



History of Education in Latin America - HistELA

This work is licensed under a [Creative Commons — Attribution 4.0 International — CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Temas que atravessam o Atlântico: quando as dinâmicas nacionais prevalecem no debate pedagógico (1927-1945)

Transatlantic themes: when national dynamics prevail in the pedagogical debate (1927-1945)

Natália Gil

Orcid: 0000-0002-0818-4858

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, Email: natalia.gil@ufrgs.br

DOI: 10.21680/2596-0113.2026v9n1ID43111

Citation: Gil, N. (2026). Temas que atravessam o Atlântico: quando as dinâmicas nacionais prevalecem no debate pedagógico (1927-1945). *History of Education in Latin America - HistELA*, 9(1), e43111. <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/43111>

Conflito de interesses: A autora declara não possuir conflitos de interesse.

Editora: Olivia Moraes de Medeiros Neta

Recebido: 26/02/2026

Aprovado: 21/04/2026

OOPEN ACCESS

Resumo

Este artigo analisa os temas que mobilizaram a atenção, na primeira metade do século XX, nos debates sobre educação organizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE), no Brasil, e pelo *Bureau International d'Éducation* (BIE), criado em Genebra (Suíça). Foram mobilizadas como fontes documentais publicações que compilam os debates e as recomendações dessas conferências, além da literatura especializada sobre a temática. Como resultado, argumento que, embora haja intercâmbio entre a ABE e o BIE e mesmo que seja possível localizar algumas temáticas que comparecem nas conferências dos dois lados do Atlântico, no caso brasileiro são os temas especificamente relacionados a questões nacionais que assumem destaque nos debates entre educadores entre 1927 e 1945.

Palavras-chave: História transnacional. Conferências Internacionais de Educação.

Abstract

This article analyzes the themes that mobilized attention in the first half of the 20th century, in the debates on education organized by the *Associação Brasileira de Educação* (ABE), in Brazil, and the *Bureau International d'Éducation* (BIE), created in Geneva (Switzerland). Publications that compile the debates and recommendations of these conferences were mobilized as documentary sources, in addition to specialized literature on the subject. As a result, I argue that, although there is an exchange between the ABE and the BIE and even if it is possible to locate some themes that appear at conferences on both sides of the Atlantic, in the Brazilian case the topics specifically related to national issues assumed prominence in the debates among educators between 1927 and 1945.

Keywords: Transnational history. International Conferences of Education. Educational policy. International organizations.

Introdução

As primeiras décadas do século XX foram férteis para a circulação do ideário educacional que tinha na crítica à escola tradicional um aspecto de concordância. A denúncia das mazelas do ensino e da ineficiência da escola ocupou parte importante nos debates sobre educação em variados espaços e o movimento da educação nova concentrou-se em difundir propostas de renovação educacional. Havia a convicção de que expansão da escola em todos os países do mundo garantiria o progresso das nações e a paz mundial.

No Brasil, a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, agrupou intelectuais em torno da causa educativa (Carvalho, 1998). Considerava-se que as elites cultas deviam se imbuir da missão de difundir a educação para todos como caminho para formação da consciência nacional e integração produtiva do povo à nação por meio de sua formação moral e cívica. Tendo em vista esses propósitos, a ABE organizou a partir de 1927 as Conferências Nacionais de Educação. Acompanhando historiadores brasileiros que já se dedicaram ao exame desse período, assumo esses “eventos nacionais da ABE como momentos privilegiados para analisarmos o discurso educacional, já que esses espaços congregaram, tanto atores consagrados, como personagens sem notoriedade na cena pública” (Vieira, 2021, p. 6).

No contexto europeu, o *Bureau International d'Éducation* (BIE) foi criado em Genebra (Suíça) em 1925, pelo Instituto Jean-Jacques Rousseau, para desenvolver estudos científicos sobre educação com a finalidade de promover a paz e a cooperação internacional (Hofstetter; Schneuwly, 2013). Entre 1934 e 1939, o BIE realizou um primeiro conjunto de *Conférences internationales de l'instruction publique* (CIIP). Nos primeiros anos, o Brasil teve participação esparsa nessas conferências, mas os intelectuais brasileiros se mantinham atentos ao debate educacional no cenário internacional; após 1947, a participação do país nesses encontros se tornou frequente (Costa, 2022). O intercâmbio de ideias pedagógicas e informações foi, contudo, intenso desde os anos 1920 em variadas viagens de estudo e na troca de correspondências entre o BIE e educadores brasileiros (Loureiro, 2024).

Buscando contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca dessa interação, neste artigo, proponho a análise dos temas que mobilizaram a atenção dos

educadores em ambos os conjuntos de conferências. Sabe-se que havia interação entre educadores brasileiros e o BIE (Loureiro, 2024), mas em que medida os temas e as recomendações propostos por esse organismo internacional repercutiram nos debates ocorridos nas conferências realizadas no Brasil entre 1927 e 1945? Para tanto, mobilizei como fontes documentais publicações da Unesco e do BIE que compilam os debates e as recomendações das conferências internacionais de educação na primeira metade do século XX, bem como descrições e análises dos debates ocorridos nos congressos da ABE e do BIE realizadas por pesquisadores que me precedem no interesse pela temática. Também foram analisados os nove números da *Revista Schola*, publicados entre 1930 e 1931.

Neste artigo, inicialmente, teço algumas considerações acerca das potencialidades da história transnacional da educação para a ampliação de questões que extrapolam os espaços nacionais. Em seguida, procedo ao inventário dos temas propostos para debate em ambos os conjuntos de conferências. Para tanto, assumo como início do período de investigação o ano de 1927, quando aconteceu a primeira conferência da ABE no Brasil, e encerro em 1945, ano de realização da 9ª conferência da ABE cujo tema foi o conceito de educação democrática. As Conferências organizadas pelo BIE foram interrompidas em 1939 pela eclosão da Segunda Guerra Mundial e retomam apenas em 1946, quando os trabalhos são assumidos em cooperação entre o BIE e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Por fim, argumento que, embora haja evidente intercâmbio entre o BIE e a ABE durante todo o período em análise e mesmo que seja possível localizar algumas temáticas que comparecem nas conferências dos dois lados do Atlântico, no caso brasileiro são os temas especificamente relacionados a questões políticas nacionais que assumem destaque nos debates entre educadores naqueles anos.

