professores; supervisão e administração escolar; e aplicação e construção de planos e projetos educacionais. A proposta central para a formação desses especialistas relacionava-se ao projeto de reforma educacional, que por meio da utilização da planificação e de métodos de racionalização, com base na cientificidade e na experimentação, auxiliariam no projeto de modernização latino-americano.

A reforma educacional, planejada e proposta para as décadas de 1950 e 1960, buscou promover e formar uma nova “personalidade humana”, que contribuiria com o processo produtivo, garantindo o desenvolvimento sócio-econômico. Porém, é importante destacar que, tal promoção possuía algumas fragilidades, pois determinações econômicas aplicadas aos planejamentos não comportavam as complexidades em que os indivíduos estavam inseridos, sendo elas sociais, históricas, políticas, ou mesmo, econômicas.

Ainda que os cursos tivessem capital estrangeiro e uma parcela de professores estrangeiros atuando diretamente nas aulas e no planejamento do curso, a idéia era a de que, por meio da ampliação desses cursos, haveria a possibilidade de que o país diluísse

as diferenças drásticas entre as realidades da área rural e da área urbana, já que neste pensamento está intrínseca a parte do ideário desenvolvimentista. Por mais que a idéia de aceleração do ritmo de desenvolvimento fosse uma idéia mobilizada em outros locais do mundo, era também uma condição almejada pelo Brasil, por meio das falas dos propositores brasileiros do curso em questão.

Os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina integraram um conjunto de ações educacionais, que buscavam atender às necessidades de consolidação do modelo de desenvolvimento sócio-econômico pretendido para o período, constituindo, desta forma, especialistas formados em modernas técnicas de planejamento e administração educacional. Estes, assumiriam a organização e orientação de um grande corpo de professores, julgados desqualificados para as funções esperadas para o cumprimento de tal projeto.

Vale considerar, por fim que, tais movimentos eram fundamentais para atender as propostas de universalização do ensino primário, presentes no Projeto da Unesco. Estando em parceria com a Unesco e com financiamento internacional, o Governo brasileiro poderia atingir os índices necessários para que esses estágios de desenvolvimento fossem progressivamente ultrapassados. Atingir metas era um dos valores econômicos que circulavam em meio a esses discursos.

Para tanto, foi necessário a ação da Unesco associada aos grupos intelectuais de renome e de onde saíam grandes projetos educacionais naquele período: Inep, CBPE, CRPE, USP, FFCL. Por meio da análise da documentação produzida por esses grupos, foi possível perceber que o CEEAL formou e disseminou especialistas educacionais cujas práticas pedagógicas, naquele momento “modernizadas”, puderam distribuir os novos parâmetros educacionais para a formação de professores voltados ao ensino primário e à alfabetização.

Ainda que se tratasse de uma política vinda dos Estados Unidos, na tentativa de congrega os países latino-americanos por meio do discurso do “mundo livre”, não há como desconsiderar o fato de que, para o Brasil, tais acordos trouxeram a possibilidade de desenvolver um corpo de profissionais para atuar em áreas consideradas socialmente frágeis.

Postular críticas sobre os conteúdos do Projeto Principal nº 1 é interessante, mas desconsiderar a existência de uma associação de centros brasileiros de onde emergia as grandes referências intelectuais e educacionais, do período, com centros internacionais de excelência em pesquisa, para a formulação de projetos para o Brasil, é equivocado.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael, TEITELBAUM, Kenneth. 2001. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201.
- BARBOSA, Rita de Cássia R. 2006. *Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino Kubitschek ao Regime Militar*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- BEISIEGEL, Celso de R. 2003. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, pp. 357-364.
- BENEVIDES, Maria Victoria de M. 1979. *O Governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956 – 1961)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BRAGHINI, Katya M. Z. 2005. *O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- CARDOSO, Fernando Henrique, FALETTO, Enzo. 1970. *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. 1991. A educação no período Kubitschek: Os Centros de Pesquisas do Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 72, nº 171, pp. 175-195.
- DEWEY, John. 2001. Pode a Educação Participar na Reconstrução Social? *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 189-193.
- EVANGELISTA, Ely G. 2003. *A Unesco e o mundo da cultura*. Brasília: UNESCO: Goiânia: UFG.
- FERNANDES, Florestan. 1966. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus.
- FERREIRA, Márcia dos S. 2001. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

_____. 2006. *Centros de Pesquisa do Inep: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

FREITAS, Dirce Nei T. 2005. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, vol. 16, nº 31, pp. 79-100.

FREITAS, Marcos Cezar de. 2000. História da educação e antropologia: o diálogo prolífico dos intelectuais nos anos cinquenta. In: *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ: SBHE, pp. 01-16.

GHANEM, Elie. 2004. *Educação escolar e democracia no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica: Ação Educativa.

GONÇALVES, Mauro Castilho. 1996. *Uma incursão nas relações entre educação e ciências sociais em São Paulo através da Revista Pesquisa e Planejamento (1957-1966)*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOUVÊA, Fernando César F. 2008. *Tudo de Novo no Front: o impresso como estratégia de legitimação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1952-1964)*. Tese de doutorado, Departamento de Educação do Centro de Tecnologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HOBSBAWM, Eric. 2007. *A Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras.

