

Tese de Doutorado

As conferências educacionais:
projetos para a nação e modernidade
pedagógica nos anos de 1920 – Brasil.

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller



Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em
Educação

Solange Aparecida de Oliveira Hoeller

**AS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS:
PROJETOS PARA A NAÇÃO E MODERNIDADE
PEDAGÓGICA NOS ANOS DE 1920 – BRASIL.**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, do Centro de Ciências Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do Grau de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Maria das
Dores Daros.

Florianópolis

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

HOELLER, SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA
AS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS : PROJETOS PARA A NAÇÃO E
MODERNIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS DE 1920 - BRASIL / SOLANGE
APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER ; orientadora, MARIA DAS
DORRS DAROS - Florianópolis, SC, 2014.
482 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Conferências educacionais. 3. Repertório
e intelectuais. 4. Moderno/modernidade. 5. Ensino
primário. I. DAROS, MARIA DAS DORES. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"AS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS: PROJETOS PARA A NAÇÃO E MODERNIDADE
PEDAGÓGICA NOS ANOS DE 1920 - BRASIL"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 27/03/2014

Dra. Maria das Dores Daros (UFSC-Orientadora)

Dr. Luciano Mendes Faria Filho (UFMG-Examinador)

Dr. Carlos Eduardo Vieira (UFPR-Examinador)

Dra. Ione Ribeiro Valle (UFSC-Examinadora)

Dra. Clarícia Otto (UFSC-Examinadora)

Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC-Suplente)

Dr. Santiago Pich (UFSC-Suplente)

SOLANGE APARECIDA DE OLIVEIRA HOELLER
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2014

Prof. Lucrane Maria Schindler
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Este trabalho é dedicado aos meus
amores mais constantes: meu esposo,
Blademir, e minha filha, Bruna.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria das Dores Daros, orientadora desta pesquisa, pela confiança em mim depositada, antes mesmo de me conhecer – no processo de seleção do PPGE –; pelo modo competente e firme de conduzir as orientações e, ainda mais, por ter ultrapassado o que seria próprio da relação acadêmica, mostrando-me que além do intelecto o corpo precisa ser cuidado e alimentado; pelos aconselhamentos, pela companhia nos congressos e seminários e outras tantas situações compartilhadas ao longo dos quatro anos de formação: reconhecimento, admiração e gratidão!

À banca de qualificação: ao professor Luciano Mendes de Faria Filho por ter me recebido com sua sempre generosidade junto ao seu grupo da UFMG, o que permitiu aprofundar aspectos fundamentais da minha formação e desta pesquisa, pelas sugestões e por atenuar dúvidas e angústias ao longo desta caminhada. À professora Gizele de Souza – com quem tive o privilégio de conviver, antes desta etapa, como sua orientanda de mestrado na UFPR, o que me tornou ainda mais apaixonada pela história. Ao professor Carlos Eduardo Vieira, com quem também convivi como aluna na UFPR e guardo ensinamentos da seriedade e competência com que conduz suas aulas. À professora Vera Lúcia Gaspar da Silva, minha conterrânea e “portadora de boas notícias”, por se alegrar comigo nas minhas conquistas acadêmicas, pelo convívio em outros espaços que contribuíram com minha formação nesta etapa. A todos agradeço a aceitação ao convite, às sugestões acertadas na (re) organização da pesquisa, ao modo respeitoso com que se referiram ao meu trabalho e conduziram suas intervenções. Registro, sobretudo, que foi honroso tê-los como banca de avaliação.

À banca de defesa: aos professores já citados, Luciano Mendes de Faria Filho, Carlos Eduardo Vieira e Vera Lúcia Gaspar da Silva. À professora do PPGE/UFSC, Ione Ribeiro Valle, com quem estreitei laços acadêmicos e de amizade. Alguém presente e importante ao longo do curso de doutorado, por ter de dividido comigo projetos, ideias e alegrias na área da pesquisa e da formação de professores. Aos novos integrantes da banca de defesa: professora Clarícia Otto e professor Santiago Pich.

Aos demais professores da linha de pesquisa “Sociologia e História da Educação” do PPGE/UFSC.

À turma de doutorandas de 2010, amigas queridas: Marilândes, Filomena, Ana Regina, Josiane, Juliete, Michelle e Raquel. Aos integrantes do GEPFESC (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores em Santa Catarina), coordenado pelas professoras Ione Ribeiro Valle e Vera Lúcia Gaspar da Silva, com quem compartilhei diversas manhãs de sexta-feira e que permitiu um diálogo salutar; em especial às bolsistas de iniciação científica das duas professoras citadas.

Aos integrantes do PMMM (Projeto Moderno, Modernidade e Modernização: a Educação nos Projetos de Brasil – século XIX e XX) liderado pelo professor Luciano Mendes de Faria Filho e coordenado em Santa Catarina pela professora Maria das Dores Daros. Um espaço de troca entre representantes de diversos Estados brasileiros, que se constituiu em oportunidade de debates e discussões que se tornaram férteis na construção da pesquisa e na minha formação de historiadora.

Aos funcionários dos locais e acervos de pesquisa visitados e à Cleide M. M. Melo – também integrante do PMMM – pela amizade e indicações de fontes sobre o contexto mineiro.

À direção e gestão pedagógica do IF-Catarinense do Campus Rio do Sul – local de atuação profissional – pelas oportunidades que tornaram possível a continuidade do doutoramento e aos colegas de trabalho dos diversos setores.

Aos familiares queridos: de modo intenso e especial, ao meu esposo, Blademir, minha filha, Bruna agradeço a compreensão nas ausências, mesmo quando presente, os passeios que não compartilhamos, os filmes que não pude assistir com vocês, enfim... aos dois, meu amor e gratidão, vez mais, declarados. Especialmente à minha mãe, Antônia, às minhas irmãs, Sandra e Sueli e minha sobrinha Ana Paula (de quem me sinto um pouco mãe) – que acompanharam a caminhada longe da realidade da academia, mas que foram fundamentais em todo o processo, pelo amor incondicional. A minha sogra, Erica, aos demais irmãos, cunhados e sobrinhos que fazem do convívio em família um refúgio agradável, seguro e único.

Aos amigos “*de cá e de lá*”: de modo afetuosos às amigas da UFSC, em especial, Elaine Pereira, Francine e Mariele, mestranda do PPGC, Rafaela (a “Rafá”, bolsista de iniciação científica) e à Fernanda Azevedo. À amiga de almoço: Simone. Às amigas do café da tarde (IFC): Fátima, Morgana, Paula, Solange Zotti, Marinês, Angelisa,

Mariluci, Andressa, Adriana, Katia Fronza, Drica, Maria Lenir e Marizoli. Ao amigo (IF Catarinense) Maurício Ihlenfeldt Sejas, pela companhia, pelas conversas animadoras e auxílio em ferramentas da informática. Às amigas do jantar mensal: Angela, Ilse, Andréa, Adriana. Às amigas do grupo de aniversariantes: Andréa, Adriana, Shirley, Susana, Rosana, Iara, Suane, Angelita, Deise, Vani, Elke, Angela, Sandrinha, Elô e Charlene. Todos vocês compartilharam um pouco da minha trajetória no doutorado, obrigada pelo interesse que sempre demonstram, pelos incentivos e encorajamento.

A Deus, meu Castelo Forte, Refúgio e Fortaleza...

“A porta estava aberta, mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda verdade,
porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil
de meia verdade.
E sua segunda metade voltava igualmente com
meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam.
Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade
esplendia seus fogos.
Era dividida em metades diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar.
Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão,
sua miopia”.
(Carlos Drummond de Andrade).

“Todos têm fantasias. As minhas são devaneios
históricos uma maneira de brincar de Rip Van
Winkle ao contrário. Eu me afundo em minha
poltrona, nas mãos um livro pesado que vai
ficando cada vez mais pesado, e me entrego a um
cochilo. Então acordo (...) despertado por um
beijo. Às vezes é o beijo da morte, às vezes o
beijo do amor, um pequeno amor, amor perdido
entre as paixões do passado: le baiser de
Lamourette” (DARTON, 2010).

RESUMO

Esta pesquisa constituiu-se por uma abordagem na área da história da educação com centralidade em cinco conferências educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1920: Conferência Interestadual do Ensino Primário (Rio de Janeiro, 1921); Congresso de Ensino Primário e Normal (Paraná, 1926); Primeiro Congresso de Instrução Primária (Minas Gerais, 1927); Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927); Primeira Conferência Nacional de Educação, promovida por intermédio da ABE (Curitiba, 1927). Para as análises realizadas e apresentação textual, foram mobilizados alguns conceitos – moderno/modernidade, repertório, intelectuais, permanência, representação, instruir e educar por meio do ensino primário – com o objetivo central de investigar aspectos e elementos que se entrecruzam e que podem ser tomados como representativos de projetos para a nação e da modernidade pedagógica requeridos, no Brasil dos anos de 1920. Apresenta-se a seguinte questão-problema: Como pensar as conferências educacionais como integrantes de um repertório que mobilizou sujeitos – intelectuais – em defesa e disputa de concepções e projetos, no intento de estabelecer sob que sentidos e significados a modernidade pedagógica deveria estar assentada no Brasil dos anos de 1920? Os intelectuais em destaque foram Orestes de Oliveira Guimarães, Antonio de Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Antonio de Arruda Carneiro Leão, Francisco Luís da Silva Campos, Manoel Bergström Lourenço Filho. A demarcação do período histórico desta pesquisa – anos de 1920 – é representada pela ocorrência da primeira iniciativa, no período republicano, em nível federal, para a realização de uma conferência, em 1921, que pretendia discutir e propor para o campo educacional, em nível nacional, e pela continuidade de eventos congêneres, no alongar desta década, por iniciativa de Estados brasileiros, bem como pela Primeira Conferência Nacional de Educação, proposta, em 1927, pela Associação Brasileira de Educação – ABE. As conferências educacionais, no Brasil dos anos de 1920, podem ser interpretadas por seu caráter educacional, pedagógico e político e como integrantes de um repertório de ações no intento de estabelecer propostas (projetos) e encontrar soluções para os problemas ligados ao contexto educacional ou escolar e que isto pudesse colaborar com o progresso do Brasil. Considera-se que as conferências educacionais constituíram-se como lugares de discussão e disputas entre sujeitos e

ideias pelas balizas do que deveria compor a modernidade pedagógica para a formação do cidadão republicano, onde a escola primária teria papel preponderante neste intento. Inseridas em um programa de constituição ou de fortalecimento da identidade, sentimento e consciência nacionais do período, com perspectivas para além dele – para o futuro, para o progresso –, as conferências educacionais, como *estruturas políticas de oportunidades*, tiveram projeção no sentido de intervir nos espaços e problemas mais amplos da sociedade que transcendiam às questões educacionais e pedagógicas e permitiram que seus propositores ou participantes alçassem outros postos ou ocupassem outros lugares e posições, tanto relacionados à esfera educacional quanto à política.

Palavras-chave: Conferências educacionais; Repertório; Intelectuais; Moderno/modernidade; Ensino primário.

ABSTRACT

This study is situated in the field of educational history. The analysis highlights five educational conferences held in Brazil in the 1920s: the Interstate Conference on Elementary Education (Rio de Janeiro, 1921); the Congress for Elementary and Normal Education (Paraná, 1926); The First Congress for Primary Instruction (Minas Gerais, 1927); the First State Conference for Primary Education (Santa Catarina, 1927); and the First National Education Conference, promoted by the Brazilian Education Association (ABE) (Curitiba, 1927). A variety of concepts were used in the analyses conducted and textual presentation including: modern/modernity, repertoire, intellectuals, and instruction and education by means of primary education. The central objective was to articulate related aspects and elements that can be understood as representative of projects for the nation and the pedagogical modernity sought in Brazil in the 1920s. The following question-problem is presented: How can the educational conferences be analyzed as part of a repertoire that mobilized subjects – intellectuals – in the defense and dispute of concepts and projects, to determine under what meanings and direction pedagogical modernity should be based in Brazil in the 1920s? Are noted intellectuals: Orestes de Oliveira Guimarães, Antonio de Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Antonio de Arruda Carneiro Leão, Francisco Luís da Silva Campos, Manoel Bergström Lourenço Filho. The first initiative at a federal level in the Republican period to conduct a conference was realized in 1921, when an event was organized to discuss and present proposals related to the national educational field. The period of the study is marked by the continuity of related events during this decade, under the initiative of Brazilian states, and by the First National Educational Conference, proposed in 1927 by the Brazilian Education Association. The educational conferences held in Brazil in the 1920s can be interpreted by their educational, pedagogical and political character and as part of a repertoire of actions that had the purpose of establishing proposals (projects) and finding solutions to problems linked to the educational or school context and that this could help with Brazilian progress. It is understood that the educational conferences were places for discussion and debate among subjects and ideas about the foundations that should be established for a modern pedagogy for the education of republican citizens, where elementary schools have a predominant role. The educational conferences were inserted in a program for the constitution or

strengthening of the national identity, sentiment and consciousness of the period. The perspectives of the conferences focused on the future and progress – and as *political structures of opportunities* – were designed to intervene in a broad range of social spaces and problems that transcend educational and pedagogical issues. Their proponents or participants would come to occupy positions in both the educational and political spheres.

Keywords: Educational conferences; Repertoire; Intellectuals; modern/modernity; elementary education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 PENSAR A MODERNIDADE.....	27
1.2 CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS, REPERTÓRIO E INTELLECTUAIS.....	44
1.3 EDUCAR E INSTRUIR NA ESCOLA PRIMÁRIA.....	61
1.4 FONTES DE PESQUISA E COMPOSIÇÃO DA TESE.....	69
2 REPERTÓRIO E INTELLECTUAIS: AMBIÊNCIA CULTURAL, INTELLECTUAL E POLÍTICA.....	74
2.1 INTELLECTUAIS: ITINERÁRIOS, GERAÇÃO E SOCIABILIDADES.....	75
2.1.1 Orestes de Oliveira Guimarães.....	75
2.1.2 Antonio de Sampaio Dória.....	80
2.1.3 Lysimaco Ferreira da Costa.....	85
2.1.4 Antonio de Arruda Carneiro Leão.....	92
2.1.5 Francisco Luis da Silva Campo.....	100
2.1.6 Manoel Bergström Lourenço Filho.....	108
2.2 INTELLECTUAIS E CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	124
2.2.1 Composição das conferências educacionais.....	129
2.2.2 Participantes das conferências educacionais: professores, literatos, bacharéis, religiosos, políticos, coronéis...136	
2.2.3 A participação dos intelectuais nas conferências educacionais: sinalizando algumas tensões.....	145
3 MOBILIZADORES DAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS: POR “UMA ALMA NACIONAL”.....	177
3.1 FORMAR O “ESPÍRITO DA NACIONALIDADE”.....	177
3.2 UNIDADE NACIONAL PELA UNIDADE EDUCACIONAL: O CASO DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E DO ENSINO NA LÍNGUA VERNÁCULA.....	190
3.3 GARANTIR O ESPÍRITO DA NACIONALIDADE E A MODERNIDADE PEDAGÓGICA: EXPANSÃO, GRATUIDADE E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO PRIMÁRIO.....	205
4 MOBILIZADORES DAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS: PELA MODERNIDADE PEDAGÓGICA.....	232
4.1 INSTRUIR E EDUCAR NA ESCOLA PRIMÁRIA: FORMAÇÃO DO PROFESSORADO E MÉTODOS DE ENSINO.....	232

4.1.1 (Re)formação do professorado para o ensino primário: “<i>formação da nova mentalidade dos que educam</i>”	239
4.1.1.1 Conferência Interestadual do Ensino Primário (CIEP-RJ): “ <i>Formação, deveres, garantias de um professorado nacional</i> ”	239
4.1.1.2 Congresso do Ensino Primário e Normal (CEPN-PR): discutir outras possibilidades, divulgar, assegurar e legitimar um projeto.....	263
4.1.1.3 Primeiro Congresso de Instrução Primária (ICIP-MG): preparando o terreno para execução de um projeto.....	272
4.1.1.4 Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (ICEEP-SC): um mesclar de ideias entre “novas” e “velhas” propostas.....	280
4.1.1.5 Primeira Conferência Nacional de Educação (ICNE-ABE): propondo o “novo” e reverberando “velhos” problemas e “velhas” questões.....	2904.
1.2 Questões de método: pela “<i>efficiencia didactica do professor</i>”	296
4.1.2.1 Método analítico para o ensino da leitura e escrita na ICEEP-SC: “ <i>a chave de ouro que abre as portas da sciencia</i> ”.....	311
4.1.2.2 Um ensaio de escola moderna: o método montessoriano na ICNE-ABE.....	323
4.1.2.3 Método Decroly a partir do ICIP-MG: ideias em transição.....	332
4.1.2.4 Método de projetos no CEPN-PR e na ICNE-ABE: novos <i>meios</i> e novos <i>fins</i> da educação.....	341
5 OUTROS LUGARES E OUTRAS FORMAS DE SOCIABILIDADE: ENTORNOS DAS CONFERÊNCIAS	357
5.1 VISITAS A ESCOLAS, EXPOSIÇÕES ESCOLARES, FORMATURAS, APRESENTAÇÕES LITERÁRIAS, FESTAS CÍVICAS E ARTÍSTICAS, BAILE, ALMOÇOS, JANTARES, EXCURSÕES E ATÉ VISITA A TÚMULO.....	358
5.2 MENSAGENS, CELEBRAÇÕES, MOÇÕES E HONRARIAS: AOS PRESENTES E AUSENTES, AOS VIVOS E MORTOS, AOS HOMENS DE IMPÉRIO E REPUBLICANOS, AOS RELIGIOSOS E LAICOS, E A OUTROS TANTOS.....	365
CONSIDERAÇÕES FINAIS	378
FONTES	397
REFERÊNCIAS	407
APÊNDICES	439

APÊNDICE A – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: FORMAÇÃO ESCOLAR.....	439
APÊNDICE B – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: GESTÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS.....	440
APÊNDICE C – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO.....	441
APÊNDICE D – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: GESTÃO EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.....	442
APÊNDICE E – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: REFORMAS EDUCACIONAIS E CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	443
APÊNDICE F – LISTA DE MEMBROS, CONVIDADOS E PARTICIPANTES (CIEP-RJ, 1921).....	444
APÊNDICE G – TEMAS, TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE (CIEP-RJ, 1921).....	445
APÊNDICE H – CONCLUSÕES DA TESE ORGANIZAÇÃO E UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINO NORMAL NO PAIZ. FORMAÇÃO, DEVERES E GARANTIAS DE UM PROFESSORADO PRIMÁRIO NACIONAL (CIEP-RJ, 1921).....	447
APÊNDICE I – ATRIBUIÇÕES, DEVERES OU FINS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SEGUNDO CARNEIRO LEÃO E ORESTES GUIMARÃES.....	449
APÊNDICE J – TEMAS, TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE (CEPN-PR, 1926).....	452
APÊNDICE L – TEMAS, TESES E COMISSÕES PERMANENTES (ICIP-MG, 1927).....	455
APÊNDICE M – LISTA DE MEMBROS, CONVIDADOS (ICEEP-SC, 1927).....	463
APÊNDICE N – TEMAS, TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE (ICEEP-SC, 1927).....	465
APÊNDICE O – TEMAS, TESES E PROPONENTES DA ICNE-ABE, 1927.....	471
APÊNDICE P – PROGRAMAÇÃO DA ICEEP-SC, 1927.....	477
APÊNDICE Q – LEMBRANÇA DA CONFERÊNCIA ESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO: MOÇÃO, ARTIGO DE O ESTADO E DISCURSO DO PROFESSOR LAÉRCIO CALDEIRA DE ANDRADA, EDIÇÃO ÍNTIMA PROMOVIDA POR UM GRUPO DE AMIGOS DO AUTOR – ICEEP-SC, 1927.....	479

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1: DADOS BIOGRÁFICOS: CIDADE, ESTADO E ANO DE NASCIMENTO/FALECIMENTO E FORMAÇÃO ESCOLAR DOS INTELECTUAIS.....	116
QUADRO 2: DADOS BIOGRÁFICOS: ATUAÇÃO DOCENTE, GESTÃO EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, CARGOS PÚBLICOS.....	118
QUADRO 3: LOCAL, PERÍODO DE OCORRÊNCIA E NÚMERO DE SESSÕES DAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	130
QUADRO 4: DURAÇÃO E PROGRAMA DE ENSINO DO CURSO NORMAL PARA A FORMAÇÃO TÉCNICA: ESCOLA NORMAL CATHARINENSE.....	287
FIGURA 1: ITINERÁRIOS DOS INTELECTUAIS.....	123
FIGURA 2: PARTICIPAÇÃO DOS INTELECTUAIS NAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS.....	176
FIGURA 3: CENTRO DE INTERESSE A ROUPA BRANCA.....	338

1 INTRODUÇÃO

Amo a história. Se não a amasse não seria historiador. Fazer a vida em duas: consagrar uma à profissão, cumprida sem amor; reservar a outra à satisfação das necessidades profundas – algo de abominável quando a profissão que se escolheu é uma profissão de inteligência. Amo a história e é por isso que estou feliz por vos falar, hoje, daquilo que amo (FEBVRE, 1989).

Apresenta-se uma investigação na perspectiva da história da educação, com centralidade em cinco *conferências educacionais*¹ ocorridas no Brasil nos anos de 1920: Conferência Interestadual do Ensino Primário² (Rio de Janeiro, 1921); Congresso de Ensino Primário e Normal (Paraná, 1926)³; Primeiro Congresso de Instrução Primária⁴ (Minas Gerais, 1927); Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário⁵ (Santa Catarina, 1927); Primeira Conferência Nacional de Educação⁶, promovida por intermédio da ABE (Curitiba, 1927).

Diante da realidade educacional brasileira contemporânea, por que investigar as conferências? Em período histórico recente (2009-2010), aconteceram diversas discussões regionalizadas e pontuais, por meio da CONAE⁷, visando uma discussão que abarcasse as

¹ A expressão *conferências educacionais* utilizada neste texto compreende tanto o que está identificado nas fontes como “conferência” quanto o que traz a nomenclatura de “congresso”; tanto o que tem como adjetivo “instrução primária” quanto “ensino primário ou normal”, ou “educação”. Mesmo que, por hipótese, possa se admitir que a escolha de um termo – congresso ou conferência – pode não ter sido utilizado aleatoriamente, podendo apresentar algum outro significado ou relevância que, nesta pesquisa, não se teve por objetivo problematizar.

² Aqui será tratada pela sigla CIEP-RJ.

³ Aqui será tratado pela sigla CEPN-PR.

⁴ Aqui será tratado pela sigla ICIP-MG.

⁵ Aqui será tratada pela sigla ICEEP-SC.

⁶ Aqui será tratada pela sigla ICNE-ABE.

⁷ Segundo o *site* do MEC – Ministério da Educação e Cultura: *A I Conferência Nacional de Educação* – CONAE – pretendeu ser um espaço democrático aberto pelo poder público para que todos pudessem participar do

problemáticas educacionais próprias do momento, em nível nacional. Foram retomadas as discussões em 2013, originando o *Documento Referência* que propõe apontar “renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e a consolidação do novo PNE, fruto do movimento desencadeado pela I CONAE” e proposta a II CONAE para o ano de 2014 (BRASIL, 2013, s. p.).

Nessa justificativa, pode-se afirmar que existe uma tendência à realização de eventos⁸ – congressos, comissões, conferências, etc – onde sujeitos se reúnem para articular, defender, disputar concepções e formular propostas com a crença de que possam responder às necessidades no âmbito educacional local, regional e nacional. As

desenvolvimento da educação nacional, com o objetivo de tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-graduação. A I CONAE foi realizada em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, Estados e país. Estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e sociedade civil organizada de modo geral, tiveram em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira. O tema da I CONAE, definido por sua Comissão Organizadora Nacional foi *Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*. I CONAE aconteceu em Brasília, em 2010, sendo precedida de Conferências Municipais e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal, realizadas ao longo de 2009. A Portaria Ministerial nº 10/2008 constituiu uma comissão de 35 membros, a quem se atribuiu as tarefas de coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da I CONAE em todas as etapas. A Comissão Organizadora Nacional foi integrada por representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, dos dirigentes de entidades estaduais, municipais e federais da educação e de entidades que atuavam direta ou indiretamente na área da educação. Desta proposta derivou-se o PNE – Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 a 2020 (BRASIL, 2013).

⁸ O termo *eventos* quando utilizado será tomado em linguagem coloquial e sem vinculação com conceitos históricos a exemplo dos cunhados por Fernand Braudel. Este historiador aborda as relações entre *história* e *durações*, onde observa que “a história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao evento, habituou-nos a sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto”. Na trilha da “nova história econômica e social”, Braudel propõe que o passado foi posto em questão por “largas fatias: dez, vinte ou cinquenta anos”, levando em consideração as conjunturas e não somente as estruturas sociais. Entretanto, adverte: “Bem além desse segundo recitativo, situa-se uma história de respiração mais contida ainda, e, desta vez, de amplitude secular: a história de longa, e mesmo, de longuíssima duração” (BRAUDEL, 1992, p. 44).

conferências educacionais, tanto nos anos de 1920 quanto no momento atual, podem ser compreendidas como lugares públicos para exposição, explicitação e discussão de projetos educacionais que convergem ou, em certos casos, disputam diferentes proposições.

Reservadas as diferenças do momento histórico atual e da ocorrência de eventos nos anos de 1920, faz-se importante a reflexão sobre realidades históricas diversas acerca de projetos e propostas educativas. Esta reflexão pode auxiliar na compreensão do processo histórico-educacional brasileiro e do que esteve e o do que está sendo evidenciado no campo⁹ da educação e de que modo isto pode ser tomado, em certa proporção, como um projeto de Nação, uma vez que as conferências educacionais não podem ser compreendidas por uma percepção isolada do contexto maior que representava ou representa a realidade educacional brasileira.

Este olhar histórico ao passado permite apreender certos aspectos de ocorrências que trazem à tona a discussão de diversos aspectos (formação de professores; organização de escolas ou níveis de ensino; condições estruturais e pedagógicas; dentre outros) que demonstram necessidades e características do seu tempo, do seu contexto e de um lugar de pertencimento que é a educação brasileira dos anos de 1920 e de como é possível considerar que tais elementos – por vezes, revestidos com outros termos e expressões, como também por outras defesas e argumentações – comparecem em discussões atuais em nível nacional e procuram responder às exigências deste momento.

A opção por esta linha investigativa tem ainda um diálogo estreito entre a pesquisadora, sua formação em pedagogia e história e, acima de tudo, com sua atuação profissional – na prática cotidiana da docência em cursos de formação de professores.

Para as análises realizadas e apresentação textual, esta tese mobilizou alguns conceitos – moderno/modernidade, repertório, intelectuais, permanência, representação, instruir e educar por meio do ensino primário – com o **objetivo central** de investigar alguns aspectos e elementos que se entrecruzam e que podem ser tomados como

⁹ O termo *campo* utilizado nesta pesquisa não está vinculado as matrizes teóricas da Sociologia, a exemplo do proposto por Bourdieu (1964; 1990). Utiliza-se esta expressão de modo livre, como se pode usar de outros termos aproximados: contexto, instância, área, ambiência.

representativos de projetos para a nação e da modernidade pedagógica, requeridos no Brasil dos anos de 1920.

Apresenta-se a seguinte **questão-problema**: Como pensar as conferências educacionais (CIEP-RJ; CEPN-PR; ICIP-MG; ICEEP-SC; ICNE-ABE) como integrantes de um repertório que mobilizou sujeitos – intelectuais – em defesa e disputa de concepções e projetos para a nação, no intento de estabelecer sob que sentidos e significados a modernidade pedagógica deveria estar assentada no Brasil dos anos de 1920?

Hipóteses: as conferências educacionais, no Brasil dos anos de 1920, podem ser interpretadas por seu caráter educacional, pedagógico, político e como integrantes de um repertório de ações no desejo de estabelecer propostas (projetos) e encontrar soluções para os problemas ligados ao contexto educacional ou escolar e que isto pudesse colaborar com o progresso do Brasil. Considera-se que as conferências educacionais constituíram-se como lugares de discussão e disputas entre sujeitos e ideias pelas balizas do que deveria compor a modernidade educacional e pedagógica para a formação do cidadão republicano, onde a escola primária teria papel preponderante neste intento. Pressupõe-se ainda que as conferências educacionais estiveram inseridas em um programa de constituição ou de fortalecimento da identidade, sentimento e consciência nacionais do período, com perspectivas para além dele – para o futuro, para o progresso – e como *estruturas políticas de oportunidades*, projetadas no sentido de intervir nos espaços e problemas mais amplos da sociedade, transcendiam às questões educacionais e pedagógicas tratadas nas ocorrências e projetavam seus propositores ou participantes a alçarem outros postos ou ocuparem outros lugares e posições, tanto relacionados à esfera educacional quanto à política.

A demarcação do **período histórico** desta pesquisa – anos de 1920 – é representada pela ocorrência da primeira iniciativa, no período republicano, em nível federal, para a realização de uma conferência, em 1921, que pretendia discutir e propor para o campo educacional em nível nacional e pela continuidade de eventos congêneres, no alongar desta década, por iniciativa de Estados brasileiros, bem como pela Associação Brasileira de Educação – ABE. A iniciativa da ABE, a partir de 1927, pode ser lida como a próxima tentativa, após 1921, de se discutir e propor, em nível nacional e nos moldes de conferências, acerca dos desígnios da educação, embora se tenha que considerar as iniciativas distintas destes dois eventos, bem como dos demais citados.

1.1 PENSAR A MODERNIDADE

Nas considerações de Habermas (2000, p. 09), Hegel foi o primeiro teórico a desenvolver um conceito de modernidade e o empregou, antes de tudo, em contextos históricos, como conceito de época: os “novos tempos”, os “tempos modernos”. Habermas discute também a partir de outras referências teóricas – Max Weber, Koselleck e outros –, tornando possível compreender a modernidade e sua relação com “os tempos”: tempo histórico, tempos modernos, tempo mais recente, nosso tempo, os tempos clássicos da divisão da história em acordo com a racionalidade ocidental (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna, etc), levando à inferência que “pensar a modernidade” implica em considerar o contexto espaço-temporal em relação ao passado, ao presente e também ao futuro.

Le Goff (1997) aborda questões relativas aos conceitos de moderno, modernidade, modernização e modernismo. Sobre o que pode ser correspondente ao *moderno*, evidencia o caráter histórico e polissêmico do par *antigo/moderno*. Informa que este par se desenvolveu em um contexto complexo e afirma que “(...) cada um dos termos e correspondentes conceitos nem sempre se opuseram um ao outro: ‘antigo’ pode ser substituído por ‘tradicional’ e ‘moderno’, por ‘recente’ ou ‘novo’ (...)” e também “(...) porque qualquer um dos dois pode ser acompanhado de conotações laudatórias, pejorativas ou neutras”. Para o autor este par – *antigo/moderno* – e o seu jogo histórico e dialético são gerados entre aquilo que é moderno, onde a consciência da *modernidade* nasce do sentido de ruptura com o passado. *Antigo* ainda se desloca para outros comparativos: *modernidade*, *modernização*, *modernismo* (LE GOFF, 1997, p. 02).

Outra observação de Le Goff (2003) refere-se ao moderno e outros concorrentes: moderno/novidade e moderno/progresso. Se de uma dada perspectiva o termo moderno indica uma ruptura com o passado, por outra, os termos *novo*, *novidade* e *progresso* podem suscitar outras interpretações. Com o advento do Cristianismo o novo assume uma posição, em certa proporção, destinada ao sagrado – Novo Testamento, novo mundo, vida nova – e, “mais do que uma ruptura com o passado, afirma Le Goff (1990, p. 179) que “‘novo’ significa um esquecimento, uma ausência do passado (...)” e que “‘moderno’

também se defronta com o que se situa na esfera do progresso” que engendra um verbo progredir e um adjetivo, progressista, o que pode ser interpretado também como possibilidade de futuro.

Derivações do moderno – modernismo, modernização, modernidade – nos séculos XIX e XX, segundo Le Goff, foram marcadas por três novos polos de evolução e de conflito. O primeiro situado na transição do século XIX para o XX com “movimentos de ordem literária, artística e religiosa” reclamados ou rotulados de “modernismo”; um segundo caracterizado pelo “encontro de países desenvolvidos e países atrasados que leva para fora da Europa e dos Estados Unidos os problemas da ‘modernização’ que se radicalizam com a descolonização”, após a Segunda Guerra Mundial; um terceiro polo que ocorreu por influência da aceleração da história em relação com a área cultural ocidental que fez “emergir um novo conceito que se impõe no campo da criação estética, da mentalidade e dos costumes: ‘a modernidade’” (LE GOFF, 1990, p. 185).

Em sua *Crítica da modernidade* Touraine (1998) apresenta entrelaçamentos entre o que denominou de atores da modernidade – nação, empresa e consumidor – e informa que é no caso da nação que a tese modernista, de que o Estado é que forma a nação e o nacionalismo, tem expressão mais intensa. Touraine refere-se que o britânico Gellner (1993) define nação numa perspectiva muito aproximada da tradição francesa¹⁰ para qual foi o Estado que constituiu a nação e a França. Nesse sentido,

por longe que esteja a existência de uma cultura nacional que funde a nação e o nacionalismo, o inverso é que é verdadeiro: é o Estado nacional que produz, em particular pela escola, uma cultura nacional. O Estado difunde, generaliza e impõe uma cultura já elaborada, particularmente uma língua que se torna língua nacional graças à escola, à administração pública e às forças armadas. Concepção, sobretudo, racionalista e modernista, cujo objetivo principal é combater os nacionalismos e os populismos que pretendem colocar a política ao serviço da nação e do povo – Narod ou Volk – como se estes dois existissem

¹⁰ Touraine (1998, p. 144) cita as ideias de Louis Dumont: “a nação é a sociedade global composta por pessoas que se consideram indivíduos” (Essais sur l’individualisme, p. 21).

antes da ação do Estado (TOURAINÉ, 1998, p. 144).

No entanto, Touraine (1998, p. 146) argumenta que esta tese implica fortes objeções se analisada com relação à modernidade comercial e industrial. O autor admite que Gellner (1993) está certo quando propõe que o nacionalismo vem do alto, do Estado, mas não se justifica quando não reconhece que o Estado “deve apoiar-se na história e nos particularismos herdados para mobilizar forças capazes de resistir à hegemonia das grandes potências centrais. O nacionalismo é a mobilização do passado e da tradição a serviço do futuro e da modernidade”. Para Touraine

a nação não é a figura política da modernidade, ela é o ator principal da modernização, o que significa que ela é o ator não moderno que cria uma modernidade sobre a qual ela procurará exercer o controle, ao mesmo tempo em que aceitará perdê-lo em parte, em benefício de uma produção e de um consumo internacionalizados¹¹.

Hobsbawm (2002, p. 18-19), resume que faz uso do termo *nacionalismo*, no sentido atribuído por Gellner (1993), significando “fundamentalmente um princípio que sustenta que a unidade política e nacional deve ser congruente”. O autor ainda argumenta que *nação* pertence a um período particular e recente na história e como entidade social deve estar relacionada a certa forma de “Estado territorial moderno, o ‘Estado-nação’; e não faz sentido discutir nação e nacionalidade fora desta relação”. Nessa perspectiva defende que “as nações não formam os Estados e os nacionalismos, mas sim o oposto”.

Para Anderson¹² (1993) *nação, nacionalidade e nacionalismo* são termos notoriamente difíceis de definir e de analisar e propõe que, em

¹¹ O autor observa que a modernidade comercial e industrial apela mais para as ideias universalistas de produção, racionalização e de mercado do que para a ideia de nação, demarcada pela tradição e cultura nacional, pois, numerosas elites dirigentes tiveram, sobretudo, que inserir seus países nas mudanças internacionais e, para isso, tiveram de combater certas formas de vida econômica, social e cultural.

¹² A obra de Benedict Anderson (1993) utilizada aqui, trata-se da segunda edição de uma tradução em língua espanhola *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, do original em língua inglesa, *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (1983). As ideias de Benedict Anderson foram traduzidas no Brasil

vista das variadas significações, tanto a nação quanto o nacionalismo são artefatos culturais de uma classe particular, que geram apegos profundos. O autor refere-se que a nação é uma *comunidade política imaginada, limitada e soberana* e que se justifica para além dos elementos objetivos que a constitui (língua, etnia, religião e outros). Segundo Anderson, a nação é *imaginada*, pois por menores que sejam elas, os seus membros jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas. É imaginada como *limitada*, pois mesmo a maior delas que, talvez, abarca um bilhão de seres humanos, tem fronteiras finitas, ainda que elásticas, que divisam com outras nações. É imaginada como *soberana*, pois as nações sonham em ser livres e buscam como garantia e emblema dessa liberdade, o Estado soberano. É imaginada como *comunidade*, pois, sem considerar a desigualdade e exploração que possa prevalecer em cada caso – levando-se em conta aspectos simbólicos como o sentimento nacional – a nação é concebida sempre como um companheirismo profundo, horizontal. Em última instância, essa fraternidade, diz o autor, é que tem permitido, durante os últimos dois séculos, que tantos milhões de pessoas matem e, sobretudo, estejam dispostas a morrer por imaginações tão limitadas.

Em relação ao Brasil, na década de 1920, pode-se propor que a nação ou um projeto de nação, deveria se constituir pelos aspectos objetivos e subjetivos. Objetivos: compartilhar e defender o uso da língua nacional; pertencer ao mesmo território (brasileiro), procurando vencer a heterogeneidade percebida sob vários aspectos; priorizar a cultura e tradição, no sentido de cultivar a identidade nacional, pelos símbolos, características e elementos brasileiros. Os aspectos subjetivos: pela consciência e sentimento nacionais (cultivar o desejo de pertencer à nação brasileira, amor à pátria, valorização da cultura brasileira – datas, grandes vultos e heróis nacionais, dentre outros).

Ao mesmo tempo em que o Brasil – pelo critério da homogeneização – buscava a identidade e despertar a consciência e sentimento nacionais, também procurava estabelecer-se como nação moderna. Progredir e alcançar ideais de modernidade era também firmar-se como nação brasileira. Firmar-se como nação (brasileira) moderna era investir na superação dos problemas que se apresentavam e da condição desfavorável que era descrita nos anos de 1920, como se

verá ao longo deste trabalho, levando-se em conta o contexto social, histórico e político da época.

O final do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, no Brasil, demarcam um período intitulado de Primeira República. No movimento de mudanças políticas de um regime político-administrativo imperial para o republicano, transformações sociais são reafirmadas ou requeridas no desejo de consolidar a nação republicana, levando-se em conta ideais de progresso balizados por um *ethos* moderno. Destacar aspectos elementares que pudessem representar este novo momento histórico (político, econômico, social, cultural, etc), implicava em colocar em pauta o ideário daquilo que se entendia como correspondente ao *moderno/modernidade*. Implicava em firmar o Brasil como uma nação próspera e com progresso nos diversos segmentos.

Vale assinalar que os ideais de modernidade no Brasil não são realidades somente no período republicano ou que tem seu marco nos anos de 1920. Schwarcz (1998, p. 573-574) observa que no Brasil Imperial, D. Pedro II – o Imperador – se autorrepresentava como “moderno, cosmopolita e cidadão” e o que melhor representaria o monarca seriam as exposições universais¹³, as quais ele frequentava. Para ilustrar a imagem que se pretendia propor por meio dessas exposições¹⁴ e como esses eventos queriam representar ideias e ideais de

¹³ Schwarcz observa que a origem das exposições data do final do século XVIII, na França e na Inglaterra. “Organizadas nacionalmente desde 1844 (em países como Bélgica, Prússia, Áustria e Espanha), é só a partir de 1851 que se transformam em mostras internacionais, contando com a participação de representantes europeus, americanos, orientais e africanos. A primeira exibição, que durou 141 dias, apresentava um tipo de estrutura que vingaria nas demais. Nessa ocasião, estabeleceram-se quatro categorias, o que se tornaria um padrão de organização para as demais mostras. Os produtos expostos eram divididos nos seguintes grupos: manufaturas, maquinarias, matéria-prima e belas-artes.” (SCHWARCZ, 1998, p. 573). Kuhlmann (2001) apresenta aspectos da educação brasileira e das exposições internacionais entre os anos de 1862 a 1922.

¹⁴ Em meados do século XIX, com o capitalismo industrial, essas exposições representavam a melhor expressão da força e da utopia modernistas. Em princípio foram pensadas por intelectuais, políticos e empresários para ser “um local de exibição de produtos, técnicas e novas ciências, as exposições se transformaram, gradativamente, em espaços de apresentação da própria burguesia, orgulhosa com seus avanços recentes” (SCHWARCZ, 1998, p. 573-574).

modernidade, Schwarcz exhibe o texto de apresentação da mostra que aconteceu em 1889¹⁵:

‘Por que ver a exposição? Com o mesmo espírito de sua organização: para se instruir, para se divertir. É para todo mundo, todos os anos, para os sábios e para os menos instruídos é uma lição das coisas. O industrial vai achar modelos que aproveitará. O simples camponês tem uma ideia geral e suficiente das maravilhas, do próprio mundo moderno. Outro pode achar o caminho da fortuna devido aos processos de fabricação; outro achará objetos usuais. Os artistas acharão novas fontes [...] O amador saciará sua curiosidade. Há também a restituição de velhas villas [...] mostra-se a história do progresso, a história viva que fala aos olhos. Com esses pavilhões todos os países, todos os estilos de arquitetura, a reprodução de monumentos, e de suas ruas de villa é o mundo inteiro que a exposição concentra’ (SCHWARCZ, 1998, p. 574).

Schwarcz (1998, p. 592) apresenta que “o número 552 da *Revista Ilustrada* de 1889, apesar do seu tom satírico, não deixa de elogiar a atitude da monarquia brasileira: Realmente a exposição de 1889 pode simbolizar a apoteose do mundo moderno”.