Ideário pedagógico em circulação e a história transnacional da educação

A difusão mundial de modelos pedagógicos encontrou na defesa da expansão da escola moderna, criada inicialmente no âmbito da história europeia, uma das estratégias fundamentais para fazer circular valores e modos de comportamento civilizados e considerados necessário para garantir a integração mundial dos povos e o progresso econômico das nações. Tais questões têm mobilizado o interesse de vários historiadores da educação que, em seus trabalhos, advogam a importância de melhor conhecer o modo como ideias, artefatos e pessoas circularam entre países. Um ponto que vem recebendo cada vez mais destaque é a compreensão de que a circulação de ideias e valores, a interação entre pessoas, as apropriações nacionais de modelos pedagógicos, de regulamentações e tecnologias seguiram por caminhos variados, nem sempre necessariamente partindo dos países centrais rumo aos periféricos (Vidal, 2020; Alix & Kahn, 2023; D'Enfert et. al, 2023, entre outros). Nesse sentido, importa observar que, “mais do que uma realidade nacional, a escola assumiu características internacionais e mundiais graças aos movimentos que promoveram a disseminação e assimilação de conhecimentos e experiências em diversos lugares” (Vidal; Silva; Lima; Bontempi Jr, 2024, p. 1)¹.

Desde o século XVIII, a escola pública foi defendida como instituição imprescindível à construção e ao fortalecimento das nações e foi proposta por pensadores iluministas e intelectuais liberais como condição para o bom funcionamento das sociedades democráticas. Para tanto, era incontornável que os países criassem condições para que toda a população tivesse acesso à instrução, sobretudo no nível de ensino primário. Preparar todos para o exercício da cidadania, fomentar a formação de

comportamentos civilizados, garantir a incorporação de valores morais edificantes e a preparação para o trabalho foram consideradas atribuições da escola pública. O propósito era levar as Luzes a todos os seres humanos, mesmo nas localidades mais distantes, especialmente aos camponeses e pobres em geral nos países centrais e à população das nações consideradas atrasadas na marcha civilizacional (Boto, 2017).

No bojo desse processo, cabe lembrar que as Exposições Universais, que aconteceram no século XIX, deram espaço aos anseios de exibição do progresso industrial e tecnológico das nações (Fernandes, 2022). Naqueles eventos, a comparação entre países era fomentada e tinha centralidade a apresentação de valores e modelos úteis ao fortalecimento e à difusão do capitalismo, entre os quais estava o tema da educação. Os países recém-emancipados, como era o caso de Brasil, não se furtaram ao apelo para que apresentassem seus resultados, apesar da dificuldade que encontravam em compor uma boa autorrepresentação nessas comparações (Kuhlmann Júnior, 2001). A elite intelectual e política tinha interesse em apresentar o país nessas ocasiões, na expectativa de assim viabilizar sua integração ao grupo dos países modernos. No entanto, no Brasil, os debates ocorridos no parlamento e nos jornais destacavam que o número de escolas disponíveis era insuficiente para atender a toda a população infantil e a isso se somavam os altos índices de analfabetismo dificultando que o país pudesse fazer parte do “concerto das nações civilizadas” (Gil, 2019).

O entusiasmo pela comparação dos resultados educacionais não diminui no século XX e ganha cada vez mais espaço a compreensão de que era importante identificar as soluções pedagógicas bem-sucedidas que pudessem servir de modelo para os países considerados atrasados. Nesse sentido, entram em cena os organismos internacionais, como é o caso do *Bureau International d'Éducation* (BIE), criado em 1925, para desenvolver estudos científicos sobre educação capazes de promover a paz e a cooperação internacional, e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), criada em 1945, com o intuito de fomentar a cooperação dos povos nos domínios da educação, ciência e cultura, contribuindo, assim, para a garantia da paz mundial e a prosperidade da humanidade (Hofstetter; Schneuwly, 2013; Unesco, 1979). Em face das guerras que assolaram o território europeu nas primeiras décadas no século XX, ficou evidente que os acordos políticos e econômicos entre governos não eram suficientes para manutenção da paz. Desse modo, consolidou-se a compreensão de que era preciso difundir uma educação igual para todos, baseada na ciência e capaz de garantir a comunicação e colaboração entre os povos.

Essas ideias circulavam mesmo antes da criação de tais organizações e a preocupação em imprimir maior racionalidade aos encaminhamentos da instrução popular, garantindo a expansão da escola a partir do acúmulo de conhecimentos científicos, teve espaço no debate político em muitos países. No Brasil, por exemplo, ainda no século XIX, em 1890, o governo republicano criou o *Pedagogium* que tinha por objetivo promover a reforma do ensino no país, dando organicidade e expandindo a rede de escolas, favorecendo a melhoria da formação dos professores e pondo em circulação métodos de ensino considerados mais modernos. Concebido como um museu pedagógico, o *Pedagogium* deveria organizar conferências sobre educação e ofertar cursos com conteúdos científicos, além de realizar exposições e criar um periódico especializado em educação (Brasil, 1890, p. 3.464). O período correspondia ao início do regime republicano brasileiro e muitos setores vinham sendo reestruturados, o que representava um volume considerável de trabalho a cargo de uma elite empenhada em fazer funcionar o novo regime, mas pouco numerosa para dar andamento em todos os novos projetos. Por essa razão, naquele momento, a

iniciativa de organizar a instrução pública nacional a partir de um órgão pedagógico central durou apenas poucos anosⁱⁱ.