IANNI, Octavio. 1963. *Industrialização e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

KRAWCZYK, Nora. 2009. Prefácio. In: Adrião, Theresa e Gil, Juca (org.). *Educação no Chile: olhares do Brasil*. São Paulo: Xamã, pp. 11-14.

LUGLI, Rosário G. 2006. A idéia de reforma do ensino no campo educacional brasileiro: as bases sociais do conflito entre teoria e prática (1950-1971). In: *Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia: UFU, pp. 3461-3472.

MAIO, Marcos Chor. 1999. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, vol. 14, nº41, pp. 141-158.

MENDONÇA, Ana Waleska. 2005. As políticas do INEP/MEC, no contexto brasileiro dos anos 1950/1960. In: *Anais do VII Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana*, Quito: CIHELA, pp. 01-18.

MUNAKATA, Kazumi. 2002. As ações da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME): os manuais para professores secundários. In: *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. Águas de Lindóia: ANPED, pp.01-12.

NUNES, Clarice. 2000. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária pública no país. *Revista de Pedagogia*, Brasília, ano 01, vol. 02, pp. 01-25.

_____. 2001. História da Educação e comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, pp. 53-71.

PAIVA, Edil Vasconcellos de, PAIXÃO, Léa Pinheiro. 2002. *PABAAE (1956-1964) – A americanização do ensino elementar no Brasil?* Niterói: EdUFF.

PAIVA, Vanilda P. 1987. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola.

PINHO, Carlos M. 1970. *Economia da Educação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Livraria Pioneira.

RIBEIRO, Darcy. 2007. Doutor Anísio. In: Teixeira, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ.

SAAVEDRA, Silvia Maria G. 1988. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

SCHWARTZMAN, Simon. 1991. Educação básica no Brasil: a agenda da modernidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol.5, n.13, pp. 49-60.

SCHULTZ, Theodore W. 1967. *O valor econômico da educação*. Tradutor: P.S.Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

SOARES, Maria Clara C. 1998. Banco Mundial: políticas e reformas. In: Tommasi, Livia, Warde, Mirian, Haddad, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, pp. 15-39.

TEIXEIRA, Anísio S. 2007. *Educação não é privilégio*. 7ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ.

THOMPSON, John B. 2009. *Ideologia e cultura na modernidade*. Petrópolis: Vozes.

XAVIER, Libânia N. 1999. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE/INEP/MEC (1950-1960)*. Bragança Paulista: EDUSF.

_____. 2000. A pesquisa educacional como razão: análise de uma experiência institucional (1950-1960) In: *Anais da XXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPEd, pp. 01-18.

Documentação

1. Oficiais

BRASIL. 1946. Decreto-lei n. 8.530. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, vol. 1, pp. 646-647.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. 1957. *Relatório do Representante do Brasil – Braulino Botelho Barbosa*. Havana: Embaixada do Brasil; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. 1959. *Portaria nº 123, de 13 de abril de 1959*. Rio de Janeiro: MEC; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. 1960. *Relatório do Representante do Brasil – Anísio Teixeira*. Comissão Especial para Estudar a Formulação de Novas Medidas de Cooperação Econômica. OEA. Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

GOULART, João. 1962. *Discurso pronunciado aos Secretários de Educação dos Estados Brasileiros*. Brasília. Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

UNESCO. 1957. *Ofício nº ED/6433.77*. Paris: Unesco; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. 1957a. *Ordre du Jour du Comité Consultatif Intergouvernemental pour l'extension de l'enseignement primaire en Amérique Latine*. Paris: Unesco; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. 1957b. *Document de Travail du Comité Consultatif Intergouvernemental pour l'extension de l'enseignement primaire en Amérique Latine*. Paris: Unesco; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. 1957c. *Document de Travail (Formation des Maîtres) du Comité Consultatif Intergouvernemental pour l'extension de l'enseignement primaire en Amérique Latine*. Paris: Unesco; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

2. Correspondências

TEIXEIRA, Anísio. *Carta a Oscar Vera*, 08 de fevereiro de 1957. Rio de Janeiro: Inep; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. *Carta a Vasco Leitão da Cunha*, 08 de fevereiro de 1957a. Rio de Janeiro: Inep; Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. *Carta a Clovis Salgado da Gama*, 30 de março de 1959. Rio de Janeiro: Inep: Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

VERA, Oscar. *Carta a Anísio Teixeira*, 23 de janeiro de 1957. Paris: Unesco: Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

_____. *Carta a Anísio Teixeira*, 05 de março de 1957a. Havana: Unesco: Brasília: Arquivo Histórico do Inep.

3. Livros

UNESCO. 1966. *Situación demográfica, económica, social y educativa de América Latina*. Buenos Aires: Solar: Hachette.

_____. 1982. *A Educação no Mundo: política, legislação e administração educacional*. vol. 03. Tradução: Leonor Maria Tanuri. São Paulo: Saraiva: Editora da Universidade de São Paulo.

_____. 1982a. *A Educação no Mundo: o ensino de primeiro e segundo graus*. vol. 01. Tradução: Hilda Almeida Guedes. São Paulo: Saraiva: Editora da Universidade de São Paulo.

DOTTRENS, Robert. 1966. *Éduquer et Instruire*. Paris: Nathan: Unesco.