Alonso (2002) e Monarcha (2009) também assinalam que o Brasil imperial foi marcado por investidas que, em certa proporção, podem ser lidas como tentativas de se estabelecer o moderno para o período. Alonso incorreu na interpretação da “geração de 1870”, de modo a caracterizá-la pelas diversas ações e ideias, nem sempre convergentes – devido a filiações, defesas e ideais distintos – ou levadas a cabo de imediato e que oscilaram entre avanços e retrocessos diante do

¹⁵ A partir da terceira Exposição Universal — Londres, 1862 — o Brasil foi presença cativa. Para a primeira apresentação internacional, em 1862, o Brasil levou café, chá, erva mate, guaraná, arroz, borracha, tabaco, madeira, fibras vegetais, abelhas, algodão e feno. Alguns produtos da indústria brasileira — maquinaria em geral, materiais para estrada de ferro e construção civil, telégrafos, armamentos militares —, mas essas últimas não despertaram atenção. “Apesar de a intenção ser, também, mostrar como o Brasil fazia parte dessa orquestra das nações ‘progredidas’, os prêmios ficaram para o café e a cerâmica marajoara. Como sempre, lá fora era o nosso lado exótico que estava em pauta” (SCHWARCZ, 1998, p. 582).

era levado à disputa: a laicização do Estado, a reforma educacional, a expansão da infra-estrutura” (ALONSO, 2002, p. 93). A geração de 1870 é comentada por Monarcha (2009) como portadora de propósitos para criar uma ordem harmoniosa pela confiança na educação. Essa geração impulsionada pelo ímpeto de reivindicar para si a liderança moral e intelectual, com pontos de convergência e afastamento, envolveu-se profundamente com o temário da modernidade, através de campanhas e reformas salvacionistas da sociedade brasileira em que, dentre outros elementos, a educação e a escola eram apresentadas nas discussões e propostas:

abolição do elemento servil, questão religiosa, ocaso do Império, proclamação da República, renovação do espaço urbano, saneamento rural e urbano, reformas do ensino e institucionalização da ciência e tecnologia. Em síntese: o grito de alerta ‘Fora da escola não há salvação’ (...). (MONARCHA, 2009, p. 67).

Xavier (1999) demarca algumas fronteiras entre a modernidade e a modernização, no Brasil dos anos de 1920 a 1940 e denota que nos anos de 1920, apesar de se difundir ideias de modernização para o país, o período sinaliza muito mais um projeto de modernização do que ações que foram efetivas e percebidas nas décadas subsequentes. Sobre a questão não resolvida da tensão entre modernização e modernidade, Brandão (1999), permite interpretar a modernização como algo impactante no seu presente ou num passado próximo e o impacto da modernidade como possível de ser percebido em decorrência de um tempo histórico mais afastado.

Diversas são as perspectivas sob as quais se pode analisar os anos de 1920, no Brasil e, por vezes, todas apresentam nuances válidas, em especial, quando a tentativa é de se perceber o que caracteriza o moderno ou a modernidade, ao mesmo tempo em que o país procurava equiparar-se com novas técnicas de modernização em diversos setores da sociedade e também discutia em outras áreas um movimento modernista. No cenário, as crises no interior de uma política oligárquica¹⁶, decorrentes de conflitos de interesses e rivalidades,

¹⁶ O período da Primeira República abrigou um sistema oligárquico, controlado por uma aliança entre paulistas (proeminentes na produção de café) e mineiros (destacados pela criação de gado de leite), conformando, por essas características, a chamada política “café com leite”, que alternava a liderança do

somam-se aos debates do atraso econômico que se pretendia suplantar para superar as características de sociedade agrário-industrial e da necessidade de investimento em uma política de industrialização¹⁷ e de exploração dos recursos naturais e do uso de novas técnicas para isto.

Além dessas questões, nos anos de 1920, é possível perceber outros aspectos que se apresentavam pelo desejo de transformação e renovação: a pretensão de ser um país moderno que se articulava com questões ligadas à identidade da nação brasileira; as consequências externas, como as advindas da ocorrência da Primeira Guerra Mundial¹⁸

governo em nível nacional. Vale lembrar que tal situação gerava insatisfação de alguns grupos e, na década de 1920, essa hegemonia passou a ser contestada, com maior ênfase, por lideranças políticas de outros Estados, em especial, pelo Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Bahia que lançaram nas eleições presidenciais de 1922, o nome de Nilo Peçanha contra o candidato da situação, Artur Bernardes. Nilo Peçanha é derrotado, abrindo caminho para novas crises: as oligarquias regionais dissidentes optaram pela luta armada; o descontentamento militar ganhava novo alento; as classes médias urbanas, insatisfeitas, constituíam um amplo setor de apoio. De acordo com Silva (1997, p. 15), Artur Bernardes enfrentou, antes mesmo de ser eleito Presidente para o quadriênio de 1922 a 1924, o descontentamento da sua candidatura no interior do Partido Republicano Mineiro, sendo vítima de campanha que pretendia intriga-lo com as Forças Armadas (episódio das cartas falsas) e, ao longo do seu governo, enfrentou a Revolta do Forte de Copacabana (1922); a Revolução de Isidoro (1924); o movimento da Coluna Prestes (1926); dentre outras ocorrências “que demonstraram o caráter irreversível da cisão aberta entre as Forças Armadas e o aparelho estatal dominado pelo eixo político oligárquico Minas-SãoPaulo”. Os trabalhos a seguir tratam de aspectos ligados a essas discussões: Silva (1997); Perissinoto (1997).

¹⁷ Silva (1997) analisa aspectos relacionados à modernidade que se entrecruzam com elementos do industrialismo, agrarismo e nacionalismo no movimento dos anos de 1920. Também com perspectiva de discutir *as origens do Brasil moderno*, Saretta (1997), Lorenzo (1997), e Reis Filho (1997) discutem relações entre indústria, política e economia nos anos de 1920.

¹⁸ Oliveira (2012, p. 131) informa que, no período da Primeira Guerra Mundial, Olavo Bilac afirmou, em 1915, que o Brasil precisava se preparar para a luta que, aparentemente, estava longe, mas que, a qualquer momento, poderia atingir o país, como de fato aconteceu, apesar da participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial ter sido mais tímida do que na Segunda Guerra Mundial. Para Bilac era preciso despertar a nação para o perigo que o país corria e, para tanto, iniciou sua campanha pela Faculdade de Direito, no largo de São Francisco (SP), com discurso, no dia 9 de outubro de 1915, alertando os jovens dos perigos iminentes e demonstrando aos estudantes a realidade da conjuntura

que tiveram influências em diversos países, dentre eles, no Brasil; remodelação dos espaços sociais, quando o espaço urbano, em certos casos, era apresentado como parâmetro que contrastava com a precariedade do meio rural e, neste sentido, as campanhas de saneamento, higiene e saúde reverberavam¹⁹; ruptura ocorrida no campo cultural, com destaque para o que se ligava às artes²⁰; o chamado

internacional e nacional: “descreveu as mazelas brasileiras, concitando-os a participarem ativamente dos rumos do país, com o pensamento voltado ao problema nacional, e não apenas aos aspectos da vida local (...)”. Também na mesma ocasião, apresentou como uma das formas de defesa nacional o Serviço Militar Obrigatório.

¹⁹ As questões ligadas ao saneamento, higiene e saúde no Brasil são de longa data. Uma figura representativa, no período do Brasil republicano, foi o mineiro Belisário Penna que, em 1904, mudou-se para o Rio de Janeiro, passando a trabalhar na Diretoria Geral de Saúde Pública, colaborando, no território nacional, no combate à febre amarela, malária e outras doenças. Foi um dos introdutores no Brasil das teorias da eugenia e membro ativo da Comissão Central Brasileira de Eugenia, da qual se originou a Liga Pró-Saneamento (1918). Belisário Penna é autor do livro *Saneamento do Brasil* (Rio de Janeiro, 1918). Foi ministro (interino) da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, cargo em que permaneceu por três meses. As conferências educacionais tratadas aqui, de modo direto, esclarecem sobre a importância de tais questões nos discursos e pronunciamentos dos participantes ou nas teses (como a de Oswaldo Rodrigues Cabral na ICEEP-SC e a de Belisário Penna na ICNE-ABE) que faziam figurar a relevância da temática relacionada à higiene e saúde e da necessidade de buscar soluções aos problemas apresentados. Algumas referências que tratam desta temática: Gondra (1997); Carvalho (1997b); Thielen e Santos (2002); Rocha (2003a; 2003b); Pykosz (2007; 2008); Zaniani (2008); Hoeller e Souza (2008); Larocca (2009).

²⁰ A ocorrência da emblemática Semana de Arte Moderna (1922) que marcou o campo cultural (sobretudo o das artes), realizada, em São Paulo que, segundo Lazarini (2007), apresentou-se como uma cidade favorável a ser marcada como centro cultural da época, pela possibilidade de acolhimento da nova estética modernista que se pretendia estabelecer, ao contrário do Rio de Janeiro, outro polo artístico, cultural e a capital política do país, que se achava muito mais impregnada pelos ideais da Escola Nacional de Belas-Artes que defendiam com mais intensidade o academicismo no campo artístico do que as propostas modernistas. A autora defende que São Paulo, na ocasião, assumia a ponta da lança cultural do país, muito embora o Rio de Janeiro ainda fosse uma cidade muito mais internacional, porém São Paulo era “muito mais moderna espiritualmente”. A elaboração de Manifestos (Pau Brasil, 1924; Antropofágico, 1928; Verde Amarelo, 1929), dentre outras expressões, também marcaram o campo cultural, onde a literatura de Oswald de Andrade, Clarice Lispector,

“otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação²¹” que concorria com o alto índice de analfabetismo e com os recursos humanos, materiais e técnicos julgados ainda incipientes em diversas realidades do país, retratando a necessidade de investimentos nos diversos segmentos sociais²².

Ainda, quanto ao “otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação”, pode-se citar a consideração à escola e à educação como redentoras dos males da sociedade, como possibilidade de, por meio delas, intervir na esfera social para a superação dos problemas percebidos, sobretudo na crença da educação das novas gerações, pela escola primária. A circulação de ideias e saberes advindos de autores ou teóricos de outros países, na vertente que, em tese, estabeleceria uma educação renovada, procurando aproximar as iniciativas vitoriosas alcançadas por outros países, conforme se julgava à época, mostrou-se presente no movimento de renovação educacional dos anos de 1920.

Também podem ser consideradas nuances mais particulares do próprio país que buscava a renovação, pela retomada de marcos simbólicos, como o imaginário construído em torno do primeiro centenário da Independência do Brasil (1922) e os ideais de nação ainda não alcançados e, mais tarde, a chegada do primeiro centenário da escola primária brasileira (1927) que ainda não havia se estabelecido pelos ideais almejados para a educação. Igualmente se incluem no movimento que se pretendia renovador nos anos de 1920 as reformas educacionais em diversos contextos brasileiros; as conferências educacionais (em análise nesta tese); fundações de ligas, associações (a exemplo da ABE, criada em 1924) e outras iniciativas pelo poder público ou pela sociedade civil; formulação de coleções pedagógicas (a exemplo coleção da Biblioteca de Educação, lançada em 1927), como “uma nova modalidade de impressos”, que comparece, em contraste, junto aos compêndios ou livros únicos de Pedagogia para a formação e

Mário de Andrade e outros, seguia a trilha que escancarava o Brasil em arte, versos e prosas e reclamava além de uma estética moderna, que se sublinhasse o que se tinha de nacional, de “brasileiro” em nosso país e em nossa cultura. Sobre isto é possível consultar: Lahuerta (1997); Lazarini (2007).

²¹ Expressão utilizada por Nagle (2001) e que será retomada, posteriormente, nesta tese.

²² Menção ilustrativa foi a de Carneiro Leão, em 1924, repetida por três vezes no seu texto *Os deveres das novas gerações brasileiras*: “No nosso país precisamos de cultura, por toda parte, e para tudo: cultura física higiênica, profissional, mental, moral, social, política e cívica” (LEÃO, 1981, p. 20).

atualização do professorado, como afirma Carvalho (2013); dentre outras ocorrências²³.

É possível presumir que o que constitui o par antigo/moderno – no Brasil dos anos de 1920 – implica a este último abarcar os sentidos do que ele próprio representava (o moderno como consciência da modernidade), a modernização (como modernas técnicas agrícolas, industriais e de infraestrutura que respondessem às necessidades do momento histórico), o modernismo (as transformações sugeridas e efetivadas no campo cultural, sobretudo no campo das artes). Pode-se propor que a constituição do par antigo/moderno designa ao último abarcar sentidos do que representava a modernidade, a modernização e o modernismo, reservadas as proporções e contextos (históricos e sociais) destas apropriações nos diversos segmentos da sociedade: cultural, político, econômico entre outros e, por pertinência, no âmbito educacional.

No bojo das retóricas de um Brasil moderno dos anos de 1920, os avanços na esfera educacional são componentes das discussões, onde a renovação também deveria ocorrer pela via da educação escolar. Nesse período, a escola, em especial a escola primária, deveria ser um espaço onde os ideais de modernidade se fariam ou deveriam se fazer presentes. O ideário consistia em preparar as futuras gerações nos princípios do progresso e forjar o próprio cidadão republicano. De acordo com Carvalho (1989a, p. 10) regenerar, instruir e educar a população foram intenções que estiveram ligadas ao progresso social e modernidade do país e a escola deveria comparecer para operar a regeneração moral, formar cidadãos, *difundir as luzes*²⁴ e, assim, contribuir para consolidar os ideais republicanos modernos.

²³ Ao longo desta tese serão retomados aspectos dessas discussões.

²⁴ Expressão que pode ser remetida ao século XVIII, conhecido como o *Século das Luzes* ou do *Iluminismo*, que traz em sua concepção a metáfora da luz, com primazia da razão, contraposta às trevas, à escuridão e à ignorância. Em *O que é o Iluminismo?* Kant escreveu: “O iluminismo é a libertação do homem de sua culpável incapacidade. A incapacidade significa a impossibilidade de servir-se de sua inteligência sem o direcionamento de outro. (...) Sapere aude! Tenha o valor de servir-te de tua própria razão! Eis aqui o lema do iluminismo” (KANT, 2004, p. 25).

No Brasil dos anos de 1920, as argumentações e os discursos proferidos nos diversos cenários (político, econômico, social, cultural, educacional, etc) concorriam para compor um quadro ambivalente – talvez mesmo antagônico – entre o que se propunha como moderno e arcaico; o novo e o velho; saúde e mazela; nação e “desnacionalização”; progresso e atraso; entre outros pares colocados em oposição e que conviviam em um mesmo cenário e tempo históricos.

Estes pares *velho/novo*, *atraso/progresso*, *arcaico/moderno* serão tratados nesta pesquisa, a partir daquilo que era tomado como *problema* – representativo do velho, atrasado e arcaico e que precisaria ser superado –, expressão (problema) que comparece nas fontes tomadas para investigação desta tese, bem como no contexto usual da década de 1920, quando se argumentava sobre o que precisaria ser ultrapassado. O *novo*, *progresso*, *moderno/modernidade* serão apresentados pelas soluções ou possibilidades apresentadas para se superar os problemas ou por aquilo que era projetado como alvo. Pensar a modernidade na perspectiva desta tese consiste em apresentar esta dupla argumentação entre *problemas* e *alternativas* ou *soluções* para tratar do que pode ser entendido como *novo*, *progresso* e *modernidade* em relação aos seus opostos.

Todavia, tem-se em consideração as análises elaboradas por Carvalho (1989b, p. 31) de que a distribuição de fatos, ações e sujeitos demarcados pelas rubricas “novo” e “velho” nem sempre são suficientes para amalgamar iniciativas díspares e a “significação produzida no relato apologético” de um determinado período da história brasileira. A polarização entre o novo e o velho e os demais pares já citados, carecem ser problematizados não no sentido de homogeneização de um determinado grupo ou de ações, antes na tentativa de perceber não somente as aproximações entre o que se interpreta por novo, progresso ou moderno, mas como isto pode ser entendido também em suas facetas articuladas com os seus opostos – velho, atraso, arcaico e vice-versa.

Monarcha (2009, p. 74) propõe que “a modernidade reduzida tão-somente ao ideal do novo arrisca-se a excluir as gerações de ontem e anteontem” e que o presente interpretado como novo ou pela busca do novo, também traz suas fragilidades, propondo questionamentos e revelando resistências. O autor exemplifica com as oposições – no auge das campanhas da renovação educacional – de intelectuais como Manoel

Bonfim²⁵, José Feliciano de Oliveira e Clemente Quaglio que vieram a público em defesa do passado. Sugere que a geração de intelectuais de 1920 não pode ser tomada em perspectiva homogênea, uma vez que parte dela revisitou antigas aspirações – no desejo de ser moderno e de renovação educacional – reinterpretando-as com as coordenadas culturais do seu tempo e, sobre os escombros da tradição, localizaram a origem do novo e da modernidade do seu presente, no passado.

Para os anos de 1920, Nunes (2003, p. 395) observa que “na modernidade pedagógica o moderno e o tradicional foram complementares entre si e fizeram sentido na sua oposição” e que, apesar de complementares, não foram simétricos. Quanto à assimetria, isto se deve também acerca da relação que ambos mantêm com o tempo: moderno, que tem o tempo a seu favor, do que avança; e a tradição, que luta contra o tempo, segundo a autora não é cabível recusar nenhuma das faces da moeda.

Ricupero (2008²⁶) e Botelho (2010²⁷) trazem à luz algumas das obras consideradas clássicas que “interpretaram” ou “inventaram” o Brasil, publicadas após os anos de 1920 e que podem ser ilustrativas de interpretações da formação da sociedade brasileira.

Dentre os trabalhos elaborados na perspectiva de demarcar “o que é o Brasil”, Botelho (2010) assinala que o movimento metodológico, por

²⁵ Monarcha (2009, p. 77) informa que Manoel Bonfim – professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal e ex-diretor geral da instrução pública da capita federal – em conferência na ABE, sob o título “Crítica da Escola Ativa”, em 1930, afirmou que Escola Ativa vinha de longe e que os objetivos da escola moderna estavam todos em Comenius, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, cujas ideias tinham sido desenvolvidas e apuradas de Herbart a Dewey. Se os pressupostos teóricos se modificam dentre os teóricos citados por Bonfim, pode-se supor que, reservadas as pertinências, as ideias demonstravam, em suas épocas, a força do novo em resistência ao arcaico.

²⁶ Ricupero trabalha com as obras: *Populações meridionais do Brasil* (Oliveira Vianna), *Casa-grande & senzala* (Gilberto Freyre), *Raízes do Brasil* (Sérgio Buarque de Holanda), *Formação do Brasil contemporâneo: colônia* (Caio Prado Jr.), *Os donos do poder* (Raymundo Faoro) e *A revolução burguesa no Brasil* (Florestan Fernandes).

²⁷ Dentre as obras que o autor eleger para as suas análises estão: *Populações meridionais*, de Francisco José Oliveira Vianna (1920/1973); *Macunaína*, de Mário de Andrade (1928/1962); *Retrato do Brasil*, de Paulo Prado (1928/1962); *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre (1933/1998); *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1936/1995).

vezes comum, de voltar ao passado – e, em se tratando de Brasil, ao passado colonial – nem sempre parece ser suficiente para buscar uma unidade quando se estabelece uma condução de análise que toma os ensaios de interpretação como uma possibilidade de compreensão do que é o Brasil. Isto porque, são diferentes e até conflitantes as formas pelas quais os ensaios são elaborados, uma vez que a versão do passado é problematizada de modos distintos, a partir do lugar que a tradição assume na explicação do país. Voltar ao passado não significa conferir uma unidade aos ensaios, mas demonstra certa aproximação “metodológica” na forma de escrita de alguns intelectuais que se dedicaram a este tipo de estudo.

O pensamento social de Oliveira Vianna (1920) espelhado em *Populações meridionais*²⁸ permite compreender características da cultura e da sociedade brasileiras daquele momento – anos de 1920 – que favoreciam ou impediam à expansão do ideário moderno requerido para o Brasil, pelas barreiras decorrentes da dominação de uma tradição social e política. O autor rememora o período colonial, denotando o grande domínio rural e as influências disto na instituição da sociedade brasileira e na realidade existente no período da sua produção escrita. Aponta que os elos da solidariedade dos “clãs rurais” que se estabeleceram na estrutura social, firmada pela patronagem política e pelo clientelismo estabelecido pelos “senhores territoriais”, aliada à ausência de poder público imparcial que pudesse garantir os direitos da coletividade, possibilitaram que o senhor territorial, bem como os clãs rurais e seus interesses, estivessem acima dos interesses e direitos da coletividade. Oliveira Vianna defendia que era necessário desenvolver as solidariedades nacional e de classe, numa moderna solidariedade nacional, em detrimento da solidariedade tradicional do espírito de clã.

Sérgio Buarque de Holanda em *Raízes do Brasil*²⁹ (1933) indica que o conhecimento do Brasil pode ser entendido pelo conhecimento do passado, daí a importância de se ir às “raízes”. O autor refere-se às esferas da sociedade brasileira e volta às raízes para criticar o Estado

²⁸ As referências a seguir tratam de aspectos do pensamento de Oliveira Vianna: Arruda, 2006; Brasil Junior, 2007; 2011; Cancelli, 2008; Englander, 2009.

²⁹ O autor utiliza-se de um método de escrita que repousa num jogo de oposições e contrários, numa análise da vida social e política brasileira do passado e do presente – daquele momento – que não se estabelece somente pelo aspecto biológico ou racial, mas também leva em conta aspectos psicológicos e da história social.

patriarcal e o que havia no momento como “um Brasil que não é”, uma vez que a democracia lhe parecia uma falácia.

Destacando o brasileiro como o “homem cordial³⁰”, pelo domínio dos afetos e das relações pessoais, baseadas na cordialidade que permite à vida privada servir-se do espaço público em benefício próprio, impedindo a impessoalidade que deve permear o Estado democrático. O homem cordial tem origem na família patriarcal-rural, assim como a condição social e política, existente naquele momento, tem suas raízes nesta herança, o que implica um dilema para a modernização das relações políticas do Brasil. Defensor da radicalização da democracia, Sérgio Buarque de Holanda, entendia que só pode haver um Estado republicano e democrático se for tomada a acepção da expressão, concebendo-a como “coisa pública”, marcada pela impessoalidade e que diz respeito a todos.

Outra obra clássica – Casa grande & senzala – de Gilberto Freyre (1933) também volta ao passado, em um percurso metodológico que apresenta um equilíbrio dos contrários e mostra a força da mestiçagem, do hibridismo e da plasticidade cultural da convivência desses contrários – senhores e escravos; casa grande e senzala; sinhás e mulatas; vida social pública e vida privada; magia/fetiches e ciência, dentre outros. Se Oliveira Vianna (1920) cobrava uma moderna solidariedade nacional, que contemplasse a coletividade e Sérgio Buarque de Holanda (1936) condenava a democracia fictícia ainda presente no Brasil republicano das décadas de 1920 e 1930, Freyre (1933) alerta para democratização racial, por uma abordagem histórico-cultural na consideração a três matrizes raciais: o indígena, o africano e o europeu/português. Destaca as raças que acreditava que formaram o povo brasileiro, aponta o movimento escravocrata do Brasil e ilumina o patriarcalismo, contrapondo o latifúndio e a escravidão. Numa escrita com viés antropológico, sociológico e histórico incorpora não só os fatos, mas a vida cotidiana dos sujeitos – senhores, sinhás, ioiôs, iaiás, mucamas,

³⁰ O *homem cordial*, conceito cunhado por Sérgio Buarque de Holanda, procurou explicar o brasileiro e as relações sociais brasileiras. O homem cordial é um homem dominado pelo “coração” – sentimentos – e que carrega o que há de afável como pode abrigar emoções mais intensas, impulsivas e até mesmo violentas. Cordialidade nem sempre tomada no sentido positivo da expressão, mas também de indicativo de como as relações pessoais invadem e se perpetuam nos espaços públicos. Sobre isto é possível consultar a obra do próprio autor (HOLANDA, 1936/1995); Rocha (1998; 2004); Ricupero (2008); Botelho (2010).

moleques, mulatas, etc –, revelando a condição social dos mesmos e a trama social existente, reservando ao “homem branco” a figura da visão patriarcal da sociedade.

As três³¹ obras citadas são representativas da composição do acervo produzido pela intelectualidade e podem ser lidas como interpretações que levaram e ainda levam à compreensão de perspectivas que procuravam explicar o país nos anos de 1920 e após esta década. Embora se tenha em consideração as afirmações de Botelho (2010) que não se pode tomá-las como unidade analítica sem as devidas precauções. Todavia, permitem a compreensão do que estava em jogo quando se procurava delinear “o que era o Brasil”, num movimento que tensiona passado, presente e futuro, tradição e renovação na busca pela modernidade para a nação.

Nas considerações entre tradição e novo ou arcaico e moderno para o campo educacional da década de 1920, discussões presentes se colocavam entre *fins* e *meios* da educação e ensino tradicionais, e *fins* e *meios* da educação e ensino renovados. Todavia, a demarcação dessa discussão não se estabeleceu somente por essas duas posições: o que é tradicional e arcaico contra o que é novo e moderno, uma vez que, em cada um dos polos, ocorrem refrações que fazem perceber ondulações presentes em um e outro. De modo mais específico, acerca da modernidade pedagógica para o período dos anos de 1920, a retórica se dirigia, em larga proporção, ao ensino primário e oscilava entre o que se poderia entender por educação e ensino tradicionais e o que se poderia defender como educação e ensino renovados, levando-se em conta *os meios* e *os fins*, ajustados às exigências da sociedade daquele momento e às balizas renovadas da filosofia e, sobretudo, da psicologia, com matizes da sociologia que davam o tom das propostas. No sentido da condução para atingir os *fins*, estavam presentes as discussões sobre os *meios* (técnicas ou métodos de ensino) de aplicação científica, sobretudo, por meio da crítica psicológica que conduzia a defender os ditames da “nova psicologia” – experimental, do comportamento, da “forma” – para a organização de programas, horários e, especialmente, de métodos (meios) para trabalhar o programa das matérias; estabelecer horários e a divisão do tempo para as atividades escolares; a organização

³¹ As três obras citadas foram eleitas por localizarem suas produções nos anos de 1920 e 1930, período mais aproximado da demarcação temporal desta pesquisa.

dos alunos e das classes, dentre outros elementos relacionados à dinâmica escolar do ensino primário.

Lourenço Filho (1930, p. 29) observava que a pedagogia ainda não tinha status de ciência e necessitava servir-se de ciências que garantissem sua cientificidade e lhe dessem bases para responder duas questões que lhe eram pertinentes: “Que deve ser o homem e como obter esse tipo de homem?”, a primeira teria apoio na filosofia – que era a ciência do espírito – e a segunda, nas ciências biológicas³², em especial na psicologia. Enquanto que, para ele, o fim, sempre social da educação, seria alicerçado, sobretudo, pela sociologia. Entretanto, como se verá ao longo desta tese, as discussões e defesas não comparecem de modo homogêneo nos anos de 1920, quando se propunha a modernidade pedagógica para o período.

Na condução desta tese, a articulação entre o que se pode tomar como *representação* de projetos para nação e modernidade pedagógica deu-se no entrelaçamento de dois pontos: o que se estabelecia como próprio à identidade, consciência e sentimento nacionais e os aspectos que poderiam representar a modernidade pedagógica, pelos fins e meios, atribuídos ao ensino primário, para formação que se almejava para o cidadão brasileiro. E ainda: entre o que poderia representar o “velho e arcaico” e o “novo e moderno”, considerando que isto poderia propor não apenas certas rupturas pela própria oposição que os pares indicam, mas também *permanências*.

Os conceitos de representação e de permanência também foram mobilizados nesta tese. O sentido de permanência pode ser pensado a partir da defesa de Vincent (1994) e Vincent, Lahire e Thin (2001). Os autores, ao tratarem sobre a história e a teoria da forma escolar, remetem à ideia de permanência. Deste modo, a forma escolar pode ser compreendida como um modo específico de conceber e agir no campo educacional que “arranja” de modo diferente determinado período histórico.

O conceito de representação foi tomado na perspectiva de Chartier³³ (1990; 1991; 1995; 2001; 2004), uma vez que este autor

³² No contexto da obra citada, Lourenço Filho (1930), entendia a psicologia como pertencente às ciências biológicas.

³³ Como explicações iniciais, Roger Chartier (1991; 1995) – O mundo como representação –, problematiza as ciências sociais e, sobretudo, a história como ciência. Suas críticas se apoiam ao modo de operar com novos objetos (ou

confirma, que “(...) toda história, quer se diga econômica, social ou religiosa, exige o estudo dos sistemas de representação e dos atores que eles geram” (CHARTIER, 2004, p. 19). Representação para Chartier compreendida como algo que permite ver algo ausente; estar no lugar de; apresentar-se de novo; dar a ver uma ausência; recolocar uma ausência e tornar sensível uma presença. Trazer para o presente o ausente vivido e, desta forma, poder interpretá-lo. Representação como “(...) esquemas intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

1.2 CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS, REPERTÓRIO E INTELECTUAIS

Na tentativa de procurar delimitações, ajustar lentes reflexivas, apurar alguns critérios para operar historicamente dentro do quadro de referência teórica e de fontes da pesquisa e análises, buscou-se articular os conceitos de repertório e de intelectuais em relação às conferências educacionais.

Parte das conferências³⁴ educacionais tratadas nesta tese foi objeto de pesquisas que procuraram iluminar o próprio evento,

objetos recuperados) na perspectiva da história cultural. Chartier (2004, p. 18) está em defesa de que a cultura não é o terceiro elemento, junto ao econômico e o social. Afirma o autor: “A cultura não está acima ou ao lado das relações econômicas e sociais, e não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos”. Para tratar de *representação coletiva*, Chartier toma emprestado as ideias de Mauss e Durkheim. A noção de representação coletiva se articula em três princípios: o trabalho de classificação e recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; práticas que visam a fazer conhecer a identidade social, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais representantes marcam de modo visível, perpetuam a existência do grupo, de comunidades ou de classe.

³⁴ Além das analisadas aqui, cita-se ainda, na década de 1920, as conferências promovidas pela ABE: II Conferência (1928) ocorrida em Minas Gerais e a III Conferência (1929), ocorrida em São Paulo. Também podem ser citadas outras

problematizando certos aspectos como referência de análise em relação às ocorrências.

Quanto ao CIEP-RJ e a ICEEP-SC não foi localizado nenhum trabalho de maior aprofundamento acerca destes eventos, todavia foram citados por autores³⁵ para tratar de algum aspecto ou para ilustrar um tema específico: como tomar algumas teses sobre métodos de ensino para abordar questões relacionadas a isto; trazer apontamentos sobre a higiene e saúde presente nas discussões; ou outras abordagens de caráter similar.

Melo (2010, p. 39) investigou o ICIP-MG, produzindo suas análises a partir das noções de *escolarização, representação, campo e repertório*. A partir delas considerou o ICIP-MG como “evento integrante de um repertório de ações mobilizadas pelos educadores, para darem visibilidade às questões da educação (e seus projetos) nos espaços sociopolítico-culturais a que pertenciam”. A infância foi colocada no centro das discussões, situada como objeto de disputa entre os campos médico, político e pedagógico-educacional, procurando ainda compreender a infância, sua escolarização e socialização na reforma do ensino primário em Minas Gerais, no ano de 1927.

A ICNE-ABE foi objeto de discussão de um número maior de pesquisadores. Em ordem cronológica, Carvalho (1987) apresentou a tese de doutoramento, *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*³⁶, na qual investigou os projetos político-educacionais que deram base a ABE ou que nela circularam, de 1924 (ano de sua fundação) até 1931, quando a instituição passou por uma reorganização

iniciativas que tratavam de temáticas ou de aspectos educacionais de modo mais particularizado: Congresso do Ensino Secundário, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro (1922). Entretanto, pode-se considerar a presença de conferências educacionais antes mesmo do período republicano quando a Assembleia Geral Legislativa do Império, no Brasil, por ato datado em 19 de dezembro de 1882, convocou um congresso para o ano seguinte, que deveria se constituir em duas seções, onde a primeira trataria do “estudo das questões concernentes ao ensino primário, secundário e profissional; e a segunda ao exame das que se referem ao ensino superior” (MOACYR, 1937, p. 537).

³⁵ A exemplo: Nagle (2001) faz referência a CIEP-RJ; Hoeller (2009; 2012); Hoeller e Daros (2012) e Azevedo (2012) trazem aspectos da ICEEP-SC.

³⁶ Em 1998 sua tese foi publicada em formato de livro. Esta edição é a referência aqui utilizada: Carvalho (1998).

administrativa. Fazendo uso da teoria da análise de discurso, informa que a retórica produzida pela ABE em relação ao que se anunciava como “problema educacional brasileiro” funcionava como *slogans* (SCHEFFLER, 1974). Nessa perspectiva, observa que importa questionar, pelo uso dos slogans nos discursos que articulam, não somente o que põem em evidência, mas também aquilo que encobrem. Dentro do quadro de análise proposto, a ICNE-ABE (1927) bem como as outras quatro conferências que ocorreram nos anos seguintes, estiveram presentes como ações relevantes empreendidas pela Associação no período compreendido pela pesquisa de Carvalho.

Ferreira (1988³⁷) inaugura um estudo específico da ICNE-ABE, procurando compreender, as origens da *Escola Nova* no Brasil, por meio deste evento. A autora procedeu na análise “a partir da conexão existente entre a frequência dos assuntos que foram privilegiados pelos conferencistas e os aspectos sócio-político-educacionais que caracterizaram o período histórico do referido evento”. Os assuntos foram agrupados em seis eixos temáticos: “A Unidade Nacional; Organização do Ensino; Educação, Política e Voto; Educação e Questões Femininas; Higiene e Educação Sexual e Pedagogia” (FERREIRA, 1993, p. 19).

A investigação de Schmidt (1997) analisou como os discursos da ICNE-ABE contribuíram para a produção de determinada representação de infância no Brasil, tendo como referência o discurso pedagógico construído por um grupo de intelectuais envolvidos com a educação brasileira. A autora indica que é possível “considerar os conferencistas a partir de um processo de interação determinado historicamente, tendo como referência sua especificidade enquanto intelectuais e seu pertencimento orgânico a certo segmento social e cultural” como também pelo “reconhecimento da não neutralidade de sua fala, ao mesmo tempo em que delimita o conteúdo do seu discurso” (SCHMIDT, 1997, p. 95-96).

A pesquisa de Galter (2002) também teve como foco a ICNE-ABE, destacando-a como uma ação presente no embate para a organização da escola pública nacional e como primeiro movimento unificado de intelectuais. Numa perspectiva histórica, procurou entender os motivos que mobilizaram os homens, nas décadas iniciais do século

³⁷ Parte da sua pesquisa foi publicada pelo INEP (FERREIRA, 1993). Esta é a referência utilizada nesta tese.

XX no Brasil, em defesa da ação do Estado na organização da educação pública nacional. Para isto, buscou identificar aspectos do debate em torno de um projeto de renovação social que, pela via educacional, estabelecesse condições internas para que o Brasil se inserisse nos ditames da “moderna economia capitalista”.

Vieira (2007a) analisou “a prática social dos intelectuais nos processos de produção, veiculação e recepção do discurso sobre a relação entre educação e modernidade” na ICNE-ABE. A pesquisa teve enfoque na investigação das ideias, das trajetórias, especialmente, do papel social assumido pelos intelectuais de modo a estabelecer “a relação entre os agentes, as correntes teóricas de pensamentos e o seu meio social”. O autor observa que o percurso teórico-metodológico perpassou a “História Intelectual da Educação”, considerando “a tensão entre texto e contexto, singularidade dos agentes e impessoalidade dos sistemas discursivos” e procurou romper com os maniqueísmos teóricos que opõem sujeitos e discursos ou internalidade e externalidade analítica. A principal premissa desta pesquisa está na centralidade da “questão da formação do discurso e na ação político-cultural dos intelectuais na construção do projeto da modernidade” (VIEIRA, 2007a, p. 379; 380).

As pesquisas citadas até aqui se aproximam no sentido de abordarem um evento em particular ou um conjunto deles partindo de uma mesma iniciativa – como foi o caso de algumas conferências das promovidas pela ABE e analisadas, em seu conjunto, por Carvalho (1998) –, onde cada pesquisador, a partir da sua opção teórico-metodológica, oferece elementos para a compreensão do contexto social, político e educacional brasileiro dos anos de 1920, por meio dessas ocorrências.

Numa perspectiva distinta se encaminharam os trabalhos de Bona Junior (2005) e Bona Junior e Vieira (2007) que contemplaram dois eventos: o CEPN-PR (1926) e a ICNE-ABE (1927), ocorridos em Curitiba, por iniciativas distintas – o primeiro deles, por iniciativa do governo do Estado e o outro, pela ABE – compreendendo proximidades entre a organização, funcionamento e o contexto dos dois eventos como também guardando as especificidades de cada um deles.

Bona Junior procedeu em análise de discurso – numa perspectiva foucaultiana – de modernidade presente nas teses do CEPN-PR e da ICNE-ABE com o propósito de compreender a educação na década de 1920 no Paraná, procurando perceber “os sentidos que os termos escola,

professor e criança assumiram nas teses”, bem como “os discursos educacionais mobilizados em torno do que as teses apresentam como problemas a serem sanados”. Nas duas ocorrências investigadas este autor reconhece que as análises permitem perceber a aproximação de “um mesmo discurso de modernidade” nos dois eventos por “estarem inseridos no contexto brasileiro dos anos de 1920 – quando a educação gozava de prestígio ímpar no desejo de unidade nacional” e também pelo motivo de que os principais temas³⁸ discutidos no CEPN-PR foram recorrentes e tratados na ICNE-ABE (BONA JUNIOR, 2005, p. 13; 23).

As perspectivas de Bona Junior (2005) e Bona Junior e Vieira (2007) se aproximam, em certa proporção, dos objetivos desta tese, uma vez que tomaram eventos de iniciativas distintas e perceberam a relação entre eles: o organizador do CEPN-PR e da ICNE-ABE – Lysimaco Ferreira da Costa – era, na ocasião, tanto partícipe da ABE como também era o Inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná; havia a proximidade temporal das duas ocorrências, inseridas no contexto brasileiro dos anos de 1920, em articulação com os reclames da *unidade nacional*; bem como proximidades entre temáticas tratadas e a retórica da modernidade.

Esta tese traz para a discussão cinco eventos e observa três iniciativas diferentes ocorridas em relação a isto, nos anos de 1920, no Brasil. Uma delas representada pelas ações do governo federal (CIEP-RJ); três propostas (CEPN-PR, ICIP-MG, ICEEP-SC) pelos governos estaduais paranaense, mineiro e catarinense, considerando ainda que cada uma apresenta suas singularidades; e, ainda outra (ICNE-ABE), por iniciativa da ABE.

Em diálogo com os trabalhos citados referentes às conferências educacionais, esta pesquisa também reconhece que as questões relativas à infância; os princípios renovadores para a educação; a proximidade de temas tratados; de um mesmo organizador ou de uma mesma iniciativa para alguma das ocorrências; e que a proximidade temporal desses eventos tem sua centralidade justificada no contexto dos anos de 1920 e que esses são elementos que, em certa proporção, podem aproximar os eventos. No entanto, a contribuição deste trabalho não se estabelece pela iniciativa de reunir os eventos e se optar por um universo maior de congressos e conferências, em relação aos demais trabalhos citados. Propõe-se, nesta tese, que as conferências educacionais tomadas podem

³⁸ Adiante, nesta pesquisa, os temas serão apresentados.

ser analisadas por sua intersecção no contexto dos anos de 1920, situando-as, *a priori*, em um repertório que se articula na tentativa de consolidar propostas ou projetos para a nação que buscavam também a modernidade pedagógica e, por isso, permitem ser pensadas em seu conjunto, ainda que tenham partido de iniciativas distintas, que tenham sido organizadas pelos mesmos sujeitos ou por sujeitos distintos, que apresentem algumas temáticas específicas ou de caráter um tanto semelhante, que tenham ocorrido em espaços geográficos comuns ou diferentes, dentre outros aspectos.

É possível tomar as conferências educacionais em seu conjunto, pois é admissível pensar em um repertório do qual elas faziam parte e que permitia suscitar suas ocorrências e situá-las no contexto da década de 1920. Reunir e analisar essas conferências permite perceber a força e projeção que alcançaram ou que se pretendia alcançar por meio delas e, como eventos singulares sob alguns aspectos, não eram isolados ou independentes de outras ocorrências ou ações do repertório compreendido. De modo semelhante, os sujeitos que participavam deles – os intelectuais que serão destacados nesta tese –, estavam articulados com um contexto maior do que as conferências educacionais, que incluem outras formas de representatividade, participação e ações nos espaços político e social mais amplos.

O sociólogo americano Charles Tilly trabalhou o conceito de *repertório* a partir da década de 1970³⁹. Tilly abordou o conceito de *repertório de ações coletivas*, a partir da *teoria de mobilização política*, rechaçando explicações economicistas, deterministas e psicossociais da ação coletiva⁴⁰. Repertório tratado como “padrões de ação” ou na defesa que há “um repertório familiar de ações coletivas que estão à disposição das pessoas comuns” num dado período histórico (TILLY *apud*

³⁹ Alonso (2012) propôs uma análise da trajetória do conceito de repertório, segundo as ideias de Tilly, dividida em três momentos: anos de 1970, anos de 1990, e anos 2000. Observa que este autor é um dos grandes nomes da sociologia do século XX e que escreveu sobre diversos assuntos: formação dos Estados Nacionais, transformação macroestruturais, metodologia, mobilizações coletivas, sociologia política, dentre outros, tendo interesse particular pela sociologia histórica. Também a entrevista realizada por esta autora e por Nadya Araujo Guimarães apresenta aspectos da trajetória intelectual de Charles Tilly (ALONSO e GUIMARÃES, 2004).

⁴⁰ Alonso (2012) refere-se que esta crítica pode ser encontrada em: TILLY, C. *Getting together in Burgundy (1675-1975)*. CRSO Working Paper U128, Center for Research on Social Organization, Universidad de Michigan, maio, 1976.

ALONSO, 2012, p. 23). Todavia, as noções propostas nos anos de 1970/1980, careciam ainda de precisão e a ambiguidade relacionada à noção conceitual permitia questionar: “Repertório é comum à época inteira partilhado por todos, ou relativo a atores em particular? (...). Como membros da vida social conhecem, manejam e transformam repertórios?”, uma vez que “há menção ao ‘contágio’ entre grupos e países como a invenção independente das mesmas maneiras em contextos díspares” (ALONSO, 2012, p. 24). Segundo a autora, em 1990, derivado do ataque culturalista sofrido, Tilly retomou o conceito de repertório, redefinindo-o.