Cabe observar que havia uma circulação importante de ideias, tanto no século XIX como no XX, cujo sentido merece ser considerado com cuidado. Longe de assumir que as ideias eram sempre e necessariamente gestadas na Europa e importadas *ipsis litteris* por países economicamente periféricos, o que pretendo destacar aqui, acompanhando a literatura recente sobre o tema, é a possibilidade de escrutinarmos fertilizações mútuas, seletividade nas adesões e hibridizações, ainda que em uma configuração na qual a distribuição do poder se evidencia como desigual – inclusive no que se refere à autoimagem dos agentes em cada país acerca do que tinham a oferecer ou poderiam receber uns dos outros. Nesse sentido, portanto, assumo a história transnacional da educação como perspectiva analítica estimulante e produtiva de compreensões tendentes à originalidade. Isso é especialmente verdadeiro no que se refere ao Brasil, posto que se trata de um país em que as viagens de estudo eram desde o período colonial uma prática frequente entre as elites, mas que contou também sempre muito com debates travados em seu próprio território e cujo foco não deixava de fora valores e problemas especificamente brasileiros.

Tem se mostrado importante repensar os pressupostos centro-periferia na História da Educação e romper com a noção de que conhecimentos, artefatos, valores educacionais e modelos pedagógicos viajaram ao redor do globo em sentido único, partindo invariavelmente dos países modernos que os teriam criado rumo aos países atrasados que, por sua vez, teriam procedido a uma mera cópia (Vidal & Silva, 2024). Nesse sentido, tem sido produtivo examinar que

espaços anteriormente considerados como meros pontos de chegada de modelos de ensino externos a eles são, antes de tudo, espaços de apropriação e criação que, por sua vez, também podem ser considerados como pontos de partida, em um movimento constante de transformação (Vidal & Silva, 2024, p. 199).

Vários autores têm sublinhado a falta de consenso acerca da designação *história transnacional*, seus focos e pressupostos (Struck, Ferris & Revel, 2011; Vidal, 2020; Vera & Fuchs, 2021; entre outros). Mais do que apenas uma questão semântica, importa observar, concordando com Eugenia Roldán Vera e Eckhardt Fuchs (2021), que se trata de um espaço conceitual em que se procedem continuamente deslocamentos de sentido. Sem pretensão de detalhar aqui esse campo complexo de disputas conceituais, é importante situar como história transnacional da educação a análise proposta neste artigo, assumindo, conforme sintetizam Sébastien-Akira Alix e Pierre Kahn (2024), como uma perspectiva que “privilegia o estudo dos processos de interconexões – que frequentemente transcendem as fronteiras nacionais – para evidenciar a existência de um nível transnacional que ultrapassa e escapa às escalas e pontos de vista locais e nacionais, interagindo com eles” (p. 3). Esse último ponto é especialmente relevante para o trabalho que apresento, já que o que pretendo focalizar é a evidência de que as interações que abrem espaço à circulação internacional de temas estão longe de monopolizar os debates educacionais nacionais. Ao contrário, sem negar que haja impactos importantes dessa circulação de ideias no modo como a educação foi sendo organizada no Brasil, destaca-se o fato de que os debates mais acalorados insistem em temas fortemente relacionados à história local, distanciando-se ou alterando o sentido do que estava proeminente nas conferências europeias que se autointitulavam internacionais.

Interessa observar que “o conceito de ‘educação internacional’ apareceu pela primeira vez na virada do século XIX para o século XX e continuou dominando a semântica dos discursos nacionais e globais sobre educação até hoje” (Vera; Fuchs, 2021, p. 4).

Produz-se assim um território designado como internacional, no qual deveria circular uma “educação internacional” assumida como independente dos debates políticos, por isso fortemente apoiada na ciência que lhe conferia aura de neutralidade (Rose, 1999). Tal processo tem no BIE um exemplo especialmente relevante. Primeiro organismo internacional de educação, o BIE constituiu-se como matriz do internacionalismo educativo. Mas, concordando com Rita Hofstetter et Joëlle Droux (2024), é preciso questionar o modo como

os construtores conciliam uma postura de "neutralidade absoluta" e de "rigorosa cientificidade", a crer nos estatutos do BIE, com as suas convicções pacifistas, reformistas e progressistas. Embora considerem como dado que a educação internacional, os princípios da nova educação e os métodos ativos constituem as garantias de uma educação emancipadora, é em primeiro lugar como cientistas que eles afirmam de pronto se posicionar e fazem valer os trabalhos de sua agência (p. 31).

É preciso, por fim, levar em consideração ainda outro aspecto da complexidade das relações entre os espaços nacionais e as instâncias internacionais. Milton Santos (2017) argumenta que “as regiões são o suporte e a condição de relações globais que de outra forma não se realizariam. Agora, exatamente, é que não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência” (p. 246). Embora o autor se refira ao final do século XX e esteja focalizando o efeito da globalização econômica amplificado e acelerado de modo sem precedentes naquele período, tais considerações contribuem para o exame do tema proposto neste artigo. Isso porque fica evidente que o BIE precisava dos países periféricos, ou seja, das regiões, para se afirmar como centro internacional da renovação pedagógica pretendida para todo o mundo. Assim, buscou ativamente a colaboração desses países (Hofstetter, 2024; Loureiro, 2024). Por sua vez, também as regiões tinham interesses políticos e pedagógicos variados que as levavam a desejar integrar-se nesses arranjos de poder consubstanciados no internacionalismo educativo que, paradoxalmente, acomodavam uma postura subalternizada produzida ao longo da colonização e os anseios de se tornarem países equiparados às mais avançadas nações do mundo. Como argumenta Loureiro (2024),

a visão de um povo latino-americano primitivo e de uma Europa civilizada também está igualmente presente na América Latina. Através da análise dos artigos de imprensa, constatamos que muitos latino-americanos estão convencidos de que os conhecimentos desenvolvidos no estrangeiro, mais precisamente na Europa, podem contribuir para uma modernização dos seus sistemas educativos. O pensamento contrário existe, e manifesta-se também nos artigos em que ressoa a voz dos latino-americanos que defendem saberes autóctones e criticam teorias que vêm de outros lugares. No entanto, essas críticas não conseguem impedir uma intensa circulação de saberes estrangeiros através do continente e as apropriações que daí resultam (p. 154).