4. Periódicos

ADISESHIAH, Malcolm S. 1958. A Unesco e a luta contra o analfabetismo. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, vol. 02, ano 02, pp. 59-70.

AZEVEDO, Fernando de. 1958. Na antevisão de um mundo só. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, vol. 02, ano 02, pp. 53-58.

BERTOLETTO, Maria Aparecida. 1972. Planejamento da Educação e Administração Escolar. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, vol. 14, pp. 193-199.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. 1959. Aide-Mémoire sobre os objetivos da Operação Pan-Americana. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Rio de Janeiro, ano 02, vol. 05, pp. 151-158.

BRULLÉ, Hélène. 1959. Oração Inaugural. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, vol. 03, ano 03, pp. 69-72.

CRPE/SP. 1957. Apresentação. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, vol. 01, ano 01, pp. 01-03.

_____. 1958. Projeto Maior n.º 1 da Unesco. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, vol. 02, ano 02, pp. 245-259.

O ESTADO DE SÃO PAULO. 12/06/1956. *Inaugura-se hoje o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*. Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

ROSSELLÓ, Pedro. 1960. Oração Inaugural: instalação do III Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo, vol. 04, ano 04, pp. 47-54.

TEIXEIRA, Anísio. 1952. Expansão ou dissolução? Discurso de posse de Anísio Teixeira no Inep. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 17, nº 46, pp. 69-79.

5. Textos

CHRISTÓFARO, Eleny. 1966. *Programa do Curso de Formação de Professores*. IX Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, São Paulo, pp. 01-10. Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CRPE/SP. 1961. *Programa de Pesquisas para 1961*. São Paulo, pp. 01-05. Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MARQUEZ, Miguel A. 1965. *Considerações sobre metodologia*. Conferência para o VIII Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, São Paulo, pp. 01-05. Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

OLIVEROS, Angel. 1962. *Los sistemas de clasificación de la documentación pedagógica*. Seminário para o V Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, São Paulo, pp. 01-05. Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

6. Monografias

ALGAÑARAZ, Marta. 1960. *Un analisis critico del papel actual de la escuela rural*. Monografia para III Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BIOCCA, Haydé J. 1961. *La investigación en acción en una reforma educacional*. Monografia para o IV Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CALLO, Efrain M. 1959. *Formacion de maestros en el Peru*. Monografia para o II Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LASCO, Blanca V. 1960. *Proyeto de la camp a de educacion de adultos en Republica de Panamá*. Monografia para III Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

LEON, Ismael A. 1961. *Estudo comparativo de la formacion de maestros*. Monografia para o IV Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MENEZES, Maria Isolda Bezerra de. 1962. *O aspecto social da formação do professor primário*. Monografia para o V Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SANTOS, Maria José dos. 1959. *Administração e Supervisão*. Monografia para o II Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SAONA, Garibaldi. 1960. *Mejoremos la educacion rural en el Ecuador*. Monografia para o III Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VALDOSPINOS, José Maria. 1959. *El papel del supervisor en la revision y perfeccionamiento del curriculum para las escuelas primarias del Ecuador*. Monografia para o II Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

7. M dia Eletr nica

ARÉVALO, Juan José. 1967. Centro latinoamericano de formación de especialistas en educación. *Proyeto Principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina (Santiago, Chile, 1963-1966)*. Paris: Unesco. Texto disponível na Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000080/008054sb.pdf>, em 12 ago. 2010.

CLAFEE. 1960. *Tercer Curso*. Chile: Unesco. Texto disponível na Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000080/008054sb.pdf>, em 12 ago. 2010.

CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2010. *Curiosidades*. Imagens disponíveis na Internet: <http://www2.fe.usp.br/estrutura/cme/index.htm>, em 08 ago. 2010.

CPDOC/FGV. 2010. *O Ministério JK*. Texto disponível na Internet: <http://cpdoc.fgv.br/produção/dossiês/JK/ministério>, em 27 jun. 2010.

MADRAS INSTITUTE OF DEVELOPMENT STUDIES (MIDS). 2010. *Malcolm S Adiseshiah*. Texto disponível na Internet: <http://www.mids.ac.in/malcolm.html>, em 25 jul. 2010.

MÁRQUEZ, Angel Diego. 1967. Curso de formación de especialistas en educación para América Latina. *Proyecto Principal sobre extensión y mejoramiento de la educación primaria en América Latina (São Paulo, Brasil, 1958-1966)*. Paris: Unesco. Texto disponível na Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000152/015202sb.pdf>, em 12 ago. 2010.

OLIVEROS, Angel. 1961. *Relatório de Angel Oliveros sobre o IV Curso do CLAFEE*. Chile: Unesco. Texto disponível na Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000080/0080008054sb.pdf>, em 12 de ago. 2010.

ONU. 1948. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU. Texto disponível na Internet: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php, em 20 jun. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. 1958. *Por que especialistas de educação?* Texto disponível na Internet: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/especialistas.html>, em 22 jul. 2010.

THE NEW YORK TIMES. 03/10/1992. *Otto Klineberg, Who Helped Win '54 Desegregation Case, Dies at 92*. Texto disponível na Internet: <http://www.nytimes.com/1992/03/10/obituaries/otto-klineberg-who-helped-win-54-desegregation-case-dies-at-92.html?pagewanted=1>, em 23 jul. 2010.