No texto *Contentions repertoires in Great Britain, 1758-1835*⁴¹, Tilly situou o conceito de *repertório de ações coletivas* que envolvia seus trabalhos anteriores, (re)significando-o como *repertório de confronto* ao mesmo tempo em que procurou responder os questionamentos citados anteriormente:

Como suas contrapartes teatrais, repertório de ação coletiva não significa performances individuais, mas meios de interação entre os pares ou conjuntos maiores de atores. A companhia, e não um indivíduo, mantém um repertório. O conjunto mais simples consiste de um ator (digamos, um grupo de trabalhadores) fazendo reivindicações coletivas, e outro ator (digamos patrão dos trabalhadores), tornando-se o objeto dessas reivindicações. Esse conjunto de compostos simples em pares fazendo afirmações um sobre o outro, em trios de pretendentes, até as matrizes complexas da política nacional. Nem todas as reivindicações coletivas envolvem um conflito. Os participantes nas celebrações coletivas, muitas vezes fazem afirmações só uns sobre os outros, exigindo pouco mais do que a afirmação partilhada da identidade; líderes querem chamar seguidores de apoio, e os seguidores declarar sua solidariedade, sem necessariamente despertar conflitos de interesse. Quando os créditos em questão, caso fosse realizado, afetar os interesses de outros atores,

⁴¹ Alonso (2012) indica este título como sendo próprio aos artigos gêmeos publicados nas versões 1993 e 1995 que trouxeram um melhoramento teórico e empírico às propostas anteriores de Tilly.

podemos falar de contenção. Assim, repertórios de contenção são as formas estabelecidas no qual pares de atores fazem e recebem reivindicações e influência sobre os interesses de cada um⁴².

Tilly (1993) reconheceu a fragilidade das suas formulações iniciais sobre repertórios, posteriormente, afirmou que sua primeira teorização sobre repertórios pressupunha que um ator singular (individual ou coletivo) possuía um repertório de meios e o empregava estrategicamente. Foi um erro e havia negligenciado o óbvio: “Repertórios pertencem a conjuntos de atores em conflito, não a atores isolados”⁴³ (TILLY, 1993, p. 268).

Alonso informa que nas proposições dos anos de 1990, o estruturalismo cede lugar ao interacionismo simbólico, expressões como “arranjos sociais”, “rotinas”, “interações face a face” são incorporadas com ênfase nas relações sociais e não nos agentes isolados ou nas estruturas. O conceito de repertório se torna relacional, iluminando a interação entre os atores, nunca suas ações isoladas. O repertório é uma linguagem estrutural e estruturante: “repertório é conhecimento social sedimentado, ‘entendimentos, memórias e acordos compartilhados’, ‘relações sociais, significados e ações amalgamadas em padrões conhecidos e recorrentes” (TILLY, *apud* ALONSO, 2012, p. 25).

⁴² Tradução livre da seguinte citação: “Like their theatrical counterparts, repertoires of collective action designate not individual performances, but means of interaction among pairs or larger sets of actors. A company, not an individual, maintains a repertoire. The simplest set consists of one actor (say a group of workers) making collective claims, and another actor (say the workers’ boss) becoming the object of those claims. That simple set compounds into pairs making claims on each other, into trios of claimants, up to the complex arrays of national politics. Not all collective claims involve over conflict. Participants in collective celebrations often make claims only on each other, demanding little more than shared affirmation of identity; leaders call on followers for support, and followers declare their solidarity, without necessarily arousing conflicts of interest. When the claims in question would, if realized, affect the interests of other actors, we may speak of contention. Thus, repertoires of contention are the established ways in which pairs of actors make and receive claims bearing on each other’s interests” (TILLY, 1993, p. 265).

⁴³ Tradução livre da seguinte citação: “Repertoires belong to sets of contending actors, not to single actors” (TILLY, 1993, p. 268).

Tilly, McAdam e Tarrow em *Para mapear o confronto político* assinalam esta produção como contribuição em um conjunto de pesquisas que visava uma síntese teórica e empírica para *mapear o confronto político*, em que os autores, preliminarmente, afirmam:

O confronto político tem início quando, de forma coletiva, as pessoas fazem reivindicações a outras pessoas cujos interesses seriam afetados se elas fossem atendidas. As reivindicações vão desde súplicas humildes até ataques brutais, passando por petições, reivindicações através de palavras de ordem e manifestos revolucionários. O confronto, portanto, depende da mobilização, da criação de meios e de capacidades para interação coletiva (McADAM; TARRROW; TILLY, 2009, p. 11).

Nesse texto, consta o relevo dado à interação coletiva no confronto político, segundo os autores, por dois motivos centrais: primeiro porque a interação envolve confronto por fazer reivindicações vinculadas a outros interesses; segundo, porque “pelo menos um grupo da interação (incluindo terceiros) é um governo”, ou seja, representa uma organização que tem o controle dos principais meios de coerção num território definido (McADAM; TARRROW; TILLY, 2009, p. 12).

Com um refinamento das ideias iniciais de Tilly⁴⁴ da década de 1970, McAdam, Tarrow, Tilly (2009, p. 24) argumentam que repertórios “não são simplesmente uma propriedade dos atores em movimento; são uma expressão da interação histórica e atual entre eles e seus opositores”.

O repertório⁴⁵ dos anos de 1920, no Brasil, será compreendido por alguns elementos – conferências educacionais; reformas

⁴⁴ Em uma espécie de balanço metodológico, Tilly considerou quatro encruzilhadas para demarcar possíveis itinerários em análise social: “Presente *versus* Passado, Ação *versus* Contexto, Poder *versus* Vulnerabilidade, e Prescrição *versus* Explicação” e que cada uma delas requer uma opção entre afastar-se ou aproximar-se em relação a certo destino que se queira atingir. Afirma ele que seu próprio itinerário “tendeu a favorecer o passado em vez do presente, o contexto em vez da ação e a explicação em vez da prescrição, ao passo que procurou um meio-termo entre vulnerabilidade e poder” (TILLY, 2004, p. 129; 301).

⁴⁵ Esclarece-se que outras ações poderiam fazer parte do repertório dos anos de 1920, pensando em um projeto de Nação: como as mais direcionadas aos aspectos econômicos do país ou à cultura, compreendida mais pelo campo das

educacionais, sobretudo, as propostas para a (re)formação de professores e para o ensino primário (em especial, acerca dos métodos); difusão de ideias por meio do impresso (livros, teses de conferências educacionais, discursos, artigos em revistas ou imprensa); – e pelo destaque a alguns sujeitos – aqui tratados como intelectuais –, tomados como atores do repertório analisado e que, pela ressonância de suas ações, pode-se propor que reivindicavam a modernidade pedagógica, propondo projetos em consonância com os ideais pretendidos pela nação. São eles: Orestes de Oliveira Guimarães, Antonio de Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Antonio de Arruda Carneiro Leão, Francisco Luís da Silva Campos, Manoel Bergström Lourenço Filho⁴⁶. Todavia, ao se identificar esses sujeitos como intelectuais, implica em pensar que este termo – intelectual – nem sempre é de fácil definição.

Sirinelli (2003) retoma a historicidade da história intelectual e política, e destaca o caráter polissêmico da noção de intelectual ao mesmo tempo em que denota o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais e o quanto isto concorre para a imprecisão do termo, de modo que esta expressão (intelectual) demonstra certas mutações históricas⁴⁷.

Miceli (1979), Martins (1986) e Pécaut (1990) abordam em suas pesquisas a perspectiva da história intelectual⁴⁸. A abordagem de Miceli (1979) acerca dos intelectuais é tratada em momentos distintos da história brasileira: a década de 1920, antes da chamada *Revolução de 1930*; e o período anterior à Ditadura Getulista (1930-1937); e o período mais acirrado da influência político-administrativa da era Vargas. Quanto ao período final da Primeira República – década de 1920 –

artes, etc, conforme já foram explicitados e que, de certo modo, se relacionam às questões educacionais.

⁴⁶ A ordem de apresentação dos intelectuais segue a ordem cronológica (ano de nascimento) dos mesmos. Aspectos relacionados a eles serão discutidos ao longo desta tese.

⁴⁷ O autor refere-se, sobretudo, as mutações percebidas no contexto da sociedade francesa onde circunscreve sua análise.

⁴⁸ Pode-se citar também as produções de pesquisadores brasileiros: Xavier (1999); Brandão (1999); Nunes (2000a; 2000b; 2010); Freitas (2002); Silva (2002b); Daros e Pereira (2002); Daros, Scheibe e Daniel (2005b; 2006); Vieira (2006a, 2006b, 2007a; 2007b; 2008); Evangelista e Lima (2008); Maximo (2008); Faria Filho e Inácio (2009); Veiga (2010); Faria Filho (2012) dentre outros, que contribuem para demarcar o campo brasileiro da investigação e escrita histórica e da historiográfica na perspectiva da história intelectual.

demarca, de modo mais preciso, a rede de relações sociais na confluência do capital familiar, econômico e na política oligárquica do período, para a ocupação de postos e da cena pública pelos intelectuais. Em relação aos lugares que os intelectuais ocupavam, é possível considerar que ocupavam o lugar da cena pública ao ocuparem os cargos públicos do Estado como também ocupavam o lugar da sua própria produção no campo literário. Ocupavam cargos especializado-técnicos de educação, de organização, assistentes e ajudantes técnicos, etc; o lugar de administradores da cultura e, ainda, grande parte deles ocupava as “(...) fileiras da burocracia civil – a saber, o magistério superior, as carreiras judiciárias, o corpo diplomático”. Para Miceli a legitimação dos intelectuais se institua pelas múltiplas posições e atribuições de que eram investidos (MICELI, 1979, p. 210-214).

Miceli (1979, p. 216) considera que os intelectuais se articulavam para levar a cabo uma obra pessoal em troca da colaboração que ofereciam ao trabalho de “construção institucional”. Ainda quanto ao engajamento, esses intelectuais se autodefiniam – ou assim estavam representados – como porta-vozes do conjunto da sociedade, passando a empregar como crivos de avaliação de suas obras os indicadores capazes de atestar a voltagem de seus laços com as premissas nacionalistas e vendo-se a si próprios como responsáveis pela gestão do espólio cultural da nação, onde se dispõem a assumir o trabalho de conservação, difusão e manipulação dessa herança.

Para Martins (1986, s. p.), diferentemente do *homem ilustrado (cultura ornamental)*, os intelectuais brasileiros das primeiras décadas do século XX já são os que se miram no espelho do mundo moderno e são também

(...) os que se consagram à criação literária, às descobertas, às primeiras experiências científicas, ao jornalismo literário mais sofisticado, à discussão dos problemas existenciais e à busca angustiada de uma explicação da especificidade desta sociedade contraditória, desconcertante.

Pécaut (1990, p. 56) situa os intelectuais do período republicano numa categoria de análise denominada de *cultura política*, definindo três aspectos que se entrecruzam: 1) *a posição social dos intelectuais*; 2) *as representações do fenômeno político*; 3) *articulação entre o campo intelectual e a esfera política*. Afirma que “(...) os intelectuais não podiam abster-se de conferir um conteúdo político à sua missão

nacional” e no ir e vir das negociações com o Estado, “(...) conseguiram seus benefícios: advogados da realidade junto aos governantes eram, por outro lado, porta-vozes da organização junto à sociedade”.

O conceito de intelectual, para esta tese, foi cunhado a partir das proposições de Sirinelli (1986; 1992; 1998; 2003). Para ele o termo intelectual implica dois problemas que precisam ser, senão solucionados, pelo menos identificados no contexto polímorfo e polifônico que envolve uma definição do que ou de quem é intelectual. O primeiro está ligado à “compreensão” e o segundo à “extensão” delegadas ao termo, onde responder ao primeiro é, por vezes, adotar um ponto de vista endógeno, uma vez que a definição e compreensão é formulada pelos próprios intelectuais. Apesar disso, o autor diz ser considerável definir a expressão – intelectual – por uma geometria variável, porém baseada em invariantes, sendo possível esclarecer por duas acepções do termo intelectual, que não necessariamente estão sempre desvinculadas. Uma propõe o intelectual numa concepção ampla e sociocultural que “(...) engloba os ‘criadores’ e os ‘mediadores’ culturais” e “(...) estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário quanto o erudito” e ainda “(...) postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou ‘mediadores’ em potencial, e ainda outras categorias de ‘receptores’ da cultura”. A segunda definição, de natureza política, o autor denomina de mais estreita, baseada na noção de engajamento do intelectual na vida da cidade (SIRINELLI, 2003, p. 242; 1986).

O impasse diante da definição dos modos de compreensão do termo intelectual, para Sirinelli (2003), pode tratar-se apenas de um problema aparente ou mesmo de um falso problema, uma vez que não se trata apenas de privilegiar a primeira – em sentido amplo e sociocultural – proporcionando ao historiador que vê nela a possibilidade de trato ao seu objeto, pois uma vez partindo desta definição, em determinados momentos será preciso “fechar a lente no sentido fotográfico do termo”, exigindo uma demarcação mais específica, circunscrita na compreensão de outros referenciais como os da cultura política.

Para Berstein (1998) traduzir o que significa cultura política é buscar uma definição no teor que foge das respostas simples, pois ela “não se traduz em uma chave que abre todas as portas, mas um fenômeno de múltiplos parâmetros, que não leva a uma explicação unívoca, mas permite a adaptar-se à complexidade dos comportamentos humanos”. O autor alerta para o caráter plural das culturas políticas num

dado momento da história e num dado país, cuja identificação de uma cultura política permite pelo discurso, argumentário, o gestual, descobrir as raízes e as filiações dos indivíduos e restituí-las à coerência dos seus comportamentos pela localização das suas motivações, estabelecendo uma lógica por meio de parâmetros solidários e adesões. Numa dimensão coletiva, tem-se uma chave que possibilita compreender a coesão de grupos organizados em torno de uma cultura política, compartilhada por uma visão comum de mundo (BERSTEIN, 1998, p. 350). Para Sirinelli (1992⁴⁹ *apud* BERSTEIN, 1998, p. 20) cultura política refere-se a “uma espécie de código e de um conjunto de referentes, formalizados no seio de um partido ou, mais largamente, difundidos no seio de uma família ou de uma tradição políticas”.

Observa-se, com Sirinelli, que a história do envolvimento dos intelectuais, no aspecto político deste tema, não permite ser totalmente esvaziado de referências consagradas à história cultural. O autor compreende história cultural como aquela que “fixa o estudo das formas de representação do mundo no seio de um grupo humano cuja natureza pode variar – nacional ou regional, social ou política –, e de que analisa a gestação, a expressão e a transmissão” (SIRINELLI *apud* RIOUX, 1998, p. 20). Resta então, perceber como os grupos humanos *representam* ou *imaginam* o mundo que os rodeia e observa que isto pode ser respondido pela presença de

um mundo figurado ou sublimado – pelas artes plásticas ou pela literatura –, mas também um mundo codificado – os valores, o lugar do trabalho e do lazer, a relação com os outros –, contornado – o divertimento –, pensado – pelas grandes produções intelectuais –, explicado – pela ciência –, e parcialmente dominado – pelas técnicas –, dotado de sentido – pelas crenças e os sistemas religiosos ou profanos, e mesmo mitos –, um mundo legado, finalmente, pelas transmissões devidas ao meio, à educação, à instrução (SIRINELLI, 1992 *apud* RIOUX, 1998, p. 20).

Ao tratar da história intelectual Sirinelli criticou a forma dispensada pelas análises da história das ideias, apoiada na lógica

⁴⁹ SIRINELLI, J. F. **Histoire des droites em France**. v. 2, Cultures, Paris: Gallimard, 1992, p. III-IV.

interna dos sistemas de pensamentos⁵⁰, citando Jacques Julliard⁵¹ para lembrar, segundo ele, a obviedade: “as ideias não andam nuas pela rua” (SIRINELLI, 1986, p. 98). Também se opôs aos trabalhos biográficos, ancorados nas trajetórias individuais que não consideram aspectos do contexto histórico das biografias como as afinidades, aproximações, escolhas, filiações e outros aspectos do cotidiano, marcados pelas sensibilidades, que permitem compreender “como as ideias vêm aos intelectuais” (SIRINELLI, 2003, p. 256).

Alves (2012, p. 112), acerca das proposições de Sirinelli sobre os aspectos políticos como terreno da história cultural, informa que este aproxima e propõe uma história cultural do político, “com especial atenção à história do século XX, situando os fenômenos de mediação, circulação e recepção de grupos geracionais, sobretudo de intelectuais, na sua relação com a ação política”. Ainda quanto aos intelectuais, Alves informa que Sirinelli propôs e operou com uma metodologia envolvendo como ferramentas de investigação as noções de itinerários, sociabilidades e geração.

Esses conceitos – itinerários, sociabilidades e geração – foram abordados por Sirinelli (1980; 1984; 1986) nos anos de 1980 e, sob alguns aspectos, retomados posteriormente (SIRINELLI, 1990; 1998; 2003).

Sirinelli (1986, p. 102) afirma ser possível reconstruir itinerários, tomando-se um estudo comparativo dos caminhos percorridos por intelectuais a partir de uma “matriz comum” que pode ser institucional (frequentar a mesma instituição de ensino); política (filiação a um partido político ou adesão a ideologias condutoras de algumas ações comuns); ou outra matriz que promova aproximações ou permita perceber aspectos dos itinerários dos indivíduos inseridos na vida social e coletiva.

⁵⁰ O que também foi alvo de crítica de outros, dentre eles: Febvre (1989) combateu abordagens que têm como concepção a história das “ideias desencarnadas”; Chartier (1990) discutiu essas questões no livro *A história cultural: entre práticas e representações*, em especial no capítulo: História intelectual e história das mentalidades: uma dupla reavaliação; Darton (2010) em o *Beijo de Lamourette* – capítulos 10, 11 e 12 – abordou esta temática.

⁵¹ Sirinelli (1986, p. 98) informa a seguinte fonte para a citação: JULLIARD, J. Le facisme em France. *Annales Economies, Sociétés, Civilisations*, 39 (4), juillet-acoût, 1984, pp. 849-981. (p. 855).

Na perspectiva de investigação, usando como ferramenta a noção de itinerário, Sirinelli (1986; 1998) alerta para a relevância de se estar atento quanto à formação escolar – em especial a de nível superior –, problematizando o papel desempenhado pelo sistema escolar⁵² – ou em referência aos conceitos de Bourdieu (1964), o capital escolar – e pelo diploma universitário na arquitetura da sociedade. De acordo com Sirinelli é possível formar um juízo que as “elites culturais⁵³” são derivadas do sistema escolar em dois sentidos: um funcionando como um instrumento de promoção social àqueles que não possuem outra forma de ascensão – a exemplo do capital econômico, etc – e outro que se sustenta pela reprodução dessas elites. Para Sirinelli, para quem opera com a noção de itinerário, faz-se necessário levar em conta ainda: os aspectos familiares e do meio social de origem, as filiações, os grupos de adesão duradouros ou temporários.

A noção de sociabilidade⁵⁴ (SIRINELLI, 2003, p. 249; 253) está revestida de uma dupla acepção que se estabelece por dois elementos: “redes que estruturam e microclima que caracteriza um microcosmo particular”, em que a sociabilidade se constitui por estruturas, chamadas em linguagem comum de “redes” e, dentre elas, duas, para ele, parecem essenciais: as revistas e os manifestos ou abaixo-assinados. As revistas aplicam identidade ao campo intelectual por meio “(...) de forças antagônicas de adesão – pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem – e de exclusão – pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas”, ao mesmo tempo, fazem perceber um microclima situado em um microcosmo pelo movimento e fermentação de ideias e da relação afetiva. Os manifestos e/ou abaixo-assinados permitem aos seus integrantes “contarem-se num protesto”, funcionando, de certo modo, como um sismógrafo para “(...) revelar e medir as ondas, os abalos e estremecimentos que percorrem a consciência nacional”. O autor adverte que as redes de sociabilidades variam com as épocas e os subgrupos intelectuais tomados para estudo e, neste sentido, os salões que demarcavam lócus de sociabilidade nos entremeios de séculos

⁵² As discussões do autor são mais ampliadas do que se apresentam aqui e se dirigem de modo mais específico ao sistema universitário francês, considerando a trajetória acadêmica de estudantes os quais identifica como herdeiros ou *bolseiros*. (SIRINELLI, 1998, p. 267-270).

⁵³ Expressão utilizada pelo autor (SIRINELLI, 1998).

⁵⁴ Em produções anteriores o autor abortou essa temática: (SIRINELLI, 1986; 1998).

anteriores, hoje, não figuram mais entre os elementos decisivos em que a intelectualidade se subentende e se identifica.

Para a noção de geração, Sirinelli (1986, p. 105; 2003) afirma que se deve considerar as ambiguidades que podem tornar difícil de defini-la, uma vez que se terá em conta os efeitos da idade e os fenômenos próprios de geração. O autor informa que os efeitos da idade, em certos casos,

são suficientemente poderosos para desembocar em verdadeiros fenômenos de geração, compreendida no sentido de estrato demográfico unido por um acontecimento fundador que por isso mesmo adquiriu uma existência autônoma. Por certo, as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e referem-se, por definição, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Mas uma geração dada extrai desta gestação uma bagagem genética e desses primeiros anos uma memória coletiva, portanto ao mesmo tempo o inato e o adquirido, que a marcam por toda a vida (SIRINELLI, 2003, p. 255).

Nessa defesa, no meio intelectual, os processos de transmissão cultural são fundamentais, uma vez que um intelectual “se define sempre por referência a uma herança ou como filho pródigo: quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra a ruptura e uma tentativa de fazer tábua rasa” (SIRINELLI, 2003, p. 255). Em correspondência, o patrimônio dos mais velhos servirá como elemento de referência explícita ou implícita.

As conferências educacionais e os intelectuais são compreendidos, nesta pesquisa, por meio dos referenciais⁵⁵ citados: as conferências educacionais como integrantes de um *repertório* presente nos anos de 1920 e os intelectuais como atores das ações que compõem este repertório, percebendo-os como participantes de uma *geração* que tem parte da sua formação escolar e atuação profissional no período republicano, cujos *itinerários* e *sociabilidades* construídos e vivenciados, os colocaram em condições de pensarem, representarem ou proporem nos espaços das conferências educacionais. Também

⁵⁵ Sirinelli (1986; 1990; 1998; 2003); Tilly (1976; 1993. 1996; 2004) e McAdam, Tarrow, Tilly (2009).

compreendidos pelo *engajamento político na vida da cidade*, por se colocarem como porta-vozes do povo, denunciando os problemas e propondo soluções ou possibilidades e intervindo na sociedade.

Os intelectuais tomados são considerados pelo repertório citado que permite percebê-los no interior das conferências educacionais, bem como em outras ações no espaço social, educacional e político – no campo operacional ou das ideias e propostas. Como agentes deste repertório, buscou-se compreendê-los por seus itinerários, considerando aspectos relacionados à formação escolar; atuação ou representatividade na esfera pública; envolvimento com reformas educativas; e suas produções escritas que evidenciavam a necessidade de tratar (encontrar soluções) de problemas educacionais, relacionando-os às questões ligadas à identidade, sentimento e consciência nacionais e modernidade pedagógica; destacando-se a atuação dos mesmos nas conferências educacionais.

Procurou-se perceber como os intelectuais conquistaram notoriedade, exerceram influência e tiveram ressonância e amplificação por aquilo que produziram – obras literárias, pedagógicas, artísticas, artigos jornalísticos, propostas de reformas educativas, pareceres e teses em congressos e conferências – e pelos lugares que ocuparam na cena pública (social, política, educacional e cultural) – e como esses fatores imprimiram legitimidade àquilo que representavam ou mediavam. Intelectuais percebidos por suas características individuais, modos, propostas e itinerários distintos, mas que permitem ser pensados nas suas variantes, numa geografia invariável, que os coloca em defesa das causas nacionais/educacionais. Esses sujeitos são compreendidos em um repertório que torna possível destacá-los no interior dos eventos educacionais que são analisados nesta tese, porém em articulação com um projeto mais amplo: um projeto político de nação, por via da cultura e da escola – sobretudo da escola primária – ou ainda um projeto cultural e político para a nação.

Nessa defesa cabe não interpretar o campo educacional e cultural nos anos de 1920, como autônomo – desvinculado das demais questões sociais e políticas – ou no sentido interpretado por Nagle (2001), como um período próprio somente do chamado “entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico”. Carvalho (1997a) avalia que a crítica feita por Nagle parte de uma visão romântica dos problemas sociais e das suas soluções para o Brasil:

A importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e educadores – principalmente os ‘educadores profissionais’ que apareceram nos de 1920 – transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação, no qual a educação era concebida como a mais eficaz alavanca da história brasileira (NAGLE, 2001, p. 135-136).

Carvalho (1997a, p. 16) contesta as proposições de Nagle (2001) e situa um dos sentidos divulgados pela ABE ligado à pretensão da “organização nacional pela organização da cultura”⁵⁶. A autora observa que nas análises de Nagle “essa transformação teria resultado em uma despolitização do campo educacional, tendo-se restringido os temas da escolarização” a formulações de caráter, essencialmente educacionais ou pedagógicos, destituídas de qualquer vínculo com projetos políticos (CARVALHO, 1997a, p. 117-118). A autora pondera que se há algo de romântico no “entusiasmo pela educação e no otimismo pedagógico” dos anos de 1920, isto deve ser interpretado mais no romantismo implícito no projeto de unidade e de unificação da nação do que o seu efeito iludido e ilusório da representação deslocada desse projeto para um plano secundário que exclui os vínculos com um projeto político.

As conferências educacionais – como lugares projetados para discutir e propor a solução aos problemas percebidos e estabelecer a modernidade pedagógica – nos anos de 1920 são interpretadas como integrantes de um repertório que se constitui por vínculos e articulações com o campo cultural, educacional e político, em sintonia com um projeto de nação ou, então, para articular um projeto político de educação nacional. Os intelectuais destacados nesta pesquisa são interpretados como agentes desse repertório, os quais se colocavam como anunciadores dos problemas, ao mesmo tempo, em que eram porta-vozes de sugestões ou das soluções requeridas.

1.3 EDUCAR E INSTRUIR NA ESCOLA PRIMÁRIA

⁵⁶ A expressão citada, Carvalho observa que foi promulgada por Lourenço Filho (1935, p. 22).

No período histórico assinalado – anos de 1920 – o órgão responsável pela educação dos governos (fossem eles estaduais ou federal) era identificado como *diretoria da instrução pública* – o termo instrução era o adjetivo utilizado à época –, significando o *locus* material e simbólico que concentraria as proposições, normatizações e deliberações acerca do destino educacional.

Entrementes, esta demarcação, por meio da expressão citada, é anterior⁵⁷. O Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890, criou a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, cujas atribuições passaram, posteriormente, para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores. A expressão *instrução* utilizada para grifar o departamento estatal educacional no Brasil, foi substituída pelo termo *educação*, quando, em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930) e, em certo sentido, a expressão *educação* passou a abarcar o conceito amplo de *instruir* e *educar*.

Justificar a modernidade para a educação brasileira, dizia respeito ao estar “(...) condenados ao progresso”, afirmou Tavares Cavalcanti⁵⁸, representante dos Estados, em discurso na sessão solene de abertura da CIEP-RJ (BRASIL, 1922, p. 81). Esta condenação pretendia, além da perspectiva de se superar o atraso pelo progresso, trazer a luz às trevas – “*Fiat lux*”⁵⁹ – e superar o *antigo* pelo *novo*, *moderno*, o que deveria ser alcançado mediante a articulação entre educação e instrução.

Pode-se argumentar que instruir e educar formavam os dois pilares de uma escola pública moderna para construção da nação

⁵⁷ Para além do Brasil e aquém do período histórico, Moraes e Gallo (2005) citam a expressão *instrução* quando referem-se à *Liga Internacional para a Instrução Racional da Infância (1908)*, situada no interior do movimento anarquista, na França (MORAES; GALLO, 2005).

⁵⁸ Manuel Tavares Cavalcanti foi deputado estadual 1907-1908 e 1909 a 1911 e deputado federal 1921 a 1929, pela Paraíba. Foi professor no Liceu Paraibano e na Escola Normal. Colaborou em várias gestões do Estado da Paraíba (na Diretoria da Instrução Pública) e escreveu livro didático sobre a história da Paraíba, destinado à instrução primária (*Epitome de Historia da Parahyba*). Em 1910, quando prefeito da cidade de Alagoa Nova, fundou a primeira “escola reunida” do Estado paraibano. Segundo o autor consultado, foi um intelectual de grande influência política. Fonte: Pinheiro (2002).

⁵⁹ “Faça-se a luz”: expressão pertencente à passagem Bíblica do livro de Gênesis. Também pode ser tomada como metáfora do Iluminismo que teve origem no século XVII e se desenvolveu com maior intensidade no século seguinte.

brasileira, no Brasil dos anos de 1920 e isto também ficou explícito no ICIP-MG, pelo discurso de encerramento proferido pelo chefe de Estado – Antonio Carlos – agradecendo aos participantes:

Vossa colaboração foi preciosa. E ella restara para o tempo afora como notável manancial para quantos se disponham a enfrentar, com galhardia devida, a solução do problema continuamente posto á atenção dos povos: o da educação e da instrução primária (MINAS GERAIS, 1927b, p. 451).

Também o Regulamento da Instrução (MINAS GERAIS, 1927c, p. 14) advindo da reforma, após o ICIP-MG, estabelecia que a finalidade do ensino primário deveria visar não somente a *instrução*, mas também e, sobretudo, a *educação* pautada no desenvolvimento físico, mental e moral das crianças. Sobre a justificativa da organização desse Regulamento e dos aspectos articulados entre educação e instrução definiu que “a instrução primaria teve, assim, no regulamento, definida e traçada em alto relevo a sua finalidade educativa, de que se acha, em grande parte, divorciada graças aos viciosos processos de ensino que a tem, em geral, orientado”.

Algumas teses da ICEEP-SC tiveram por objetivo grifar o que poderia abarcar esta dupla expressão: instrução e educação, dentre elas, as teses (t. 33⁶⁰; t. 36⁶¹; t. 37⁶²; t. 39⁶³) destacaram os vocábulo em foco. A primeira citava brevemente os termos e não discutia como poderiam ser concebidos, já as outras duas buscavam articular as concepções de educar e instruir de modo mais específico. A expressão ensinar (t. 36) pode ser tomada como sinônimo de instruir. A autora

⁶⁰ A tese de número 33, intitulada *Ligeiras considerações sobre a instrução e a educação das creanças anormaes* foi defendida pelo professor Alberto Ferraz (SANTA CATHARINA, 1927b).

⁶¹ A professora Isaura Veiga Faria apresentou a tese de número 36, intitulada *Qual o valor do mestre escola na formação educacional dos povos?* (SANTA CATHARINA, 1927b).

⁶² O Dr. Albino Sá Filho defendeu a tese de número 37, intitulada *Qual o valor do mestre escola na formação educacional dos povos?* (SANTA CATHARINA, 1927b).

⁶³ A tese de número 39, intitulada *O ensino de noções de hygiene nas escolas publicas no Estado de Santa Catharina* foi defendida pelo acadêmico de medicina Oswaldo Rodrigues Cabral (SANTA CATHARINA, 1927b).

explicita: “Ensinar tem um sentido mais restricto e secundário (...). Resulta então que o Ensino alveja a Educação e, portanto, ensinar é o meio necessário, mas sempre, que tende ao fim ideal – educar”. Atrélava um trocadilho para explicitar sua defesa: “é certo que para educar precisamos ensinar, mas muitas vezes ensinando não educamos” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 509). Oswaldo Rodrigues Cabral, em sua tese (n. 39), apresentada na ICEEP-SC, acerca dos princípios educacionais de higiene, articulou seu discurso apoiado em saberes correntes naquele período e delineou o que entende por educar e instruir, nos preceitos da boa saúde e higiene, como a escola primária teria fundamental relevância quanto a isto e qual o compromisso das demais instâncias da sociedade. Para este conferencista, instruir estaria mais voltado para o ensino e aprendizagem de conteúdos escolares e educar mais inclinado para aspectos formativos de hábitos e condutas.

Educar era tomado em sentido mais amplo e deveria ultrapassar o espaço escolar, significando um conjunto de atitudes que deveria estar presente no professor e nos alunos, em todos os espaços e tempos da escola, transcendendo a atuação para outros espaços sociais. Tratavam-se de hábitos e comportamentos a serem adquiridos e conservados, dentro e fora da escola, sobretudo no lar e demais segmentos da sociedade. Instruir, dizia respeito a uma concepção mais restrita e direcionada a aspectos do programa e ao ensino escolar propriamente dito ou do desempenho das disciplinas a serem ensinadas na escola. Pode-se considerar que estaria aproximado das questões de ensino do currículo ou conteúdos escolares, de modo mais específico, dentro das disciplinas.

Silva, (2009b, p. 21) afirma que “exasperava-se no debate educacional da década de 1920 a defesa de que as práticas de escolarização primária poderiam funcionar como dispositivos para ensinar a modernidade e uma atitude moderna à população. (...)”. A intervenção educacional não se encerrava nas questões relacionadas à valorização de diferentes saberes e práticas trabalhados no interior das escolas (métodos, didáticas, horários): fazia-se necessário além de instruir, educar!

Todavia, instruir e educar deveriam caminhar, concomitantemente, para alcançar os ideais do progresso e do moderno educacional e para formação do homem republicano que deveria ocorrer não apenas pelo ensino de conteúdos escolares, mas também pela formação de hábitos – dentro dos padrões da ciência, da boa higiene e

saúde, do civismo, do amor à pátria, da dedicação ao trabalho para o engrandecimento da nação, etc – condizentes com a sociedade que se pretendia (re)afirmar.

Engendrados num projeto cultural a favor da nação, Souza (1998) considera que os discursos propostos pelos reformistas no Estado de São Paulo, nas primeiras décadas da República, impuseram a concepção de “educar mais que instruir”, como a grande finalidade do ensino primário, para a qual apenas instruir não se mostrava suficiente dentro desse projeto e, nessa análise de considerar a instrução e a educação, o ensino primário ganha destaque.

Na identificação de quatro – CIEP-RJ, CEPN-PR, ICIP-MG, ICEEP-SC – dos cinco eventos analisados, nos títulos se destacam as expressões “ensino primário” ou “instrução primária”, mesmo a ICNE-ABE que tem a nomenclatura de “Conferência Nacional de Educação”, dedicou boa parte dos temas/teses voltados aos aspectos ligados ao ensino primário. Das suas oito comissões de análise formadas, duas foram dedicadas ao ensino primário, dado ao volume dos trabalhos. Também das quatro temáticas gerais sugeridas pela ABE para serem contempladas na conferência, uma foi dedicada à “uniformização do Ensino Primário nas suas ideas capitais, mantida a liberdade de programmas” (ASSOCIAÇÃO..., 1927b).

No entanto, apesar dessa especificação e de haver aproximação dos eventos pelas questões referentes a esse nível ensino ou de se perceber o destaque dado a ele, este não era o único fator determinante para que as conferências educacionais fossem suscitadas e realizadas. Antes, o que estava em jogo era a defesa de um projeto de nação em que a identidade, unidade nacional e o progresso, a priori, eram defendidos e do qual o ensino primário era considerado como lócus privilegiado da execução e sucesso do projeto. Para tanto, deveria operar no sentido de contemplar os ideais da modernidade pedagógica requerida.

Trazer para as discussões⁶⁴ aspectos das diversas escolas e níveis de ensino era pensar além daquilo que poderia ser próprio ao ensino

⁶⁴ De modo geral, as temáticas presentes nas conferências educacionais, reservadas as particularidades de cada evento, eram abordadas numa perspectiva de alcançar a realidade social mais ampla e não estavam limitadas aos temas relacionados ao ensino primário. Os assuntos versavam sobre os diversos níveis ou modalidades de ensino e escola e dentre eles estavam tanto os que diziam respeito ao ensino e escola primários quanto os que se referiam aos níveis de

primário – embora em alguns casos pudesse ter estreita relação como é o caso do ensino normal e da formação de professores para atuar nas escolas primárias – e pôr em pauta a perspectiva de um projeto de nação por meio da educação, do qual o ensino primário também fazia parte, ocupando papel de primeira ordem.

Pode-se sustentar que o ensino primário ocupava destaque nas conferências, pois teria como finalidade primeira contribuir com a formação – educar e instruir – das novas gerações, dentro dos princípios almejados de saúde, higiene, moral, civismo, patriotismo, etc, aperfeiçoando o intelecto e o caráter do cidadão brasileiro e que isto pudesse se contrapor ao que era considerado atraso, mazela, bem como outras atitudes que iam contra o pretendido.

Os temas relacionados ao ensino primário têm sido foco de diversas pesquisas nas áreas da educação e da história da educação, como também de outras, que abordam perspectivas metodológicas, temporais e contextos geográficos diversos que vão desde a investigação da organização de uma escola em específico, como é o caso das que abordam os grupos escolares ou as escolas isoladas⁶⁵; como aos aspectos

ensino infantil, complementar, noturno para alfabetização, normal, profissional ou mesmo sobre o ensino superior. Cada um desses níveis de ensino ou modalidades de escolas era apresentado por suas nuances próprias, desvelado pelos participantes, por meio dos problemas relacionados e possíveis soluções, em acordo com a percepção daqueles que o traziam à tona. A organização de aspectos estruturais, administrativos e burocráticos também comparecia, como a necessidade de readaptações do sistema educacional, em nível estadual ou federal, a exemplo das discussões relacionadas à criação de um órgão superior – *ministério da educação* ou de um *conselho nacional de educação* – que regulamentasse diretrizes gerais para o país; e ainda outras temáticas que estavam em foco (ver apêndices deste trabalho nos quadros que listam as teses tratadas nas conferências analisadas).

⁶⁵ O volume de produções é vultoso em relação à escola e ensino primários e um tanto difícil de ser mapeado. As indicações feitas não querem representar uma classificação definitiva dentro de uma ou outra abordagem, pois muitas dessas produções permeiam e se articulam com aspectos diversos relacionados ao ensino e escola primários. Algumas referências em ordem cronológica: Faria Filho (1996); Souza (1998); Lopes (2001); Schena (2002); Peres (2003); Klinke (2003); Silva (2004); Souza (2004a; 2007a; 2007b); Souza (2004b); Bencostta (2005a; 2005b; 2006); Vidal (2005; 2006); Araújo (2006); Rocha (2006); Lopes (2006); Nascimento (2006); Nóbrega (2006); Rodrigues (2007); Coelho (2008); Braga (2009); Gerken (2009); Hoeller (2009); Paes (2011).

voltados para as normatizações mais gerais⁶⁶, no caso dos trabalhos que analisam a ação do poder público nos investimentos nesse nível de ensino; sobre princípios de higiene e saúde; métodos; obrigatoriedade do ensino⁶⁷; materiais e mobiliários; formação moral e patriótica; ou as que relacionam educação, república, modernidade, socialização ou escolarização da infância; ou mesmo temáticas relacionadas à formação de professores⁶⁸ para a escola primária.

Para abordar acerca da educação e da instrução no ensino primário nas proposições desta pesquisa, deu-se ênfase a projetos para a nação articulados à modernidade pedagógica, os quais se interpretou como representativos do repertório dos anos de 1920. Para tanto, foram tomadas algumas temáticas⁶⁹ presentes nas conferências educacionais que se inter cruzam: elementos nacionais⁷⁰, nacionalização do ensino e

⁶⁶ Algumas referências em ordem cronológica: Carvalho (1989a; 1997b); Warde (1997); Freitas (1997); Rossinholi (2002); Rocha (2003a); Rossi (2003); Faria Filho (2004); Veiga (2004); Poubel e Silva (2006); Larocca (2009); Hoeller (2009); Silva (2009b; 2011).

⁶⁷ Destaca-se que a expressão adotada, “obrigatoriedade do ensino”, significa a exigência de enviar as crianças de uma determinada faixa etária às escolas organizadas para esta etapa de formação. Vale lembrar que Alves e Valdez (2013) assinalam que “obrigatoriedade do ensino” e “obrigatoriedade escolar” nem sempre foram sinônimas. Esclarecem as autoras que na legislação da Província de Goiás, do ano de 1835 estava previsto o ensino – e não a escola – obrigatório, exigindo que os pais oferecessem instrução primária aos filhos em escolas públicas ou particulares ou mesmo na própria casa.

⁶⁸ Sobre a temática da formação de professores a produção também é bastante recorrente, tanto em abordagem contemporânea quanto em perspectiva histórica de investigação de ações e práticas do passado. Em diálogo com esta última perspectiva cita-se algumas referências em ordem cronológica: Carvalho (2000); Scheibe e Daros (2002); Daros, Daniel e Silva (2005a; 2005b); Louro (2006); Carvalho (2006); Araújo (2008); Valle e Silva (2010); Silva e Cunha (2010); Silva e Schueroff (2010); Fischer (2011); Melo e Valle (2012); Carvalho, Daros e Sganderla (2012).

⁶⁹ Estes não são os únicos temas relacionados à educação e instrução que estavam direcionados à escola primária. Outros aspectos presentes nas teses das conferências trazem discussões direcionadas a esses fins: princípios de higiene e saúde; moral e civismo; o ensino de história pátria; revisão de programas e disciplinas, etc.

⁷⁰ Como tratado anteriormente, os termos nação, nacionalismo, nacionalidade e nacional nem sempre são de fáceis definições. Diante disto, a expressão *elementos nacionais* utilizada aqui, trata de significar os argumentos e defesas presentes nas fontes por expressões como: unidade nacional, nacionalismo,

ensino da língua vernácula; expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino; educação e instrução: fins e meios para alcançar a modernidade pedagógica por meio do ensino primário, relacionados à (re)formação do professorado e as questões de método para formar a “nova mentalidade⁷¹” do professor em sintonia com as “novas” necessidades das crianças que frequentariam esse nível de ensino.

A unidade nacional pela unidade educacional, contemplando o caso da nacionalização do ensino e do ensino na língua vernácula, permitiram pensar na construção ou fortalecimento da identidade, do sentimento e da consciência nacionais. Nacionalidade, identidade, sentimento e consciência nacionais são assuntos que transpassam as conferências educacionais, comparecendo tanto em teses apresentadas, como em outros discursos e pronunciamentos. Intelectuais destacados nesta pesquisa – como será possível acompanhar – debatem acerca deste tema, do quanto isto deveria ser defendido e de como a escola, sobretudo, a primária teria participação realçada nesta solução. Aliados aos aspectos da identidade nacional, a nacionalização do ensino e o ensino da língua vernácula representam elementos da cultura – língua comum – essenciais para a identidade da nação, como aspectos sob os quais esta também deveria estar alicerçada. A nacionalização do ensino e o ensino da língua vernácula serão tomadas de modo mais intenso, para a análise dos aspectos da identidade da nação, embora se tenha presente, como já explicitado, que estes não representavam os únicos. Todavia, eles eram reclamados como ações que caberiam ao ensino primário no período.

Oliveira (1997, p. 186) ao discutir a questão nacional, informa que desde o final do século XIX os Estados passaram a agir inculcando e inventando tradições e, dentre elas, “a língua nacional escrita e uma língua falada, compreensível para a massa, passam a ser a verdadeira fronteira natural da nação”.

nacionalidade, identidade nacional, dentre outras que procuravam discutir acerca de questões ligadas à identidade, sentimento e consciência nacionais.