Nesse sentido, do ponto de vista historiográfico, como propõe Diana Vidal (2020), é instigante “considerar as práticas, materializadas em sujeitos e artefatos, como condições de multiplicidade e da simultaneidade de histórias em territórios” (p. 11)

Nesse sentido, pretendendo contribuir com o avanço do conhecimento, revisito um tema que já foi amplamente estudado pela historiografia brasileira, as Conferências Nacionais de Educação da ABE, buscando escrutinar multiplicidades e simultaneidades em relação aos debates ocorridos no mesmo período nas Conferências Internacionais de Instrução Pública, promovidas pelo BIE.

As Conferências Nacionais de Educação da ABE e os temas educacionais em destaque no BIE

Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a consolidação do Brasil como Estado nacional e com a formação do povo brasileiro ainda era uma pauta importante no cenário político. O país tinha deixado de ser colônia de Portugal em 1822 e, nas primeiras décadas de existência como Estado independente organizou-se em um regime monarquista constitucional guardando muito da estrutura social e política do período colonial. Em 1888 e 1889, com o fim do sistema escravocrata e a implantação da República, respectivamente, ganham maior espaço os anseios de modernização da nação com vistas a acelerar o progresso do país e sua adequação ao capitalismo internacional. No entanto, os primeiros anos do regime republicano foram instáveis e, nos anos 1920, havia muitos grupos descontentes com a morosidade das mudanças empreendidas.

A instrução pública era um dos setores que causava descontentamento das elites liberais (Carvalho, 1998). O recenseamento populacional realizado em 1920 tinha indicado que a população brasileira era majoritariamente analfabeta (71,2%) e a baixa frequência das crianças na escola não permitia otimismo com relação ao futuro. As matrículas no ensino primário cresciam em ritmo lento e o número de escolas era visivelmente insuficiente para garantir a escolarização de toda a infância, condição considerada imprescindível para que o país pudesse ser uma nação civilizada (Gil, 2019).

Esse era o cenário político quando foi criada a Associação Brasileira de Educação, em 1924, que congregava não apenas educadores, mas também médicos, engenheiros, advogados, intelectuais mobilizados pela causa da educação. De acordo com a interpretação consagrada por Jorge Nagle (1974), o que os aproximava eram o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, ou seja, eles consideravam que no Brasil havia apenas um problema, a educação, cuja solução estrategicamente resolveria todos os demais problemas do país (desenvolvimento econômico, saneamento, criminalidade etc.) e tal problema deveria ser enfrentado utilizando a moderna pedagogia, que se baseava nos aportes da ciência.

Imbuídos desses ideais, os membros da ABE criticavam a escola tradicional, considerada livresca e distante da realidade, e defendiam a urgência da renovação educacional (Carvalho, 1998). Para tanto, tomavam as nações mais desenvolvidas do mundo como modelo a seguir, mas ressaltavam a necessidade de ajustar as soluções pedagógicas internacionais às condições específicas da sociedade brasileira que, segundo eles, estava atrasada em termos de industrialização e civilização. Considerado como remédio para o atraso nacional, “é inegável que o movimento educacional incorporou ‘valores culturais da Europa e dos Estados Unidos do pós-guerra’ e que nisto residiu muito de sua ‘novidade’” (Carvalho 1998, p. 29). A própria criação da associação inspirava-se na *National Education Association* dos Estados Unidos cuja criação tinha acontecido em 1857.

A ABE tinha em vista um projeto de sociedade marcadamente elitista, que se ancorava no ideal civilizatório da sociedade, no ideário liberal, na hierarquização meritocrática e na crítica às oligarquias nacionais (Carvalho, 1998). Era pela renovação pedagógica e expansão da escola que se pretendia colocar o Brasil nos rumos do progresso econômico e social, mediante a formação do povo de acordo com o projeto formulado pelas elites liberais: “Na ABE, um grupo de intelectuais se auto-representou como ‘elite’ que se auto-incumbiu de organizar o país. Construiu, portanto, representações de seu outro – ‘o povo’ – que programou moldar segundo seus desígnios particulares” (Carvalho, 1998, p. 39). O povo brasileiro, na perspectiva das elites, era considerado

ignorante, amorfo, preguiçoso, doente, tendente ao vício e, precisava, portanto, ser moralizado e preparado para o ritmo de trabalho da moderna sociedade industrial. Daí os temas da campanha cívica que deveria ser encabeçada pela escola serem saúde, moral e organização racional do trabalho (Carvalho, 1998).

Nem tudo, no entanto, eram concordâncias nos debates travados por essas elites. No âmbito da ABE, a existência de dois grupos opositores era bem evidente e resultou em uma cisão importante em 1932 (Carvalho, 1998). De um lado, estavam educadores liberais que ficaram conhecido como “pioneiros” por serem signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, onde defendiam os princípios escolanovistas de renovação educacional. De outro, havia os “católicos” que repudiavam, entre outros pontos, a laicidade do ensino e a coeducação dos sexos e se opunham à renovação educacional proposta pelo movimento da Escola Nova.

Em 1930, o grupo político liberal alcançou o poder em nível federal quando Getúlio Vargas assumiu a presidência da República afastando as oligarquias agropecuárias. A partir disso, ampliou-se a possibilidade de transformar o debate de ideia em ações de gestão pública. Nessa ocasião, os “pioneiros” ganharam espaço na ABE e também nos órgãos de definição das políticas educacionais nacionais. Portanto,

a discussão promovida pela ABE ultrapassou os limites do interesse pedagógico e dos especialistas em educação, para se constituir em uma pauta estratégica para a afirmação do Brasil como país sintonizado com o processo de modernização, que impactava diferentes países de todos os continentes (Vieira, 2021, p. 9).