UNESCO. 1960. *Informe Semestral do Centro Latinoamericano de Formación de Especialistas en Educación*. Chile: Unesco. Texto disponível na Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000080/008054sb.pdf>, em 12 ago. 2010.

_____. 2004. Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Basic Texts*. Paris: Unesco. Texto disponível na Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729e.pdf#page=7>, em 18 jun. 2010.

_____. 2010. *Director-General's List*. Texto disponível na Internet: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/director-general>, em 29 jun. 2010.

MINNESOTA STATE UNIVERSITY. 2007. *Charles Walter Wagley*. Texto disponível na Internet: http://www.mnsu.edu/emuseum/information/biography/uvwxyz/wagley_charles_walter.html, em 20 jul. 2010.

Anexos

Anexo I

Primera Reunión del Comité Consultivo Intergubernamental sobre
Extensión de la Enseñanza Primaria en América Latina
(Proyecto Principal nº1)

La Habana, 18 al 21 de Febrero de 1957

DELEGADOS

<u>Argentina</u>	Arturo Ricardo Cueto
<u>Bolivia</u>	Saturnino Rodrigo
<u>Brasil</u>	Braulino Botelho Barbosa
<u>Colombia</u>	Vicente Castellanos Sara Noriega
<u>Chile</u>	Manuel Zamorano
<u>EE.UU.</u>	Edward Berman John McAfee
<u>Guatemala</u>	Alberto Arreaga
<u>Haití</u>	Paul Verna
<u>México</u>	Julio Aguilar y Pérez
<u>Nicaragua</u>	Pedro Navarrete
<u>Perú</u>	Leopoldo Astete Maraví
<u>Venezuela</u>	Ramón David León Luis Ignacio Sánchez Tirado

REPRESENTANTES

<u>Cuba</u>	Evelino Pentón Manuel Alcaine Blanca Rosa Urquiaga Mercedes García Tudurí
-------------	--

	Vicente Cauce Ricardo Riaño Jauma
<u>España</u>	Manuel Alabart
<u>Francia</u>	M. Schweitzer
<u>Italia</u>	Carlo Nichetti
<u>Comisión del Caribe</u>	D. Tits
<u>CEA</u>	Guillermo Nannetti Francisco Céspedes

Fonte: UNESCO. 1957. Anexo I. *Informe del Comité Consultivo Intergubernamental para la Extensión de la Enseñanza Primaria en la América Latina*. Havana.

Anexo II

Cuadro nº14
AMÉRICA LATINA: GASTOS DEL GOBIERNO CENTRAL
EN EDUCACIÓN, 1957- 61
(PORCIENTOS DEL PRESUPUESTO TOTAL)

	1957	1958	1959	1960	1961
Argentina (pesos).....				17,1	-
Bolivia (bolivianos).....	10,8	15,6	16,7	16,2	18,7
Brasil (cruzeiros).....	-	-	-	-	-
Colombia (pesos).....	7,1	9,9	11,6	11,7	11,3
Costa Rica (colones).....	21,6	24,6	25,9	27,3	-
Cuba (pesos).....	22,4	22,4	-	26,2	-
Chile (pesos).....	18,4	16,6	19,9	14,2	22,0
Ecuador (sucres).....	15,9	13,8	13,9	15,4	15,5
El Salvador (colones).....	16,6	16,6	16,6	18,2	22,1
Guatemala (quetzales).....	11,2	10,6	11,3	12,7	11,6
Haití (gourdes).....	-	-	-	-	-
Honduras (lempiras).....	9,4	15,2	14,4	15,6	16,0
México (pesos).....	13,6	13,7	15,8	18,4	19,1
Nicaragua (córdobas).....	10,7	11,8	12,8	13,0	14,3
Panamá (balboas).....	21,2	21,1	23,0	23,7	27,0
Paraguay (guaraníes).....	-	-	-	-	-
Perú (soles).....	20,1	20,4	24,3	25,0	24,8
República Dominicana (pesos)	-	-	-	-	-
Uruguay (pesos).....	-	-	-	-	-
Venezuela (bolívares).....	4,4	3,3	5,7	9,2	8,8
América Latina.....	11			16	19

Fonte: Unesco, 1966, p. 104

Anexo III

RECAPITULATION BUDGETAIRE PAR PROJET

<u>Section</u>	<u>Projet</u>	<u>Prévisions</u>
A. <u>Extension de l'enseignement primaire</u>		
1. Cours sur les statistiques de l'enseignement		33.000
2. Contribution au financement du stage d'études de l'OEA sur la planification de l'enseignement		3.200
B. <u>Formation du personnel enseignant</u>		
1. Ecoles normales associées: personnel en mission		96.000
2. Stage d'études sur le perfectionnement des maîtres en exercice.		20.800
C. <u>Formation des professeurs d'école normale</u>		
1. Réunion d'experts chargés d'élaborer le programme d'études du Centre interaméricain d'éducation rurale		3.600
2. Personnel en mission (professeurs pour le Centre)		25.000 ⁶⁷
D. <u>Universités associées</u>		
1. Personnel en mission (professeurs)		72.000
E. <u>Bourses</u>		122.600
F. <u>Activités du domaine de l'information</u>		18.000
G. <u>Mesures d'ordre général</u> (contrats, recherches, fournitures scolaires, frais d'impression, voyages du personnel)		67.599
H. <u>Comité consultatif intergouvernemental</u>		5.700
I. <u>Dépenses afférentes au personnel</u>		134.396
		<hr/>
		<u>601.895</u>

⁶⁷ Cette somme pourra, au besoin, être portée à 30.000 dollars, le surplus étant obtenu grâce à des économies réalisées sur le budget du Projet majeur.