⁷¹ *Mentalidade* pode ser delimitada como um conceito adotado e discutido na perspectiva da história, bem como de outras áreas disciplinares, cujas algumas problematizações podem ser conferidas na produção dos autores a seguir: LE GOFF (1976); ARIÈS (1990); CHARTIER (1991; 1995); VOVELLE (1991); DARTON (2010). A expressão *mentalidade* quando adotada nesta tese teve por objetivo tomar o léxico presente nas fontes que, em certos casos, foi tomada também como sinônimo de *espírito* ou *alma* termos, igualmente, presentes nas fontes consultadas.

A temática da expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário foi eleita por se reconhecer que seria ela que traria a imposição para se estabelecer as demais. A obrigatoriedade do ensino primário é uma questão que perpassa a história educacional brasileira e também foi abordada em todas as conferências analisadas. Todavia, se coloca bem anterior a elas, sendo ponto de pauta desde antes do Brasil republicano. A partir da Reforma de 1879, na gestão de Leôncio de Carvalho – Ministro do Império –, o governo imperial baixou o Decreto n. 7.247 no qual estabelecia, dentre outras deliberações: “Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no municipio da Còrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade” (BRASIL, 1879).

Essa questão, recorrente na República, também carecia de medidas sem as quais se argumentava que o Brasil não poderia prosperar frente à superação dos problemas apontados, pois se as crianças não fossem à escola como efetivar os princípios defendidos – instruir e educar – para o engrandecimento, progresso e modernidade da nação?

A (re)formação do professorado para o ensino primário e as questões de método para formar a “nova mentalidade” do professor, são discussões recorrentes nas conferências educacionais. Reformar e renovar o ensino primário era reformar e renovar os aspectos da formação dos professores, investindo tanto em instalações de escolas para formação, buscando-se a profissionalização do magistério e, sobretudo, investindo-se na formação que esses deveriam receber, em acordo com os conhecimentos advindos das ciências – em especial da psicologia, da biologia e da sociologia – que apresentavam “novos” conhecimentos sobre “o que é a criança”, exigindo a apropriação e aplicação nas escolas primárias de métodos considerados modernos ou renovados.

1.4 FONTES⁷² DE PESQUISA E COMPOSIÇÃO DA TESE

⁷² Observa-se que as citações diretas serão transcritas de acordo como o localizado nas fontes, inclusive os grifos dos originais e se fará observação na citação somente quando o grifo for dado por esta pesquisa.

Das pesquisas e coletas realizadas foram selecionadas como fontes⁷³ privilegiadas os Anais ou documentos que apresentam registros das conferências educacionais. Em relação à CIEP-RJ foram utilizados os Anais do próprio evento (BRASIL, 1922); o mesmo ocorreu em relação a ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b). Ressalta-se que estes dois documentos são mais detalhados do que os demais, no sentido de apresentarem em sua composição registros que compreendem desde as sessões preparatórias, atas das sessões, teses, pareceres, bem como ainda outros aspectos das ocorrências. Sobre o CEPN-PR foram utilizadas as teses⁷⁴ e os registros das atas⁷⁵. Para o ICIP-MG não foi possível localizar Anais específicos, porém duas revistas⁷⁶ foram dedicadas aos registros referentes a este evento. A ICNE-ABE teve a publicação de suas memórias em 1997⁷⁷, o que será entendido como Anais desta conferência.

Participam outras fontes que auxiliam o empreendimento como as referentes à legislação pertinente; mensagens de presidentes, governadores, interventores federais; relatórios de secretários do interior e justiça ou dirigentes da educação e outros documentos de Estado;

⁷³ Foram visitados os seguintes locais para pesquisa e coleta das fontes: Arquivo Público de Santa Catarina e Biblioteca Pública de Santa Catarina, localizados em Florianópolis; Biblioteca Pública do Estado do Paraná, localizada em Curitiba; Hemeroteca Pública e Biblioteca Pública Luiz de Bessa, localizadas em Belo Horizonte; e acervo virtual (*online*) da ABE.

⁷⁴ Esta fonte trata-se de teses e pareceres localizados no Memorial Lysimaco Ferreira da Costa (Curitiba/PR) e as citações serão identificadas como documento do Estado do Paraná (PARANÁ, 1926b).

⁷⁵ As atas foram localizadas na seguinte fonte: (PARANÁ, 1926a).

⁷⁶ Parte das memórias do ICIP-MG foi registrada nas edições de número 21 e 22 da *Revista do Ensino* (MINAS GERAIS, 1927a; 1927b).

⁷⁷ Publicação organizada por: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D.; SCHMIDT, M. A. **I Conferência Nacional de Educação**: Curitiba, 1927. MEC. SEDIAE/INEP. IPARDES. Brasília, 1997. Esta obra refere-se a aspectos das ocorrências da ICNE-ABE e, nesta pesquisa, está sendo considerado como os Anais deste evento, uma vez que os organizadores mantiveram a compilação dos dados e fontes do mesmo modo como encontraram nos arquivos, sem interferência/análise acerca do mesmos, a não ser as de ordem de adequação ortográfica às normas vigentes ao ano de publicação. O que se tem de acréscimo, nesta publicação, diz respeito à introdução e apresentação da obra pelo INEP e a mensagem do Ministro da Educação e Desportos, daquela data e uma entrevista concedida pela irmã de uma das organizadoras. Esta referência será identificada como (ASSOCIAÇÃO..., 1927a).

textos ou outras produções de conferencistas, sobretudo, relacionados aos intelectuais assinalados; livros, artigos de jornais e revistas, textos de congressos e de outros que se relacionam com o objeto desta tese.

Ainda fazem parte como fontes: produções escritas (livros, artigos jornalísticos, discursos⁷⁸, participação em organização ou publicação em coleções pedagógicas) dos intelectuais destacados que possam auxiliar na compreensão do repertório do qual faziam parte. Procurou-se tomar os textos dos intelectuais, os quais se interpretou como representativos de discussões que localizavam as questões referentes à cultura e à educação no centro das argumentações e dos problemas apontados. Além disso, procurou-se apreender dessas produções como os problemas sociais ou mais diretamente os relacionados à educação eram apresentados e a possibilidade de solução dada aos mesmos por seus autores.

Com esse *corpus* de fontes, procurou-se o cruzamento das linguagens próprias das conferências educacionais, localizando os vários tons, lugares e sujeitos, somando-se a eles a análise dos impressos. A análise do conjunto, tomando os eventos como possibilidade de percepção das discussões e disputas que tomavam a educação como problema, no repertório demarcado, permitiu pensar tanto os intelectuais, os quais se quis dar destaque, nesta tese, quanto sujeitos anônimos, cujas vozes se somavam à retórica do período. A análise dos eventos tomados – conferências educacionais – permitiu a apreensão destes espaços como vitrines e *lócus* que legitimavam as políticas em curso, quando o assunto era a educação como ponto central para efetivar projetos para a nação.

A tese está composta em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *Repertório e intelectuais: ambiência cultural, intelectual e política*, apresenta aspectos dos intelectuais – Orestes de Oliveira Guimarães, Antonio de Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Antonio de Arruda Carneiro Leão, Francisco Luís da Silva Campos, Manoel Bergström Lourenço Filho –, procurando compreender referenciais dos itinerários, geração e sociabilidades relacionadas a eles: aspectos do

⁷⁸ A opção de manter os *discursos* como produções escritas, apoiou-se nos pronunciamentos dos intelectuais que foram compostos por eles para discurso verbal em uma dada situação, mas que após isto foram publicados em Anais, relatórios ou mesmo transformados em obra coletiva como foi o caso do *Pela civilização mineira* de Francisco Campos que reuniu discursos elaborados ao longo da sua gestão como diretor da Instrução Pública de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1930).

meio social de origem, da formação escolar, participação em ligas, associações e outras representatividades na esfera social, ocupação de cargos públicos ou representatividade política; e o envolvimento em reformas educacionais. Também, neste capítulo, procurou-se delinear aspectos que permitem compreender e reconhecer as conferências educacionais, independente, da localização geográfica, do ano da sua ocorrência ou da iniciativa de onde partiram, por meio de certas feições comuns, reservadas as singularidades próprias de cada uma delas. Discutiu-se, ainda, a participação dos intelectuais destacados no interior das conferências educacionais, sinalizando algumas tensões presentes nesses eventos. O intento foi compreender um repertório relacionado aos anos de 1920, articulado para pôr em evidência projetos amparados por ideais de progresso e modernidade para o país, por meio de um projeto de educação nacional, do qual os intelectuais e as conferências educacionais faziam parte.

No segundo capítulo – *Mobilizadores das conferências educacionais: “por uma alma nacional”* – e no próximo, ocorre um adentramento mais estreito no espaço das conferências educacionais, de modo a apresentar o que aproxima e distingue as conferências educacionais entre si, em termos das motivações ou opções feitas por seus organizadores, mentores ou participantes e dos aspectos relacionados mais diretamente com as propostas percebidas e interpretadas como projetos para a nação, no sentido de compreender como a educação e a instrução poderiam garantir a modernidade pedagógica – por meio dos aspectos materiais e simbólicos. Por uma questão didática, optou-se por apresentar as temáticas dos dois capítulos, separadamente, todavia, a ordem de escolha não significa a ordem de apresentação ou de relevância interpretadas a partir das fontes. Neste segundo capítulo, procurou-se apreender as questões ligadas à nacionalidade e identidade nacional – na projeção de formar o *espírito da nacionalidade* e a *alma nacional* – como assuntos que transpassam as conferências educacionais analisadas, que são motivadores para suas ocorrências e de como a escola primária estava presente neste debate. Como atribuição destacada e derivada das questões atadas à nacionalidade e identidade nacional, apresenta-se a defesa da nacionalização do ensino e do ensino na vernácula e também a exigência da expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

No terceiro capítulo, apresentou-se o contorno de cada uma das conferências para delinear o que propõe o seu título: *Mobilizadores das conferências educacionais: formação do professorado e métodos de*

ensino. Tratou-se da (re)formação, deveres e garantias de um professorado nacional e de como as conferências podem representar lugares de divulgação, legitimação ou de proposição acerca do que deveria compor a (re)formação do professorado, por vezes, conformando “novas” e “velhas” ideias. Quanto aos métodos de ensino procurou-se contemplar o espaço das conferências educacionais e o que poderia estar em jogo no repertório dos anos de 1920 e possíveis tensões quanto às defesas, em certos casos, distintas e, em outros, compartilhadas, do que era apontado como *ensino intuitivo* ou *ensino ativo*, *escola ativa*, e *escola nova* e o que cada uma das perspectivas teóricas contribuía para as propostas acerca de uma educação renovada e da modernidade pedagógica. Elegeu-se quatro perspectivas para esta abordagem: o ensino intuitivo ou ativo por meio da proposição do método analítico para o ensino da leitura e da escrita; o sistema advindo das ideias de Maria Montessori; o sistema atribuído às ideias de Jean-Ovide Decroly; e o método de projeto, pelas contribuições de John Dewey e Willian Heard Kilpatrick.

No quarto capítulo – *Outras formas e outros lugares de sociabilidades: os entornos das conferências* – procurou-se dar enfoque aos entornos das conferências educacionais e de como estes eventos eram projetados para além das sessões destinadas a tratarem das questões educacionais propostas, revelando que são os “dentro e fora” que compunham as conferências educacionais. Também abordou a projeção alcançada pelos intelectuais assinalados pela pesquisa, em termos de assegurar legitimidade à presença dos mesmos nas conferências educacionais. Tratou-se ainda de destacar certos “rituais” das conferências: tipos de convites para os participantes, cerimonial de abertura, comissões de análise, mensagens recebidas e enviadas diretamente ao evento, bem como as vinculadas na imprensa jornalística, menções a personalidades ou ações consideradas ilustres dentro e fora da ocorrência material e histórica dos episódios. Considera-se os entornos dos eventos como possibilidade de pensar outros espaços e ações compartilhados pelos participantes, grifados pela pomposidade de homenagens, formalidades e, de certo modo, pelo caráter espetaculoso das conferências: apresentação de números artísticos ou de ginásticas, exposição e festas cívicas em escolas – geralmente grupos escolares e escolas normais –; almoços, bailes, jantares, banquetes, chás e até visita a túmulo e cemitério.

2 REPERTÓRIO E INTELLECTUAIS: AMBIÊNCIA CULTURAL, INTELLECTUAL E POLÍTICA

Por trás dos grandes vestígios da paisagem, [os artefatos e as máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar (BLOCH, 2001).

A compreensão de intelectuais, no contexto dos anos de 1920, busca seus argumentos quando a atuação dos protagonistas destacados aqui, acusa a possibilidade de interferência nos espaços sociais mais amplos e nas transformações requeridas pela via da cultura, tendo na educação e na escola seus focos. Os protagonistas entendidos como aqueles que apresentam seus itinerários de formação escolar, de atuação profissional e vinculações que permitiam que atuassem em determinadas frentes onde a cultura e a educação podem ser compreendidas como elementos para as reformulações pretendidas, a exemplo dos investimentos relacionados às conferências. Esses intelectuais que participaram das conferências educacionais não tinham suas ações isoladas ou exclusivas a esses espaços, uma vez que estas representam um dos lugares e ações – dentro de um repertório mais amplo – os quais eram compartilhados por eles.

A discussão de ações e lugares compartilhados não quer afirmar que todos os sujeitos conviveram ou participaram simultânea ou conjuntamente de todas as ocorrências expostas, embora, em certos casos, isto seja correspondente, pois há intelectuais que estiveram presentes ou participaram das mesmas conferências, ações ou ocuparam lugares comuns. Os itinerários e as experiências compartilhadas, como se verá na sequência, não permitem serem tomadas como bloco homogêneo, antes percebidas por suas aproximações e singularidades que, entre essas duas perspectivas – aproximações e singularidades – confluem para que os intelectuais estivessem envolvidos com as conferências educacionais e inseridos em um repertório que convergia para um projeto de educação nacional.

2.1 INTELLECTUAIS: ITINERÁRIOS, GERAÇÃO E SOCIABILIDADES

2.1.1 Orestes de Oliveira Guimarães

*Orestes de Oliveira Guimarães*⁷⁹ nasceu na cidade paulista de Taubaté em 27 de fevereiro de 1871. Aos dezesseis anos (1887) ingressou na Escola Normal de São Paulo, concluindo o curso em 1889, compondo junto a outros 115 formandos (entre eles 51 homens e 64 mulheres), a turma concluinte no ano da Proclamação da República. Dentre seus colegas de formação estiveram Oscar Thompson⁸⁰, José Romão Puiggari⁸¹ e João Lourenço Rodrigues⁸² que atuaram na esfera da instrução pública paulista.

Segundo Teive (2005a) Orestes Guimarães teve como professores, em sua maioria, bacharéis em Direito que, em muitos casos, se antagonizavam entre os defensores da religião católica – religião oficial do Estado à época – e os que eram adeptos da doutrina positivista

⁷⁹ As produções a seguir trazem aspectos da biografia e atuação de Orestes de Oliveira Guimarães e foram utilizadas na construção dos dados biográficos. Em ordem cronológica: Fiori (1991); Nóbrega (2000; 2006); Teive (2005a ; 2005b); Hoeller (2009). A partir daqui será referenciado por Orestes Guimarães.

⁸⁰ Oscar Thompson esteve à frente da instrução pública paulista no início do século XX quando empreendeu diversas reformas. Co-autor da *Colleção de Caderno, drs. Oscar Thompson e Thomaz de Lima* recomendada por Orestes Guimarães no seu Parecer sobre quais obras didáticas deveriam ser adotadas no Estado de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 25). Azevedo (2012) apresenta em sua pesquisa “ecos do discurso de Oscar Thompson” na reorganização, empreendida por Orestes Guimarães, junto ao Colégio Municipal de Joinville (SC).

⁸¹ Em 1895 foi nomeado interinamente para professor da Escola Normal Modelo Caetano de Campos. Foi diretor do Grupo Escolar do Braz durante dois anos. Autor do livro didático *Cousas Brasileiras*, recomendado por Orestes Guimarães no seu Parecer sobre quais obras didáticas deveriam ser adotados no Estado de Santa Catarina (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 23).

⁸² Além de autor de diversas publicações, foi professor na Escola Normal de São Paulo; Inspetor Escolar; e diretor da Escola Profissional Feminina de São Paulo (1920).

de August Comte⁸³. Além disso, alguns professores se posicionavam ainda como defensores da Monarquia representativa e suas instituições e outros como simpatizantes da doutrina livre e científica e as adesões ao Regime republicano de governo⁸⁴. A formação de Orestes Guimarães foi marcada pelos referenciais advindos das ideias, interpretações e defesas de seus mestres da Escola Normal e as ideias de ruptura com o passado. A confiança no porvir e na instrução e educação como forma de superação do atraso e das mazelas, são empregadas por ele ao longo de sua trajetória e seus argumentos podem ser interpretados como uma aceitação ao positivismo, ao cientificismo evolucionista de Spencer⁸⁵, ao liberalismo⁸⁶ e às ideias de Comenius, Rousseau e Pestalozzi (TEIVE, 2005a).

⁸³ Auguste Comte (1798-1857) formulou os princípios básicos do Positivismo. Defendia a lei dos três estados que deveria compreender: a caracterização do espírito positivo; a necessidade da fundação de uma “física social”; a crítica do método subjetivo em psicologia; a classificação das ciências. Afirmava ter chegado a uma lei fundamental: “(...) nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo” (COMTE, 1830/1978, p. 3).

⁸⁴ Alonso (2002) investigou a geração 1870 e apresenta aspectos desta discussão, relacionados a alguns grupos e suas doutrinas, adesões ou filiações. Monarcha (1999) traz aspectos da Escola Normal da Praça – Escola Normal de São Paulo – e discute o desenvolvimento do pensamento positivista comtiano no Brasil e os conflitos ideológicos no interior da Escola Normal, resultantes da ação dos intelectuais positivistas que entraram em disputa com grupos conservadores católicos.

⁸⁵ Herbert Spencer, filósofo inglês, nascido em 1820, defendia em 1889: “Pois bem! Nós nos propomos, em primeiro lugar, mostrar que esta lei do progresso orgânico é a lei de todo o progresso. Trate-se embora do desenvolvimento da terra, do desenvolvimento da vida, do desenvolvimento da sociedade, do governo, da indústria, do commercio, da linguagem, da litteratura, da sciencia, da arte, sempre o fundo é esta mesma evolução que vai do simples ao complexo, através de diferenciações sucessivas. Desde as mais antigas mudanças cosmicas de que haja noticia, até os ultimos resultados da civilisação, vamos ver que a transformação do homogeneo em heterogeneo é a essencia mesmo do progresso” (SPENCER, 1889, p. 08).

⁸⁶ O liberalismo pode ser compreendido como uma filosofia política que tenta limitar o poder político estabelecido em um dado contexto e período históricos, defendendo e apoiando os direitos individuais. O surgimento dessas ideias tem ênfase com pensadores iluministas do século XVIII, como John Locke e Montesquieu. Ribeiro Junior (1991) considera que o século XIX marca o triunfo do liberalismo europeu “ligado ao direito natural que considera a natureza

Orestes Guimarães atuou como professor do ensino primário em escola isolada de São Paulo e dirigiu grupos escolares naquele Estado, entre os anos de 1896 e 1906: Grupo Escolar de Taubaté; Grupo Escolar José Alves Guimarães Júnior, em Ribeirão Preto; Grupo Escolar Cardoso de Almeida, em Botucatu.

Antes de dirigir a reforma da instrução pública em Santa Catarina, atuou em Joinville, para dirigir e (re) organizar o Colégio Municipal de Joinville, vindo para este Estado em 1906, permanecendo até 1909, na administração da referido Colégio. De volta a São Paulo, em 1909, foi convidado para dirigir o Grupo Escolar do Braz, assumindo esta função até 1910, quando o Governador catarinense – Vidal Ramos – solicita a presença de Orestes Guimarães para atuar no Estado, designando-o como Inspetor Geral do Ensino (1911-1918):

Tendo assumido o Governo com o firme propósito de empregar toda a energia de que me sinto capaz para demover a instrução popular do nível em que está foi um dos meus primeiros cuidados pedi ao ilustre Presidente do adiantado Estado de S. Paulo que pusesse á disposição do meu Governo o professor Orestes Guimarães escolhido por mim para auxiliar o trabalho de reorganização do ensino primário no Estado (SANTA CATHARINA, 1911a, p. 26).

Casado com a professora Cacilda Guimarães, Orestes Guimarães, quando veio a serviço da Instrução Pública de Santa Catarina, em 1910, sua esposa também assumiu a função de disseminar as ideias do método analítico de alfabetização ao magistério catarinense. Fiori (1991, p. 94) observa que Cacilda e Orestes Guimarães, em 1911, foram responsáveis pela difusão do método analítico⁸⁷ de alfabetização no Estado de Santa

humana como base da própria lei natural cuja única realidade é a liberdade do homem”.

⁸⁷ Vale destacar que as fontes consultadas nesta pesquisa não apresentam referências específicas quanto à aplicação do método analítico de alfabetização por Orestes e Cacilda Guimarães, mas sim, que eles difundiram *novos métodos* de ensino no Estado. Mas, é possível que tenham realizado esta ação, pois a reformulação do Regulamento da Instrução Pública de 1911 para o de 1914, contou com a orientação de Orestes Guimarães, na ocasião, Inspetor Geral do Ensino e responsável pela reforma. Daquela reorganização, derivam os programas de ensino para as escolas isoladas e grupos escolares catarinenses. O programa de ensino destas últimas escolas, traz a descrição e aplicação

Catarina. Segundo a autora, Cacilda adquiriu o conhecimento sobre o método, quando ainda morava em São Paulo, com *miss* Márcia Browne⁸⁸, que atuou na reforma de ensino, concretizada, naquele Estado, por influência de Bernardino de Campos, em 1893.

Além de propor as diretrizes pedagógicas da reforma de 1910 e de 1913, Orestes Guimarães atuou como Inspetor Geral do Ensino de Santa Catarina. Nesta função, implementou diversas ações⁸⁹, que conformaram desde a organização burocrática da instrução pública catarinense – regulamentos, regimentos, orientações didáticas e curriculares até realizações de visitas em lócus em diversas escolas para inspeção das atividades.

Orestes Guimarães redigiu parecer sobre a adoção de obras didáticas para as escolas catarinenses. O parecer dirigido ao governador do Estado de Santa Catarina tem o seguinte destaque:

Para dar cumprimento as ordens de Vossa Excelência, comecei por fazer revisão das obras didáticas aprovadas para as escolas públicas de São Paulo (escolas isoladas, grupos escolares, escolas complementares), fazendo escolha daquelas que me pareceram melhores, por isso que reúnem condições pedagógicas, incontestáveis, observadas pelo magistério paulista durante vinte e poucos anos de prática (SANTA CATHARINA, 1911e, p. 04).

Na perspectiva de Orestes Guimarães, não seria possível perseverar na reforma da instrução pública, sem considerar as obras didáticas que circulavam ou as que deveriam circular nas escolas públicas primárias de Santa Catarina.

Fiori (1991) argumenta que o governador Lebon Regis, em discurso apresentado na Câmara, no ano de 1917, reconhecia e aprovava o absolutismo com que Orestes Guimarães dirigia o ensino em Santa Catarina: “Ele tem sido uma espécie de ditador dentro do Estado,

detalhada do método analítico de leitura e escrita. A referência a seguir trata com maior profundidade sobre a atuação de Cacilda Guimarães: Martins, 2011.

⁸⁸ Miss Márcia Browne atuou na reforma de ensino, concretizada em São Paulo, por influência de Bernardino de Campos, em 1893.

⁸⁹ Algumas das ações encontram-se descritas nas seguintes fontes: (SANTA CATHARINA, 1911a; 1911b; 1911c; 1911d; 1911e, 1914a; 1914b; 1914c; 1914d).

em matéria de ensino. Entregamos tudo a ele – a organização, a fiscalização geral, a direção, etc.; faz o que entende e damos por bem feito” (REGIS *apud* FIORI, 1991, p. 85).

Publicou, em 1924, o texto *Sugestões sobre a educação popular no Brasil* (GUIMARÃES, 1924), divulgando dados estatísticos sobre a realidade escolar brasileira, externando suas ideias acerca da educação nacional. Nesta obra, apresentou dentre os problemas a serem cuidados, o estudo⁹⁰ das “condições geraes do ensino primário, a louça da casa, que, antes do mais, deveria ser conhecida e familiar”. Seguida a esta preocupação, citava a necessidade de criação do Conselho Nacional de Educação, propondo, em detalhes como organizá-lo tecnicamente (orçamento, instâncias, atribuições, etc), bem como sugerindo, por meio dele, como atender questões mais pontuais em âmbito pedagógico. Na ocasião, situou que o Conselho poderia ser o “centro propulsor da difusão e elevação do ensino primário, da educação popular brasileira”, cuja organização na maioria dos Estados era, “nulla ou cheia de defeitos” (GUIMARÃES, 1924, p. 19).

Para Orestes Guimarães, a União precisaria intervir, pois a construção das bases educativas e da nacionalidade se personificava no poder do Estado. Também no sentido de problematizar dados e dar a conhecer a realidade acerca das questões educacional e da nacionalização de ensino, elaborou parecer (SANTA CATHARINA, 1929), identificando aspectos relacionados ao país e descrevendo fases distintas, relativas à nacionalização do ensino primário, que conseguiam expressar a movimentação do Estado catarinense frente à questão.

Foi Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina (1918-1931), fez parte da comissão

⁹⁰ Para ilustrar essa afirmação, Orestes Guimarães se refere à solicitação feita a ele pelo Ministro da Justiça – Alfredo Pinto –, em 1921, ocasião da CIEP-RJ, para que organizasse, em conjunto com João Batista de Mello e Souza (representante do Governo Federal junto às comissões permanentes da CIEP-RJ e 2º Secretário no evento) um inventário estatístico sobre o ensino primário no país. Na ocasião, os organizadores não receberam informações de alguns Estados (Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Rio de Janeiro e Goiás), mesmo após meses de solicitação e correspondências enviadas. Segundo Orestes Guimarães, este depoimento bastaria para “demonstrar que só em trabalhos estatísticos, além de muitos outros, destinados a elucidar a nossa situação em matéria de ensino primário o Conselho terá muito o que fazer” (GUIMARÃES, 1924, p. 20).

organizadora da CIEP-RJ (1921), como representante da União, participando ativamente desse evento, dentre outras ações, na ocasião, proferiu acerca da temática da nacionalização do ensino. Ainda em relação às conferências esteve à frente da elaboração do Regimento Interno e da organização da ICEEP-SC, no ano de 1927 e dela participou. Neste ano compareceu a ICNE-ABE, apresentando tese sobre o mesmo tema – trabalhos manuais – proposto na ICEEP-SC.

No dia 30 de dezembro de 1931, aos 61 anos de idade, Orestes Guimarães faleceu na cidade de Florianópolis. Dentre as homenagens⁹¹ recebidas está um túmulo, construído com granito catarinense e figuras de bronze fundidas em São Paulo, os dois Estados – São Paulo e Santa Catarina – se uniram para homenageá-lo (TEIVE, 2005a).

2.1.2 Antonio de Sampaio Dória

O itinerário do alagoano nascido na cidade de Belo Monte – *Antonio de Sampaio Dória*⁹² (1883-1964) – se constitui na confluência e entrelaçamento da sua atuação como bacharel em ciências jurídicas e sociais; professor catedrático no ensino normal e em cursos universitários; homem das letras, publicando e propondo tanto no campo educacional e pedagógico como no jurídico; homem público à frente de reforma educacional ou de instituições (ligas, associações, etc), onde deixava transparecer suas concepções e, sobretudo, se fazendo presente por meio das suas convicções e filiações.

Filho de Cândido Dória e Cristina Sampaio Dória, ainda menino, em 1898, mudou-se com a família para São Paulo, onde concluiu o ensino primário e secundário, ingressando, em 1904, na Faculdade de Direito de São Paulo⁹³, graduando-se em Ciências Jurídicas e Sociais,

⁹¹ Orestes Guimarães recebeu homenagens com seu nome identificando escolas catarinenses: no município de São Bento do Sul (SC); em Joinville, com o nome de uma escola municipal; no Estado de São Paulo, um grupo escolar, no Pari. Cacilda Guimarães é o nome de Escola de Educação Básica, estadual, localizada no município de Vidal Ramos, Alto Vale do Itajaí (SC).

⁹² Os dados biográficos apresentados foram construídos a partir das seguintes referências: Lourenço Filho, 1928; Medeiros, 2005; Carvalho, 2010; Mathieson, 2012. A partir daqui será referenciado como Sampaio Dória.

⁹³ Medeiros (2005, p. 56-59) analisou a formação de Sampaio Dória e as possíveis influências, considerando os professores e disciplinas cursadas por ele

em 1908. Neste mesmo ano, mudou-se para o Rio de Janeiro e atuou como redator-chefe do jornal *O Imperial*. A carreira de jornalismo cedeu lugar ao professor e pedagogo⁹⁴, quando em 1914 retornou a São Paulo e prestou concurso para a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo, aprovado, tornou-se professor catedrático⁹⁵.

Em 1920 iniciou como professor substituto junto à Faculdade de Direito de São Paulo e, em 1925, foi nomeado livre-docente e passou a lecionar as cadeiras de Direito Público e Constitucional e Direito Internacional Público e Privado; em 1926, concorreu à cadeira de Direito Constitucional dessa Faculdade, aprovado, foi nomeado catedrático. Em 1939, foi aposentado compulsoriamente da Faculdade de Direito, por força do regime político do *Estado Novo*⁹⁶. Todavia, a aposentadoria foi revogada e, em 1941, Sampaio Dória foi reintegrado ao quadro de professores da instituição.

na Faculdade de Direito. No empreendimento, constatou tanto a presença de professores monarquistas intransigentes quanto professores que deixaram marcas em seus alunos pelas defesas das ideias liberais e republicanas (a exemplo: Pedro Lessa e Reinaldo Porchart); do evolucionismo *spenceriano*, etc.

⁹⁴ Medeiros (2005, p. 14) cita a atuação, anteriormente, de Sampaio Dória como docente do “Ginásio Macedo Soares, onde depois de formado foi vice-diretor”. Porém, a autora não fornece o período dessas atividades. Mathiosen (2012, p. 99) cita ainda a experiência profissional de Sampaio Dória na Escola de Comércio Álvares Penteado, mas também não citou o período desta atuação.

⁹⁵ Em abril de 1920 licenciou-se desta instituição para assumir a Direção da Instrução Pública de São Paulo, cargo que ocupou até abril de 1921, quando retorna à Escola Normal e permanece como professor até 1925, deixando seu posto para ser professor na Faculdade de Direito de São Paulo, como catedrático.

⁹⁶ Getúlio Dornelles Vargas assumiu o governo brasileiro, após comandar a Revolução de 1930, que derrubou Washington Luís. Sua plataforma de governo foi caracterizada pelo nacionalismo e populismo, sendo desenvolvida ao longo de 1930 a 1945. Promoveu a elaboração da Constituição de 1934 e usando do autoritarismo para conduzir o país, em 1937, fechou o Congresso Nacional, cancelou as eleições que estavam prevista, instalou o Estado Novo e passou a governar com poderes ditatoriais. Criou o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) para controlar e censurar manifestações contrárias ao seu governo. O retorno dele ao poder se deu por eleições democráticas em 1950. Tem-se registrado que se suicidou em 1954.

Outra atuação que marcou seu percurso como homem público e militante, foi o envolvimento com a Liga Nacionalista⁹⁷ entre os anos de 1917 e 1924, que teria contribuído para a indicação do seu nome para Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1920-1921). Carvalho informa que faziam parte das ações da Liga atividades relacionadas ao

papel do estado na instrução; aos deveres e direitos constitucionais; à organização jurídica do estado e da sociedade; ao voto secreto e sua obrigatoriedade; a questões de representação e justiça; ao estatuto jurídico e cívico-cultural da democracia, da “questão social” e da “pátria” (CARVALHO, 2010, p. 16).

Dentre outras ações que marcaram sua militância e representatividade, podem ser citadas: integrante do grupo de fundadores e atuantes na Sociedade Paulista de Educação⁹⁸ (1922-1925) e da comissão de instrução da Liga Nacionalista de São Paulo (1922). Fundou juntamente com Manoel Bergström Lourenço Filho⁹⁹ e outros membros, o Lyceu Nacional Rio Branco¹⁰⁰ (1926). Fez parte do Conselho Deliberativo e esteve à frente da presidência desta instituição e, em meados de 1930, tornou-se cotista majoritário da mesma até 1945¹⁰¹, quando encerrou as atividades, fechando-a¹⁰² (MEDEIROS, 2005).

⁹⁷ O trabalho de Medeiros (2005, Capítulos 1 e 2) trata de modo pormenorizado acerca da atuação de Sampaio Dória junto à Liga.

⁹⁸ O capítulo 4 do trabalho de Medeiros (2005) é dedicado à atuação de Sampaio Dória junto à Sociedade. A autora destaca a rede de relações aglutinada em torno da Sociedade de Educação e a participação de integrantes de outras redes das quais Sampaio Dória fazia parte, informando que alguns dos integrantes da Liga Nacionalista e da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo também estiveram no grupo de fundadores do Lyceu Nacional Rio Branco.

⁹⁹ Podem ser situados outros espaços e ações compartilhados por Sampaio Dória e Lourenço Filho: Escola Normal da Praça; Sociedade de Educação; Faculdade de Direito de São Paulo, em ações pretendidas pela Reforma empreendida por Sampaio Dória em São Paulo (1920); Sociedade Brasileira de Psicanálise, fundada em 1927, dentre outras.

¹⁰⁰ O capítulo 5 do trabalho de Medeiros (2005) é dedicado à atuação de Sampaio Dória junto ao Lyceu.

¹⁰¹ O período em que Sampaio Dória foi cotista majoritário do Lyceu Nacional Rio Branco também coincide com a perduração da forma política liderada por

Sua presença como homem público, à frente dos destinos educacionais do país, ocorreu de modo mais direto quando, em 1920, assumiu a Direção da Instrução Pública de São Paulo e procedeu em uma reforma¹⁰³ educativa que ficou conhecida como *Reforma Sampaio Dória*, sob a Lei n. 1.750 (SÃO PAULO, 1920), promulgada por Washington Luis – governador do Estado de São Paulo – que autorizou a reforma. Esta Reforma foi considerada, mais tarde, por Fernando de Azevedo como “o primeiro sinal de alarma que nos colocou francamente no caminho da renovação escolar”. Entretanto, a mesma não teve os rumos almejados pelo seu mentor que se afastou da função de Diretor Instrução Pública, em 1921, antes mesmo de efetivada sua proposta (AZEVEDO, 2010a, p. 694-695).

Medeiros¹⁰⁴ (2005) apresenta como credenciais e fatores determinantes que levaram Sampaio Dória a ser indicado para a Direção da Instrução Pública do Estado de São Paulo, a liderança na rede de relações construídas na sua participação na Liga Nacionalista, assim como a *carta aberta* redigida em 1918 e também sua atuação como professor da Escola Normal de São Paulo. A *carta* foi a resposta ao questionamento de Oscar Thompson – Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo – sobre “como extinguir o analfabetismo?”, endereçada aos seus auxiliares, amigos e a quem mais se interessasse em contribuir com o estudo dos problemas do ensino primário no país. Carvalho (2003b) também pontua que, tanto a solicitação de Oscar Thompson quanto a resposta de Sampaio Dória, não podem ser compreendidas dissociadas da militância de ambos junto à Liga Nacionalista de São Paulo.

A *carta* de Sampaio Dória foi encaminhada a uma comissão de Inspectores Escolares e recebeu críticas, sobretudo, de que o autor desconhecia de “perto as condições reais da escola paulista” e sugeria que a formação e atuação do redator estavam situadas “no campo da teorização acerca da pedagogia e psicologia” o que de certo modo,

Getúlio Vargas, denominada de Estado Novo, quando Sampaio Dória também não ocupou cargos na esfera da administração pública.

¹⁰² Medeiros (2005) informa que o fechamento se referiu ao Colégio Rio Branco que não dispunha de patrimônio significativo para continuar suas atividades, mas que o Lyceu Nacional continuou existindo, pelo menos em termos jurídicos.

¹⁰³ Aspectos dessa Reforma serão retomados adiante.

¹⁰⁴ A tese de Medeiros (2005) discute pormenorizadamente acerca dos fatos citados aqui.

representavam o tom das críticas que receberia – em especial, por sua defesa do ensino primário obrigatório de dois anos, que já continha seu embrião nessa proposta – na sua curta passagem pela Diretoria Instrução Pública do Estado de São Paulo (MEDEIROS, 2005, p. 191).

Sua atuação junto ao campo educacional, da representatividade política ou em cargos públicos se prolonga após os anos de 1920. Foi signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e esteve entre o grupo de revoltosos paulistas que se posicionava contrário às decisões autoritárias do governo central e o descumprimento das propostas defendidas que serviram de base para a Revolução de 1930 e que levaram Getúlio Vargas ao poder. Em 1934, foi comissionado junto ao Ministério da Justiça como 1º Procurador Geral do Superior Tribunal Eleitoral como Consultor Jurídico da Secretaria de Educação de São Paulo (MEDEIROS, 2005), na gestão do governador Armando Salles de Oliveira¹⁰⁵. Após a queda do Estado Novo foi designado juiz do Supremo Tribunal Eleitoral e nomeado Ministro da Justiça e Negócios do Interior (1945), na Presidência de José Linhares. Em 1953, participou como integrante da Delegação Brasileira na VIII Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Como escritor, Sampaio Dória publicou em jornais, revistas e livros, tanto textos relacionados à educação ou à instância jurídica, como na junção dessas duas áreas ou a outras relacionadas aos problemas sociais, os quais Sampaio Dória julgava pertinentes de atenção. Medeiros (2005, p. 69) observa que, tomando o conjunto da obra de Sampaio Dória, verifica-se que nos anos de 1920 concentra-se um corpo maior da sua produção voltado para o campo educacional e que, após essa década, ocorreram com maior frequência as publicações no campo jurídico. Dentre suas obras figuram: *Princípios de pedagogia* (1914); *O que o cidadão deve saber* (1919); *A questão social* (1922); *A instrução pelo Estado* (1922); *Como se aprende a língua* (1922); *Questões de ensino*¹⁰⁶ (1923); *Como se ensina* (1923); *O*

¹⁰⁵ Armando Salles de Oliveira apoiou a Revolução de 1930, foi Interventor Federal de São Paulo (1933-1935) e governador eleito pela Assembleia Constituinte deste mesmo Estado, em 1936. Afastou-se do governo de São Paulo, para se candidatar à presidente da República nas eleições que não ocorreram, pois Getúlio Vargas – Presidente em exercício – aplicou o *Golpe de Estado*, cancelou as eleições e instalou o *Estado Novo*.

¹⁰⁶ Esta obra contém aspectos da *Carta Aberta* que Sampaio Dória redigiu, em 1918, a Oscar Thompson, Diretor da Instrução Pública de São Paulo, em resposta ao questionamento feito por este: “Como extinguir o analfabetismo?” que, de

espírito das democracias (1924); *A revolução legal* (1924); *Princípios constitucionais* (1926); *Psicologia* (1926); *Educação moral e educação econômica* (1928); *O comunismo caminha no Brasil* (1933); *Os direitos do homem* (1942); *Pelo bem de todos* (1948); *O império do mundo e as Nações Unidas* (1962).

Sampaio Dória foi declarado professor emérito da Faculdade de Direito de São Paulo, em 1964, ano de sua morte.

2.1.3 Lysimaco Ferreira da Costa

Filho de Antônio Ferreira da Costa Filho e Esther Franco, *Lysimaco Ferreira da Costa*¹⁰⁷ nasceu em Curitiba (PR) em 1883 e faleceu em 1941, na mesma cidade. “Procedente de família pobre, mas intelectualizada” (ABREU, 2007), teve avô e pai professores e iniciou seus estudos na *Escola da Primeira Cadeira* onde seu tio, Manoel Ferreira da Costa, era diretor; prestou exames finais na *Escola dos Bons Meninos*, aprovado com distinção. Ingressou no *Ginásio Paranaense* em 1896 e, após esta formação, deu sequência aos estudos em escola militar, em 1901. Antes, porém, em 1900, frequentou o *Sexto Regimento de Artilharia de Campanha*, localizado em Curitiba, obtendo licença no mesmo ano para se matricular na *Escola Preparatória e de Tática do Rio Pardo*, localizada no Rio Grande do Sul, para onde se mudou, em março de 1901. Abreu (2007) observa que essa escola de formação militar e de orientação positivista, contrastava com a predominância da formação literária das elites e da cultura livresca dos bacharéis.

Prestou os exames finais da *Escola Preparatória e de Tática do Rio Pardo* em 1903, mesmo ano em que iniciou seus estudos na *Escola Militar do Brasil*, na capital – Rio de Janeiro. O curso foi interrompido, pois Lysimaco Ferreira da Costa estava entre os alunos expulsos da Escola no ano de 1904, quando estivera envolvido com a Revolta da

certo modo, ajudou a projetar o nome de Sampaio Dória, em 1920, como reformador da instrução pública de São Paulo.

¹⁰⁷ Os dados biográficos foram construídos a partir das seguintes referências: Costa (1987); Ferreira (1993); Moreno (2003; 2007); Souza (2004^a); Abreu (2007).

Escola Militar do Brasil¹⁰⁸. Em 1905 o governo concede anistia a todos os alunos envolvidos, porém ele não retornou à escola e abandonou os planos de seguir carreira militar. No ano de 1913, retomou seus estudos, mas em outra perspectiva: matriculou-se no Curso de Engenharia na recém-criada Universidade do Paraná e obteve o título de engenheiro geógrafo (1914) e engenheiro arquiteto e engenheiro civil (1916).

Em 1906 casou-se¹⁰⁹ e, no mesmo ano, deu início ao exercício da docência, quando prestou concurso para o Ginásio Paranaense¹¹⁰ na cátedra de Química e Física, sendo aprovado. Abreu (2007, p. 70) relata que “havia apenas dois candidatos inscritos para o concurso: Lysimaco Ferreira da Costa e o padre João Leconte, recém-chegado de Paris. Os demais candidatos retiraram suas inscrições, ao saber do “valor do concorrente padre João Leconte”.