As Conferências Nacionais de Educação, cuja realização tinha tido início em 1927, aconteceram nesse cenário em que a educação foi assumida pelas elites como tema estratégico nas disputas políticas nacionais. Os debates travados por ocasião desses eventos extrapolavam, portanto, o foco especificamente didático-pedagógico. Assim, os temas gerais de cada conferência articulavam-se ao projeto de formação da nacionalidade, intencionalidade cara aos intelectuais congregados na ABE. Ao longo do evento, várias teses eram apresentadas ao debate, algumas mais afeitas à contribuição da educação escolar à organização político e social do país, outras mais marcadamente vinculadas às disciplinas escolares, aos métodos de ensino, aos materiais didáticos. No entanto, embora muitos temas tenham sido propostos, apenas alguns deles foram objeto de discussões acaloradas.

Quadro 1: Temas gerais das Conferências Nacionais de Educação da ABE

ANO	TEMA
1927	Ensino primário
1928	Ensino secundário
1929	Ensinos secundário, primário e profissional; educação sanitária
1931	Educação popular
1933	Elaboração do anteprojeto de organização nacional da educação
1934	Organização geral do ensino no país
1935	Educação física
1942	A educação primária, especialmente das populações que vivem no meio rural
1945	Conceito de educação democrática

Fonte: adaptado de Vieira (2017, p. 8).

A atuação do *Bureau International d'Éducation* também se integra a um projeto de sociedade que assume a escola como instituição estratégica. Criado em Genebra, em 1912, no âmbito do Instituto Jean-Jacques Rousseau, afirmou-se como centro produtor e difusor de conhecimentos científicos especializados em educação. Seu primeiro diretor foi Pierre Bovet, que ocupou o cargo entre 1925 e 1929. Edouard Claparède e Adolphe Ferrière também tiveram participação decisiva na estruturação do órgão e no desenvolvimento dos trabalhos em seus primeiros anos de funcionamento e na articulação internacional. Em 1930, Jean Piaget assume a direção, seguindo no cargo por quarenta anos, tendo Pedro Rosselló como diretor assistente. No ato de posse como diretor, Piaget afirmava que o BIE tinha sido criado porque os povos aspiravam a paz e a colaboração fraterna. Como destacam Hofstetter e Droux (2022), interessava “aplicar ao campo educacional os métodos da compreensão e da colaboração internacional” (p. 20).

O BIE tinha por missão produzir uma teoria educacional mais adequada aos novos tempos e promover a educação para a paz. De fato, os temas da defesa da paz e da cooperação entre os povos estiveram sempre entre suas preocupações centrais. No entanto, Émeline Brylinski (2022) pondera que o discurso da paz passou a ter presença significativa após 1945, ou seja, ao término da Segunda Guerra Mundial. Segundo ela,

de início, a educação pacifista se assemelhava a uma missão central, difundida nos trabalhos do BIE e pouco mencionada durante os CIIPs entre 1930 e 1940. Enquanto que, após a Segunda Guerra Mundial, a ligação entre as temáticas educativas discutidas nessas Conferências e a paz é regularmente lembrada nos discursos (Brylinski, 2022, p. 268).

Era por meio da renovação dos métodos de ensino que sua missão deveria ser realizada. Nesse sentido, os estudos da Psicologia eram considerados fundamentais para imprimir objetividade científica às recomendações que permitiriam que se obtivesse uma unificação cultural global via escola. O órgão tinha, portanto, o propósito assumido de propagação dos novos métodos de ensino pelo mundo e uma das estratégias era a realização de congressos e conferências, nos quais eram apresentados os novos conhecimentos científicos sobre educação e onde os governos de diversos países apresentavam o andamento do movimento educativo em seus países e discutiam como difundir práticas pedagógicas modelares. Desse modo, buscava-se nesses encontros aglutinar evidências que permitissem compreender as tendências da educação em todo o mundo. Assim, em 1934, começaram a ser realizadas as Conferências Internacionais de Instrução Pública, organizadas pelo BIE. Em 1939, a realização das CIIP foi suspensa em função da eclosão da Segunda Guerra Mundial, retomando apenas em 1946.

Quadro 2: Recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública do BIE

ANO	TEMA
1934	A escolaridade obrigatória e seu prolongamento
1934	A admissão às escolas secundárias
1934	As economias no domínio da instrução pública
1935	A formação profissional dos docentes do primário
1935	A formação profissional dos docentes do secundário
1935	Os conselhos de instrução pública

1936	A organização do ensino especial
1936	A organização do ensino rural
1936	A legislação que rege as construções escolares
1937	A inspeção do ensino
1937	O ensino das línguas vivas
1937	O ensino da psicologia na preparação dos professores primários e secundários
1938	A remuneração dos docentes do primário
1938	O ensino das línguas antigas
1938	A elaboração, a utilização e a escolha dos manuais escolares
1939	A remuneração dos docentes do secundário
1939	A organização da educação pré-escolar
1939	O ensino da geografia nas escolas secundárias

Fonte: adaptado de Unesco (1979).

Temas em circulação internacional e foco no debate nacional

Vários pesquisadores já apontaram a evidência do intercâmbio forte e longo de ideias pedagógicas, métodos e modelos educativos entre os intelectuais, pesquisadores e educadores do *Bureau Internationale d'Éducation* e a Associação Brasileira de Educação (Mignot & Pires, 2019; Costa, 2022; Loureiro, 2024). A análise dos nove números da *Revista Schola*, publicados pela ABE entre janeiro de 1930 e fevereiro de 1931 tampouco deixa margem à dúvida: são recorrentes as notícias acerca do BIE nesse periódico brasileiro. Por exemplo, no primeiro número da revista, na seção “Um ano de trabalho”, consta a seguinte informação:

RELAÇÕES COM AS INSTITUIÇÕES ESTRANGEIRAS – Atendendo ao apelo feito pelo Bureau International d'Éducation de Genebra o Departamento do Rio de Janeiro pelo órgão de sua Seção de Cooperação da Família – Comissão de Leituras – respondeu aos quesitos formulados por aquela instituição, baseando essas respostas nos dados colhidos pelo inquérito feito sobre as leituras infantil nas escolas do Distrito Federal (Schola, 1930, p. 23-24).