Anexo IV

IX Curso de Especialistas em Educação para a América Latina
Especialidade: Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Programa do Curso de Formação de Professores

CONTEÚDO

A – Instituições: Organização e Administração

I. Tipos de instituições formadoras de professores

1. Segundo a dependência administrativa:
 - a) nacionais ou federais
 - b) regionais, provinciais ou estaduais
 - c) municipais
 - d) universitárias
 - e) particulares financiadas pelo governo
 - f) particulares incorporadas
2. Segundo o nível:
 - a) elementares (Escola Normal Regional)
 - b) médias ou ginasiais (Escola Normal)
 - c) superiores ou colegiais (Instituto de Educação)
3. Segundo a localização:
 - a) urbanas
 - b) rurais
4. Segundo sua função específica:
 - a) de emergência
 - b) de capacitação
 - c) de aperfeiçoamento
5. Segundo seu regime de vida:
 - a) externatos, internatos
 - b) diurnas, noturnas

II. Organização

1. De pessoal:

- a) técnico administrativo
- b) docente
- c) de assistência social
- d) de orientação educacional
- e) de serviço
- f) de alunos

2. Pedagógicos:

- a) por matérias e departamentos
- b) por curso
- c) por interesses ou aptidões dos alunos
- d) associações de alunos
- e) escola anexa

3. Relações da escola com a comunidade.

III. Administração

1. Departamentos encarregados das Escolas Normais.

2. Diretor:

- a) funções pedagógicas
- b) funções sociais
- c) funções burocráticas

3. Conselhos ou juntas auxiliares.

IV. Financiamento

V. Regulamento

B – Estrutura dos cursos e regime escolar

I. Tempo de formação

1. A fórmula hora x ano como índice real de duração.

2. Aspectos qualitativos do tempo de duração:

- a) formação geral primária
- b) formação geral secundária
- c) formação profissional
- d) duração das matérias
- e) duração das unidades

3. Quadro comparativo das diferenças de duração na América Latina.

II. Regime Escolar

1. Admissão dos alunos (seleção):
 - a) critérios - fatores biológicos, fatores culturais, fatores psicológicos e fatores éticos
 - b) técnicas – entrevistas, observação sistemática e aplicação testes
2. Matrícula e transferência.
3. Calendário escolar.
4. Frequência.
5. Avaliação dos resultados.
6. Atestados e Diplomas.

C – Planos e Programas

I. O problema terminológico: planos e programas; planos de estudo; programas de estudos.

II. Planos e Programas:

1. Objetivos.
2. Conteúdo:
 - a) formulação dos fins e objetivos da educação
 - b) plano de estudos
 - matérias de cultura geral
 - matérias de cultura profissional
 - matérias de formação pessoal
 - c) conjunto dos programas de estudo
 - objetivo de cada matérias
 - conteúdo de cada matéria
 - d) instruções ou guias metodológicos gerais ou específicos para os professores

III. Princípios em que se devem basear o planejamento: a elaboração, utilização e a aplicação dos planos e programas.

IV. Avaliação dos planos de estudo:

1. Funções da avaliação.
2. Investigação e estudo dos planos de estudo.
3. Processos de avaliação.

V. Revisão e desenvolvimento dos planos de estudo:

1. Necessidade de mudança.
2. Tendências no planejamento.
3. Membros que participaram na revisão.
4. Fases do processo de revisão e desenvolvimento dos planos de estudo.

VI. Estudo comparativo de alguns planos de estudo tradicionais e renovadores da América Latina

D – Os Métodos

I. Introdução dos métodos

II. Evolução dos meios de ensino utilizados:

1. 1ª geração: mapas, gráficos, manuscritos, objetos de exposição.
2. 2ª geração: textos impressos.
3. 3ª geração: meios áudio-visuais.
4. 4ª geração: auto-instrução programada, laboratórios lingüísticos.

III. Classificação dos Métodos:

1. Segundo o grau de atividade dos alunos:
 - a) expositivo
 - b) heurístico
 - c) psicogenético
2. Segundo os objetivos (psicológicos e sociais) a que se propõe:
 - a) ativismo
 - b) cooperação
 - c) respeito e atenção as diferenças individuais
 - d) responsabilidade
 - e) integração de conhecimentos
3. Segundo a ordem de exposição:
 - a) invenção
 - b) investigação
4. Segundo o modo de apreensão:
 - a) verbal
 - b) realista
 - c) ativo

5. Segundo o grau de influência que exerce o professor sobre o aluno:
 - a) exposição
 - b) proposição
 - c) imposição
6. Segundo o grau de valorização que o professor dá a seu ensino:
 - a) dogmático
 - b) cético
 - c) crítico
7. Segundo a pessoa centralizada:
 - a) professor – método didático
 - b) aluno – método ativo