Em 1915 passou a atuar como professor catedrático de Mineralogia e Geologia Agrícolas e, em 1916, nas disciplinas de Química Analítica e Química Agrícola no curso de Agronomia – anexo à Faculdade de Engenharia – da Universidade do Paraná. Suas atividades no magistério incluiu a atuação, a partir de 1920, como professor de Pedagogia na Escola Normal de Curitiba e destaca-se a gestão em instituições educativas pelos cargos ocupados: nomeação para dirigir a Escola Agrônômica do Paraná (1918) e para dirigir o Ginásio Paranaense e a Escola Normal de Curitiba (1920).

¹⁰⁸ Essa Revolta seguiu o movimento contra a Lei aprovada pelo Congresso Nacional em 31 de outubro de 1904, cujo movimento ficou conhecido como Revolta da Vacina (seu representante, expoente em defesa da vacina obrigatória, foi o jovem médico sanitarista, Oswaldo Cruz). A referida Lei tornava “obrigatorias, em toda a Republica, a vacinação e a revaccinação contra a variola. O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil: Faço saber que o Congresso Nacional decretou e eu sanciono a lei seguinte: Art. 1º A vacinação e revaccinação contra a variola são obrigatorias em toda a Republica”. Todavia, a Revolta da Escola Militar também tinha fins políticos, com intenção de desestabilizar o governo de Rodrigues Alves, em defesa da restauração das bases militares dos primeiros anos da República. Entretanto, a Revolta foi contida.

¹⁰⁹ Lysimaco Ferreira da Costa casou-se com Esther que faleceu em 1920, quando deu à luz ao décimo primeiro filho do casal. Lysimaco casou-se novamente com a irmã de Esther – Maria Ângela – e com esta não teve filhos.

¹¹⁰ Neste Educandário substituiu lentes nas disciplinas de História Natural (1909); Aritmética e Álgebra (1917); participou de bancas de concurso e seleção de professores (COSTA, 1987, p. 42).

A participação em outras duas instituições¹¹¹ também marcam a trajetória do intelectual: membro da Loja Maçônica¹¹² Luz Invisível e da Associação Sete de Setembro. Lysimaco Ferreira da Costa foi eleito para o cargo de secretário da Associação e nela permaneceu por quase o mesmo período (1907-1912) em que fez parte da maçonaria (1907 a 1913); seu desligamento desta se fez por incompatibilidade¹¹³ com a filosofia defendida pelo grupo de maçons. Abreu (2007) informa que não foi possível localizar e confirmar a ligação direta entre uma instituição e outra, mas pode conferir que algumas pessoas ligadas à Loja citada também participavam da Associação.

Além da docência, no final da década 1910 e anos de 1920, Lysimaco Ferreira da Costa assumiu cargos e funções na esfera administrativa do seu Estado. Em 1920 Caetano Munhoz da Rocha – católico fervoroso e assumido – é empossado como governador do

¹¹¹ Lysimaco Ferreira da Costa participou de associações ou representatividades: Instituto Brasileiro de Filologia (RJ); Sociedade Brasileira de Educação (RJ); Associação Brasileira de Educação – ABE (RJ); Associação Paranaense de Educação (PR); Liga Pedagógica de Ensino Secundário (RJ); Instituto Nacional de Ciência Política (RJ); Instituto Científico de Estudos Corporativos (RJ); Sociedade Amigos de Alberto Torres (RJ); Centro Dom Vital (RJ); Instituto de Engenharia do Paraná (PR); Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RJ); Instituto Histórico e Geográfico do Paraná (PR); Sociedade Fluminense de Agricultura e Indústrias Rurais (RJ); Bureau Internacional de Educação (Instituto Jean Jacques Rousseau – Genebra); Academia de Letras do Paraná (PR); Sociedade Magnética de França (Paris). Cf. (COSTA, 1987, p. 595-596).

¹¹² A maçonaria pode ser entendida como uma organização fraternal, anticlerical e que possui como estrutura organizativa a Loja e como símbolos o compasso, o esquadro e a acácia. Marchette pesquisou o anticlericalismo nas primeiras décadas no Paraná e observa: “O termo anticlerical adjetiva aquele(a) que é contrário(a) ao clero, à clerezia, e não à religião. O anticlericalismo, portanto, não é uma postura atea diante do cristianismo, mas um posicionamento contrário à influência do clero na vida pública e privada” (MARCHETTE, 1999, p. 01).

¹¹³ Abreu (2007, p. 85-86) informa que a filha de Lysimaco Ferreira da Costa – Maria José Franco Ferreira da Costa – em depoimento datilografado (1992) afirmou que a Loja da qual seu pai fez parte cogitou o apedrejamento a uma procissão que sairia da Igreja Bom Jesus e que ele havia se pronunciado contrário ao ato (que de fato não ocorreu). Após isto foi convidado a comparecer em sessão especial, em maio de 1913, para explicações sobre seu posicionamento. Lysimaco mantivera sua opinião e ainda teria exposto outros pontos que considerava negativos em relação ao grupo e à organização. Foi o fim da sua ligação com a referida Loja.

Estado do Paraná, eleito pelo Partido Republicano do qual Lysimaco também era membro. Este se firmou como homem de confiança do governador e recebeu a nomeação para dirigir o Ginásio Paranaense (1920), naquele Estado.

Lysimaco Ferreira da Costa esteve envolvido nas ações reformistas no Estado do Paraná e, a partir dos anos de 1920, sua atuação ficou mais evidenciada. No primeiro mandato administrativo de Caetano Munhoz da Rocha, o paulista, César Pietro Martinez¹¹⁴, assumiu a Inspeção Geral do Ensino do Paraná na intenção de que correspondesse às intenções do governo no empreendimento de uma reorganização do aparelho educacional.

Todavia, no início dessa década, César Pietro Martinez chegou ao Paraná e “como mediador do moderno” (SOUZA, 2004a) assumiu a gestão (1920-1924) da Inspeção Geral do Ensino – antes Diretoria Geral da Instrução Pública – para promover uma reforma neste ramo da administração do governador Caetano Munhoz da Rocha. No mesmo ano da nomeação de Martinez, Lysimaco Ferreira da Costa foi nomeado Diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal.

Souza (2004a, p. 47) esclarece “certas confusões com datas de nomes: por exemplo designar a reforma paranaense com a de Lysimaco Ferreira da Costa em vez de César Pietro Martinez. O professor Lysimaco implantou mudanças na Escola Normal a partir de 1923”. Diante disso, não se pode atribuir à reforma empreendida entre 1920 e 1924 no Paraná, como protagonizada por Lysimaco Ferreira da Costa à frente da Inspeção Geral do Ensino, mas sim destacar seu envolvimento nas ações reformistas no Paraná nos anos de 1920.

Abreu (2007, p. 102) sinaliza que a presença constante de Lysimaco Ferreira da Costa em diversos espaços da administração pública e a sua afinidade com a pessoa e propostas do governador do Estado, talvez, justifiquem o equívoco de que a “reforma do ensino no

¹¹⁴ Souza (2004a, p. 48) adverte que antes da indicação de César Pietro Martinez o nome cogitado era de outro paulista – João Lourenço Rodrigues –, convidado por Lysimaco, que estava incumbido pelo governo do Estado para articular as negociações. João Lourenço declinou do convite e outros nomes foram consultados até que o próprio João Lourenço Rodrigues sugeriu, endossando uma escolha de Oscar Thompson, o nome de César Pietro Martinez que foi aceito para o cargo. Outros aspectos em relação ao período dos anos de 1920 e da atuação de Lysimaco e suas relações com Pietro Martinez serão retomados adiante.

Paraná seja frequentemente referida como empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa”. Outro fator, ainda de acordo com a autora, quanto “a pouca referência a Martinez como autor da reforma da educação paranaense também foi provocada pela ausência de uma lei ou regulamento que as enfeixasse, dando-lhes o caráter orgânico”, a não ser pelo constante na Lei n. 1.999 em que o governo autorizava “remodelar o ensino primário e Normal no Estado, podendo para este fim desmembrar a Escola Normal do Ginásio Paranaense” (PARANÁ, 1920). O contrário deu-se em relação à reforma da Escola Normal empreendida por Lysimaco Ferreira da Costa, no interior da gestão de César Pietro Martinez, que foi regulamentada e oficializada pelo governo.

A presença de César Pietro Martinez teve algum acolhimento, mas também sofreu críticas, por este ser considerado um “estrangeiro” em terras paranaenses, como observam algumas pesquisas (MORENO, 2003; SOUZA, 2004a; ABREU, 2007) e podem ser interpretadas como indicadores de dissonância entre ele e Lysimaco Ferreira da Costa. Entrementes, com aceitação ou rejeição, a atuação de César Pietro Martinez seguiu por quatro anos no Paraná e, nesse período, defendeu como itens do seu programa de reforma, a preparação do professorado e profissionalização do magistério; premiações ou punições aos professores que as merecessem; fiscalização do ensino particular e fechamento das escolas que não observassem a nacionalização do ensino; preocupação com livros e obras didáticas que melhor servissem a formação da inteligência, do caráter e do amor à pátria (SOUZA, 2004a). Havia também o investimento na expansão da rede de escola e que fossem observadas também a qualidade do ensino e a eficiência do professor.

Uma das medidas iniciais na gestão¹¹⁵ do novo inspetor – César Pietro Martinez – foi promover a separação entre os cursos ginásial e normal que passaram a funcionar no mesmo edifício, com o mesmo corpo docente, porém em horários diferenciados. A reforma da Escola Normal e a formação do professorado eram peças fundamentais na reforma pretendida pelo Estado paranaense e Lysimaco Ferreira da Costa, como diretor da mesma, acompanhou de perto o empreendimento. O resultado dessas ações foi apresentado por Lysimaco no IV Congresso do Ensino Secundário ocorrido na cidade do

¹¹⁵ Sobre isto consultar: Moreno (2003; 2007); Souza (2004^a); Abreu (2007).

Rio de Janeiro (1922)¹¹⁶ e também divulgado, a convite, em reunião da Liga Pedagógica do Ensino Secundário, naquele Estado. O projeto provocou impacto a ponto de a Liga mandar publicá-lo, ocasião em que foi convidado a fazer parte da Liga Pedagógica do Ensino Secundário como sócio correspondente. Também ocorreu a publicação de matéria similar na revista do Rio de Janeiro, *A Educação*, em 1923.

As defesas de Lysimaco Ferreira da Costa para a reforma da escola normal foram registradas no projeto *Bases educativas para a organização da Escola Normal Secundária do Paraná* e, pelo próprio título da sua produção, remete às preocupações com as “novas bases” educativas para a formação do professorado paranaense. Entretanto, suas concepções a esse respeito ultrapassam o prescrito para o contexto paranaense, não só por ter sido o projeto apresentado e publicado em outros locais e ocasiões, como já explicitado, mas porque havia nele o alerta não apenas para o Paraná, mas para a Nação: “a educação é o Evangelho novo a pregar como portador de uma nova era nacional¹¹⁷” e deveria ser pregado por todos que prezam a sua cultura e, como bons brasileiros, as ações deveriam estar voltadas “para que não se retarde mais em dispersões prejudiciais a obra grandiosa, e que deve ser exclusivamente nossa de tornar o Brasil um gigante por seu prestígio intelectual e moral, como gigante o é em sua extensão territorial”. Apregoava que, diante de tudo quanto à imaginação pudesse criar de indispensável ao progresso material dos municípios paranaenses, estava o substrato desse mesmo progresso que era a educação popular que dormia o sono do abandono, pois os “diretamente responsáveis pela solução do analfabetismo, não o temos sabido representar com as sugestões incisivas que o aureolam” (PARANÁ, 1923, p. 5; 6).

Como solução à questão acima, e apontando “bases racionais e científicas” em seu projeto, Lysimaco Ferreira da Costa apostava em um sistema educativo que pudesse formar o “verdadeiro professor primário” sem perder “o seu caráter nacionalista”. Marcado, essencialmente, pelo

¹¹⁶ Abreu (2007) observa que o IV Congresso do Ensino Secundário de 1922 estava entre as comemorações do Centenário da Independência do Brasil. Observa-se que a CIEP-RJ (1921) aqui investigada também se situa na intenção dessas festividades. O Decreto n. 4. 175, de 11 de novembro de 1920, deliberou as comemorações do Centenário: “Art. 2º O Governo organizará o programma da comemoração, submettendo-o ao conhecimento do Congresso, com o pedido de credito necessario para a execução da presente lei”.

¹¹⁷ Esta expressão, Lysimaco Ferreira da Costa, remete à autoria de Mario Pinto Serva em *Pátria Nova* (SERVA, 1922).

espírito nacional e fortificado pela cultura adquirida na Escola Normal e pelo exemplo da sua boa conduta, que o professor soubesse implantar o regime da ordem, da disciplina, do respeito à lei, às autoridades e às instituições nacionais, além de transmitir as “nobres tradições da nossa raça concretizadas nos feitos heróicos dos nossos antepassados”, dos quais estavam cheias as páginas da nossa história (PARANÁ, 1923, p. 8). Como *plano de estudos da escola normal* propôs que deveria se desenvolver por dois cursos: “o fundamental ou geral, e o profissional ou especial. No primeiro, o aluno educa-se; no segundo, aprende a educar” (PARANÁ, 1923, p. 15).

Entretanto, as ações de Lysimaco Ferreira da Costa frente à reforma da Escola Normal, foram criticadas por César Pietro Martinez que não aprovava todas as suas orientações. Abreu (2007, p. 103) descreve que, em 1923, “Martinez teria apontado as suas divergências em relação às bases da Reforma, durante o seu discurso como paraninfo, na colação de grau das normalistas. Em seguida, Lysimaco Ferreira da Costa pediu a palavra para responder às críticas”. O fato teve repercussão em jornais paranaenses, um deles, reprovando a atitude de Lysimaco que havia dado um triste exemplo às novas educadoras.

As ligações com intelectuais da capital do país continuaram nos anos que se seguiram e Lysimaco Ferreira da Costa esteve junto a outros – Heitor Lira da Silva, Everardo Backheuser, Edgar Sussekind Mendonça e Venâncio – do grupo que iniciou, em março de 1924, as articulações para a fundação da ABE. Também manteve, posteriormente, aproximações e correspondência com membros desta Associação como apresentam Costa (1987), Ferreira (1993) e Abreu (2007).

Caetano Munhoz da Rocha ficou à frente do governo paranaense por oito anos e, em seu segundo mandato, designou Lysimaco Ferreira da Costa como Inspetor Geral do Ensino do Paraná (1925-1928) que, para assumir esta função, deixou a direção da Escola Normal. À frente da Inspeção Geral do Ensino (1925-1928), Lysimaco Ferreira da Costa deu continuidade às ações pretendidas por César Pietro Martinez, o que também estava em coerência com o projeto do governador reeleito – Caetano Munhoz da Rocha. Investiu na expansão da rede escolar e na melhoria da qualidade do ensino; inaugurou diversos grupos escolares, escolas isoladas, complementares; ginásio e escola normal primária em cidades paranaenses.

Dentre o realizado, no ano findo (1926), Lysimaco Ferreira da Costa citou: a instalação de novas escolas¹¹⁸ que, segundo ele, foram “sufficientemente providas de excellent mobiliario e de todo o material de ensino necessário, gratuitamente”, bem como foram supridas outras escolas isoladas, complementares e jardins de infância que necessitavam de aparelhamento; houve investimentos em gabinetes e museus. “Foram encomendados na Europa os laboratórios de physica, chimica e história natural, destinados ás Escolas Normaes e á ampliação dos já existentes no Gymnasio Paranaense e na Escola Agronomica do Paraná; mencionou que “a inspeção medica foi ampliada o mais possível; e que o professorado em geral era excelente”. Entretanto, declarou que “a Inspeçtoria expediu centenas de louvores durante o anno, bem como teve que censurar e punir mais severamente alguns professores de escolas isoladas por não apresentarem resultados satisfactorios” (PARANÁ, 1926a, p. 681-683).

Foi no período à frente da Inspeçtoria Geral do Ensino do Paraná que Lysimaco Ferreira da Costa articulou e organizou o CEPN-PR (1926) e a ICNE-ABE (1927) – que fazem parte das investigações, nesta tese, e que serão retomadas.

Os dois anos finais da década de 1920 são ocupados pelo intelectual por outras atividades no âmbito da administração pública, como Secretário da Fazenda do Paraná (1928). No contexto das turbulências políticas, no final dos anos de 1920, e com Revolução de 1930, retornou ao magistério como professor do Ginásio Paranaense e da Faculdade de Engenharia do Paraná.

2.1.4 Antonio de Arruda Carneiro Leão

*Antonio de Arruda Carneiro Leão*¹¹⁹ nasceu em 1887, em Recife (PE), filho de Antônio Carlos Carneiro Leão¹²⁰ e Elvira Cavalcanti de

¹¹⁸ “Foram installadas 155 escolas isoladas ou singulares, 3 grupos escolares (Marechal Mallette, Teixeira Soares e Afonso Camargo), 2 casas escolares (Mandirituba e João Eugenio), e as escolas complementares de Paranaguá e Rio Negro” (PARANÁ, 1926a, p. 681).

¹¹⁹ As seguintes referências tratam de aspectos da vida e obra de Antonio de Arruda Carneiro Leão e auxiliaram na composição dos dados biográficos deste intelectual: Niskier (2001); Silva (2006); Paulilo (2007); Lima (2011). A partir daqui será referenciado como Carneiro Leão.

Arruda Câmara Carneiro Leão. Casou-se com “uma professora catedrática de Língua e Literatura Francesa da Faculdade Nacional de Filosofia – Madeleine Sathie Augustine Manuelle – respeitada pela grande erudição. Carneiro Leão nutriu pela mulher enorme afinidade cultural” (NISKIER¹²¹, 2001, p. 16).

Ainda como estudante do curso de Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife, publicou seu livro *Educação* (1909), derivado da conferência feita no I Congresso Brasileiro de Estudantes, em São Paulo, no qual atuou como vice-presidente. De acordo com Niskier (2001, p. 17), nesse texto, ficaram evidenciadas “as influências do positivismo, do evolucionismo e das teorias raciais correntes, à época, na Europa e também aqui no Brasil”, que Carneiro Leão utilizou em sua composição¹²². Carneiro Leão bacharelou-se, em 1911, com distinção em todas as matérias e doutorou-se em Filosofia.

Após a sua formação na Faculdade de Direito do Recife, Carneiro Leão viajou (1912 a 1919) por Estados Brasileiros, dentre eles, Rio de

¹²⁰ De família tradicional, “o pai foi intelectual e poeta e orientou os estudos do filho, diversificando a literatura francesa de Victor Hugo, à inglesa, com Shakespeare, Pope, Swinburne, Macaulay, entre outros” (SILVA, 2006, p. 111).

¹²¹ Niskier (2001, p. 16) faz deferências a Carneiro Leão no seu discurso de posse para o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em 31 de outubro de 2001: “Resolvi me deter com mais vagar, sem pressa e sem pausa, como queria Goethe, na figura iluminada de Antônio Carneiro Leão, escritor e advogado brasileiro, que em 30 de novembro de 1944 entrou para a Academia Brasileira de Letras, o que viria a ocorrer com o seu admirador aqui presente cerca de 40 anos depois. Temos essa afinidade”.

¹²² Carneiro Leão (eleito em 30 de novembro de 1944), em seu discurso de posse para a Academia Brasileira de Letras, Cadeira 14, na sucessão de Clóvis Beviláqua, fez uma retomada das ideias que circularam entre discípulos e mestres da Escola de Recife. No discurso cita as ideias advindas do Positivismo, no começo sob a ação de Augusto Comte e logo depois de Littré. Cita também Clóvis Beviláqua, “positivista, com toda sua geração, se enfileira na corrente materialista e passa ao Monismo naturalista de Haeckel e daí ao evolucionismo monista de Herbert Spencer” (...). Mergulhamos em puro naturalismo. A hereditariedade e a adaptação são as duas grandes leis formadoras da vida, do espírito e da sociedade. E o evolucionista não se perturba com a impossibilidade de explicar como reduzir o movimento a fenômenos de consciência, de vontade, de liberdade no espírito e de personalidade, de associação e de solidariedade no grupo. Ele concebe os estados de consciência como processos nervosos reduzidos pela ciência a movimentos”. Fonte: Academia Brasileira de Letras. Paim (1997) analisa a Escola de Recife e as ideias filosóficas no Brasil.

Janeiro, São Paulo e Paraná, proferindo conferências, publicando artigos em diversos jornais e divulgando a sua defesa acerca da necessidade urgente da difusão da educação em todo o país.

Iniciou a carreira no magistério em Recife. Transferiu-se para o Rio de Janeiro, e prosseguiu na área da educação, sendo sua atuação no magistério intercalada pelos cargos e funções públicas que exerceu ao longo de sua carreira: foi professor no Colégio Pedro II; professor de Administração da Escola do Instituto de Educação do Distrito Federal; professor na Universidade do Rio de Janeiro e na Universidade do Brasil (ministrando a cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada, na Faculdade Nacional de Filosofia, e foi diretor desta no período de 1945 a 1957).

Também no Rio de Janeiro, a partir de 1918, exerceu o jornalismo (*Jornal do Brasil*) a convite do diretor-presidente, o Conde Pereira Carneiro. Na imprensa foi ainda colaborador de outros jornais do Rio de Janeiro, de Recife, de São Paulo, fundador e diretor de *O Economista*, de 1920 a 1927.

Em 1921, compôs, junto com outras personalidades, a comissão responsável em organizar a CIEP-RJ – evento que é destaque nesta pesquisa e será retomado – como representante da União. No ano seguinte assumiu a Direção Geral da Instrução Pública, no Rio de Janeiro, cargo que ocupou de novembro de 1922 a novembro de 1926, no Governo Artur Bernardes, promovendo reforma neste ramo da administração pública do Distrito Federal.

As bases da reforma para o Distrito Federal, defendidas por Carneiro Leão, foram expressas no Projeto de n. 238¹²³, abarcando defesas já expressas em outros posicionamentos acerca da educação popular – nas conferências que realizou em diversos Estados brasileiros e na publicação de artigos em jornais e livros, a exemplo de *O Brasil e a educação popular* (1917) – e de uma estrutura administrativa na esfera educativa. Este último aspecto também havia sido problematizado por ele em outros momentos, inclusive, na CIEP-RJ (1921) quando sua tese tratou de defender a criação de um *conselho nacional de educação*.

¹²³ Este Projeto não teve a aprovação do Conselho Municipal, registrando que as ações de Carneiro Leão não tiveram o respaldo do Conselho. Silva (2006, p. 125-130) apresenta em seus anexos uma cópia digitada do conteúdo do Projeto n. 238, elaborado por Carneiro Leão. Esta cópia será utilizada como referência nesta tese, identificada por: Projeto n. 238 (RIO DE JANEIRO, 1926).

Outrossim, o Projeto n. 238 pretendia uma reorganização que compreendia o ensino infantil (jardins de infância); subvenção de escolas; ensino noturno; serviços de inspeção médico-escolar, com previsão de visitas familiares por enfermeiro ou assistentes de médicos e fichas sanitárias para controle das medidas uteis à higiene e saúde. Em sua gestão, contribuiu com a Reforma da Instrução Pública e fundou a Escola Portugal (1924) e outras vinte escolas com os nomes das vinte Repúblicas americanas.

Foi sucedido por Fernando de Azevedo no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, o que também ocorreria anos mais tarde em relação à Academia Brasileira de Letras, quando em 10 de agosto de 1967, Fernando de Azevedo ocupou a *Cadeira 14* que fora de Carneiro de Leão.

Mesmo com as medidas adotadas, Carneiro Leão não escapou às críticas do seu sucessor, Fernando de Azevedo. Paulilo¹²⁴ (2007) informa que os pontos convergentes entre os dois reformadores e o modo comedido e até de certa forma elogioso¹²⁵ com que Fernando de Azevedo se refere, no seu discurso de posse na Direção da Instrução Pública, em 1929, às ações de Carneiro Leão (1922-1926), não deve iludir a interpretação, fazendo crer que o primeiro estava em pleno acordo com a gestão feita pelo segundo na capital do país, pois apenas dez dias após a sua posse,

reuniu os jornalistas que cobriam o funcionamento da Prefeitura para transmitir-lhes suas impressões sobre a organização da instrução no Distrito Federal. Desta vez, nas revelações que Fernando de Azevedo fez sobre a situação em que encontrou

¹²⁴ Paulilo (2007) analisa as reformas da instrução pública na capital do país entre os anos de 1922 a 1935, envolvendo Carneiro Leão, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira e afirma ser “surpreendente notar quantas das estratégias foram comuns” aos três reformadores. Considera apropriado no procedimento de análise que envolva estas personalidades, ações e o período sinalizado, porém considerando-se as aproximações, ambiguidades e particularidades pertinentes.

¹²⁵ Paulilo (2007, p. 64) destaca, dentre outros, os seguintes aspectos, citados por Fernando de Azevedo: a remodelação dos programas das escolas primárias em bases novas; o cuidado com os problemas de higiene social e de educação física, que não haviam sido resolvidos, mas pelos quais conseguiu suscitar a atenção e os cuidados dos educadores; a preocupação em projetar sobre o meio a ação educativa e reformadora da escola.

o ensino primário municipal houve até mesmo quem identificasse material para provocações (PAULILO, 2007, p. 65).

Essa contenda e outras divergências de ideias entre os dois, segundo algumas interpretações¹²⁶, contribuíram para que, em 1932, da Diretoria empossada na ABE, somente Carneiro Leão não assinasse o *Manifesto dos Pioneiros*¹²⁷, entretanto, ele teria aceitado permanecer na presidência da Associação promotora da ação que não avalizara. Warde (2004, p. 225) interpretou a resistência como de oposição não somente ao teor do documento, mas da não aceitação de Carneiro Leão ao seu redator – Fernando de Azevedo¹²⁸.

Além de contribuir com a reforma¹²⁹ no Rio de Janeiro (1922-1926), colaborou no ano de 1924, ao lado de outros educadores, com a fundação da ABE, permanecendo como presidente de 1924 a 1925. Ainda, no final dos anos de 1920 assumiu a Secretaria da Justiça e Negócios Interiores em Pernambuco, em 1928, e promoveu a Reforma da Instrução, permanecendo nessa função até 1930.

Com a Revolução de 1930, perdeu o cargo, juntamente com o governador deposto, Estácio Coimbra. Nas décadas subsequentes exerceu atividades voltadas às áreas educacionais, sociais e políticas.

¹²⁶ Cita-se: Warde (2004) e Paulilo (2007).

¹²⁷ Assinaram o manifesto, em acordo com a ordem que aparece nas fontes: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. De Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armada Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes (AZEVEDO, 2010b, p. 66).

¹²⁸ Em carta datada de 14 de março de 1932, Fernando de Azevedo declara suas preocupações a Anísio Teixeira: “Insisto sobre as assinaturas do Afrânio e do Carneiro Leão. Informe-me com urgência sobre se eles nos deram a sua solidariedade, para eu mandar incluir, com tempo, os seus nomes entre os que assinaram o nosso manifesto”. Esta carta, na íntegra, se encontra nos anexos da seguinte referência: Silva (2006, p. 119).

¹²⁹ O Projeto de Reforma do Distrito Federal, elaborado por Carneiro Leão, encontra-se no seu livro *O ensino na capital do país*, publicado em 1926. Sobre Carneiro Leão e suas propostas de reformas educativas nos anos de 1920, consultar também: Paulilo (2001; 2007); Silva (2006).

Foi diretor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1931-1933); diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal (1934) – na administração de Anísio Teixeira¹³⁰ junto à Diretoria Geral de Instrução Pública –; criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil, dentre outras atuações.

Como é possível conferir em notas desta tese, Carneiro Leão dedicou-se a diversos temas ligados à educação, à cultura e à política.

¹³⁰ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971): teve sólida formação em colégios católicos jesuítas, bacharelou-se em Direito (1922), e obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em 1929. Ainda na década de 1920 Anísio Teixeira realiza a Reforma de Instrução Pública na Bahia (1924-1929). Data desse período a publicação de *Aspectos americanos da educação* (1928) que, além das observações de viagem, traz o primeiro estudo sistematizado das ideias de Dewey. Em 1930, Anísio Teixeira publicou a primeira tradução de dois ensaios de Dewey que, reunidos, receberam o nome de *Vida e educação*. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi (1931) membro da comissão encarregada dos estudos sobre a reorganização do ensino secundário. Em 1935, foi nomeado secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal e exonerou-se ao final desse ano, por motivos políticos. Recolheu-se no interior da Bahia e, junto com os irmãos, gerenciou a Sociedade Importadora e Exportadora (SIMEL). Voltou ao cenário educacional em 1946, quando foi convidado por Julian Huxley para Conselheiro de Educação da Organização Educacional Científica da ONU e exerceu a função de Conselheiro para o ensino superior da UNESCO (1946-1947). Foi secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951). Atuou junto à CAPES e ao INEP (1952 e 1964). No ano de 1958 vem a público o *Memorial dos Bispos Gaúchos*, contra Anísio Teixeira. Em apoio a ele, os intelectuais e cientistas sociais lançam um novo manifesto: *Mais uma vez convocados*. Faleceu trágica e misteriosamente na cidade do Rio de Janeiro, em 1971. Nunes (2000a; 2000b; 2001; 2010) aborda questões relacionadas à vida e obra (biobibliografia) de Anísio Teixeira, percorrendo um período de 1900 a 1971 e demarca momentos de ruptura dessa trajetória. A primeira ruptura, que se iniciou no princípio dos anos de 1920, é interpretada como sendo de caráter religioso e de referencial teórico e bibliográfico, que se estabeleceu quando Anísio Teixeira encontrou-se com sua atitude laica – desvinculando-se, em proporção, da sua formação jesuítica – e com as ideias de John Dewey. Estes fatores constituem a sua “plataforma de lançamento para o mundo” (NUNES, 2000b, p. 156). Entre 1927 e 1928 Anísio Teixeira realizou duas viagens aos Estados Unidos e, em ambas, teve a chance de observar diversos sistemas escolares, bem como travou contato com a obra do filósofo americano Dewey que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Desse marco Anísio Teixeira, passou a eleger Dewey como seu referencial teórico – do qual foi seu primeiro tradutor no Brasil.

No campo educacional, além da docência e das reformas empreendidas, cita-se à defesa e articulação para ver contemplada a Sociologia da Educação como disciplina nos cursos de formação de professores.

Lima (2011) investigou as contribuições de Carneiro Leão e as obras¹³¹ sociológicas do mesmo, em especial as que se referem às produções das décadas de 1940 e 1950, na consolidação da disciplina de Sociologia da Educação no Brasil e suas implicações para a formação de professores. A autora considerou que a concepção sobre tal disciplina, foi entendida como especificidade de uma ciência maior, a Sociologia.

Carneiro Leão representou¹³² diversas instituições, destacando-se o Instituto de França, onde substituiu John Dewey. Essa referência foi

¹³¹ Lima (2011) utilizou como principais fontes os seguintes livros de Carneiro Leão: *Tendências e Diretrizes da Escola Secundária: Aspectos da Sociologia Educacional* (1936); *Fundamentos de Sociologia* (1940/1963); *Panorama Sociológico do Brasil* (1958). O assunto relacionado à sociologia e Carneiro Leão será retomado nesta tese.

¹³² Instituições das quais fez parte, representou ou teve alguma ligação: Instituto de França (Sucessor de John Dewey); Academia das Ciências Morais e Políticas de França; Real Academia Espanhola; Academia das Ciências de Lisboa; Instituto Internacional de Sociologia; Instituto Americano de Direito Internacional; Associação Latino-Americana de Sociologia; Sociedade de Geografia de Lisboa; Instituto Arqueológico Geográfico e Histórico de Pernambuco; Sociedade Estímulo de Belas Artes de Buenos Aires; Doutor *Honoris Causa* em Filosofia e Letras pela Universidade de Paris; Doutor *Honoris Causa* pela Universidade-Autónoma do México. Membro *Honoris Causa* de universidades argentinas de Buenos Aires, La Plata, Cordoba, Tucuman, Cuyo, Litoral. Professor visitante nas Universidades de Vanderbilt, Virgínia, Luisiânia, Pensilvânia, em 1948; conferencista nas Universidades de Colômbia, Tulane (Estados Unidos); de Montevideu, Uruguai; de Buenos Aires, de La Plata e de Cuyo na Argentina, entre 1941 e 1949; professor visitante da Universidade de Paris (Sorbonne) em 1950; conferencista nas universidades de Bordeaux, Toulouse e Montpellier, na França, em 1954. Presidente do 2.º Congresso Latino-Americano de Sociologia, realizado no Rio de Janeiro, em 1953; membro *Honoris Causa* da Sociedade Boliviana de Sociologia; membro *Honoris Causa* do Instituto Argentino de Sociologia; presidente *Honoris Causa* da Conferência de Educação em Quito (1951); vice-presidente de honra do 4.º Congresso latino-americano de Sociologia, reunido no Chile, em julho de 1957. Presidente dos Institutos de Cultura Brasil-Perú e Brasil-Uruguai; vice-presidente do Instituto de Cultura Brasil-Chile; vice-presidente do Instituto de Cultura Brasil-Grécia; vice-presidente do Instituto de Cultura Brasil-Guatemala; *Society for the Advancement of Education* (Washington); *National Education Association de Washington*; *Academy of Political Sciences* (New York);

lembrada na ocasião da morte de Carneiro Leão, em 30 de outubro de 1966, em *sessão de saudade* dedicada à memória do mesmo, pelo então presidente da Academia Brasileira de Letras – Austregésilo de Athayde – quando pronunciou um discurso de despedida, por ocasião da saída do sepultamento da sede da Academia. Dentre outras referências lembrou:

Srs. Acadêmicos, Antônio Carneiro Leão foi o sucessor do homem que é, universalmente, considerado como o maior filósofo da educação do século XX: John Dewey. De fato, tem despertado, não só aqui no Brasil como mesmo fora, certa curiosidade em torno de quem era Carneiro Leão, para merecer tão alta honra, de suceder no Instituto de França, que é, sem, dúvida, um dos órgãos culturais de maior prestígio do mundo inteiro, àquele que tinha afinal conseguido apresentar-se aos seus contemporâneos como o maior intérprete do pragmatismo, aplicado aos problemas da educação do nosso século (ATHAYDE *apud* NISKIER, 2001, p. 17).

National Geographical Society (Washington); *Rural Sociological Society* (Kentucky); *American Sociological Society* (New York City); "*American Association for the Advancement of Sciences*" (Estados Unidos). Foi integrante: Instituto Peruano de Sociologia; Sociedade Chilena de Sociologia; Sociedade Venezuelana de Sociologia; Associação Brasileira de Higiene Mental; Instituto Brasileiro de Relações Internacionais; Sociedade Brasileira de Direito Internacional; Associação Brasileira de Educação; Sociedade Brasileira de Sociologia; Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnografia; Associação Brasileira de Imprensa; Asociación Internacional de Prensa; Instituto de Cultura Brasil-Estados Unidos; Instituto de Cultura Brasil-Argentina; Instituto Brasil-Holanda; Instituto Brasil-Finlândia; P. E. X. Clube do Brasil. Membro da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa; membro da Comissão Organizadora da Conferência Interestadual de Ensino em 1921; convidado Especial do Congresso Científico de Washington, em 1940; membro da Missão Cultural Brasileira no Uruguai, em 1941; designado pelo Governo Brasileiro para representante do Brasil no 1º Congresso da UNESCO em Londres, em 1945; Delegado do Brasil no Congresso da UNESCO no México, em 1947; convidado e hóspede do Departamento de Estado e de cinco universidades norte-americanas, em 1948; Delegado do Brasil no Congresso de Filosofia na Argentina, em 1949. Observa-se que as nomenclaturas foram mantidas em acordo com a redação da fonte de pesquisa (CARNEIRO LEÃO, 1958).

Erudito e cosmopolita, Carneiro Leão ainda recebeu outras condecorações¹³³ no Brasil, no exterior e teve seus textos¹³⁴ publicados em português, francês, inglês e espanhol.

2.1.5 Francisco Luis da Silva Campos

Em 1891 nasceu na cidade de Dores do Indaiá, Minas Gerais, *Francisco Luis da Silva Campos*¹³⁵, descendente de família tradicional de prestígio econômico, social e político no Estado. Filho do magistrado Jacinto Álvares da Silva e Azejúlia de Souza Silva, iniciou a

¹³³ Dentre as condecorações estão: Grande Oficial da Ordem do Mérito da República do Peru; Grande Oficial da Ordem do Libertador da Venezuela; Oficial da Legião de Honra da França; Oficial da Ordem do Leão Branco da Tcheco-Eslováquia; Oficial da Ordem do Mérito do Chile (CARNEIRO LEÃO, 1958).

¹³⁴ Segundo Niskier (2001), suas principais obras publicadas são: *O Brasil e a educação popular* (1917-1918); *Problemas de educação* (1919); *São Paulo em 1920* (1920); *A Constituição Brasileira e a nossa evolução política* (1922); *Os deveres das novas gerações brasileiras* (1924); *Programas* (1925); *O ensino na capital do Brasil* (1926); *Palavras de fé (Ensaio de História das Américas)*, (1928); *A organização da educação em Pernambuco* (1929); *Discursos e conferências* (1933); *O ensino das línguas vivas (Seu valor, sua orientação científica)*, (1935); *Tendências e diretrizes da Escola Secundária* (1936); *Introdução à Administração Escolar* (1939); *A sociedade rural, seus problemas e sua educação* (1940); *Fundamentos de Sociologia* (1940); *Ideais e preocupações de uma época* (1941); *Meus heróis* (1942); *Planejar e agir* (Prefácio de Gilberto Freyre), (1942); *Estudos* (1944); *O sentido da evolução cultural do Brasil* (1946); *Adolescência, seus problemas e sua educação* (Prefácio de H. Piéron, do Collège de France), (1950); *Visão panorâmica dos Estados Unidos* (1951); *Introdução à Administração Escolar* (1953); *Fundamentos de Sociologia* (1954); *Evolution of Education in Brazil* – The Journal of the National Education Association – Washington, D.C. 1921; *La educación física y la adaptación social* – Separata de la Revista Argentina Viva Cien Años, Buenos Aires, 1942; *El Sentido de la Sociología en las Americas* – Sobretiro de la Revista Mexicana de Sociología, Ano V, Vol. V, no 1 – México, 1943.

¹³⁵ As referências a seguir auxiliaram na construção dos dados biográficos de Francisco Luis da Silva Campos: Campos (1983); Garcia (1983/2002); Oliveira (1991); Souza (2001); Fundação Getúlio Vargas (2001); Oliveira (2011). A partir daqui será referenciado como Francisco Campos.

escolarização em sua cidade natal e depois frequentou escolas mineiras das cidades de Sabará e Ouro Preto, onde concluiu o ensino secundário.

Após este período, mudou-se para São Paulo e foi aluno do Instituto de Ciências e Letras, considerado por alguns o melhor centro preparatório para quem pretendia acessar o ensino superior. “A nata da elite cultural paulista e brasileira se preparava para o ensino superior nesse educandário”, cujo ensino tinha qualidade reconhecida (OLIVEIRA, 1991, p. 24).

De volta a Minas Gerais, ingressou na Faculdade de Direito de Belo Horizonte¹³⁶, diplomando-se bacharel em 1914, quando foi condecorado com Medalha Barão do Rio Branco, por ser considerado o melhor aluno da sua turma. Ainda aluno desta instituição (1913) passou a colaborar com a Revista Acadêmica, destacando-se como analista de temáticas que envolviam problemas políticos em âmbito local, nacional e até mesmo internacional.

Depois da conclusão dos estudos na Faculdade de Direito de Belo Horizonte, prestou o primeiro concurso, em 1916, que marcou o prestígio intelectual junto à comunidade jurídica e científica daquele tempo, submetendo-se a concurso em uma seleção composta pelas disciplinas¹³⁷: Economia Política, Ciências das Finanças, Direito Administrativo, Filosofia do Direito, sendo aprovado. Em outro concurso que fez, em 1918, foi aprovado como professor substituto de Filosofia do Direito e Direito Romano da Faculdade de Direito de Belo Horizonte, apresentando o trabalho *Animus na posse* que foi publicado no mesmo ano pela Imprensa Oficial (MG).

A produção bibliográfica de Francisco Campos deu-se na articulação com sua carreira política e sua formação em direito. Como já

¹³⁶ Este ambiente foi influência para a inclinação política de Francisco Campos “pois era então a grande academia de ciências políticas, jurídicas, econômicas e administrativas”, cujos professores eram figuras locais, regionais e nacionais de destaque. Cf. Oliveira (1991, p. 27).

¹³⁷ Para o concurso compôs os seguintes trabalhos: Disciplina Economia Política, dissertação “Doutrina da População”, publicada em 1916 pela tipografia do Jornal do Comércio, (RJ). Disciplina de Ciências das Finanças, as monografias “Doutrina da População” e “Imposto Progressivo”. Disciplina de Direito Administrativo, tese “Natureza Jurídica da Função Pública”. Disciplina de Filosofia do Direito, estudo intitulado “Introdução Crítica à Filosofia do Direito”, publicado em 1918 pela Imprensa Oficial (MG). Fonte: Oliveira (1991, p. 38).

apresentado, sua competência intelectual foi reconhecida logo após sua formação na Faculdade de Direito de Minas Gerais, quando elaborou trabalhos para os concursos que prestou para a área docente entre os anos de 1916 e 1918. Na sequência sua produção¹³⁸ retrata seu percurso como advogado, jurista e político em atividades administrativas na esfera do poder público.

Em 1918 também iniciou suas ações políticas pelo Partido Republicano Mineiro (PRM), sendo indicado pelo professor e secretário do interior e justiça de Minas Gerais, para concorrer ao pleito para deputado estadual. Elegeu-se e esteve em franco apoio a Artur Bernardes que assumiria o governo do Estado, vencedor do mesmo pleito eleitoral de Francisco Campos (FUNDAÇÃO..., 2001).