No número 7, na seção “Atividades educacionais no estrangeiro”, o periódico traz informação sobre a publicação pelo BIE do relatório baseado em “uma conferência realizada em setembro de 1928 sobre o problema da educação e da cooperação internacional” (Schola, 1930, p. 232). Ou, ainda, no número 9 em que consta o resumo das ideias apresentadas por Claparède da conferência intitulada “O sentimento de inferioridade”, que ele proferiu no auditório da sede da ABE no Rio de Janeiro.

Parte desse intercâmbio se deve aos esforços de Laura Jacobina Lacombe que tinha estudado no Instituto Jean-Jacques Rousseau em 1924/1925 e, em 1927, tido representado o Brasil no *IV Congrès International d'Education Nouvelle* organizado por aquela instituição (Mignot & Pires, 2019; Loureiro, 2024). Imbuída do propósito que “fazia parte de um projeto maior da entidade de se articular no movimento internacional de renovação educacional” (Mignot & Pires, 2019, p. 129), Lacombe deu notícia dos trabalhos realizados pelo BIE nas duas únicas intervenções que fez na primeira Conferência Nacional de Educação, promovido pela ABE em 1927. Na ocasião, “a educadora defendia uma educação que escapasse de estreitos nacionalismos em busca de um entendimento entre os homens numa perspectiva em

favor do internacionalismo que não abrisse mão de cultivar os traços da nacionalidade” (Mignot & Pires, 2019, p. 136).

A análise contrastiva dos temas gerais propostos nas conferências da ABE e as recomendações publicadas pelo BIE após cada uma de suas conferências, indicam pontos de convergência. A primeira recomendação, por exemplo, que versava sobre “O prolongamento da escolaridade obrigatória” (Unesco, 1979) tem evidente proximidade com a preocupação recorrente da ABE em ampliar as matrículas nos diversos níveis de ensino. Aqui, no entanto, importa assinalar que no caso brasileiro, nesse momento, menos do que ocupar-se com a questão da ampliação dos anos de estudo da população, o que tinha centralidade era o problema da insuficiência de vagas e escolas para dar conta da demanda em todas as localidades do país. A articulação entre o ensino primário e o secundário e, principalmente, a intenção de “organizar” a escolaridade distribuindo os estudantes pelos diferentes níveis e modalidades do ensino também era questão que ocupava a atenção dos educadores em ambos os lados do Atlântico. Daí a preocupação com a formação profissional que poderia contribuir na hierarquização meritocrática provendo a sociedade de trabalhadores preparados para atuar em todos os ramos de ocupação necessários ao bom funcionamento de uma sociedade democrática, moderna e industrial. A organização do ensino rural também era tema presente nos dois casos, partilhando-se a compreensão de que era preciso garantir a presença de uma escola eficiente em todos os recantos do mundo.

Contudo, importa observar que havia também diferenças entre esses dois conjuntos de questões. Um primeiro ponto de destaque é que várias das recomendações do BIE se voltavam para questões mais específicas do ponto de vista pedagógicos, tais como, “O ensino da psicologia na preparação dos professores primários e secundários” (1937), “O ensino das línguas antigas” (1938), “A elaboração, a utilização e a escolha dos manuais escolares” (1938). Além disso, há alguns temas que, embora figurassem nos debates educacionais e em ações políticas do período, não aparecem entre os temas centrais das conferências da ABE. Esse é o caso, por exemplo, de “A legislação que rege as construções escolares” (1936), “A inspeção do ensino” (1937) e “A organização da educação pré-escolar” (1939).

O que se destaca na análise aqui focalizada, contudo, é menos a diferença entre as temáticas listadas nas teses e nos temas centrais das conferências da ABE e nas recomendações publicadas pelo BIE e mais o relato de que os debates mais acalorados que aconteceram nas conferências brasileiras focalizavam pontos fortemente relacionados ao cenário político nacional.

No Brasil, um dos temas mais recorrentes nos debates naqueles anos era a formação da nacionalidade brasileira. O temário oficial da I Conferência Nacional de Educação, em 1927, tinha como primeiro ponto “A unidade nacional a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral” (Carvalho 1998, p. 310). A homogeneização cultural e a formação moral, marcadamente vinculadas ao catolicismo, eram vistas como processos imprescindíveis para regenerar um povo considerado pelas elites como improdutivo e disperso. Vieira (2021) ressalta que as teses apresentadas naquele evento “indicam um projeto de formação imbuído da construção da unidade nacional e da regeneração do povo, por intermédio da cultura escolar, da legislação e dos processos de formação de professores” (p. 14)

Esse não chegava a ser um tema ausente das preocupações do BIE. Por exemplo, a recomendação n. 1 (O prolongamento da escolaridade obrigatória) propugnava que nesse nível de ensino “um amplo espaço seja reservado à formação física e moral” (Unesco, 1979, p. 2). Mas no caso brasileiro, a constituição social marcada por séculos

de submissão colonial e escravidão, imprimia fortes marcas de racismo expressas na desconfiança de que o povo brasileiro pudesse ter as qualidades necessárias ao progresso civilizacional e às exigências da sociedade e, portanto, à escola primária se atribuía um papel destacado na moralização da infância (Veiga, 2022; Gil, 2023). Assim, é compreensível que entre os temas mais discutidos na conferência de 1927 estivessem o ensino religioso nas escolas, a educação higiênica e eugênica como condição para a unidade nacional, a educação moral, o papel nacionalizador das escolas normais e a uniformização das escolas primárias de modo adaptado às limitações da sociedade brasileira (Carvalho, 1998, p. 325).