IV. Objetivos dos métodos utilizados na formação do futuro professor:

1. Formação cultural
2. Formação profissional
3. Formação pessoal

V. Critérios para avaliar a qualidade de um método.

E – Prática Docente

I. Conceito, objetivos e importância na prática de ensino

II. Atribuição do professor de prática de ensino

III. Planejamento do curso de prática de ensino:

1. Problemas a serem previstos
2. Como organizar a prática de ensino:
 - a) período de observação
 - objetivos da observação
 - processos de observação
 - programa de observação
 - b) Período de participação:
 - para que participar
 - como e quando participar
 - c) Período de direção de classes:
 - em que consiste esse período
 - planejamento cooperativo
 - plano de aula e sua técnica

– manejo da classe

IV. Guia para a avaliação da prática de ensino.

V. Importância da demonstração de um bom ensino.

F – Os professores da Escola Normal

I. Tipos de professores:

6. De matérias profissionais.
7. De prática de ensino.
8. De cultura geral.
9. De disciplinas especiais.
10. Das escolas anexas e de aplicação.

II. Formação:

4. Instituto em que se formam.
5. Duração dos estudos e estudos prévios.
6. Preparo pedagógico.

III. Seleção

3. Procedimentos da seleção
4. Porcentagem de professores com formação adequada. Estudo comparativo em vários países da América Latina.

IV. Aperfeiçoamento dos professores das Escolas Normais

V. Status socioeconômicos

Fonte: CHRISTÓFARO, Eleny. 1966. Conteúdo. *Programa do Curso de Formação de Professores*. IX Curso de Especialistas em Educação para a América Latina. Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP, São Paulo, pp. 04-09. Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Anexo V

Quadro dos Participantes e das Monografias do CEEAL (1958-1962)

Curso	Ano	Nome	País	Monografias	Orientação
I CEEAL	1958	Alfredo A. B. Quintana	Chile	Como hacer mas funcional la preparacion para la enseñanza de la lectura en el primer año de la escuela elemental.	Profa. Dra. Hilda Taba
I CEEAL	1958	Jesus Antonio B. Oapina	Colômbia	Relaciones humanas en la educacion y en la supervision escolar.	Profa. Dra. Hilda Taba
I CEEAL	1958	Glacira G. Mendes	Brasil	Estudos sobre o ensino da aritmética em Minas Gerais.	Profa. Dra. Hilda Taba
I CEEAL	1958	Oscar Carrillo	-	El parque de recreacion infantil y la escuela primaria.	Prof. Dr. Heladio Antunha
II CEEAL	1959	Rivadavia Bicudo	Brasil	Repetência Escolar.	-
II CEEAL	1959	Laurentino G. Bazán	Panamá	La formacion de maestros de enseñanza elemental en la República de Panama.	-
II CEEAL	1959	Maria José dos Santos	Brasil	Administração e Supervisão	Profa. Dra. Dalilla C. Sperb
II CEEAL	1959	José Maria V. Valdospinos	Equador	El papel del supervisor en la revision y perfeccionamento del curriculum para las escuelas primarias del Equador	Profa. Dra. Dalilla C. Sperb
II CEEAL	1959	Efrain M. Callo	Peru	Formacion de maestros en el Peru.	Profa. Dra. Deborah Elkins

Curso	Ano	Nome	País	Monografias	Orientação
II CEEAL	1959	Vicente Atiaga Bustillos	Equador	Guia para um programa de elaboracion de curriculum en la escuela equatoriana.	Prof. Dra. Dalilla C. Sperb
II CEEAL	1959	Roberto Cabrejos Saucedo	Bolivia	Plano de revisión y perfeccionamento del programa escolar de primário.	Prof. Dra. Dalilla C. Sperb
II CEEAL	1959	Nila de Souza e Silva	Brasil	Plano para revisão e aperfeiçoamento do currículo escolar.	Prof. Dra. Dalilla C. Sperb
II CEEAL	1959	Ivan G. de Oliveira	Brasil	Revisão de programas-fator de aperfeiçoamento de currículo escolar.	Prof. Dra. Dalilla C. Sperb
II CEEAL	1959	Margarida J. Cortêz	Brasil	Sugestão para um plano de revisão do programa da escola primária do Natal.	Prof. Dra. Dalilla C. Sperb
II CEEAL	1959	Esther Carmen R. Milanesi	Uruguai	La formacion de maestros en el Uruguay.	Prof. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Nadir Guimarães	Brasil	Fundamentos da Supervisão.	Prof. Dr. Elster C. Short
III CEEAL	1960	Maria da G. Grossi	Brasil	Instituições auxiliares da escola.	Prof. Dr. Elster C. Short
III CEEAL	1960	Ana Maria T. Zanotta	Uruguai	La Comunidad, la Escuela y el papel del director.	Prof. Dr. Stanley Applegate
III CEEAL	1960	Rolando B. Braga	Brasil	Aspectos da inspeção do ensino primário no Estado de São Paulo.	Prof. Dr. Elster C. Short
III CEEAL	1960	Garibaldi T. Saona	Equador	Mejoremos la educacion rural en el Equador.	Prof. Dr. Stanley Applegate
III CEEAL	1960	Sylvia T. de Souza	Brasil	O Papel do Supervisor.	Prof. Dr. Elster C. Short