Tanto um quanto o outro – Francisco Campos e Artur Bernardes – partiram para disputas em âmbito nacional e saíram vencedores: o primeiro para deputado federal e o segundo para presidência da

¹³⁸ Foram identificadas as seguintes produções: *A doutrina da população* (1916); *Imposto progressivo* (1916); *Natureza jurídica da função pública* (1917); *O ânimo na posse* (1918); *Introdução crítica à filosofia do direito* (1918); *Opiniões e debates* (1921); *Tribunais regionais* (1924); *Pela civilização mineira: documentos de governo – 1926-1930* (1930); *Cyclo de Helena: poesia* (1932); *Pareceres – Jornal do (RJ) Comércio* (1934); *O Estado Novo e suas diretrizes* (1937); *O espírito do Estado Novo: interpretação da Constituição de 10 de novembro de 1937* (1937); *Dez de novembro: resultado de 50 anos de experiência política* (1938); *Discurso: pronunciado por sua excelência o sr. Ministro da justiça no dia 10 de maio de 1938* (1938); *Estado nacional* (1938); *No 1º aniversário do Estado Novo* (1938); *Os problemas do Brasil e as grandes soluções do novo regime* (1938); *Código de Processo Civil – Lei 1608* (1939); *A política e as características espirituais do nosso tempo* (1939); *Antecipações à reforma política* (1940); *Educação e cultura* (1940); *O Estado Nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico* (1940); *Projeto de código de processo civil* (1943); *Mandado de segurança contra os atos ilegais do governador* (1948); *Atualidade de D. Quixote* (1951); *Pareceres do Consultor Geral da República* (1951-1952); *A desapropriação das ações do Banco Hipotecário e Agrícola do Estado de Minas Gerais* (1955); *Direito civil* (1956); *Direito constitucional* (1956); *Direito comercial* (1957); *Inconstitucionalidade do imposto de indústria e profissões do município de São Paulo* (1963); *Discursos parlamentares. Seleção e introdução Paulo Bonavides* (1979); *O Estado Nacional e outros ensaios – Introd. Francisco Martins de Souza* (1983). Foram mantidas as datas de publicação ou do ano de referência das produções presentes nas fontes a seguir: Garcia (1983/2002); Campos (1983). (FUNDAÇÃO..., 2001, p. 571-582).

República, mandatos que exerceram até 1926, quando Francisco Campos volta a Minas para assumir a Secretaria do Interior e Justiça a convite do recém-eleito governador Antônio Carlos Ribeiro de Andrada¹³⁹.

Esse cargo permitia a Francisco Campos desempenhar ações políticas, administrativas e institucionais de relevo na esfera pública mineira, quando também deu atenção especial à Inspeção da Instrução e articulou reorganizações relacionadas à educação no Estado, dentre elas o ICIP-MG (1927) e a reforma educativa que estabeleceu, ao longo da sua gestão (1926-1930).

Dos intelectuais destacados por esta pesquisa, Francisco Campos é aquele cujas ações reformistas¹⁴⁰ estiveram mais sintonizadas com uma conferência educacional, ou seja, o ICIP-MG foi pensado em articulação com a reforma da instrução pública no Estado de Minas Gerais.

No ano de 1926, sob a Lei n. 926 (MINAS GERAIS, 1926) foi autorizada a reforma do ensino primário em Minas Gerais, cuja responsabilidade estava sob Francisco Campos. Além de dirigir-se ao ensino primário, a reforma estabeleceu reformulações em outras instâncias e níveis de ensino: criou a Inspeção Geral da Instrução Pública; o Conselho Superior de Instrução que compreendia duas seções, a administrativa e a técnica; Federações Escolares Municipais; Inspeção de Higiene e Assistência Médica; a Inspeção da Educação Física deliberações ao ensino infantil, profissionalizante, normal que

¹³⁹ Antônio Carlos Ribeiro de Andrada (Antônio Carlos como é comumente identificado): mineiro de Barbacena, pertenceu à família das mais tradicionais no Brasil e de grande tradição política. Seu tio-avô, José de Andrada e Silva, é considerado o Patriarca da Independência. Antônio Carlos, formado pela Faculdade de Direito de São Paulo, elegeu-se deputado federal pelo PRM (1911); reeleito, deixou a Câmara dos Deputados por um ano (1917) para assumir o Ministério da Fazenda a convite do Presidente Venceslau Braz. Eleito por duas vezes (1919/1925) senador da República. Apoiou a candidatura do compatriota – Artur Bernardes – juntamente com Francisco Campos. Concorreu ao governo de Minas e assumiu entre os anos de 1926 a 1930. Preterido como candidato pela ala paulista à presidência da República, em 1930, passou a apoiar Getúlio Vargas para presidente do país, pela Aliança Liberal (AL), com apoio de outros Estados e dos “tenentes” (FUNDAÇÃO..., 2001).

¹⁴⁰ Sobre estas ocorrências consultar as seguintes pesquisas: Souza (2001); Melo (2010); Oliveira (2011).

contemplasse a aplicação da pedagogia e da psicologia na formação dos estudantes; criação da Universidade de Minas Gerais (atual UFMG).

O Regulamento do Ensino Primário do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1927c) que foi aprovado pelo Decreto nº 7.970, assinado pelo Secretário do Interior, Francisco Campos, definiu o ensino primário gratuito e ainda prescreveu: “Art. 2 - O ensino fundamental, obrigatório e leigo, divide-se em dois graus: correspondendo o primeiro grau as escolas infantis, com um curso de três anos, e o segundo as escolas primarias, cujo curso será de três e quatro anos, respectivamente” (MINAS GERAIS, 1927c).

Em princípio, o Regulamento (MINAS GERAIS, 1927c) declarava o ensino primário leigo, com a possibilidade de o ensino religioso ser ministrado fora do horário das aulas, por “ministros dessas crenças”. Entretanto, esta prescrição seria alterada pela Lei 1.092 que permitia a instrução religiosa no horário escolar em estabelecimentos mantidos pelo Estado.

Silva (2009a) observa que a Reforma Francisco Campos foi aprovada em meio a problemas enfrentados para alcançar a almejada nova ordem urbano-industrial e que, naquele contexto, havia uma densa e compacta massa de analfabetos. Adverte a autora que o sucesso dessa nova ordem estava estreitamente ligado à capacidade de modernização do Estado, preocupado com o alcance do ensino primário, que deveria ajustar-se aos grandes contornos territoriais de Minas Gerais. Oliveira (2011, p. 36) propõe que a Reforma pretendia a modernização, todavia, carregava consigo as marcas da tradição, do conservadorismo e da estrutura oligárquica presente no Estado e, de certo modo, compactuadas pelo mentor da Reforma.

No ano de 1930, Francisco Campos envolveu-se na chamada Revolução que uniu Minas Gerais, Rio Grande do Sul e a Paraíba em oposição¹⁴¹ ao governo de Washington Luis e ao candidato Júlio Prestes apoiado por ele para presidente do país. Os Estados citados formaram a Aliança Liberal e procederam em apoio a um gaúcho – Getúlio Vargas – para concorrer à presidência nas eleições daquele ano. A união desses

¹⁴¹ A oposição composta pelos Estados citados deveu-se às intenções do presidente Washington Luis – representante do Estado de São Paulo – de apoiar a candidatura de outro paulista à presidência, descumprindo a tradição que até então se mantinha de intercalar na presidência da República um representante mineiro e após, outro paulista.

Estados e os esforços empreendidos não foram suficientes para que Getúlio Vargas vencesse o pleito de 1930. Não vencendo nas urnas, representatividades políticas e tenentes decidiram pelas armas, tendo como objetivo comum impedir a posse de Júlio Prestes e derrubar o governo de Washington Luís. Como resultado do movimento revolucionário, foi deposto Washington Luís, antes que Júlio Prestes pudesse assumir, e Getúlio Vargas tomou o poder central do país, estabelecendo o Governo Provisório. Em novembro do mesmo ano, pelo Decreto n. 10.402 instituiu a Secretaria de Estado, encarregada de tratar dos Negócios da Educação, surgindo assim o Ministério da Educação e Saúde Pública, estando à frente Francisco Campos.

O ministro da educação e saúde pública – Francisco Campos –, assim com já havia procedido no Estado Mineiro, compreendia que priorizar a educação era alvo certo para alavancar sua projeção tanto no cenário educacional como no político, com perspectivas mais amplas, em nível nacional. Não apenas ele, mas também o próprio presidente Getúlio Vargas e outras representatividades daquele momento, tinham consciência da importância da educação como bandeira da obra que pretendiam empreender, como possibilidades de projeção política. Tal concepção espelha uma das primeiras ações efetivadas no governo Vargas: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ação que era requerida pelo menos desde o ano de 1921, se considerarmos este debate relacionado às conferências educacionais, como se verá adiante.

O novo Ministério passou a ser uma poderosa estrutura não apenas no desempenhar das funções ligadas ao campo educacional – promovendo reformas, como a do ensino secundário e universitário, executadas logo após a criação do Ministério, na gestão de Francisco Campos e as que vieram na sequência de outras gestões, como foi o caso de Gustavo Capanema¹⁴² que amadureceu e implementou diversas propostas e reformas por meio deste órgão governamental – mas também no sentido de articulações políticas que tomavam a educação, em específico a educação escolar, como possibilidade de promover as

¹⁴² O mineiro Gustavo Capanema (1900-1985) foi Ministro da Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945 e, segundo Schwartzman (1985) foi responsável por reorganizações importantes no campo educacional brasileiro e pela (re)organização do Ministério da Educação e Saúde Pública e foi também apoiador de grupos de intelectuais, em especial, a arquitetos e artistas plásticos de orientação moderna. Sobre Gustavo Capanema consultar também Silva (2010).

mudanças sociais requeridas e, no alongar do governo Vargas, como aparelho ideológico a favor do Estado.

Moraes (1992, p. 292) observa que a atuação de Francisco Campos junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, as reformas que realizou frente ao mesmo, “as alianças que estabeleceu, sua intensa atividade em articulações políticas em Minas Gerais e no âmbito do Executivo federal (...) explicitaram seu projeto político e ideológico e o campo educacional foi a mediação privilegiada para o fortalecimento de suas posições”.

Logo após assumir o Ministério, Francisco Campos convidou Lourenço Filho para ocupar o cargo como chefe do seu gabinete. Francisco Campos afastou-se do Ministério por um curto período – 31 de agosto a 1º de novembro de 1931 – sendo substituído por seu conterrâneo, Belisário Penna e, ao retornar, permaneceu até setembro de 1932. Assumiu seu posto outro mineiro – Washington Pires (1932 a meados de 1934) e, após este, outro representante do Estado de Minas Gerais – Gustavo Capanema – que teve um longo mandato junto ao Ministério (1934-1945). A gestão deste Ministério coube da sua criação até 1945 a representantes de Minas Gerais¹⁴³.

A partir dos anos de 1930 ocorreu uma curvatura na trajetória política de Francisco Campos. No início da década perdeu espaço no PRM e o apoio de Artur Bernardes, Antônio Carlos e de outros membros do partido, por sua proximidade com as ações de Getúlio Vargas na presidência, que vinham sofrendo críticas por não cumprir certos “acordos” políticos, gestados durante o apoio recebido para colocá-lo na presidência do país. Diante disso, Francisco Campos se envolveu com a Legião de Outubro (MG) criada para atingir a supremacia instituída pelo Partido (PRM). Entretanto, vale enfatizar que esse movimento que distanciou Francisco Campos de aliados mineiros foi acompanhado da sua projeção e destaque no governo de Getúlio

¹⁴³ A ocupação desse Ministério por mineiros se colocou junto ao reclame do Estado de Minas Gerais que não estivera satisfeito com a divisão dos cargos políticos considerados de maior relevância, em que os mineiros teriam ficado de fora. Reclamava-se que, apenas Afrânio de Melo Franco representava Minas Gerais no novo governo, ocupando o Ministério das Relações Exteriores, como também o Ministério da Justiça, o mais cobiçado, já estava ocupado pelo gaúcho Osvaldo Aranha. Com finalidade de superar o descontentamento e superar a crise, Minas Gerais ficou com o Ministério da Educação e Saúde Pública (MORAES, 1992).

Vargas, considerado por alguns como o homem forte da gestão varguista e como “a inteligência no poder” (OLIVEIRA, 1991).

Em 1933, candidatou-se, livre de partido, a uma cadeira na Assembleia Nacional Constituinte (MG) e não foi eleito. Porém, foi nomeado Consultor Geral da República e consolidou-se como um ideólogo da direita política do Brasil. Foi presidente da equipe de elaboração da Constituição de 1934 e defendeu, juntamente, com Getúlio Vargas e as Forças Armadas, os encaminhamentos que levariam à instalação do Estado Novo, por um golpe de Estado, decretado em 1937. Participou ativamente da elaboração da Constituição de 1937¹⁴⁴, ficando registrado¹⁴⁵ que foi quase o relator integral da mesma.

Seu percurso prosseguiu no campo da administração política, nomeado a Ministro da Justiça¹⁴⁶ (1937-1942). Foi representante do Brasil na Comissão Jurídica Interamericana (1943-1955) e exonerado deste cargo a pedido do presidente Getúlio Vargas. Em 1944, passou a defender a redemocratização no país e negou o caráter fascista da Constituição de 1937, ainda em vigência. No ano seguinte (1945) participou das ações que destituíram Getúlio Vargas e o Estado Novo e esteve afastado de cargos políticos, voltando à cena em 1964, em apoio à ala dos contrários ao governo de João Goulart. Com a implantação da Ditadura Militar, colaborou novamente com os ideais autoritários para o país: favorável aos dois primeiros Atos Institucionais (AI-1; AI-2) como

¹⁴⁴ A Constituição de 1937 é apontada por sua proeminência do poder central sobre os Estados e do Executivo sobre o Legislativo e Judiciário (FUNDAÇÃO..., 2001).

¹⁴⁵ De acordo com Oliveira (1991, p. 87) “o Almirante Ernani do Amaral Peixoto, assistente militar, ex-interventor no Rio de Janeiro, genro de Getúlio Vargas e ex-presidente do PSD, confirma que Francisco Campos foi o cérebro do golpe de 1937”.

¹⁴⁶ Afastou-se em 1941 para tratar da saúde, quando retornou no ano seguinte encontrou obstáculos para prosseguir no cargo, pois os anseios acerca da redemocratização no país reverberavam. “Entrou em atrito com o Ministro das Relações Exteriores, Osvaldo Aranha. Seu livro: ‘O Estado Nacional’ (...) vinha sendo criticado por apresentar a democracia como um regime fantasioso, insuficiente para a solução dos problemas da época. Defendia o autoritarismo como a solução para o país. Sob pressão, sentiu-se obrigado a renunciar” (GARCIA, 1983/2002).

também participou com sugestões para o Projeto da Constituição¹⁴⁷ de 1967 (FUNDAÇÃO..., 2001). Francisco Campos faleceu em novembro de 1968, em Belo Horizonte, Minas Gerais.

2.1.6 Manoel Bergström Lourenço Filho

Primogênito – *Manoel Bergström Lourenço Filho*¹⁴⁸ – de oito filhos do casal Manoel Lourenço Filho e Ida Christina Bergström, nasceu na localidade de Porto Ferreira (SP) em 1897 e faleceu em 1970. Educado “num regime de austera severidade”, iniciou o curso primário, em 1905, na cidade vizinha a sua – Santa Rita do Passa Quatro. Em 1910 foi matriculado no Ginásio de Campinas, mas abandonou o curso no final do mesmo ano, pois os recursos financeiros da sua família não possibilitavam custear os estudos e pensão (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

A sequência dos estudos deu-se em 1912 no primeiro ano da Escola Normal de Pirassununga – cidade vizinha a qual residia –, inaugurada naquele ano por iniciativa de Oscar Thompson. Nos exames de admissão para o curso foi classificado em primeiro lugar, condição que manteve nos exames prestados ao longo do curso, cuja terminalidade deu-se em 1914.

Após a formação na Escola Normal Primária de Pirassununga, passou a exercer, no ano seguinte, a função de professor substituto

¹⁴⁷ Esta Constituição esteve vigente no restante do regime militar, mantendo seu caráter antidemocrático e só foi substituída em 1988, com o final da Ditadura Militar.

¹⁴⁸ Os dados biográficos foram organizados a partir das seguintes referências: Associação Brasileira de Educação (1959); Monarcha (1999); Monarcha e Lourenço Filho (2001). Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho – filho de Manoel Bergström Lourenço Filho – apresentam um inventário sobre a vida e obra do intelectual destacado nesta tese. A partir daqui Manoel Bergström Lourenço Filho será referenciado como Lourenço Filho. As datas das referências nesta tese pretendem dar conta de informar quando se trata de obra do intelectual aqui destacado ou de reorganização, compilação ou escrito do seu filho Ruy Lourenço Filho.

efetivo¹⁴⁹ em Porto Ferreira, em um grupo escolar, onde conheceu outros dois professores – Sud Menucci e Thales de Andrade – que foram nomeados para esta mesma escola, com os quais estabeleceu estreitos laços de amizade.

Todavia, essa primeira incursão no espaço da docência teve curta duração pois, no início de 1916, decidiu mudar para São Paulo para matricular-se na Escola Normal Secundária da Capital¹⁵⁰.

Foi aí aluno do professor Antonio de Sampaio Dória, que desde memorável concurso em 1914, revolucionara o bucolismo reinante na Escola da Praça. O convívio e a amizade de Sampaio Dória, com postura de político liberal¹⁵¹, muito

¹⁴⁹ Esta função consistia em comparecer diariamente à escola, porém com remuneração condicionada à regência de classe, no caso de algum professor ausente.

¹⁵⁰ Sua pretensão era, após isto, cursar a Faculdade de Medicina de São Paulo com a intenção de dedicar-se à Psiquiatria. Matriculou-se nesta Faculdade em 1918, porém abandonou o curso no final do segundo ano, suscitando diversas hipóteses para esta desistência: “o diagnóstico de uma lesão cardíaca por um mestre, após desmaio em sala de aula; inadaptação a situações agressivas das aulas de anatomia ou ambientes de hospital; a obrigatoriedade de frequência diurna às aulas da Faculdade e, por fim, mas não menos importante, a necessidade de trabalhar para ganhar a vida” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 28).

¹⁵¹ Em relação ao Brasil, os ideais liberais foram tendo maior influência no século XIX, a partir da Independência (1822). Tradicionalmente, as produções que demarcam historicamente esta influência durante o Brasil imperial, têm situado a mesma em termos da formação de dois grupos políticos distintos: liberais e conservadores. Para Carvalho (2003), vale pontuar duas vertentes do liberalismo no Brasil Império. Uma articulada aos proprietários rurais e outra ligada aos profissionais urbanos, que surgem com mais expressão, a partir da década de 1860. Alonso (2002) indica que “no início dos anos de 1870 surgiram duas linhagens de radicalização que atualizam o protesto liberal e o debate sobre modernização econômica e reformas políticas dos anos de 1860 (...) os liberais republicanos da Corte conformam um grupo que é, na verdade, de fronteira entre o *establishment* e a marginalização (...). Não constituíam propriamente um corpo estranho na lógica imperial, que continuou a tratar com eles como mais uma facção dentre os liberais, premiando-os com prebendas, bons empregos e mesmo ministérios (...)”. A outra ala da dissidência liberal – os novos liberais – não chegou a romper propriamente com o regime, pois também eram vinculados às famílias tradicionais do Império que estavam politicamente marginalizadas,

influenciou sua formação pedagógica (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 27).

Inicia, em 1919, o curso noturno da Faculdade de Direito de São Paulo, interrompendo-o durante cinco anos¹⁵², diplomando-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1929.

De acordo com Monarcha (2010) em atendimento à solicitação do governador do Ceará (Justiniano Serpa), o Diretor Geral da Instrução de São Paulo (Gustavo Kuhlmann) apresentou ao Secretário dos Negócios do Interior (Alarico Silveira), uma lista com cinco nomes e o de Lourenço Filho constava em último lugar. Os primeiros declinaram do convite e Lourenço Filho foi ao Ceará. Souza (1959, p. 59; 60) afirma que “quando Lourenço Filho chegou ao Ceará, a 14 de abril de 1922, a situação escolar era assaz precária, a própria diretoria da instrução tinha funcionamento apenas nominal, pois nem sede condigna possuía”, o que exigiu do mesmo esforços voltados para estruturar também este segmento administrativo do Estado. Inicialmente, realizou um inquérito para averiguar a situação educacional no Ceará e procedeu ao cadastramento dos recursos humanos e materiais existentes.

Na década de 1920 retomou o exercício do magistério: designado como professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica na Escola Normal Primária, anexa à Escola Normal Secundária de São Paulo (1920); nomeado professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba e regente de prática pedagógica (1921); professor de Psicologia, Pedagogia na Escola Normal de São Paulo (1925-1930); participou da fundação, organização e direção do Lyceu Nacional Rio Branco (1926).

Outro investimento do qual se ocupou foi a Coleção Biblioteca de Educação¹⁵³ – lançada pela Weisflog Irmãos/Melhoramentos, a partir de

dada a sua supremacia conservadora, e que viviam a decadência econômica (ALONSO, 2002, p. 104; 112).

¹⁵² Nesse entremeio, atuou na Escola Normal de Piracicaba (SP) e foi ao Ceará e empreendeu uma reforma da instrução pública naquele Estado – retomaremos esses fatos posteriormente. Também nesse período casou-se com a professora Aída de Carvalho, com quem teve dois filhos: Ruy Lourenço Filho e Márcio. Sampaio Dória e a esposa foram padrinhos do primeiro filho do casal.

¹⁵³ No rol das obras organizadas por Lourenço Filho, nesta Coleção, estavam as que figuravam a respeito dos trabalhos manuais: *A escola activa e os trabalhos manuaes (theoria e pratica)* elaborada por Corinto da Fonseca. Esta produção

1927 – que representou um projeto editorial pioneiro, dirigido por Lourenço Filho.

Mesmo com as mudanças político-administrativas, a partir de 1930, Lourenço Filho continuou sua trajetória profissional de modo a conciliar atividades de docência com funções e cargos na esfera da administração pública. Ainda no ano de 1930, foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, cargo que exerceu

era afirmada como uma exposição documentada do que deveria ser a escola moderna em relação aos trabalhos manuais. Outra referência da *Bibliotheca de Educação* era o livro de *Psychologia Experimental* de Henri Pieron, onde havia a observação de tratar-se de leitura indispensável aos professores, como exposição geral dos problemas e dos métodos da psicologia moderna, sendo toda a segunda parte era dedicada aos *tests*. Nesse mesmo empreendimento, era a publicação do livro *Testes da medida da inteligência* de Binet e Simon. Havia também obras que enfocavam as problemáticas referentes à *Educação moral e educação economica* (DÓRIA, 1928); bem como *a Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930) do próprio Lourenço Filho. Temáticas julgadas como relevantes tanto para a formação do professor como para posterior incorporação de hábitos correlatos, por ele (professor) e seus alunos. Todavia, para além dessa perspectiva, pode-se pensar nesses investimentos – coleções – como “estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos” (CARVALHO e TOLEDO, 2004, p. 1-3), considerando elementos que se articulam para compor os projetos editoriais: a materialidade das obras; editores e organizadores; estratégias de seleção de textos/autores/temas/ e dos destinatários; e o que as autoras chamam de aparelho crítico das edições (prefácio, notas, comentários, etc). Ao estar referenciada uma determinada personalidade para a organização de uma coleção ou de uma série didática, imprime-se junto à indicação, as credenciais do organizador, sendo que o mesmo ocorre ao se fazer/publicar a tradução de uma determinada obra ou se eleger textos de que autores são legítimos de serem publicados, pois o prestígio dessas escolhas também é determinante para a legitimidade e aceitação do empreendimento. Em período aproximado, outra coleção que procurou se estabelecer como modelo de leitura, fundamentada nos ideais renovadores foi a *Coleção Atualidades Pedagógicas*, editada pela Companhia Editora Nacional, entre 1931 e 1981, organizada por Fernando de Azevedo e por ele dirigida até 1943. Cabe pensar que as coleções destinadas aos profissionais da educação visavam também assegurar os efeitos positivos dos investimentos, por meio da demarcação de certos aspectos que se deveria priorizar e, nessa perspectiva, os textos compostos e organizados para as coleções estavam direcionados para fundamentar a formação dos professores e servirem como referenciais para a prática docente dos mesmos, segundo a concepção da época.

até novembro de 1931. Na sua gestão tomou uma série de medidas para a reorganização da Diretoria Geral da Instrução Pública, mudando-lhe o nome para Diretoria Geral do Ensino de modo a compreender os seguintes órgãos: “Serviços de Assistência Técnica e Inspeção Escolar, dez Delegacias Regionais, Biblioteca Pedagógica Central, Museu da Criança, Inspeção Médico-Escolar, Almoarifado e novos serviços de Secretaria”. Além disso, reorganizou o ensino normal e o profissional de São Paulo; criou o serviço de Psicologia Aplicada; transformou a Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico de São Paulo (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 33).

Em 1931 transferiu-se para o Rio de Janeiro em aceite ao convite do ministro da educação e saúde pública – Francisco Campos – para chefiar seu gabinete e organizar os planos da Faculdade de Educação Ciências e Letras. No ano seguinte foi convidado por Anísio Teixeira para organizar e dirigir o Instituto de Educação do Distrito Federal e ali exerceu as funções de diretor (1932-1937) e de professor de Psicologia Educacional (1932-1938). Para a mesma disciplina – Psicologia Educacional – foi nomeado, em 1935, a ministrá-la na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal¹⁵⁴ (UDF), aposentando-se como professor catedrático desta instituição, no ano de 1957.

Dentre outras atividades desenvolvidas ao longo da década de 1930, pode-se citar: participação em conferências promovidas pela ABE¹⁵⁵ e a presidência da ABE (1934); direção temporária do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal (1935); viagens aos Estados Unidos¹⁵⁶ (1934), à Argentina¹⁵⁷ e Itália¹⁵⁸ (1936); membro do

¹⁵⁴ A pesquisa *Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora – a universidade de educação de Anísio Teixeira* estudou a experiência da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, cujo funcionamento ocorreu entre 1935 e 1939, procurando entender essa iniciativa no contexto do pensamento de Anísio Teixeira e no âmbito da reforma do ensino empreendida por ele no Distrito Federal, entre 1932 a 1935. A autora também procurou confrontar a concepção da UDF com a Universidade do Brasil, instituída por Gustavo Capanema, em 1939 (MENDONÇA, 1993).

¹⁵⁵ Participou das seguintes ocorrências: I Conferência Nacional de Educação (1927), II Conferência Nacional de Educação (1928), III Conferência Nacional de Educação (1929), IV Conferência Nacional de Educação (1931), V Conferência Nacional de Educação (1933), promovidas pela ABE.

¹⁵⁶ É identificada como uma viagem de estudo aos Estados Unidos (entre dezembro de 1934 e fins de março de 1935). Na ocasião Lourenço Filho

Conselho Nacional de Educação do Distrito Federal (1937); por convite de Gustavo Capanema – ministro da educação e saúde pública – atuou na organização e direção do INEP¹⁵⁹ (1938-1946); foi vice-reitor (1938) e reitor (1939) da UDF e com a extinção desta, foi transferido para a Universidade do Brasil. Nesta última, aposenta-se como professor catedrático de Psicologia Educacional da Faculdade Nacional de Filosofia (1939).

Nas décadas seguintes também fica demarcada a vitalidade da atuação e das ideias de Lourenço Filho que continuou sua incursão também fora do Brasil: viaja novamente aos EUA em 1940 para participar do *The Eighth American Scientific Congress*¹⁶⁰, em Washington. Viajou ainda a outros países¹⁶¹: Panamá (1943); Paraguai

representou a Prefeitura do Distrito Federal no Congresso de Educação em Atlantic City, New Jersey, USA (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 34).

¹⁵⁷ Ministrou cursos, como professor visitante, nas Universidades de Buenos Aires e La Plata. (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 34).

¹⁵⁸ Participou como Delegado do Brasil no Congresso Internacional de Ensino, em Roma, e apresentou a seguinte comunicação: *A orientação profissional e sua continuidade* (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 34).

¹⁵⁹ INEP: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) foi criado pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938, com objetivo de realizar pesquisas acerca dos problemas educacionais e constituir-se como centro das questões relacionadas ao campo educacional, em articulação com as atribuições do Ministério da Educação em cooperar com o DASP – Departamento Administrativo do Serviço Público. Sobre a gestão de Lourenço Filho no INEP consultar: Dantas (2001).

¹⁶⁰ Na ocasião apresentou duas comunicações: *A educação escolar e a taxa de analfabetos nas estatísticas educacionais americanas* e *A educação atual: teorias e resultados* (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 37).

¹⁶¹ Participou também: da I Conferência de Ministros e Direitos da Educação das Republicas Americanas no Panamá e foi eleito membro da Academia Bolivariana do Panamá. Realizou cursos nas Universidades de Lima, Peru e Santiago do Chile. A convite do governo do Paraguai dirigiu-se àquele país onde realizou um curso/conferência na Universidade de Assunção, auxiliou na reforma educativa daquele país e foi eleito membro da Academia Guarani de Assunção. Foi convidado pela UNESCO a participar do Seminário de Sistemas de Ensino e Tecnologia Moderna (Paris/França). Representou o Brasil como Delegado na V Conferência Geral da UNESCO (Florença/Itália). Em 1951 realizou viagem de estudos ao México e aos Estados Unidos da América,

(1944); França (1950); Itália (1950); México (1951) e, vez mais, aos EUA (1951).

Além das interlocuções com outros países, por meio das viagens realizadas, Lourenço Filho, após a década de 1930, se fez presente no cenário brasileiro e também internacional por diversas representatividades e por publicações¹⁶² – que são recorrentes até o final da sua vida – relacionadas aos aspectos do ensino e da educação, tendo alguns de seus livros e textos traduzidos em outros idiomas e retomados em anos seguintes para publicação. A Associação Brasileira de Educação publicou livro jubilar, em 1959, sob o título *Um educador brasileiro: Lourenço Filho*. Esta publicação constitui-se na organização preliminar das *Obras Completas* do autor, que inclui em seu projeto inicial dez títulos¹⁶³.

Dentre outras representatividades, em 1941, presidiu a Comissão Nacional de Ensino Primário e organizou a Conferência Nacional de

proferindo conferências na Georgetown University, em Washington (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001).

¹⁶² Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho (2001, p. 61-134) apresentam um inventário sobre as produções de Lourenço Filho, classificando-as em: livros; capítulos de livros; monografias, separatas, relatórios e conferências; apresentações, introduções e prefácios de obras; artigos em revistas; textos publicados em Anais; colaboração e verbetes em dicionários e enciclopédias; traduções feitas por ele e obras suas publicadas em outros idiomas; textos de legislação; publicações efetuadas quando foi Diretor Geral do Ensino do Estado de São Paulo; artigos em jornal; obras didáticas e de literatura infantil; e ainda uma lista de textos inéditos.

¹⁶³ Os títulos são os seguintes: *Juazeiro do Padre Cícero, Introdução ao estudo da Escola Nova, Testes ABC, A pedagogia de Rui Barbosa, Educação comparada, Organização e administração escolar, Tendências da educação brasileira, Psicologia de ontem e hoje, Psicologia educacional, A criança na literatura brasileira*. Em 1963 recebeu o Prêmio Ciência e Educação da Fundação Moinho Santista, pelo conjunto de sua obra. Em período mais próximo ocorreu a reorganização e compilação de produções de Manoel Bergström Lourenço Filho, dentre as iniciativas constam obras publicadas em parceria com MEC e com INEP: *Por Lourenço Filho: uma bibliografia*, organizada por Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001). Ruy Lourenço Filho retomou e reorganizou ainda os seguintes escritos de seu pai, Manoel Bergström Lourenço Filho: *A formação de professores da Escola Normal à Escola de Educação* (LOURENÇO FILHO, 2001b); *A pedagogia de Rui Barbosa* (LOURENÇO FILHO, 2001a); *O Juazeiro do Padre Cícero* (LOURENÇO FILHO, 2002).

Educação, desta vez promovida pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi membro fundador da Fundação Getúlio Vargas e passou a integrar seu Conselho de Curadores (1944); fundou a Revista de Estudos Pedagógicos, inserida nas ações do INEP (1944) e, no início do ano de 1946, deixou a direção desse Instituto, recebendo, ao fim deste ano, o convite do ministro da educação e saúde, Clemente Mariani Bittencourt, para ocupar o cargo de diretor do Departamento Nacional de Educação, o qual exerceu de 1947 a 1951. Nesta função, organizou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos e, dentro de suas produções nesta área, destaca-se “a cartilha para adultos Ler, da qual se tiraram cerca de cinco milhões de exemplares para distribuição gratuita nos cursos da Campanha” (MONARCHA; LOURENÇO FILHO, 2001, p. 39).

No final da década de 1940, organizou e dirigiu o Seminário Interamericano de Alfabetização de Adultos promovido pela Organização dos Estados Americanos e pela UNESCO¹⁶⁴ que aconteceu em 1949, na cidade de Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro e, neste mesmo ano, foi condecorado com título de *Maestro da las Américas*. Eleito membro da *American Educational Research Association e da Adult Education Association of the United States* e da *American Statistical Association* (1955); recebeu o título de Professor Honorário da Universtad Mayor de São Marcos, do Peru (1956); recebeu o título de Professor Emérito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1957); seu nome inaugura a Ordem Nacional do Mérito Educacional, recebendo do governo da República o grau de *Egrerius* (1957).

As inter-relações de Lourenço Filho com a UNESCO se prolongam, quando foi eleito, em 1952, presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBEC, órgão brasileiro da UNESCO – e viu publicados por esta entidade, naquele mesmo ano, seus textos em francês e inglês: *Formação dos mestres rurais; Programa de psicologia educacional; Estudos e avaliação dos níveis de maturação; Psicologia dos trabalhos manuais; e A educação nacional*. A UNESCO publica em 1957, em inglês, francês e espanhol a

¹⁶⁴ Após o período da Segunda Guerra Mundial, em 16 de novembro de 1945, ocorreu a fundação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), cujo objetivo principal é de contribuir para a paz mundial, mediante a educação, ciência e cultura, favorecendo, sobretudo, os países mais vulneráveis social e/ou economicamente.

monografia *Les programmes de l'enseignement primaire en Amérique Latine*.

Em 1970 – ano da morte de Lourenço Filho – o governo federal concedeu-lhe o grau de Comendador da Ordem do Mérito do Trabalho. Além de outras atividades, de maio a julho, presidiu, por convite feito pelo diretor do ISOP¹⁶⁵ – professor Franco Lo Presti Seminério –, a comissão que tinha por meta planejar o curso de Mestrado em Psicologia deste Instituto. Lourenço Filho faleceu em três de agosto de 1970, aos 73 anos de idade, na cidade do Rio de Janeiro.

Os aspectos compartilhados – reservadas as proporções e especificidades – pelos intelectuais apresentam itinerários que em alguns aspectos se aproximam. Não se tratam de perfis idênticos ou homogêneos e nem mesmo de posição social comum, pois os fatores econômicos, da formação escolar, cultural, políticos nem sempre se mostraram semelhantes ou aproximaram o percurso dos intelectuais destacados.

Quadro 1 – Dados biográficos¹⁶⁶: cidade, Estado, ano de nascimento/falecimento e formação escolar dos intelectuais.

Intelectuais: Cidade, Estado e ano de nascimento/ falecimento	Formação escolar: secundário e/ou superior
Orestes Guimarães: nasceu em Taubaté/SP (1871-1931).	1889: concluiu o curso da Escola Normal de São Paulo.
Sampaio Dória: nasceu em Belo Monte/AL (1883-1964).	1908: concluiu o curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Faculdade de Direito de São Paulo.

¹⁶⁵ Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) da Fundação Getúlio Vargas.

¹⁶⁶ Os quadros (1 e 2) apresentados representam a possibilidade de visualização de alguns traços do percurso escolar e profissional dos intelectuais, não significando um mapeamento de todos os aspectos que envolveram a intensa atuação dos mesmos. Alguns períodos relativos a certas ações não foram localizados.

<p>Lysimaco Ferreira da Costa: nasceu em Curitiba/PR (1883-1941).</p>	<p>1896: ingressou no Ginásio Paranaense (não concluiu o curso). 1903: concluiu o curso secundário na Escola Preparatória e de Tática do Rio Pardo – RS. 1903: ingressou na Escola Militar do Brasil – RJ (não concluiu o curso). 1914: obteve o título de Engenheiro Geógrafo. Curso de Engenharia da Universidade do Paraná. 1916: obteve o título de Engenheiro Arquiteto e Engenheiro Civil. Curso de Engenharia da Universidade do Paraná.</p>
<p>Carneiro Leão: nasceu em Recife/PE (1887-1966).</p>	<p>Concluiu seus estudos primário e secundário em Recife. 1911: concluiu o curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Faculdade de Direito do Recife.</p>
<p>Francisco Campos: nasceu em Dorés de Indaiá/MG (1891-1968).</p>	<p>Iniciou a escolarização em sua cidade natal e depois frequentou escolas mineiras das cidades de Sabará e Ouro Preto, onde concluiu o ensino secundário. 1914: concluiu o curso de Direito. Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais de Belo Horizonte.</p>
<p>Lourenço Filho: nasceu em Porto Ferreira/SP (1897-1970).</p>	<p>1910: ingressou no Ginásio de Campinas – SP (não concluiu o curso). 1914: concluiu o curso da Escola Normal Primária de Pirassununga – SP. 1917: concluiu o curso da Escola Normal (Secundária) de São Paulo. 1918: ingressou no curso de Medicina. Faculdade de Medicina de São Paulo (não concluiu o curso). 1919: ingressou no curso noturno de Ciências Jurídicas e Sociais. Faculdade de Direito de São Paulo. 1929: graduou-se no curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Faculdade de Direito de São Paulo.</p>

É possível conferir que dos seis intelectuais, nem todos gozavam de recursos econômicos favoráveis, porém o que os aproxima pode ser reconhecido pelo valor cultural, preservado pelo meio familiar (de origem) que, com maior ou menor condição econômica permitiu que a educação tivesse lugar privilegiado. Nem todos fazem parte da chamada

“geração nascida com a República¹⁶⁷”, no sentido de terem nascido após o ano de 1889, entretanto, a proximidade entre eles pode ser assinalada pela identificação de que todos tiveram parte ou todo o seu percurso de formação e, principalmente, de atuação profissional no contexto do Brasil republicano. Destaca-se a aproximação desses intelectuais pelas experiências comuns, delineadas pela ambiência social, cultura e política dos anos de 1920, que os colocavam em condição de participarem e de proporem nos espaços das conferências educacionais, percebendo ainda outros elementos que compunham o repertório do qual eles faziam parte.

Quadro 2 – Dados biográficos: atuação docente, gestão em instituições educativas, cargos públicos.

Intelectuais	Atuação na docência ou em gestão de instituições educativas	Ocupação de cargos/funções na esfera da administração pública
Orestes Guimarães	1896-1906: professor do ensino primário de escola isolada do Estado de São Paulo e diretor de grupos escolares em São Paulo. 1906-1909: Diretor do Colégio Municipal de Joinville – SC. 1909-1910: Diretor do Grupo Escolar do Braz – SP.	1911-1918: Inspetor Geral do Ensino do Estado de Santa Catarina. 1918-1931: Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina.
Sampaio Dória	Professor no Ginásio Macedo Soares e depois de formado no Curso Normal foi vice-diretor. Professor na Escola de Comércio Álvares Penteado. 1914-1925: professor catedrático de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica. Escola Normal Secundária de São Paulo. 1920: professor nomeado (substituto) para as Disciplinas de	1920-1921: Diretor da Instrução Pública de São Paulo. 1934: nomeado 1º Procurador Geral do Superior Tribunal Eleitoral e Consultor Jurídico da Secretaria de Educação de São Paulo. 1945: designado Juiz do

¹⁶⁷ Expressão utilizada em 1924, pelo organizador – Vicente Licínio Cardoso – do livro *À margem da história da República*. Adiante se fará referências a esta obra.