Em meio a tantos debates que se concentravam na preocupação com a formação do “caráter nacional” do povo brasileiro, a presença nas conferências da ABE da questão do internacionalismo e da colaboração entre as nações é tímida, para dizer o mínimo. As questões históricas específicas vivenciadas no continente europeu levavam os membros do BIE a considerar que

o internacionalismo educativo poderia constituir um espaço de luta ideal para combater o nacionalismo estreito - qualificado de “envenenamento” moral – com o qual teriam sido alimentadas as populações juvenis que pereceram como patriotas dóceis sob os cânones da Grande Guerra (Hofstetter; Droux, 2022, p. 27-28).

A compreensão de que era preciso que os países se precavessem para que sua população não desenvolvesse um sentimento de “nacionalismo estreito” aporta uma nuance que não ecoa no cenário social brasileiro. Nesse caso, a formação da nacionalidade *tout court* é considerada condição necessária para amalgamar um povo constituído pela mistura ainda em processo de povos autóctones, europeus e africanos. Ao longo de toda a primeira metade do século XX, é forte a circulação das teorias raciais que sustentavam que as diferenças biológicas – fenotípicas e genéticas – definiam povos superiores e inferiores e que a mistura de raças levaria à degenerescência dos seres humanos. Para as elites brasileiras, isso implicava a necessidade de viabilizar a construção da nação brasileira num esforço de melhoria do povo que, diante das ideias em circulação, parecia tarefa precípua; a escola era considerada a instituição capaz de realizar essa tarefa (Schwarcz, 1993; Veiga, 2022).

Os anseios de unificação cultural e formação da nacionalidade brasileira esbarravam também em outra pauta política antiga no país e extremamente tensa: a descentralização federativa. O Brasil foi organizado como uma República federativa em que as regiões tinham grande autonomia política e as elites locais prezavam enormemente por manter a força política que tinham nessa configuração. Daí que os anseios de unificação, universalização e adequação a modelos internacionais, reacendiam temores antigos de ingerência política do poder central nas diferentes regiões do país. Além disso, a forte presença do ideário católico confrontava tradição e modernidade como elementos cuja acomodação se mostrou um processo delicado no país.

Isso resultou, em muitos casos, em uma apropriação peculiar dos preceitos do Movimento da Escola Nova, que precisavam se ajustar aos valores religiosos locais, produzindo acomodações originais. Por exemplo, em 1929, um dos temas discutidos na conferência da ABE foi a “Nacionalização da escola ativa. Adaptação dos métodos estrangeiros às escolas brasileiras”. Ora, não deixa de ser interessante notar que os métodos de ensino baseados na ciência, propostos pelo escolanovismo, cuja força estava na suposta possibilidade de expansão internacional, aparecem na discussão brasileira envoltos na pretensão de sua adaptação ao patriotismo católico. Como ressalta Loureiro (2024), “os católicos resistem ao uso de teorias pedagógicas estrangeiras para a construção do sistema educacional brasileiro, e isso inclui os

saberes pedagógicos que circulam na Europa” (p. 87). A tese apresentada por Lúcio José dos Santos, na ocasião, indicava “que ‘a escola ativa, preenchendo entre nós as mesmas necessidades psicológicas da criança’, poderia ser ‘perfeitamente nacionalizada’ desde que se tivesse o cuidado de ‘adaptá-la ao nosso meio, antes de adotar’” (Carvalho, 1998, p. 365). Cabe acrescentar que o debate se deu em meio a intervenções tendentes à ironia, como é o caso da crítica expressa por Renato Jardim ao seguir argumentando que “a referência à escola ativa implicava referência aos princípios em que ela se baseia e como tais princípios teriam base científica e como não era possível nacionalizar a ciência, pretender nacionalizar a escola ativa seria um disparate” (Carvalho, 1998, p. 365).

Por fim, cabe mencionar a raridade da discussão acerca da educação para a paz nas conferências da ABE. Em 1945, quando o tema central foi a educação democrática, o nacionalismo pregnante nos debates acaba por abrir espaço para a defesa da tolerância e colaboração internacional (Vieira, 2021). O fim da Segunda Guerra Mundial era, certamente, uma das razões que favorecia a promoção da temática naquele momento e, efetivamente, o debate na ABE associava a questão à eliminação recente do nazifascismo. No entanto, havia outro aspecto importante no cenário nacional que não deixa de ter relação com a proposição da democracia como tema. O Brasil tinha passado por anos de ditadura, entre 1937 e 1945, período em que o presidente Getúlio Vargas comandava um governo autoritário em que foi muito forte a imposição do nacionalismo brasileiro, com prisão de comunistas e socialistas, banimento dos partidos políticos, perseguição aos estrangeiros, proibição do uso de língua estrangeira, fechamento de escolas e jornais de imigrantes, entre outras ações que cerceavam as liberdades individuais em nome da centralização do Estado e fortalecimento da nação brasileira. A defesa do tema da democracia tinha, portanto, forte relação com a história recente do país, que vivenciava naquele momento a retomada do regime democrático, tendo as recomendações internacionais menor importância.

Conclusões

Neste artigo, pretendi trazer elementos que possam contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca das articulações entre o *Bureau International d'Éducation* e a Associação Brasileira de Educação entre 1827 e 1945. Não há dúvida que houve forte intercâmbio de ideias pedagógicas entre essas duas instituições e que, nessa interação, prevaleceu a importação ao Brasil das ideias vindas de Genebra (e não o contrário). Esse, inclusive, era um anseio declarado dos organizadores da ABE, para quem a associação representava um instrumento de difusão do pensamento pedagógico europeu e estadunidense (Carvalho, 1998). Porém, a análise dos temas em debate no cenário nacional permite notar que o entusiasmo e a recorrência de determinadas temáticas em detrimento de outras têm muita relação com questões especificamente internas da história e política brasileira.