Curso	Ano	Nome	País	Monografias	Orientação
III CEEAL	1960	José Miguel. A. Flores	Guatemala	Organizacion de Servicios y Programas de Orientacion.	Profa. Dra. Lady Lina Traldi
III CEEAL	1960	Jorge Duque	Equador	Organizacion de una Biblioteca Infantil en Quito-Ecuador.	Profa. Dra. Lady Lina Traldi
III CEEAL	1960	Neuza F. Gonçalves	Brasil	Princípios de aprendizagem e sua aplicação na mudança de programas educacionais.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Rosaura M. Chanaga	Colômbia	Proyecto de asistencia pedagógica.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Blanca I. V. Lasco	Panamá	Proyecto de la campaña de educacion de adultos en republica de Panamá.	Prof. Dr. Stanley Applegate
III CEEAL	1960	Marta Edith Algañaraz	Argentina	Un analisis critico del papel actual de la escuela rural.	Prof. Dr. Stanley Applegate
III CEEAL	1960	Maria Alice M. Pereira	Brasil	Algumas considerações sobre as medidas educacionais.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Orlando S. Silva	Brasil	Da formação do professor para o curso primário.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Hugo Camacho Terán	Bolívia	El educador e su formacion.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Isabel S. Gallardo	Costa Rica	Evaluacion y clasificacion de alumnos en la escuela primaria.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Maria C. Brito	Chile	La importancia de la practica docente en la formacion del professor primário.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Bortoletto
III CEEAL	1960	Eugène C. Zamor	Haiti	Le travail en groupe à l'école primaire.	-

Curso	Ano	Nome	País	Monografias	Orientação
III CEEAL	1960	Gothemberg Facchini	Brasil	Aspectos Técnicos e Administrativos da Orientação Educacional e Profissional. Análise da Realidade Brasileira.	Prof. Dr. Elster C. Short
III CEEAL	1960	Maria C. C. Moreria	Brasil	O ensino da leitura no 1º grau da escola primária.	Prof. Dr. Stanley Applegate
III CEEAL	1960	Margarita G. Ramos	México	O problema da formação de professores para uma escola que torna parte da vida de uma comunidade.	Profa. Dra. Mª Aparecida Bortoletto
IV CEEAL	1961	Nágila Mahmud Láuar	Brasil	Aplicação da técnica de trabalho em grupo na elaboração de planos e programas.	Profa. Dra. Mª de Lourdes Lellis
IV CEEAL	1961	Eimar Fernandes	Brasil	Aperfeiçoamento do professor primario, em exercício, através da supervisão.	Prof. Dr. Stanley Applegate
IV CEEAL	1961	Ismael A. Leon	México	Estudo comparativo de la formacion de maestros.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Teresa N. Santos Fasani	Argentina	Iniciacion de la enseñansa de las ciências fisio-quimico-naturales en la escuela elemental.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Nelly M. Carpio	Venezuela	La formacion del maestro a traves del analisis de sus funciones.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Janise P. Peres	Brasil	O Ensino Normal em Pernambuco.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Mª Luisa A. de Machicao	Bolívia	Organización de cursos de capacitacion professional para maestros sin título.	-
IV CEEAL	1961	Ainda Clara Devereux	Argentina	Plan para la enseñansa de Psicologia Educativa en la escuela normal.	-

Curso	Ano	Nome	País	Monografias	Orientação
IV CEEAL	1961	Evaristo Linhares Lima	Brasil	A formação do professor primário numa sociedade subdesenvolvida. Tentativa de compreensão do ensino normal no Ceará.	-
IV CEEAL	1961	Orfilia O. Hidrovo	Equador	Bases para uma reforma de la escuela rural ecuatoriana.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Juan Valenzuela	Chile	El censo educativo, un instrumento de informacion para el director de escuela primaria.	-
IV CEEAL	1961	Maria Helenita Gomes	Brasil	Ed. Física nas escolas primárias do Rio Grande do Sul.	-
IV CEEAL	1961	Ignês de Vasconcellos Dias	Brasil	Da Educação Primária no Amazonas.	Profa. Dra. M ^a Aparecida Tamaso Garcia.
IV CEEAL	1961	Fanny C. Herrera	Equador	Estudio Comparativo entre las escuelas normales del equador y la normal asociada a UNESCO.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Anésia Trevisan	Brasil	Estudo Dirigido.	Prof. Dr. Stanley Applegate
IV CEEAL	1961	Irma G. Duarte	Paraguai	Funciones de la supervision en base a la reforma de la educacion media en el Paraguay.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Carlos U. Alvarez	Costa Rica	Guia para la evaluacion y medicion del rendimiento escolar.	-
IV CEEAL	1961	Haydé J. Biocca	Argentina	La investigación en acción en una reforma educacional.	Prof. Dr. Stanley Applegate
IV CEEAL	1961	Oswaldo Victor Crespo	Argentina	Necesidad de un gabinete de psicopedagogia en la escuelas dependientes de la universidad nacional-del sur.	-
IV CEEAL	1961	Augusto A. Fernández	Colômbia	Notas para uma campanha nacional de alfabetizacion.	-