	<p>Direito Público, Direito Constitucional, Direito Internacional Público e Privado. Faculdade de Direito de São Paulo.</p> <p>1925: nomeado livre-docente. Faculdade de Direito de São Paulo.</p> <p>1926-1939: professor concursado da cadeira de Direito Constitucional. Faculdade de Direito de São Paulo.</p> <p>1926: participou da fundação e dirigiu o Lyceu Nacional Rio Branco.</p> <p>1930-1945: tornou-se proprietário do Colégio (Lyceu) Rio Branco.</p> <p>1939: aposentado, compulsoriamente, da Faculdade de Direito de São Paulo.</p> <p>1941: reintegrado à Faculdade de Direito de São Paulo.</p> <p>1964: declarado Professor Emérito da Faculdade de Direito de São Paulo.</p>	<p>Supremo Tribunal Eleitoral.</p> <p>1945: nomeado, após a queda do Estado Novo, ministro da justiça dos negócios do interior.</p>
Lysimaco Ferreira da Costa	<p>1906: professor catedrático de Física e Química no Ginásio Paranaense.</p> <p>1915: nomeado para reger a cadeira de Química Mineral e Orgânica. Curso de Engenharia Civil.</p> <p>1918: professor de Física Agrícola na Escola Agrônômica do Paraná.</p> <p>1918: diretor da Escola Agrônômica do Paraná.</p> <p>1920-1925: Diretor do Ginásio Paranaense e da Escola Normal de Curitiba.</p> <p>1920: professor de Pedagogia. Escola Normal de Curitiba.</p> <p>1930: retornou à docência no Ginásio Paranaense e na Faculdade de Engenharia do Paraná.</p>	<p>1925-1928: Inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná.</p> <p>1928-1930: Secretário da Fazenda do Estado do Paraná.</p>
Carneiro Leão	<p>1911: professor de Filosofia na Universidade do Recife.</p> <p>Professor no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.</p>	<p>1922-1926: Diretor geral da instrução pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro).</p>

	<p>Professor na Universidade do Rio de Janeiro.</p> <p>1945-1957: Professor na cadeira de Administração Escolar da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.</p> <p>1945-1957: diretor (decano) da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Professor Emérito.</p>	<p>1928-1930: Secretário da justiça e negócios interiores de Pernambuco.</p> <p>1931-1933: Diretor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e Diretor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.</p> <p>1934: Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal.</p> <p>Criou e dirigiu do Centro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil.</p>
Francisco Campos	<p>1916: aprovado professor em concurso nas Disciplinas de Economia Política, Ciências das Finanças, Direito Administrativo.</p> <p>1918: aprovado professor substituto de Filosofia do Direito e Direito Romano da Faculdade de Direito de Belo Horizonte.</p> <p>1932: professor catedrático de Filosofia do Direito na Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro.</p>	<p>1926-1930: Secretário de Estado do Interior Justiça e Educação de Minas Gerais.</p> <p>1930: Assumiu o Ministério de Educação e Saúde Pública.</p> <p>1933: Consultor-geral da República, em caráter interino.</p> <p>1935-1937: Secretário da Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro).</p> <p>1937-1942: Assumiu o Ministério da Justiça.</p>
Lourenço Filho	<p>1915: professor primário. Grupo Escolar de Porto Ferreira – SP.</p> <p>1920: professor (substituto) de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica. Escola Normal Primária (anexa à Escola Normal Secundária de São Paulo).</p> <p>1921: nomeado professor de Psicologia e Pedagogia e regente de prática pedagógica. Escola Normal de Piracicaba (SP).</p>	<p>1922-1923: Diretor geral da instrução pública do Ceará.</p> <p>1930-1931: nomeado diretor-geral da instrução pública do Estado de São Paulo</p> <p>1931: Chefe de Gabinete do Ministro da Educação e Saúde – Francisco Campos – e organizador</p>

<p>1925-1930: professor de Psicologia e Pedagogia. Escola Normal de São Paulo.</p> <p>1926: participou da fundação, organização e direção do curso primário do Lyceu Rio Branco.</p> <p>1931: nomeado para a 3ª cadeira do curso de aperfeiçoamento. Instituto Pedagógico de São Paulo.</p> <p>1932-1937: organização e direção do Instituto de Educação do Distrito Federal.</p> <p>1932-1938: professor de Psicologia Educacional. Instituto de Educação do Distrito Federal.</p> <p>1935: professor nomeado para a disciplina de Psicologia Educacional. Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF).</p> <p>1938: vice-reitor da UDF.</p> <p>1939: Reitor da UDF.</p> <p>1939: professor catedrático de Psicologia Educacional da Faculdade de Nacional de Filosofia. Universidade do Brasil.</p> <p>1957: recebeu o título de Professor Emérito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.</p>	<p>dos planos da Faculdade de Educação Ciências e Letras.</p> <p>1935: direção temporária do Instituto de Pesquisas Educacionais do Distrito Federal.</p> <p>1938-1946: organização e direção do INEP.</p> <p>1947-1951: direção do Departamento Nacional de Educação.</p>
---	--

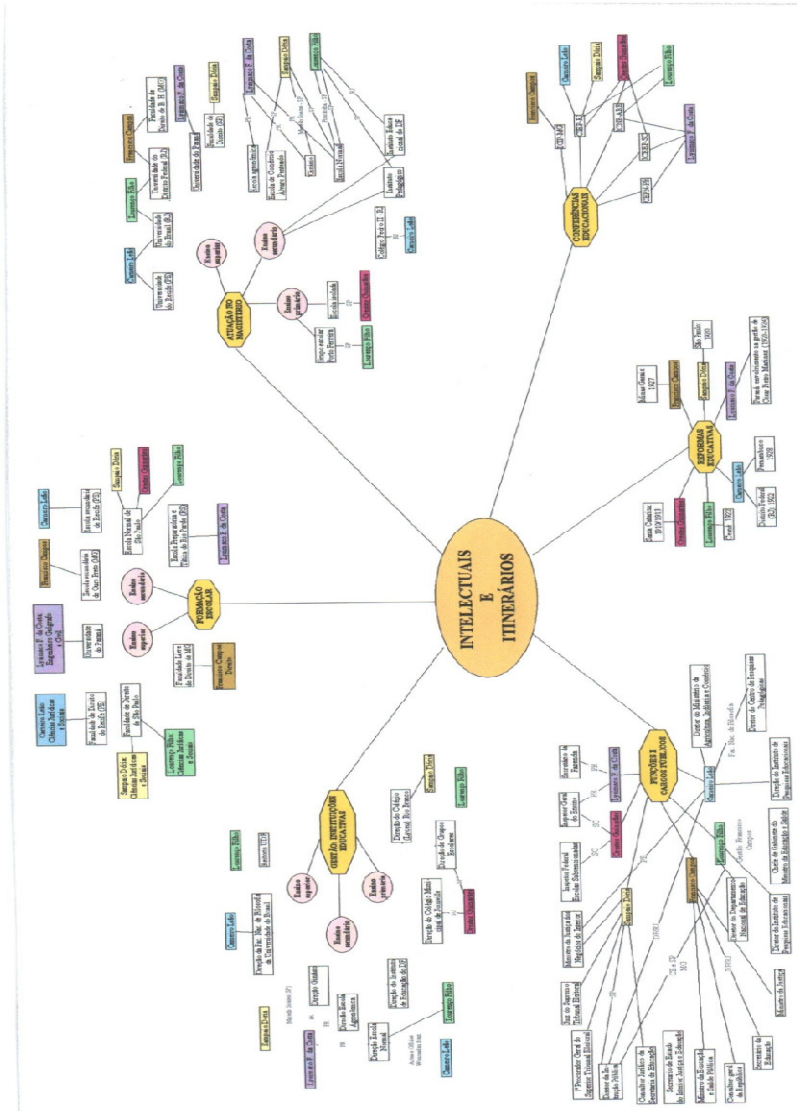
As notas biográficas levam a considerar que se tratavam de intelectuais que perpassaram as décadas de 1910, 1920 e 1930 – alguns para além desses períodos –, atuando no campo educacional em nível regional nos seus Estados ou nível nacional e que possuíam articulações com a área política, educacional e cultural, dentro e fora do país.

Ainda como traços comuns de seus itinerários, percebe-se, reservadas às particularidades de cada caso, que esses sujeitos que estavam à frente ou participavam das conferências educacionais eram os mesmos que, junto a outros, ocupavam cargos na esfera da administração pública federal ou dos Estados; participavam na imprensa jornalística ou como autores: redigiam pareceres acerca de temáticas políticas ou relacionadas à educação; organizavam coleções de obras

didáticas ou compareciam no circuito literário e cultural do país, publicando suas ideias, proferindo discursos e conferências; mantinham articulação com o governo dos seus Estados ou com o governo federal ou com entidades civis ou organizações – associações, ligas, academias, etc – de atuação ou projeção nacional. Pode-se citar que acumularam ou perpassaram atividades em instâncias distintas: alguns foram políticos (com filiação partidária), juristas, poetas, escritores, exerceram atividades em jornais.

Todos foram professores e exerceram funções públicas e administrativas ligadas à educação – foram inspetores ou diretores da instrução pública em Estados brasileiros ou na capital federal –, estiveram envolvidos em movimentos reformistas ou em movimentos que pretendiam a renovação educacional, em âmbito estadual ou federal; e participaram de conferências educacionais, compondo o que aqui se assinala como integrantes de um repertório. Nessa perspectiva, suas propostas, no interior das conferências não partiam de posicionamento isolado, mas estavam marcadas por suas vinculações, conexões e seus deslocamentos construídos no interior de um repertório que abarcava diversas ações, elementos e sujeitos.

Figura 1 – Itinerário dos intelectuais¹⁶⁸



¹⁶⁸ Nos apêndices A, B, C, D e E, desta tese, encontra-se o desdobramento do mapa constante na Figura 1.

2.2 INTELECTUAIS E CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS

As conferências educacionais pensadas como possibilidade de tratar e propor a modernidade pedagógica – ou pelo menos no desejo disso – em certos casos, estiveram ligadas ao movimento reformista¹⁶⁹ do período republicano brasileiro tratado aqui, como também estavam articuladas a outras ações dos intelectuais desta pesquisa e de outros atores que integravam tanto os espaços das conferências quanto de outras ocorrências.

Assim como as conferências educacionais são ações recorrentes nos anos de 1920, também as reformas na área da educação constituem-se como realidades em diversos Estados Brasileiros¹⁷⁰ e, *grosso modo*, são identificadas pelo nome do mentor intelectual proeminente que fomentou sua formulação. Ainda que as reformas investissem nos diversos níveis e modalidades de ensino – público ou privado; infantil, primário, complementar, normal, profissionalizante, superior, dentre outros aspectos e instâncias administrativas na área educacional – fica evidenciado, por meio delas, a relevância de se tratar acerca da formação do professor para atuar nas escolas primárias, observando os ditames pedagógicos julgados modernos ou renovados; e de estabelecer o ensino primário como nível ou modalidade que deveria ser obrigatória e gratuita. Isto porque, desses aspectos dependiam, diretamente, as mudanças pretendidas, o futuro e progresso da nação, no sentido de formar o cidadão brasileiro.

As reformas educacionais reservam características específicas derivadas das diversidades regionais, das condições políticas presentes nos espaços geográficos onde ocorreram e das concepções dos seus mentores intelectuais. Todavia, o movimento reformista dos anos de 1920, assim como as conferências educacionais, fazem perceber, além de alguns traços comuns – aparelhamento técnico administrativo e educacional – a centralidade dada ao ensino primário, à formação dos

¹⁶⁹ *Movimento reformista*: expressão tomada de Nagle (2001), utilizada por ele para demarcar ações empreendidas no âmbito de reformas educacionais no contexto do Brasil republicano.

¹⁷⁰ Além das reformas ligadas aos itinerários dos intelectuais destacados nesta tese, cita-se a empreendida por Anísio Teixeira na Bahia, em 1924; e a articulada por Fernando de Azevedo, iniciada em 1927 que se estendeu aos anos de 1930, no Rio de Janeiro.

professores e às discussões sobre os princípios renovadores na área educacional. Pode-se defender que as reformas e as conferências mobilizaram intelectuais em defesa da instrução e da educação do povo como instrumentos fundamentais para a formação do “caráter nacional”.

Concorda-se com as proposições de Bona Junior e Vieira (2007, p. 14) quando encaminham que “os congressos ocorreram em um momento de intensificação das reformas nas políticas públicas para a educação promovidas pelo estado”. Ligadas ao movimento reformista, é possível tomar as conferências educacionais pelo caráter dado a elas pelos organizadores ou participantes de apresentá-las como lugar de propor o novo, o moderno, no sentido de avanço, progresso. Nos discursos e defesas dos propositores e inspiradores desses eventos, ficou externalizado o desejo de que o proposto e discutido se consolidasse em reforma ou alteração na área educacional, pois sendo esta reformada em acordo com as propostas, se teria a solução dos problemas assinalados. As proximidades entre essas duas ações – reformas e conferências educacionais – na perspectiva desta pesquisa, podem ser ilustradas ao que se refere ao ICIP-MG e a ICEEP-SC.

Como já informado, o ICIP-MG foi pensado em articulação com a reforma da instrução pública no Estado de Minas Gerais, autorizada pelo governo mineiro, em 1926, cuja responsabilidade esteve sob Francisco Campos que convocou o certame para pensar a reforma que implementou, em 1927, após a ocorrência do evento.

Em Santa Catarina, no ano de 1926, fomentou-se a ICEEP-SC, que ocorreu em 1927 e, na retórica do moderno, também eram recorrentes as ideias acerca dos ditames da renovação escolar, o que não significa que foram incorporados nos intentos reformistas do Estado. Em discurso proferido, Adolpho Konder, governador catarinense, assinala aspectos relevantes, no seu entendimento, acerca da visão “moderna” de educação, fazendo referências às escolas e seus métodos de ensino. Dentre as prioridades defendidas por este dirigente do Estado, incluía-se a “aplicação de métodos modernos de cultura”. Nesse sentido, Adolpho Konder fez menção às ideias de Froebel e Pestalozzi e afirma que após estes, outros

educacionistas abriram clareira aos métodos¹⁷¹ da pedagogia moderna. Além de citar Froebel e Pestalozzi, em continuidade, citou Paul Robin, Ovide Decroly, Ferrière, Henri Piéron, para justificar que é possível “(...) tentar a aplicação de métodos modernos de cultura, vitoriosos na experiência de outros povos (...)”. (SANTA CATHARINA, 1926a, p. 39).

Na mesma direção daqueles que promoveram o ICIP-MG, procederam catarinenses ao pensar na ICEEP-SC no ano de 1926, na ideia de que uma conferência se fazia necessária para a discussão de propostas reformistas para a educação no Estado. O Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina – Cid Campos – afirmou em relatório (SANTA CATHARINA, 1927c) que o Estado pretendia novas (re)organizações no âmbito da instrução pública e, nesse sentido, referia-se a uma comissão composta para organizar a “Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário”, que pudesse discutir, propor e efetivar as reorganizações pretendidas. Declarou que, por influência da ICEEP-SC, ocorreu no Estado “uma quase completa reforma”¹⁷².

Em outro relatório, Cid Campos deu relevo à reformulação estabelecida por influência da ICEEP-SC, informando que no dia 27 de julho de 1928, a comissão deu por encerrada a revisão dos programas e horários¹⁷³ que deveriam vigorar a partir daquele ano. Estabeleceu-se em primeiro lugar o descongestionamento dos programas; a coordenação dos pontos selecionados; a seriação gramatical, de escola para escola, a partir das isoladas, passando aos grupos escolares, complementares e escola normal; e decidiu-se que o programa de cada ano subsequente seria, por princípio, uma recapitulação ampliada do ano anterior (SANTA CATHARINA, 1928b, p. 159-161).

A comissão, neste particular, adstringindo-se aos dictames da hodierna didáctica, antes do mais diligenciou organizar programas que, segundo o voto unânime da CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO, reunida nesta capital, em junho de 1927, pudessem ser ministrados e recordados no

¹⁷¹ Embora não haja referências às obras de Froebel e Pestalozzi, pode-se inferir que o governador queria remeter às ideias advindas do método intuitivo.

¹⁷² Expressão presente nas fontes de pesquisa consultadas.

¹⁷³ A Lei n. 1.616, de 1º de outubro de 1928, determinou a obrigação de observar o que fora determinado após a revisão.

prazo do ano lectivo catarinense, sendo esse julgamento de real valor ao aprendizado da infância e da juventude (SANTA CATHARINA, 1928b, p. 160).

Entretanto, a influência da ICEEP-SC e dessa “quase completa reforma” pode ser questionada uma vez que, no sentido de permanência das propostas destinadas à instrução pública catarinense – sobretudo ao que se refere ao ensino primário –, percebe-se que, em dada proporção, o que fora proposto na reforma educacional de 1910/1913, por influência de Orestes Guimarães, ainda continuava em vigência¹⁷⁴. Embora tenham ocorrido alterações, entre 1910 e 1928¹⁷⁵, até a reforma de 1935 as escolas primárias catarinenses ainda mantiveram em grande

¹⁷⁴ Em pesquisa anterior o tema acerca da organização e normatização do ensino público primário catarinense, entre 1910 a 1935, foi abordado, sob diversos aspectos materiais e simbólicos e leva à compreensão das considerações feitas aqui (HOELLER, 2009).

¹⁷⁵ Desde a reforma de 1910 a 1930 ocorreram diversas alterações: criação das escolas reunidas (1915); Programa de ensino das escolas estrangeiras (1917/1920): as escolas estrangeiras deveriam seguir o mesmo programa de ensino das escolas públicas, em cumprimento à Lei n. 1.187 de 05 de outubro de 1917. Reorganização do programa da escola normal (1917). Subvenção da União em escolas estrangeiras (1918): o Decreto Federal n. 13.014 de 04 de maio de 1918, modificou grande parte das escolas estrangeiras de caráter privado. Com a subvenção, grande parte das escolas passou a ser considerada de competência da União, estando sujeitas aos programas de ensino e outros regulamentos estabelecidos pelas Leis federais. A União poderia subvencionar as escolas primárias para populações de origens estrangeiras, as chamadas zonas de nacionalização. Lei e programa de nacionalização do ensino (1919). Proposta de reforma do ensino (1923): esta reforma pretendia uma amplitude além do que foi determinado, porém a falta de recursos financeiros, entre outros, impediram tal realização. O que ficou estabelecido a partir disso: modificou-se o calendário escolar, alterou a sistemática de exames para professores provisórios, trouxe algumas inovações nas escolas normais e cursos complementares, foram criados os Conselhos Familiares. Foi elaborado o Programa de ensino para as escolas isoladas de zonas coloniais alemãs (1926): Orestes Guimarães organizou o referido programa e o faz cumprir através do Decreto n. 1.944 de 27 de fevereiro de 1926. Todavia, quanto ao ensino primário – a não ser no tocante à nacionalização do ensino –, não se reconheceu nenhuma alteração substancial, até a chegada de um novo cenário político e cultural, em 1935, quando se terá a Reforma da Educação Popular.

parte da sua organização¹⁷⁶, os feitos deliberados em consequência das ações de Orestes Guimarães.

Compreendidas em um repertório de ações, as reformas empreendidas ou movimento reformista, assim como as conferências educacionais, permitem ser tomadas como estruturas políticas de oportunidade, pois projetavam seus mentores para além da área educacional, fazendo que suas ações tivessem reflexos na esfera mais ampla da sociedade, alçando outros lugares e posições a serem ocupados por eles. Mesmo com as aproximações e distinções presentes nas propostas do movimento reformista do Brasil republicano dos anos de 1920 e das proximidades ou não desses propósitos com as conferências educacionais, as reformas, tanto quanto as conferências, podem ser interpretadas como modos de intervenção dos intelectuais destacados na esfera pública dos sistemas de educação, em articulação com a área cultural e política.

Entretanto, mesmo reconhecendo a inter-relação entre as proposições das conferências e do movimento reformista na área educacional, não é possível condicionar que todas as reformas educativas com as quais os intelectuais aqui destacados se envolveram, foram precedidas por congressos ou conferências. Todavia, é possível assegurar o envolvimento e participação dos intelectuais citados tanto com as conferências quanto com reformas ligadas à educação.

A reforma empreendida por Sampaio Dória, em São Paulo (1920); as duas por Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922) e em Pernambuco (1928); e de Lourenço Filho, no Ceará (1922), se aproximam em um ponto de análise: nas fontes e referências consultadas, não há registro de que foram precedidas de conferências educacionais que justificassem a implementação das mesmas. Ou seja, essas reformas ocorreram sem vínculo direto com as conferências que discutissem seus propósitos.

Entretanto, apesar de algumas das reformas não apresentarem ligação diretamente com as conferências, não se pode deixar de reconhecer que as propostas dos intelectuais no contexto das reformas que empreenderam, bem como no interior das conferências, fazem compreender as defesas dos mesmos em relação aos aspectos ligados à

¹⁷⁶ Tanto ao que se refere aos aspectos e elementos materiais quanto aos simbólicos: fiscalização, código disciplinar, organização das escolas, programas de ensino, regimentos, recomendações sobre métodos e obras didáticas, etc.

modernidade pedagógica e da exigência de cultivar a identidade, consciência e sentimentos nacionais, por meio das suas ações. Se a relação direta entre conferências e reformas não se estabelece no sentido da primeira preceder à segunda ou vice-versa, elas podem ser aproximadas quando interpretadas no repertório dos anos de 1920, no sentido de perceber o envolvimento dos intelectuais afetados e que projetos estavam sendo propostos para a nação.

É possível definir que nos anos de 1920 as conferências, assim como as reformas na área da educação, representavam palcos de discussões e previam ações voltadas à formação do cidadão brasileiro republicano, pelos princípios da nacionalidade e por meio dos componentes da modernidade pedagógica, entretanto, outras ações e espaços convergiam com o que era discutido nesses eventos e nas propostas de reformas, confluindo ao que se tem defendido como projetos para a nação brasileira. Nesses investimentos, destacam-se, reservadas as devidas proporções, as temáticas comuns abordadas pelos intelectuais investigados que estiveram sintonizadas com a retórica do contexto histórico destacado nesta pesquisa. Materializadas também nas reformas educacionais, nas conferências e em suas produções escritas (livros, artigos de jornais e de revistas, outros), os intelectuais expunham suas ideias e projetos, por meio dos quais deixavam transparecer suas concepções, propósitos defendidos e em nome do que ou de quem combatiam.

As conferências educacionais, analisadas na sua forma de organização, conformam certos traços que se apresentam comuns e permitem identificá-las e distingui-las de outras ações do repertório dos anos de 1920, como é o caso das reformas educacionais ou das manifestações por meio de impressos – livros, artigos de jornais, pronunciamentos em outros espaços sociais. Pelo modo como eram pensadas e organizadas, preservam aproximações, ainda que reservem aspectos singulares em acordo com características particulares do espaço geográfico em que ocorreram ou daqueles que estavam à frente desses eventos.

2..2.1 Composição das conferências educacionais

As conferências educacionais investigadas que ocorreram entre os anos de 1921 e 1927, figuraram como lugares de debates na área em

questão e podem ser lidas como representativas – em conjunto com outros elementos e ocorrências do período – de possibilidades de discutir e propor projetos que não podiam prescindir à modernidade pedagógica almejada. Explicitavam, pela pretensão de superar os atrasos e problemas apontados, o desejo de tomar os rumos do progresso e instaurar o caráter renovador por meio da educação.

Independentemente, da localização geográfica, ano da sua ocorrência ou da iniciativa de onde partiam, as conferências educacionais reservam certos contornos que permitem reconhecer tais eventos, ainda que preservadas as singularidades próprias de cada uma delas.

Para as conferências educacionais formavam-se comissões de organização ou preparatórias que estabeleciam pontos regimentais: o envio de circulares a convidados e autoridades; a definição das temáticas a serem tratadas; as datas e locais em que ocorreriam; os convidados e integrantes, a mesa de honra, o presidente, bem como os secretários do evento; as sessões de instalação, ordinárias, de encerramento; programação interna das sessões que tratariam dos temas¹⁷⁷; as comissões de análise; e os entornos das conferências – festas cívicas, visitas às escolas, apresentações de números artísticos, dentre outros.

Quadro 3 - Local, período de ocorrência e sessões das conferências educacionais

Evento	Local	Período
CIEP-RJ	Rio de Janeiro – RJ Locais das sessões: Salão de Conferências da Biblioteca Nacional; Salão Nobre do Clube de Engenharia.	Entre os dias 05 de agosto e 12 de setembro 1921: 8 sessões preparatórias. Entre os dias 12 de setembro e 22 de outubro de 1921: sessão de instalação, 14 sessões ordinárias, sessão de encerramento.

¹⁷⁷ Em geral, nas conferências analisadas, a discussão e análise das teses não obedeciam à ordem apresentada na lista dos temas ou teses oficiais, quando da organização inicial. As teses eram encaminhadas nas sessões ordinárias, cumprindo outra lógica – talvez mesmo aleatoriamente ou em acordo com as que já tivessem seus pareceres finalizados – a qual não foi possível perceber nas fontes consultadas. A discussão e análise das conclusões de uma determinada tese que estava em oposição ordinal mais adiantada, poderia ser colocada em pauta antecipadamente, como também, por vezes, a discussão era retomada em sessões posteriores.

CEPN-PR	Curitiba – PR Local das sessões: Palácio do Congresso Legislativo do Estado.	De 19 a 22 de dezembro de 1926: 1 sessão preparatória, 6 sessões ordinárias (chamadas também de sessões plenas), sessão de encerramento (que ocorreu em conjunto com a última sessão plena).
ICIP-MG	Belo Horizonte – MG Local das sessões: Edifício da Câmara dos Deputados.	De 09 a 18 de maio de 1927: 1 sessão preparatória, 12 sessões ordinárias (sendo três delas convocadas em caráter extraordinário), sessão de encerramento.
ICEEP-SC	Florianópolis – SC Local das sessões: Salão Nobre da Escola Normal.	De 29 de julho a 10 de agosto de 1927: 2 sessões preparatórias, sessão de instalação, 6 sessões ordinárias e sessão de encerramento.
ICNE-ABE	Curitiba – PR Locais das sessões: Teatro Guaíra – Sessão de Instalação. Palácio do Congresso Legislativo do Estado – demais sessões ordinárias e de encerramento.	Entre os dias ¹⁷⁸ 19 e 27 de dezembro de 1927: 1 sessão preparatória, sessão de instalação, 13 sessões ordinárias (chamadas também de sessões plenárias) e sessão de encerramento.

A comissão de preparação da CIEP-RJ elaborou seis teses¹⁷⁹ a partir das quais a conferência se desenvolveu:

1. Difusão do ensino primário. Fórmula para a União auxiliar a difusão desse ensino. Obrigatoriedade relativa do ensino primário; suas condições.
2. Escolas rurais e urbanas. Estágio nas escolas rurais e urbanas. Simplificação dos respectivos programas.
3. Organização e

¹⁷⁸ Este período inclui a sessão solene de instalação que ocorreu no dia 19/12/2013. Registra-se que na fonte consultada consta que “no período de 20 a 27 de dezembro” de 1927 realizou-se a ICNE-ABE, porém esta informação refere-se às sessões ordinárias ou plenárias, quando foram discutidas as teses do evento (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 687).

¹⁷⁹ Nas fontes consultadas não há registros de desdobramento dessas teses, a não ser algumas *memórias* enviadas, porém publicadas posteriormente nos Anais, a exemplo da memória de Sampaio Dória, como se verá adiante.

uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional. 4. Creação do "Patrimônio do Ensino Primário Nacional", sob acção comum entre Municípios, Estados e a União. Fonte de recursos financeiros. 5. Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias nos Municípios de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização. 6. Conselho de Educação Nacional: sua organização e fins. (BRASIL, 1922, p. 71-72).

Um procedimento adotado pela comissão de organização da CIEP-RJ foi o de publicar no *Diário Oficial* o relatório e as conclusões de cada uma das seis comissões¹⁸⁰ responsáveis pela análise, para que os demais conferencistas tomassem conhecimento e pudessem fazer suas intervenções e considerações, nas sessões ordinárias. Após a apresentação do relatório das conclusões das comissões e discussão geral dos pareceres nas sessões ordinárias, seis comissões procederam nas análises e conclusões finais das teses do evento, totalizando quarenta e quatro conclusões deliberadas pelo CIEP-RJ.

Para o CEPN-PR Lysimaco Ferreira da Costa elaborou onze temas sob os quais deveriam versar as teses discutidas no evento. O jornal *Gazeta do Povo*, de 03 de dezembro de 1926, trouxe a lista elaborada:

- 1 – Qual a marcha mais eficaz para se realizar o ensino da Moral e do Civismo nos estabelecimentos de ensino primário e secundário do Estado?
- 2 – A que normas didáticas deve obedecer no ensino do vernáculo nas escolas frequentadas por filhos de colonos estrangeiros?
- 3 – Como podem os professores cooperar econômica e eficazmente na organização dos museus escolares?
- 4 – Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino elementar no território paranaense?
- 5 – A função do professor primário deve ser restringida à simples e rígida execução dos programas e regulamentos oficiais? Qual deve ser a amplitude da sua atuação na educação nacional?
- 6 – Convém ao ensino

¹⁸⁰ Nos apêndices deste trabalho encontram-se listadas as teses, proponentes e comissões de análise desse evento.

primário elementar a uniformização dos livros didáticos em todos os municípios do Estado?

7 – Como deve ser exercida a inspeção médico-escolar? Qual a função do professor como auxiliar do médico? 8 – Será o chamado método analítico o melhor para o ensino da leitura nas escolas isoladas do Estado? Se não, qual o método mais conveniente? 9 – Qual a marcha do ensino intuitivo nos jardins de infância? 10 – Como deve proceder o professor primário para que os pais tomem o maior interesse pela vida escolar, em benefício da educação dos seus filhos? – Poderão ser apresentadas outras teses (GAZETA..., 1926).

O CEPN-PR organizou três comissões de análise para o trabalho com as vinte e sete teses¹⁸¹ a serem debatidas: a 1ª comissão do *Ensino Primário*; a 2ª comissão do *Ensino Normal*, e a 3ª comissão *Ensino Particular* que analisaram as teses enviadas.

As memórias do ICIIP-MG, registradas na Revista do Ensino (Minas Gerais, 1927b), trazem as comissões e responsáveis por relatarem as análises das temáticas ventiladas e discutidas: *Organização geral do ensino*; *Apparelhamento escolar*; *Instituições auxiliares da escola*; *Questões de pedagogia*; *Desenho e trabalhos manuaes*; *Educação moral e civica*; *Canto*; *Inspeção técnica*; *Programmas e horários*; *Hygiene e educação physica*; *Exames e “tests”*; e *Escolas infantis* que se desdobraram em um total de oitenta e uma teses¹⁸² tratadas no evento.

A comissão de organização da ICEEP-SC elencou quatorze temáticas, tratadas nos Anais da Conferência por *Teses Oficiais* (SANTA CATAHARINA, 1927a, p. 10-12):

1ª – Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytic? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?; 2ª – Quaes as vantagens do uso de mappas de Parker no ensino inicial da arithmetica pratica? Será possível a usança desses mappas nas escolas

¹⁸¹ Nos apêndices deste trabalho encontram-se listadas as teses derivadas das indicações de Lysimaco Ferreira da Costa, seus proponentes e comissões de análise deste evento.

¹⁸² Nos apêndices desta tese encontram-se listadas as 81 teses tratadas em cada uma das temáticas.

isoladas ruraes?; 3^a – Como devem ser ministrados o ensino da geographia e cartographia nas escolas primarias elementares? Qual a correlação entre essa e outra matéria? Convem o ensino da cartografia nas escolas ruraes? De que fôrma?; 4^a – Como deve ser ministrado o ensino da historia pátria e educação cívica nas escolas primarias e complementares? Em que deve consistir o ensino da historia e educação cívica nas escolas ruraes?; 5^a – Quaes as noções de hygiene que, de preferênciã, devem ser ministradas nas escolas nas zonas ruraes?; 6^a – Em que deve consistir os trabalhos manuaes nas escolas primarias e complementares? Tem elle sido profícuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torna-lo mais profícuo no Estado, em particular, e no País, em geral? De que fôrma?; 7^a – Qual o valor do mestre-escola na formação educacional dos povos?; 8^a – Vantagens dos cursos noturnos na desanalfabetização do País?; 9^a – A escola como seminarium de trabalho immediato. Ensaio realizado nesse terreno (Decroly, Paul Robin e Ferrière); 10^a – É compatível o ensino normal primário com uma adaptação do mesmo aos nossos cursos gymnasiaes?; 11^a – Há vantagens de descongestionar o ensino normal e o complementar, no Estado, do acervo de disciplinas que os compõem?; 12^a – Quantos anos deve ter o currículo normal?; 13^a – Inspeção escolar. Como deve ser feita?; 14^a – Como deve o Estado encarar o ensino profissional?

Os temas foram propostos pela comissão preparatória, mas foram abordados por outros conferencistas que ampliaram as teses oficiais de 14 para 52¹⁸³ (sub)teses.

Em reunião da ABE de 22 de abril de 1927, Fernando Magalhães – presidente da entidade –, mencionou ser necessário tratar dos temas para a ICNE-ABE e sugeriu que os mesmos se dividissem entre os associados para estudos:

¹⁸³ Nos apêndices deste trabalho encontram-se listadas as 52 teses, seus proponentes e as comissões de análise compostas para os trabalhos junto a ICEEP-SC.

1º - A Unidade nacional a) pela cultura literária b) pela cultura cívica c) pela cultura moral a cargo da D. Isabel Jacobina Lacombe. 2º - A Uniformização do Ensino Primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas, a cargo da D. Zélia Braune. 3º - A criação de Escolas Normas Superiores, em diferentes pontos do país para o preparo pedagógico, a cargo do Dr. Barbosa de Oliveira. 4º - A organização dos quadros nacionais (corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário), a cargo do Prof. Fernando de Magalhães que convidou para auxiliá-lo o Dr. Ferdinando Laboriau. Deu a cada Relator a liberdade de escolher o seu colaborador (ASSOCIAÇÃO..., 1927b, s. p.).

Os quatro pontos elencados para a discussão tiveram um desdobramento em cento e doze teses¹⁸⁴ que foram apresentadas, majoritariamente, por representantes identificados como provenientes do Distrito Federal ou Rio de Janeiro¹⁸⁵, membros da ABE (alguns tinham as mesmas insígnias: eram do Distrito Federal e membros da ABE) e por professores e personalidades do Estado do Paraná¹⁸⁶.

Diante das temáticas propostas pelas comissões de organização ou preparatórias das conferências, os participantes, à luz de argumentos nem sempre convergentes, disputavam ideias, demarcavam lugares e posições que, em algumas ocasiões, ultrapassavam as discussões pontuais das temáticas, deixando transparecer um microclima que revelava tensões.

Os intelectuais destacados nesta tese – Orestes Guimarães, Lysimaco Ferreira da Costa, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos e Lourenço Filho – em disputa ou em consentimento – dialogavam, no espaço das conferências educacionais, com outros sujeitos ligados a diversos setores do serviço público, da área cultural, educacional e política. As atividades profissionais associadas aos

¹⁸⁴ Nos apêndices desta tese encontram-se listadas as teses e seus autores. Na fonte consultada estão listadas 112 teses, porém nesta mesma fonte há registros dos trabalhos realizados na ICNE-ABE, indicando que foram analisadas 113 teses (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 687).

¹⁸⁵ Mais de quarenta teses foram tratadas por este grupo.

¹⁸⁶ Mais de quarenta teses foram propostas por representantes do Paraná.

participantes desses eventos, percorrem ações voltadas ao jornalismo, à literatura, às profissões liberais, à ocupação de cargos públicos na área educacional e fora dela, de engajamento político-partidário, atividades vinculadas a instituições ou escolas confessionais, bem como as vinculadas a ligas e instituições não estatais, como é o caso de representantes da ABE.

A atmosfera intelectual dos anos de 1920, na qual Orestes Guimarães, Lysimaco Ferreira da Costa, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos e Lourenço Filho estavam imersos, pode ser descrita pela manifestação de ideias em diversas áreas que procuravam dialogar com seu tempo e que implicavam na construção de lugares para suas proposições. Este é o caso das conferências educacionais, em que muitos dos participantes ocupavam diversas posições em instâncias distintas e tomavam a educação como problema capital do país. Como homens imbuídos do “espírito de uma época”, faziam ressoar os anseios e desejos que são decorrentes da sua contemporaneidade e, como representativos do seu tempo, procuravam debater acerca dos problemas sociais, sendo porta-vozes da sociedade, integrando diversos setores e buscando dar solução às questões que se apresentavam – dentre elas as relacionadas à educação – pela possibilidade de implantação de projetos balizados pela necessidade de consolidar o sentimento e consciência nacionais e pela busca da modernidade pedagógica, com possibilidade de mediar, interferir, atuar e propor junto aos problemas apontados, encontrando legitimidade no reflexo do espelho social.

2.2.2 Participantes¹⁸⁷ das conferências educacionais: professores, literatos, bacharéis, religiosos, políticos, coronéis...

Cercadas por investimentos de dirigentes políticos e intelectuais que as projetavam e iniciavam suas atividades organizando a forma como iriam proceder para agregar aqueles que deveriam se fazer presentes, as conferências educacionais também definiam seus

¹⁸⁷ A análise com maior detalhamento da participação de Orestes Guimarães, Lysimaco Ferreira da Costa, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos e Lourenço Filho nas conferências educacionais ocorrerá em subitem específico. Neste momento pretende-se apresentar aspectos dos eventos e de outros sujeitos com os quais esses intelectuais dialogavam.

contornos pelo público que congregava. O professorado, bem como representantes das instâncias da administração pública ou personalidades tidas como referências nas discussões propostas, seriam públicos-alvo, dada à especificidade das ocorrências. Entretanto, *grosso modo*, as conferências compunham um *corpus* de participantes para além do aspecto educacional, de modo a garantir as articulações com outras áreas: política, cultural e social, com fins de responder aos problemas detectados e tentar achar as “chaves” que pudessem abrir às portas para o progresso e para a moderna nação brasileira.

A CIEP-RJ contou com uma equipe listada nos Anais do evento como “Membros da Conferência” composta pelo presidente de honra, Epitácio Pessoa (presidente da República); presidente efetivo, Joaquim Ferreira Chaves (ministro da justiça e negócios interiores); 1º vice-presidente, Senador Félix Pacheco; 2º vice-presidente, deputado José Augusto Bezerra de Medeiros; 1º secretário, professor Orestes Guimarães; 2º secretário, João Batista de Mello e Souza. Além desta comissão identificou-se a participação de outros representantes da União, dos Estados e de instituições: escolas, associações e ligas.

Joaquim Ferreira Chaves justificava a necessidade de intervenção do Governo Federal, dando à instrução popular a intensidade, eficiência e a verdadeira orientação nacional que se tornavam necessárias, pois, à visão do ministro, os esforços isolados jamais conseguiriam os efeitos de uma força única, de modo sistemático, como esforço de toda nação (BRASIL, 1922, s. p.).

Por encaminhamento da comissão preparatória da CIEP-RJ foi enviada correspondência aos Estados brasileiros e também a algumas entidades e personalidades da administração federal, onde se enfatizou que o Governo Federal resolveu convocar uma conferência de representantes oficiais – também mencionados, em certas ocasiões, como *delegados da conferência* – para dar solução digna às questões atinentes à *nacionalização* e à *difusão do ensino primário no Brasil* (BRASIL, 1922).

Do total dos representantes¹⁸⁸, dezessete eram citados como ministros, deputados ou senadores; oito como professores ou ligados diretamente aos assuntos da instrução pública; e dez eram identificados pelas insígnias de “Dr.” ou bacharel.

¹⁸⁸ Nos apêndices deste trabalho encontra-se uma nominativa dos participantes da CIEP-RJ.

Para alguns dos senadores e deputados¹⁸⁹, foi possível localizar suas ligações com outras atividades, além da sua participação no campo da representatividade política. O senador Félix Pacheco¹⁹⁰ (PI) e o deputado federal Clementino Fraga¹⁹¹ (BA), além de outras atuações foram membros da Academia Brasileira de Letras. Com o distintivo de “Dr” foram localizados Sampaio Dória e Laudelino Freire¹⁹²; e a maioria dos participantes foi marcada como professores ou ligados aos assuntos educacionais¹⁹³, porém também tinham seus propósitos ampliados, de acordo com o que foi possível investigar. Ainda, duas

¹⁸⁹Para os representantes que seguem, esta pesquisa não conseguiu localizar atividades que possam demarcar outras atuações: Senador Hermenegildo Moraes (GO); Deputado Federal (RJ) Antonio Augusto de Oliveira Sodré. O Senador Mendonça Martins (RJ) foi identificado ainda como advogado.

¹⁹⁰ Felix Pacheco: segundo ocupante da Cadeira 16 na Academia Brasileira de Letras, em 1912. Foi jornalista, político, poeta e tradutor, nasceu em Teresina, PI, em 1879, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1935. Fonte: Academia Brasileira de Letras.

¹⁹¹ Clementino Fraga (C. Rocha F.): baiano (1880-1971); formou-se em medicina. Foi Inspetor Sanitário e trabalhou sob as ordens de Oswaldo Cruz, cuja biografia escreveu. Professor da Faculdade de Medicina da Bahia e professor emérito da Universidade do Brasil. Exerceu mandatos políticos. No governo de Washington Luiz foi Diretor do Departamento Nacional de Saúde. De 1937 a 1940 foi Secretário Geral de Saúde e Assistência, Membro da Academia Brasileira de Letras, eleito em 1939. Fonte: Academia Brasileira de Letras.

¹⁹² Laudelino Freire nasceu em Lagarto (SE) em 1873. Formou-se em Direito em 1902. Foi jornalista, professor, político, crítico, filólogo e membro da Academia Brasileira de Letras, em sucessão a Rui Barbosa, em 1923. Em 1920, a Liga da Defesa Nacional convidou-o a substituir Olavo Bilac. Membro da Academia Brasileira de Letras, na sucessão de Rui Barbosa. Fonte: Academia Brasileira de Letras.

¹⁹³ Professor, bacharel em Direito e diretor da instrução pública catarinense, Henrique da Silva Fontes (Delegado na CIEP-RJ), compõe a galeria dos que ocuparam cadeiras na Academia de Letras do seu Estado, assim como outros participantes da CIEP-RJ: senador Godofredo Mendes Vianna (MA) foi membro da Academia Maranhense de Letras. Ambos, juntamente com Manuel Tavares Cavalcanti (PB), Eurico Valle (PA), Antonio Manoel de Carvalho Neto (SE), podem ser identificados como homens das letras por atuarem em atividades jornalísticas e literárias, bem como se aproximam em características de outros representantes da CIEP-RJ (Freitas Valle/SP e Affonso Alves de Camargo/PR) que têm seus nomes ligados à contribuição em reformas e/ou propostas para área educacional, no contexto dos seus Estados ou em âmbito nacional.

mulheres compuseram o grupo de conferencistas: a inspetora escolar Esther Pedreira de Mello¹⁹⁴, como representante do Distrito Federal, e a professora Maria Reis Sanctos presidente da *Liga Contra o Analfabetismo* (BRASIL, 1922, p. 22).

Assim como na CIEP-RJ, para a ICNE-ABE, evento também de proporção nacional, estiveram presentes representantes de Estados¹⁹⁵ e demais personalidades que sugerem a inserção de instâncias, formação e representatividades diversas nesses espaços propostos a pensar, discutir e organizar a educação para o país.

Schmidt (1997) caracteriza que no perfil profissional dos conferencistas da ICNE-ABE estiveram, diretores de escolas, médicos, advogados, engenheiros, além de profissionais com cargo na ABE e um grande número de professores. Entretanto, há que se afirmar que os dois eventos – CIEP-RJ e ICNE-ABE, apesar de terem uma abrangência em nível nacional e de contarem com áreas de profissionalização ou de atuação afins, diferem em alguns aspectos no volume de participantes. Enquanto a CIEP-RJ mantinha um grupo restrito de quarenta e um integrantes, a ICNE-ABE registrou em ata o comparecimento de autoridades e outros considerados ilustres, somando “(...) para mais de quatrocentos congressistas, de trezentos alunos da Escola Normal secundária de Curitiba e cerca de duas mil pessoas, apresentando o Teatro Guaíra um aspecto imponente”, quando da sua sessão de instalação. Esse aspecto vultoso, certamente, deu-se pelo fato de ser a abertura do evento e que os convites englobavam uma população bem maior de participantes, diminuindo no segundo dia, na sessão preparatória, compondo uma lista de duzentos e oitenta e sete

¹⁹⁴ Nasceu na Bahia e se formou na Escola Normal para ser professora, tendo sido aluna exemplar, razão pela qual foi convidada, a partir de 1902, a ministrar as aulas de pedagogia. Segundo Meirelles (2011), antes de ser professora de pedagogia, foi designada por Medeiros e Albuquerque a inspetora escolar, cargo advindo por merecimento – quando o apadrinhamento era comum – sendo a primeira mulher a ocupar tal cargo. De acordo com a autora, Esther pode ser entendida como uma mulher, nascida no século XIX (1880), que participou da luta feminina como mulher e educadora.

¹⁹⁵ Na referência a seguir consta a lista desses representantes e seus respectivos Estados, bem como a de 218 assinaturas registradas na Sessão Preparatória: (ASSOCIAÇÃO..., 1927a). Também os trabalhos a seguir trazem informações acerca dos participantes, bem como de outros aspectos – teses, temas, comissões, etc – da ICNE-ABE: Ferreira (1993); Schmidt (1997).

assinaturas de conferencistas que participaram da organização dos trabalhos (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 15).

Apesar da demonstração da presença volumosa, Bona Junior (2005; 2008) destaca que dos presentes na ICNE-ABE, aproximadamente, 95% pertenciam ao Estado do Paraná, levando a interpretar a conferência articulada para atender certos interesses paranaenses e, de modo particular, comemorar o septuagésimo quarto aniversário de emancipação política do Estado – conforme declarou o relatório da ABE (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 97) – como também de promover os feitos relacionados às obras realizadas no ramo da instrução pública do Paraná.