Isso não implica negar a existência de influências e fertilizações mútuas, que se deram na difusão de ideias tanto de Genebra para o Brasil, como no sentido inverso – o que tem sido apontado cuidadosamente por vários pesquisadores. De qualquer modo, o esforço analítico permitiu destacar que, mais do que propor modelos educacionais brasileiros para os centros em que a internacionalização educativa vinha sendo organizada e longe de apenas copiar modelos vindos da Europa e dos Estados Unidos, os intelectuais brasileiros que se dedicaram ao debate sobre educação e à formulação de políticas educativas nacionais se valeram de sua relativa autonomia na seleção daquilo que interessava dar mais atenção em cada momento. ⁱⁱⁱ

Referências

- Alix, S.-A. & Kahn, P. (Orgs.). (2023). Circulations nationales et internationales des acteurs, savoirs et modèles en éducation (XIXe-XXe siècles). *Recherches en Education*, 50.
- Brasil. (1890). Decreto n. 667, de 16 de agosto de 1890. Cria um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium. *Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, fascículo 8, p. 1.877.
- Brylinski, É. (2022). *Recommander l'utopie ? Construction d'une coopération intergouvernementale par le Bureau International d'Éducation au milieu du 20e siècle*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Genève, Genève.
- Boto, C. (2017). *Instrução pública e projeto civilizador: O século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. São Paulo: Editora Unesp.
- Carvalho, M. M. C. de. (1998). *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Costa, M. M. da (2022). *Entre ajustes e desajustes: representações do trabalho docente no campo educacional brasileiro e as Conferências Internacionais de Educação Pública do BIE/UNESCO (1950-1970)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- D'Enfert, Renaud; Mole, Frédéric; Vergon, Marie (Orgs.). *Circulations en éducation. Acteurs, modèles, institutions (XIXe-XXe siècle)*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2023.
- Fernandes, M. F. L. (2022). O Brasil nas exposições universais do século XIX. *(Syn)thesis*, 15(2), 59–69. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/synthesis/article/view/70872>
- Gil, N. de L. (2019). *Estatísticas de escola brasileira: um estudo sócio-histórico*. Curitiba: Appris.
- Gil, N. (2023). *Exclusionary rationalities in Brazilian Schooling: decolonizing historical studies*. New York/ Abingdon: Routledge.
- Hofstetter, R. & Droux, J. (2022). Introduction générale. Sociogenèse d'une plateforme éducative internationaliste saisie dans son réseau relationnel (pp. 19-40). Hofstetter, R. & ERHISE [Boss, C., Brylinski, É, de Mestral, A., Droux, J. & Schneuwly, B.]. (2022). *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif (premier 20e siècle). Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative*. Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2013). The International Bureau of Education (1925-1968): a platform for designing a "chart of world aspirations for education". *European Educational Research Journal*, 12(2), 215-230. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eeerj.2013.12.2.215>
- Kuhlmann Júnior, M. (2001). *As Grandes Festas Didáticas: A Educação Brasileira e as Exposições Internacionais, 1862-1922*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco.
- Loureiro, C. (2024). « Écouter la voix d'un continent lointain » ? *Les interconnexions entre le Bureau international d'éducation et l'Amérique latine (1912-1939)*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Genève, Genève.

Mignot, A. C.; Pires, R. L. (2019). Entre “Verdadeiros Apóstolos”: uma educadora brasileira no Congrès International d’ Education Nouvelle (Locarno – 1927), *Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.*, 28(54), 125-138.

<https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/6185>

Nagle, J. (1974). *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo/Rio de Janeiro: EPU/Fundação Nacional de Material Escolar.

Rose, N. (1999). *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge Press.

Santos, M. (2017). *A natureza do espaço*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Schola, revista da Associação Brasileira de Educação, n. 1, janeiro 1930. Departamento do Rio de Janeiro.

Schola, revista da Associação Brasileira de Educação, n. 7, agosto 1930. Departamento do Rio de Janeiro.

Schola, revista da Associação Brasileira de Educação, n. 9, fevereiro 1931. Departamento do Rio de Janeiro.

Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

Struck, B.; Ferris, K. & Revel, J. (2011). Introduction: Space and scale. *Transnational history. The International History Review*, 33(4), 573-584.

<https://www.jstor.org/stable/23240851>

UNESCO. (1979). *Conférence Internationale de l’Instruction publique : recommendations 1934-1977*. Genève: UNESCO-BIE.

Veiga, C. G. (2022). *Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana*. São Paulo: Editora Unesp / SBHE.

Vera, E. R. & Fuchs, E. (2021). O transnacional na história da educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 47(e470100301), 1-29. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100301trad>

Vidal, D. (Org.). (2020). *Sujeitos e artefatos: territórios de uma História Transnacional da Educação*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Vidal, D. G. & Silva, V. B. da (2024). *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education. Exchanges among Brazil, USA, and Europe*. New York/Abingdon: Routledge.

Vidal, D. G.; Silva, V. B. da; Lima, A. L. G. & Bontempi Jr, B. (2024). Introduction (pp. 1-15). In: Vidal, D. G. & Silva, V. B. da. (Eds.). *Rethinking Centre-Periphery Assumptions in the History of Education. Exchanges among Brazil, USA, and Europe*. New York/Abingdon: Routledge.

Vieira, C. E.. (2021). Independência, democracia e formação no discurso da Associação Brasileira de Educação: 1927-1945. *Revista História da Educação*, 25, e106131. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/106131>

Vieira, C. E. (2017). Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, estado e discurso educacional (1927-1967). *Educar em Revista*, 65, 19-34. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53670>

Contribuições de Autoria

Natália Gil: Desenvolvimento de pesquisa e escrita do texto.

Uso de Inteligência Artificial (IA)

A autora não declarou utilização de ferramentas de Inteligência Artificial na elaboração deste manuscrito.

Notas

ⁱ As traduções de trechos originalmente publicados em língua estrangeira são de minha responsabilidade, feitas com recursos de tradução disponíveis em <https://www.reverso.net/text-translation> e revisadas por mim posteriormente.

ⁱⁱ Vale lembrar que a criação do Ministério da Educação acontecerá muitos anos depois, em 1931.