Curso	Ano	Nome	País	Monografias	Orientação
IV CEEAL	1961	Maria Lêda R. de Barros	Brasil	O Método Global e seu valor psico-pedagógico.	Profa. Dra. Sylvia Alves
IV CEEAL	1961	Lais C. de Toledo	Brasil	O papel de um diretor de uma escola rural do Estado de São Paulo.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Evilásia da A. Valle	Brasil	Plano de trabalho para uma área escolar da Bahia.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Maria Leonila Huamán	Peru	Situacion Actual de los unstitutos experimentales en el Peru.	-
IV CEEAL	1961	Graciela G. Machado	Guatemala	Técnicas para melhorar la supervision moderna.	-
IV CEEAL	1961	Gércia P. Guimarães	Brasil	Um estudo sobre a construção de prédios escolares no Estado de São Paulo e suas implicações no desenvolvimento das comunidades.	Prof. Dr. Stanley Applegate
IV CEEAL	1961	Maria de Nazaré Gomes	Brasil	Um processo de reforma.	Prof. Dr. Stanley Applegate
IV CEEAL	1961	Leovergílio Moreira	Brasil	A natureza dos erros de linguagem escrita na Escola Primaria.	-
IV CEEAL	1961	Floriana de Moraes	Brasil	O diretor da escola primária.	Prof. Dr. Angel Oliveros
IV CEEAL	1961	Teresinha P. de Souza	Brasil	Considerações sobre o ensino da matemática no primeiro ano primário.	Prof. Dr. Stanley Applegate
IV CEEAL	1961	Teresa de Jesus F. Mena	Nicarágua	El programa de lenguaje de la escuela primaria en funcion de las necesidades e intereses del niño.	Prof. Dr. Stanley Applegate
IV CEEAL	1961	Regina Flores Ramos	El Salvador	Estudo comparativo de los programas de metodologia especial.	Prof. Dr. Stanley Applegate

Curso	Ano	Nome	País	Monografias	Orientação
IV CEEAL	1961	Emma B. Urrea	Colômbia	Il Material Escolar como factor metodologico de la enseñanza.	-
V CEEAL	1962	Cleomar Cardoso Freire	Brasil	Ler para compreender.	-
V CEEAL	1962	Gerardo Hinojosa	Equador	La orientacion de practica docente en la formacion de los alumnos maestros.	Prof. Dr. Angel Oliveros
V CEEAL	1962	M ^a Isolda B. de Menezes	Brasil	O aspecto social da formação do professor primário.	Prof. Dr. Angel Oliveros

Fonte: *Monografias da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP*, relativas aos Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina, de 1958 a 1962, Arquivo do Centro de Memória da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Anexo VI

Fonte: Oliveros, 1961, p. 09

UNIVERSIDAD DE CHILE
UNESCO
Centro Latinoamericano de
Formación de Especialistas
en Educación

C/60/PM-36
Curso: Formación de Maestros
Prof.: Dr. Angel Oliveros

PRUEBA GENERAL

LEA CON ATENCIÓN LAS LINEAS QUE SIGUEN. DE ELLAS DEPENDE QUE USTED PUEDA REALIZAR UN BUEN TRABAJO.

La formación de los maestros tiene que depender de las funciones que están llamados a desempeñar en el mundo cultural y social en que viven. Unas funciones, como el enseñar a leer, escribir y calcular, tienen carácter más permanente; otras, como el participar en la alfabetización de adultos, es de esperar que tengan un carácter transitorio.

A su vez, cada función del maestro puede descomponerse en unas cuantas destrezas o habilidades que son imprescindibles para realizarla. Por ejemplo, la función docente o didáctica del maestro, supone, entre otras, la destreza de preparar una lección, de realizarla y de evaluar el grado de aprendizaje alcanzado con ella.

Por último, para cada destreza, pueden señalarse los elementos que mejor contribuyen a su adquisición o perfeccionamiento tanto desde el punto de vista de la teoría, cuanto desde el de la práctica.

Fíjese bien en este EJEMPLO:

Función: Conocer y comprender a sus alumnos

	<u>FORMACION</u>	
<u>Destreza</u>	<u>Teórica</u>	<u>Práctica</u>
De comprender las diferencias individuales entre los componentes de una clase	Psicología diferencial de las aptitudes y de las motivaciones (necesidades). Psicología del desarrollo y de las variaciones evolutivas dentro de la edad escolar. Diferencias biológicas. Diferencias sociales y de estructura familiar. Diferencias en la concepción del mundo.	Aplicación de pruebas para estimar las variaciones individuales. Entrevistas individuales Uso de fichas Redacción de informes descriptivos de casos individuales. Estudio de casos.

Nota: Como respuesta anticipada a posibles objeciones:

1º Es cierto que no todas estas actividades formativas podrán darse de inmediato, pero el cuadro queda como meta a la que hay que irse aproximando.

2º Naturalmente, después de esta labor desmenuzadora de análisis, debe venir la otra complementaria de síntesis que se expresa en el plan de estudios.

INSTRUCCIONES

Ahora se le pide a usted que cite alguna función del maestro y la presente en la misma forma que está en el ejemplo, con una destreza característica y las actividades formativas necesarias para llegar a ésta. Seleccione preferiblemente funciones con sentido actual, exigidas por nuestra sociedad o la del futuro. Se espera de usted que presente, al menos tres funciones.

RESPETE EL TRABAJO DE SUS COMPAÑEROS: TRABAJE EN SILENCIO
Utilice la misma disposición del ejemplo.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)