Dentre os propositores das teses da ICNE-ABE, estiveram delegados representantes de Estados brasileiros, integrantes da ABE, outros identificados como representantes do Rio de Janeiro, para mais de trinta e cinco conferencistas do Paraná, além de outras representatividades de instituições educativas e ligas. Este grupo era formado por personalidades que, por vezes, assumiam concomitantemente posições e atuações diversas no âmbito social, ligadas a instituições de diversos níveis de ensino, atuando como professores (catedráticos das Faculdades de Medicina e de Direito, professores de escolas normais, institutos politécnicos, grupos escolares); em cargos administrativos no interior dessas instituições como diretores ou membros de conselhos; alguns ocupavam postos em setores da administração pública e todos compartilhavam das concepções em voga pretendidas pela ABE – ideia salvífica da escola e da educação – embora pudessem manifestar, em alguns episódios, posicionamentos nem sempre convergentes.

Outros dois eventos – CEPN-PR e ICIP-MG – promovidos em âmbito estadual, tiveram encaminhamentos distintos quanto aos participantes, em relação ao que ocorreu na ICEEP-SC, também articulado em nível estadual, porém transcendendo suas fronteiras. Enquanto Paraná e Minas Gerais reuniram para a discussão os representantes dos seus Estados, Santa Catarina estendeu os convites para além do contexto catarinense.

O jornal curitibano *Gazeta do Povo* no dia 03 de dezembro de 1926 anunciou o CEPN-PR e apresentou que estavam convocados a participar:

a) os diretores, lentes, professores de Escolas Normais do Estado e das respectivas Escolas de Aplicação; os diretores e professores das escolas complementares; b) os diretores e professores dos grupos e casas escolares do Estado; c) os diretores e professores dos colégios particulares; d) os professores normalistas, efetivos, provisórios subvencionados das escolas isoladas e rurais do estado; e) os diretores e professores dos jardins de infância, públicos e particulares; f) os interessados em geral pela causa do ensino (GAZETA..., 1926a).

Em ata da sessão de instalação do CEPN-PR consta que compareceram ao evento o governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha; Dom João Braga, Arcebispo do Paraná; General Costancio Deschamps Cavalcanti; Dr. Manoel Bernardino Vieira Cavalcanti Filho, Presidente do Supremo Tribunal de Justiça; Dr. João Moreira Garcez, prefeito de Curitiba; coronel João Sampaio, Vice-presidente do Congresso Legislativo; desembargador Clotario Portugal; Alcidez Munhoz, secretário geral de Estado; Ibgnew Minske, cônsul da Polônia; diretores dos grupos escolares; professores dos cursos intermediários, diretores de jardins de infância; lentes das escolas normais; lentes do Ginásio Paranaense; professores da capital de escolas públicas e particulares, autoridades militares e civis; e representantes da imprensa (PARANÁ, 1926a, p. 685).

Melo¹⁹⁶ (2010, p. 113-121) observa o comparecimento de duas categorias de participantes presentes no ICIP-MG. Uma intitulada como *membros efectivos do congresso* ou *membros do congresso* composta por professores, diretores que atuavam em diversos tipos de escolas, inspetores escolares, bem como os ocupantes das instâncias administrativas centrais, vinculadas à educação escolar, cuja participação estava relacionada à posição dos participantes no interior da estrutura escolar mineira. Para a autora a forma de elencar os nomes dos convocados, a partir das posições que ocupavam, revela, além da estrutura do ensino primário, a própria estruturação do campo da educação escolar tal como ele efetivamente se dava, na experiência dos sujeitos concretos, naquele Estado, demarcada pela posição que

¹⁹⁶ Melo (2010) apresenta, nos apêndices, diversos quadros onde é possível visualizar sujeitos, temas, teses e comissões do ICIP-MG.

ocupavam e até mesmo pelas diferenciações socioculturais provenientes do espaço geográfico de onde os congressistas advinham. Uma segunda categoria, citada como *outros membros do congresso*, apresentava-se pelo acolhimento aos demais congressistas, que poderiam estar relacionados a três campos distintos: *o político, o médico e o pedagógico*.

Melo (2010) traz uma análise, a partir do corpo de fontes que utiliza, em torno da formação das comissões tanto de organização do ICIP-MG como das responsáveis pelos envios de pareceres das doze temáticas propostas, dos relatores e dos encarregados das análises do conteúdo das mesmas. A autora problematiza as possíveis motivações e articulações que se engendram no campo político e educacional mineiro em relação ao evento, que significam, em certos casos, a adição ou supressão de nomes, teses e pareceres em sua organização, constituição e apresentação final, compondo um “jogo” onde peças são lançadas dentro e fora não apenas do espaço específico do ICIP-MG, mas também no contexto educacional e político mineiro da época.

Para organização da ICEEP-SC formou-se uma comissão, sob a presidência do secretário do interior e justiça – Cid Campos – composta por Antônio Mâncio da Costa¹⁹⁷ (diretor da instrução pública de Santa Catarina); Orestes Guimarães (inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, em Santa Catarina); Francisco Barreiros Filho¹⁹⁸ (diretor da Escola Normal de Santa Catarina); Luis Sanches Bezerra da Trindade¹⁹⁹ (inspetor escolar do Estado de Santa Catarina).

¹⁹⁷ Antônio Mâncio da Costa foi professor no Instituto Estadual de Educação. Militou na imprensa de Florianópolis; foi secretário particular do governador de Santa Catarina, Hercílio Luz, e superintendente (cargo atualmente equivalente ao de prefeito municipal) interino de Florianópolis. Em sua vida política, foi eleito deputado estadual por Santa Catarina na 11ª legislatura (1923).

¹⁹⁸ Luiz Sanches Bezerra da Trindade nasceu em Florianópolis, em 1892. Nesta cidade, formou-se no Ginásio Catarinense (1912). Iniciou a carreira no magistério, como professor do curso primário. Bacharelou-se em Ciências e Letras pelo Colégio Catarinense (1911). Frequentou por um período o Colégio Mackenzie (SP), no cursou de Engenharia, após isso, voltou a Santa Catarina para assumir a Cátedra de Português e Literatura na Escola Normal, depois de ser admitido em concurso público. Foi Diretor da Escola Normal por três vezes, entre 1918 e 1929; ocupou o cargo de Diretor da Instrução Pública em 1930. Foi deputado estadual na década de 1950, tornou-se o maior apologista da língua nacional. Defensor do vernáculo, mostrando-o como o vínculo coletivo indispensável à construção da nação brasileira. Exerceu funções de destaque

Os professores primários estaduais – que não na função de diretores de escolas ou chefes escolares – não estiveram na lista dos *convites especiais*, na qual figurou o total setenta e seis convites especiais, localizados nos Anais da ICEEP-SC. Destes, vinte e oito eram diretores de escolas, sendo que a maioria – vinte e três professores – representava estabelecimentos de ensino estaduais, três eram religiosos e estavam à frente de educandários confessionais – Irmã Bernwarda Michele, P. Francisco Xavier Zartmann (diretor do Ginásio Catarinense), P. Frei Evaristo Schürmann (diretor do Grupo Escolar Arquidiocesano São José) –, e ainda, João Candido da Silva Muricy (diretor da Escola de Aprendizes Artífices). Entre os convidados especiais, ainda estavam dois professores, assinalados como inspetores escolares a serviço do Estado; três coronéis na função de chefes escolares; dezessete superintendentes municipais; e ainda lentes da Escola Normal Catarinense. Os convidados citados até aqui, excluindo-se quatro deles, faziam parte do ramo da instrução pública, do administrativo do aparelho estatal ou eram representantes políticos de municípios circunscritos ao contexto catarinense.

Na lista de pessoas, especialmente convidadas, estiveram sete integrantes que eram intitulados de doutores (Dr.), dentre eles Edmundo Moreira, Alfredo Porphirio de Araujo, Carlos Corrêa. Fora estes, receberam convites especiais, intelectuais de outros Estados brasileiros ou personalidades consideradas em condições de discutir o que esteve proposto ou mesmo que tivessem notoriedade em seu contexto de origem. Na seção marcada com o título de *convidados* no Regimento Interno da ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927a), estava Lysimaco Ferreira da Costa, todavia, ele não compareceu ao evento, mas enviou mensagens de congratulações, além de um representante –

nos órgãos oficiais do Estado, assumindo a Direção do Departamento de Educação, de 1933 a 1938. Articulou, mais diretamente com outros dois representantes do aparelho estatal – João dos Santos Areão e Elpídio Barbosa – uma reforma, 1935, da *educação popular*, chamada popularmente pelo seu sobrenome: “Reforma Trindade”. Dentre as ações realizadas, sob as orientações de Luis Sanches Bezerra da Trindade, destacam-se as Ligas Pró-Língua Nacional (BOMBASSARO, 2006).

¹⁹⁹ Francisco Barreiros Filho (1891-1977): filho de Francisco Gonçalves da Silva Barreiros e de Maria Antunes Barreiros. Foi professor, político e assessor técnico do governo catarinense. Foi deputado à Assembleia Legislativa de Santa Catarina na 1ª legislatura (1935-1937), eleito pelo Partido Liberal Catarinense.

Gilberto Paranhos, inspetor federal da Faculdade de Direito do Paraná – para participar.

Fernando Antônio Raja Gabaglia²⁰⁰ foi outra personalidade da lista de convites especiais. Na ocasião da ICEEP-SC, Raja Gabaglia identificou-se como representante da ABE e sua presença foi exaltada como uma das personalidades de importância para o evento, juntamente com outra convidada, a professora gaúcha Maria Amorim²⁰¹, quando ambos foram identificados como de grande contribuição. Não propuseram teses, todavia participaram intensamente das comissões de análise de teses e das moções encaminhadas, defendendo seus pontos de vistas.

Catarinenses e demais convidados de outros Estados se fizeram contar na lista de membros da ICEEP-SC, compondo um quadro diversificado de profissões e vinculações no ramo do ensino, da instrução pública, da política e da cultural: bacharéis, professores, políticos, religiosos, médicos e também um cirurgião-dentista – Ary Bittencourt Machado –, além do acadêmico de medicina – Oswaldo Rodrigues Cabral – que foi o proponente de tese sobre princípios de higiene e saúde na escola primária.

As personalidades listadas demonstram com quem Orestes Guimarães, Lysimaco Ferreira da Costa, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos e Lourenço Filho conviveram nos espaços das conferências educacionais, uma vez que as propostas defendidas por eles não se instituíam sem o diálogo com outros sujeitos. Com alguns participantes os intelectuais destacados dialogavam de modo convergente, com outros, não. Ou ainda, convergiam com alguns em certas ocasiões e, em outras, não, o que contribuía para demarcar seus

²⁰⁰ Fernando Antônio Raja Gabaglia foi professor do ensino secundário, atuando no Colégio Pedro II (RJ), autor de livros didáticos e um dos fundadores do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atuou como secretário de Educação do Distrito Federal, em 1944, e ocupou o cargo de Diretor do Colégio Pedro II, tendo lecionado Fisiografia na Escola de Economia e Direito. Autodidata, buscava constante atualização sobre discussões geográficas dos Centros Internacionais de Pesquisas da época. Seu trabalho contribuiu também para a formação do Centro Nacional de Geografia e do Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE. (MACHADO, 2000). Será identificado como Raja Gabaglia.

²⁰¹ Quanto a esta participante, nesta pesquisa, não foram identificadas outras informações.

posicionamentos nas conferências ao mesmo tempo em que revelaram tensões e disputas naqueles espaços e para além deles.

2.2.3 A participação dos intelectuais nas conferências educacionais: sinalizando algumas tensões

A participação dos intelectuais – Orestes Guimarães, Lysimaco Ferreira da Costa, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Francisco Campos e Lourenço Filho – será considerada tomando-se as conferências educacionais em apreço, embora, como apresentado nos itinerários dos mesmos, registra-se que estiveram presentes em outros eventos semelhantes, ao longo dos anos de 1920, tanto no Brasil quanto no exterior.

Das cinco conferências educacionais investigadas e dos intelectuais destacados, Orestes Guimarães teve maior participação, em termos de presença: na CIEP-RJ, na ICEEP-SC, e na ICNE-ABE. Sua participação na CIEP-RJ foi intensa como 1º Secretário; esteve à frente da Conferência, por decisão do governo federal; participou da comissão preparatória e esteve nas nove sessões de preparação do evento, em todas as quatorze sessões ordinárias e na de encerramento (BRASIL, 1922).

Na primeira sessão preparatória o “Sr. Orestes Guimarães apresentou à Comissão um projeto de theses, que elaborou, e no qual compreendem as questões mais importantes que serão objecto dos estudos da Conferencia”. Apesar desta observação, registrou-se na sessão preparatória seguinte que, mediante a proposta de Orestes Guimarães e Carneiro Leão, decidiu-se os objetos de discussão da CIEP-RJ em seis teses – já mencionadas – e ambos foram responsáveis por uma delas, compondo, com mais quatro representantes, o conjunto de autores das temáticas a serem discutidas.

Orestes Guimarães elaborou relatório – “Difusão do Ensino Primário no Brasil” –, juntamente com João Batista de Mello e Souza, o 2º secretário da Conferência; foi o relator da 5ª comissão de análise que estava encarregada de temática exposta por ele, relacionada à *Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias nos municípios*

*de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização*²⁰², sob o qual também foi a tese que elaborou e apresentou na ocasião.

À frente da elaboração do regimento interno e da organização da ICEEP-SC, no ano de 1927, foi integrante da comissão organizadora do evento; 1º Secretário (na 1ª sessão preparatória) e propôs tese²⁰³ sobre trabalhos manuais. Neste mesmo ano, representou como Delegado, o Estado de Santa Catarina na ICNE-ABE, atuando como presidente da 2ª comissão de análise que estava responsável pelas propostas relacionadas ao ensino primário e apresentando a mesma tese, sobre trabalhos manuais, que havia exposto na ICEEP-SC.

Além do tema próprio que defendeu em sua tese na ICEEP-SC, Orestes Guimarães se posicionava acerca de outros temas discutidos, nem sempre em concordância com outros membros. O parecer (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 64-65) emitido pela primeira comissão de análise fazia algumas objeções à tese sobre a inspeção escolar, de autoria do professor Flodoardo Cabral – inspetor escolar catarinense – que recomendava que se tornasse extensivo às professoras complementaristas e provisórias o previsto na legislação (Lei n. 1.187 de 1917) que deliberou: “as candidatas ao magisterio publico, que se matricularem na Escola Normal, da data desta lei em diante, quando diplomadas e nomeadas professoras perdem o cargo se contrahirem o casamento” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 223).

A essa sugestão, a primeira comissão emitiu parecer contrário, somando-se a opinião de Orestes Guimarães que também estava em desacordo com a proposta e afirmava as “serias dificuldades de prover as escolas do interior com professoras solteiras, á vista de faltar nas mesmas localidades meios de installar uma professora quando solteira” e julgava ainda ser injusto obrigar as normalistas a abandonarem o magistério quando casadas, conservando em seus lugares professoras provisórias e com formação julgada inferior às suas funções.

O governador, Adolpho Konder, presente naquela sessão (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 64), interveio, dizendo já ter sido

²⁰² Esta tese será retomada adiante.

²⁰³ Título da tese: Em que deve consistir o ensino de trabalhos manuaes nas escolas primárias e complementares? Tem sido elle proficuo nas escolas do Estado e do Paiz? Ha possibilidade de torna-lo mais proficuo nas escolas do Estado, em particular, e no paiz, em geral? De que forma? (SANTA CATHARINA, 1927b).

contemplada esta extensão em legislação posterior do ano de 1921, ao que ratificou o Coronel Marcos Konder – irmão do governador – como autor das leis em questão, que também mantinha ainda a mesma opinião. Afirmou que “entre os deveres de mãe de família e professora deve predominar o sentimento e a razão”, concordando que por aquele momento, tendo em vista as circunstâncias relatadas por Orestes Guimarães, não se aplicasse a lei às escolas isoladas.

Percebe-se a influência da política catarinense²⁰⁴ oligárquica e dos coronéis, ainda presente na década de 1920, deliberando para os destinos educacionais do Estado, bem como é possível interpretar enfrentamentos entre os irmãos Konder e outras opiniões contrárias. Propõe-se que mais do que discutir a condição feminina ao exercício do magistério, traçavam-se os contornos de uma disputa de ideologias políticas para as quais as fronteiras implicavam em conciliar e ao mesmo tempo distinguir. Conciliar, por meio da reunião em torno de uma ideia comum – realização da ICEEP-SC para tratar de assuntos atinentes à educação que, neste ponto, exigia tratar dos aspectos referentes à inspeção do ensino e à condição feminina no magistério – e distinguir por certas aproximações ideológicas que situava Orestes Guimarães menos próximo de ações e intenções dos representantes políticos da família Konder.

Retomando a palavra, Orestes Guimarães declarou que desde a criação da Lei (n.1.187) de 1917, se procurou combater esta medida e que não se tratava somente de justificar a não aplicação legal às escolas isoladas, assegurando que conhecia “professoras casadas que bem cumprem seus deveres e solteiras que não o fazem e caso não cumpram

²⁰⁴ Ao longo da última década do período da Primeira República – e também após ela – é possível avaliar a rivalidade, sobretudo política, entre as famílias Ramos e Konder pela disputa ao governo do Estado ou a outras ocupações, tanto em território catarinense quanto em instâncias políticas do governo federal. Orestes Guimarães foi convidado pelo Governador Vidal Ramos para proceder na reforma da Instrução Pública de Santa Catarina, em 1910 e, após isto, permaneceu realizando diversas ações no campo educacional catarinense e, pode-se considerar, tinha suas opiniões mais sintonizadas com aquilo que havia realizado, na gestão de Vidal Ramos ou de representantes políticos em adesão a ele. Outro fato que se pode conjecturar para o posicionamento contrário a lei que não permitia o exercício do magistério por mulheres casadas, era o fato de Orestes Guimarães também ser casado com uma professora – Cacilda Guimarães – que foi sua colaboradora na disseminação do método intuitivo no Estado de Santa Catarina.

aquellas suas obrigações devem os directores dos estabelecimentos agir na forma do Regulamento em Vigor” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 64-65).

O professor Marcílio Santiago, como relator do parecer da primeira comissão, também se julgou na obrigação de defender seu ponto de vista, em acordo com Orestes Guimarães. Os professores Marcílio Santiago e Francisco Barreiros Filho – 1º Secretário da ICEEP-SC –, em oposição ao posicionamento do coronel Marcos Konder, trocaram apertes acalorados com este último, o que necessitou da intervenção do presidente da conferência, fazendo lembrar a ordem dos inscritos na discussão. Ao final, por votação, o parecer foi aprovado, levando-se em conta a observação da comissão em não concordar com a oitava sugestão feita pelo professor Flodoardo Cabral, acerca da exoneração da função do magistério às mulheres que contraíssem matrimônio.

Entretanto, é admissível se pensar, além das possíveis demarcações e posicionamentos políticos presentes nas discussões acima e da observação da impossibilidade de a professora casada conciliar sua vida conjugal e familiar com sua profissão, nas questões de fundo moral que envolviam a contenda explicitada. Maura de Senna Pereira²⁰⁵, participante com tese na ICEEP-SC acerca da língua

²⁰⁵Maura de Senna Pereira: nasceu em Florianópolis em março de 1904. Entre 1918 e 1921, frequentou a Escola Normal de Florianópolis, efetivando sua formação. Na ocasião da sua formatura, Maura foi a oradora. Considerada moderna, feminista, revolucionária e pioneira, foi a primeira jornalista catarinense a escrever artigo, em 1923, para o folhetim *Elegante*. Dois anos mais tarde – 1925 – publica, nesse mesmo jornal, o texto "Volvamos nossas Vistas para o Porvir", sendo considerado um prenúncio do discurso feminista na imprensa florianopolitana. Em 1927, passou a escrever a coluna *À la garçonne* no diário *Folha Nova*. Foi escritora do jornal *A República* por sete anos, quando sua carreira como escritora e jornalista ganhou proporção vultosa. Em 1927, sem candidatar-se, o nome de Maura de Senna Pereira é proposto por Henrique da Silva Fontes, com apoio de Othon D’Eça, Clementino de Brito e Laércio Caldeira de Andrada, para sócia da Academia Catarinense de Letras, fundada em 1920, tendo havido unanimidade na sua aceitação. Após divorciar-se do marido foi morar no Rio de Janeiro onde conheceu o escritor mineiro José Coelho de Almeida Cousin que seria seu companheiro. Na imprensa carioca, trabalhou em diversos jornais e revistas. Morreu em 1992, aos 88 anos. O trabalho de Schroeder (1997) permite apreender aspectos mais detalhados de Maura de Senna Pereira.

portuguesa e se firmando como representante da Liga do Magistério Catarinense, posicionou-se frente à temática, pronunciando-se também contrária à legislação pertinente, durante análises e pareceres emitidos na ICEEP-SC. Louro (2006, p. 468-469) cita que a Liga do Magistério Catarinense também pretendia se estabelecer como uma forma de reação à legislação de 1917, ainda vigente à época, que impossibilitava à mulher casada continuar exercendo o magistério por ser considerado, segundo a Lei n. 1.178, inapropriado à mulher que iria ser mãe, apresentar-se “naquele estado” frente a seus alunos. Segundo este autor, as integrantes da Liga são denominadas de “timoneiras do movimento feminino de Santa Catarina”.

Além da prejulgada questão moral que envolvia o exercício do magistério pela mulher casada, pode-se julgar que havia outra tão ou mais ressaltante. O projeto educacional pensado naquele momento – anos de 1920 – ainda dependia em grande proporção da atuação de professores que estivessem imbuídos não apenas de uma *função*, mas, sobretudo, de uma *missão*. Motivo este que urgia fiscalizar as escolas e, em ideia consentida, especialmente, as destinadas ao ensino primário, procurando com que seu funcionamento, regularidade e obrigatoriedade ocorressem em conformidade sob todos os aspectos desejados, inclusive sobre o exercício, atuação e conduta dos professores.

Essa discussão também esteve presente na ICNE-ABE relacionada à tese de Nestor Lima – representante da Escola Normal de Natal/RG – sobre “O celibato pedagógico feminino”, deixando explicitado que

Por mais diligente e laboriosa que a mulher seja, não poderá dar conta dos encargos da família, cuidar dos filhos e do marido, dirigir empregados, enfim, a própria habitação, providenciando a tempo e a hora acerca de tudo quanto à regularidade da vida doméstica, de que é ela o fulcro e o ponto central, e, por outro lado, preparar bem as lições, dispor metódica e previamente o seu trabalho, fazer a escrituração da classe, estudar e ilustrar-se constantemente, comparecer à hora marcada, esgotar o horário, preocupada tão-somente com o seu mister pedagógico, sem os sobressaltos e o temor dos chamados urgentes e dos reclamos aflitos da casa, para ver o menino que caiu, ou que está com febre, ou quebrou

algum objeto...” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 404-405).

Se a professora fosse casada, ajuizava Nestor Lima, a mesma não seria capaz de conciliar, simultaneamente, as atividades do lar e da escola, pois se assegurava que ela não poderia ser “boa professora e, ao mesmo tempo, boa dona de casa”. Nas afirmações acima considerava-se inapropriado o magistério para a mulher casada por colocar em risco, concomitantemente, duas instituições assinaladas como pilares para o progresso da nação: a família e a escola. Pois, a professora casada, além de não cumprir bem sua função dentro da escola também ficaria em débito com seus encargos de esposa e mãe de família, uma vez que “o trabalho mental da professora esgota e destrói os nervos; assim ela não pode contribuir para formar uma progênie sadia” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 405).

Sampaio Dória compareceu na CIEP-RJ como representante da Liga Nacionalista de São Paulo e, como não fez parte da comissão de preparação do evento, esteve presente somente nas sessões ordinárias (segundo registro das fontes, em onze das quatorze que ocorreram). Foi o participante que mais discursos proferiu (quatro discursos); compôs a mesma comissão de análise de Orestes Guimarães; apresentou *memória*²⁰⁶ e *contramemória*²⁰⁷ que podem ser entendidas a partir de reclames feito por Sampaio Dória.

Como representante da Liga Nacionalista de São Paulo, Sampaio Dória afirmou que a instituição a qual representava aplaudia a iniciativa da CIEP-RJ, porém isto não impedia de pleitear, em relação ao primeiro bloco de discussão, algo mais que as conclusões ali expostas pela 1ª comissão de análise. Realçou a tentativa mal afortunada de propor, de modo mais amplo, em relação à temática da obrigatoriedade e difusão do ensino primário, bem como das demais questões que estavam em pauta na conferência, quando a sua proposta apresentada na sessão plena não foi considerada, discutida, aprovada ou rejeitada pela 1ª comissão que “já tinha seu parecer definitivo pré-assentado”. Aludiu ainda que,

²⁰⁶ *Memória* era o termo utilizado para expressar as proposições dos participantes da CIEP-RJ e que eram originárias das seis teses (ver apêndices desta deste trabalho) que foram tratadas nesse evento.

²⁰⁷ *Contramemória* foi o termo cunhado por Sampaio Dória – registrado nos Anais –, rebatendo os comentários feitos acerca do que apresentou em sua memória.

naquela data, estavam sendo apresentadas as conclusões e que, somente no dia seguinte, é que seriam publicadas no *Diário Oficial* as contribuições a que ele se referia, sem serem analisadas pela comissão. Mencionava ainda o fato de

siquer nos foi dado a deferência de ser lido pela Comissão na sua phase deliberativa, como se não merecesse alguma coisa o sermos cathedratico precisamente da matéria em discussão, e como se nada importasse a nossa experiência recente na direção do ensino público de S. Paulo (BRASIL, 1922, p. 99).

Na sequência, seguiu o requerente justificando ter apenas dez minutos para sua preleção e usou o tempo para expor suas sugestões acerca do assunto, o que o fez de modo detalhado, levando a inferir que ultrapassou o tempo regulamentar.

O alvitre à exposição de Sampaio Dória foi feito pelo Relator da 1ª comissão – Tavares Cavalcanti – observando que os integrantes tiveram prazo de cinco dias para finalizar o parecer e, por isto, não puderam aguardar a publicação da *memória* enviada por ele e, não obstante, folgava em perceber que a maioria das sugestões do autor se enquadrava nas conclusões apresentadas. Ao final, foram feitas algumas alterações e emendas, levando-se em consideração às sugestões de Sampaio Dória e de outros conferencistas e se recomendou que o trabalho enviado pelo reclamante fosse publicado no jornal e constasse nas publicações dos Anais do evento.

Eram publicadas no *Diário Oficial* memórias e propostas enviadas à CIEP-RJ, bem como pareceres e resumos das sessões e pode-se refletir sobre a relevância de ver publicadas na imprensa as suas considerações que aqueles que não eram contemplados ou se sentiam lesados, procediam em reclames. Foi o caso já visto de Sampaio Dória e também de João Camargo – representante da Liga Pedagógica do Ensino Secundário do Rio de Janeiro – que, na 5ª sessão ordinária da CIEP-RJ, observou que não tinha visto no “resumo dado aos jornaes a menor referencia ás idéas”²⁰⁸ por ele expedidas na última sessão e

²⁰⁸ O requerente referia-se a duas ideias: a primeira era que “a campanha contra o analfabetismo alcance a massa geral dos habitantes do nosso Paiz. Principalmente que os nossos marinheiros, os nossos soldados, os nossos operários tanto da cidade quanto do campo, não sejam uma legião de analfabetos”. A segunda, o princípio fundamental é não desejar em absoluto

solicitava da “conferencia de illustres (...) o acolhimento que os homens de valor dão nas verdadeiras democracias aos que com devotamento e fé trabalham para o levantamento de sua nacionalidade” (BRASIL, 1922, p. 109).

Entretanto, se João Camargo já havia ocupado seu espaço nas sessões da CIEP-RJ e suas ideias, de certo modo, acolhidas pelos presentes, porque importava requerer o espaço na imprensa? Tem-se em conta que fazer parte das conferências era participar de todos os espaços, lugares e ações por elas promovidas, uma vez que essas ocorrências, sua validação, bem como a dos seus participantes, envolviam os “dentro e fora” – entornos – desses episódios, como será tratado no último capítulo desta tese.

Os pontos de reivindicação, reprovação ou questionamento por parte de Sampaio Dória, envolveram o que ele argumentava sobre os pareceres das demais comissões e estiveram ligados ao que apresentou em sua *memória*, a qual defendeu em diversas ocasiões, inclusive em sua *contramemória* apresentada na oitava sessão ordinária do CIEP-RJ. Nessa ocasião, iniciou dizendo que foi com espanto que lera no *Diário Oficial* as opiniões de João Lüderitz – representante da Liga Pedagógica do Ensino Secundário (RJ) – acerca da sua *memória* e não podia esquivar-se do dever, ainda que nada agradável, mas imperioso, de apresentar sua *contramemória* e que a mesma fosse inserida em ata (BRASIL, 1922, p. 179-182).

Alguns aspectos foram apresentados por Sampaio Dória, os quais teriam sido interpretados, erroneamente, por João Lüderitz: que ele defendia a mera alfabetização popular²⁰⁹; o fato de não ter feito deferências ao ensino profissional técnico agrícola do Rio Grande do Sul e ter citado as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Recife como

que se confundam combate ao analfabetismo com organização do ensino primário no Paiz” (BRASIL, 1922, p. 109).

²⁰⁹ Afirmava que jamais defendeu isto. Apregoava que não levar o mínimo de instrução – ler, escrever e contar – a grande maioria da população e elevar ao máximo a educação a certa parcela, não era justo, era uma desigualdade criminoso, mas nunca defendeu que “ficar no mínimo era de bom tino. Ao lado da alfabetização geral era necessário elevar o grau da cultura popular e desenvolver aptidões para o trabalho honesto e fecundo para honra do povo e crédito na nação” (BRASIL, 1922, p. 182-183).

centros indicados para escolas deste gênero²¹⁰; e que era contrário a Escola Normal de Mestres e Ofícios para preparar mestres e contramestres²¹¹. Indagava Sampaio Dória se estaria o autor do artigo do *Diário Oficial* dormindo quando designava a ele tamanho absurdo? Teria ele de fato lido a sua *memória*? Estaria mal informado e não teria clareza do que escrevera? Não teria outra explicação para ruir por terra, ao nada, opiniões que jamais sustentara. Observou, ironizando: “De hoje em diante, para não succeder de novo que seja tão mal compreendido, vou reaprender a escrever” (BRASIL, 1922, p. 181).

João Lüderitz estava presente à sessão, mas não há registros de pronunciamento em relação ao que Sampaio Dória expôs. No entanto, na décima sessão ordinária (BRASIL, 1922, p. 261-262), explicou que não tivera oportunidade de se manifestar antes, porém não poderia deixar de salientar que sua intenção de contribuir com os estudos sobre o ensino geral no Brasil, havia sido mal apreciada, dado aos termos ásperos que usou seu antagonista em sua *contramemória*. Seguiu justificando que também fora mal interpretado, sugerindo críticas às colocações de Sampaio Dória. Ainda se verá que as tensões envolvendo a memória de Sampaio Dória não se resolveram nesta sessão.

Carneiro Leão fez parte, juntamente com Orestes Guimarães, da comissão organizadora da CIEP-RJ, indicado como representante do Governo Federal junto às comissões permanentes, e esteve presente em vinte e duas das vinte e cinco sessões que ocorreram. Na ocasião, ficou encarregado de apresentar a tese sobre o *Conselho de Educação Nacional*²¹²: *sua organização e seus fins* e foi o relator da 5ª comissão de análise, encarregada de avaliar esta temática.

²¹⁰ Rebateu Sampaio Dória que o fato de não ter citado o Rio Grande do Sul não era motivo de protestos – cuja expressão para ele significava “um direito violado, uma ofensa, um atentado” e não havia cometido nenhum destes atos. Não citou, porque não conhecia a realidade daquele Estado e, além do mais, falasse sobre ele quem o conhecesse. Ninguém poderia desfalcá-lo o direito de citar o que melhor lhe aprazia (BRASIL, 1922, p. 181).

²¹¹ Afirmou que o que condenava em absoluto eram “as escolas normaes ‘vistosas’ e de ‘ostentação’, para ‘o preparo exclusivo de mestres’ das escolas profissionais. Esta mesma função preparadora, eu a adopto, no fundo, mas em escolas anexas ás profissionaes, escolas que pouca despeza exigiram. Tudo isto em virtude e *nas condições actaes do nosso meio social*” (BRASIL, 1922, p. 182).

²¹² Na fonte consultada (BRASIL, 1922) aparece tanto o registro de *Conselho Nacional de Educação* como de *Conselho de Educação Nacional*. Em não se

Sobre a tese de Carneiro Leão a comissão de análise apresentou as conclusões na décima sessão ordinária da CIEP-RJ:

Primeira – Para a efficiencia da collaboração do Governo Federal na diffusão e na nacionalização do ensino primário e normal, será creado um Conselho Nacional de Educação, constituído por pessoas notoriamente dedicadas aos problemas do ensino. Segunda – Ao Conselho caberá administrar e inspeccionar as escolas directamente mantidas pelo Governo Federal, fiscalizar sem prejuízo da inspecção estadual as escolas subvencionadas e organizar como fôr conveniente, escolas para adultos e anormaes, e os demais serviços relacionados ao ensino. Terceira – Para os effectos da direcção e fiscalização das escolas nos Estados, o Conselho Nacional, terá como órgãos de sua representação: a) inspectores federaes, devidamente remunerados, em numero que se julgar conveniente; b) conselhos districtaes, não remunerados, creados mediante propostas dos inspetores onde se considerar necessário. Os conselhos districtaes serão constituídos por pessoa interessada pela causa do ensino e funcionarão sob a presidencia dos inspectores escolares (BRASIL, 1922, p. 229).

Sampaio Dória foi o primeiro a manifestar-se, propondo três emendas²¹³ que, segundo ele, não afetariam, em essência, as conclusões

tratando de citação direta da fonte, esta pesquisa optou pela primeira nomenclatura.

²¹³ Emendas sugeridas: “1^a – Acrescente-se á 1^a conclusão, onde se diz dedicadas diga-se: “dedicadas e competentes em materia de ensino”. 2^a – Á 2^a conclusão acrescente-se: § unico – Cabe á inspecção federal, para os effectos da equiparação: a) – dar parecer a nomeação dos professores das escolas subvencionadas, salvo quando diplomados pela escola official; b) – verificar si o ensino da lingua, historia e geographia patrias satisfazem ás necessidades da educação nacional; c) – verificar si os programmas são executados convenientemente; d) – verificar si a localização das escolas subvencionadas satisfaz ás necessidades publicas; e) – verificar si a subvenção federal é convenientemente empregada no custeio das escolas a que se destina. Compete ás autoridades estadaues: a) – nomear os professores das escolas subvencionadas na fórmula das suas leis; b) – organizar os programmas segundo gráo da anatomia didactica que adoptar; c) localizar as escolas; d) – dar

feitas com extrema habilidade com que a “ilustre” comissão procedera frente ao assunto. Henrique da Silva Fontes²¹⁴ fez uma pequena sugestão de redação²¹⁵ e outros – Azevedo Sodré²¹⁶, Tavares Cavalcanti e Carlos Pennafiel²¹⁷ – argumentaram sobre a eficiência do conselho nacional de educação e da necessidade do mesmo ficar subordinado a um ministério – cogitou-se o Ministério da Justiça e Negócios Interiores – e de haver uma pessoa que estivesse à frente deste conselho, dirigindo-o ou até mesmo que se pensasse na criação de um Ministério da Instrução Pública, como havia em outros países (BRASIL, 1922).

Carneiro Leão respondeu que entendia as preocupações dos colegas, quanto ao que estavam propondo em termos de um ministério que tratasse das questões educacionais, o que seria de grande utilidade para o país para a organização e direção, com unidade de pensamento, para a “formação da mentalidade e da cultura brasileira”, mas não caberia a eles o estudo de uma organização dessa amplitude. As pretensões que se apresentavam eram mais modestas, referindo-se a “indicação de um aparelho administrativo e tecnico, capaz de dirigir e orientar os novos serviços que a União” pretendia criar (BRASIL, 1922, p. 231). Uma vez que não existia escola primária federal e a proposta era que houvesse, seria necessária a criação de um órgão diretor e este seria o conselho nacional de educação que poderia ser eficiente, pois em outros países – citou Argentina, Chile e Estados Unidos da América – os

orientação tecnica ao ensino; e) tudo o que mais entender como necessario para o bom andamento do ensino” (BRASIL, 1922, p. 230).

²¹⁴ Henrique da Silva Fontes, dentre outras funções, foi Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina (1919-1926). Publicou diversas obras didáticas e literárias, dentre elas, a *Série Fontes* (Cartilha e Livros de Leitura), lançada em 1920. Foi Juiz Federal substituto (1929/1934); Juiz e Procurador do Tribunal Eleitoral; Procurador Geral do Estado; Desembargador do Tribunal de Justiça. Seu nome é relacionado com outros componentes do grupo fundador da Faculdade de Direito, da Faculdade de Filosofia e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), exercendo a função de professor. Pertenceu à Academia Catarinense de Letras. Foi primeiro Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual é considerado principal fundador. Frequentador assíduo do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (MACHADO, 2001).

²¹⁵ Sugeriu que fosse retirada a palavra *nacionalização* que estava dirigida também ao ensino normal, o que Henrique da Silva Fontes sugeria que fosse atribuída somente ao ensino primário.

²¹⁶ Deputado representante do Rio de Janeiro na CIEP-RJ.

²¹⁷ Deputado representante do Rio Grande do Sul na CIEP-RJ.

órgãos que dirigiam a instrução primária eram precisamente os conselhos.

Quanto às objeções de Tavares Cavalcanti de que o conselho nacional de educação não ferisse as prerrogativas dos Estados, Carneiro Leão observou que, a princípio o pronunciante se mostrou partidário das normativas do conselho tal qual se apresentava e, naquele momento, fazia objeções. Carneiro Leão pediu permissão para afirmar: “o órgão é federal, para criar, dirigir e inspecionar, pela União, tudo quanto lhe haja de competir em materia de instrução primaria” (BRASIL, 1922, p, 232). À indicação de Carlos Pennafiel de demarcar o conselho sob a subordinação de um ministério, Carneiro Leão julgou-a pertinente, pois ele mesmo havia sugerido em seu relatório entregue à comissão preparatória que o órgão ficaria subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e, por lapso, teria ficado de fora das conclusões, mas deveria ser incluída. O projeto de criação do conselho nacional de educação, proposto por Carneiro Leão, foi aprovado conforme havia exposto anteriormente nas sessões preparatórias, apenas com o pequeno acréscimo da emenda de Sampaio Dória, na primeira conclusão, rejeitadas as demais emendas sugeridas.

No entanto, as ideias de Carneiro Leão, aprovadas na CIEP-RJ, acerca da criação do conselho não foram definitivas ao estudo da questão e não foi efetivado como, *grosso modo*, ocorreu com propostas de outros proponentes de teses. Carneiro Leão referiu-se ao assunto novamente em 1924²¹⁸, com argumentações bastante semelhantes às expostas na conferência de 1921 – mas, desta vez, incluiu o quadro estatístico que Orestes Guimarães e Mello e Souza haviam apresentado, na CIEP-RJ, em um inventário estatístico sobre o ensino primário – para reforçar os aspectos da população de diversos Estados brasileiros em idade escolar e a situação do ensino primário no país, quanto aos investimentos feitos.

Nem dois anos após a CIEP-RJ, em 1923, Orestes Guimarães, também tratou de assunto relacionado ao conselho nacional de educação, pois recebeu correspondência de Pereira Junior, Diretor do Gabinete do Ministro da Justiça e Negócios Interiores – João Luis Alves –, solicitando a colaboração de Orestes Guimarães para tratar acerca da educação do país e o título do que produziu em resposta foi ilustrativo:

²¹⁸ Esta referência está no texto *Os deveres das novas gerações brasileiras* (LEÃO, 1981).

Sugestões sobre a educação popular no Brasil. Neste investimento apresentou dentre os problemas a serem cuidados, o estudo²¹⁹ das “condições geraes do ensino primário, a louça da casa, que, antes do mais, deveria ser conhecida e familiar” e, seguida a esta preocupação, citava a necessidade de criação do conselho nacional de educação, propondo, em detalhes como organizá-lo tecnicamente (orçamento, instâncias, atribuições, etc), bem como sugerindo, por meio dele, como atender questões mais pontuais em âmbito pedagógico. Na ocasião situou que o conselho poderia ser o “centro propulsor da diffusão e elevação do ensino primário, da educação popular brasileira”, cuja organização na maioria dos Estados era, “nulla ou cheia de defeitos” (GUIMARÃES, 1924, p. 19) e a União precisaria intervir, para a construção das bases educativas e da nacionalidade do país.

O clamor de Orestes Guimarães também aliava termos referentes ao que julgava como maior “problema nacional”:

o ensino primário ou, antes, a educação popular – sufficientemente aparelhada, graduada e difundida dentro dos moldes de um verdadeiro systema, no qual, como partes integrantes, se incluam escolas complementares profissionais que se adaptem e correspondam ás múltiplas necessidades das diversas zonas do paiz – é, por certo, o problema nacional de maior relevância econômica, social e política (...) nenhum problema é mais brasileiro, nenhum outro brada mais á consciência nacional, nem de nenhum depende mais a real intensificação do nosso destino de povo (...). (GUIMARÃES, 1924, p. 15).

As produções de Carneiro Leão (BRASIL, 1922; LEÃO, 1924) e de Orestes Guimarães (1924) conservam pertinências em suas propostas, afirmando que o conselho nacional de educação não seria um órgão consultor ou orientador, mas criador e diretor, devendo estar subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores; que teria atuação permanente com liberdade para agir e, sem ele, não seria possível superar o problema nacional de maior relevância que era a

²¹⁹ Para ilustrar essa afirmação, Orestes Guimarães se refere ao relatório – já citado – que apresenta um inventário estatístico sobre o ensino primário no país – elaborado por ele e João Batista de Mello e Souza, por solicitação do Ministro da Justiça – Alfredo Pinto –, em 1921, por ocasião da CIEP-RJ (GUIMARÃES, 1924, p. 20).

educação popular; também justificavam que o conselho poderia ser eficiente, citando a experiência positiva de outros países; ambos sugeriram a estrutura administrativa, técnica e hierárquica para a criação e funcionamento.

Quanto às atribuições, deveres ou fins²²⁰ do conselho, tanto em Carneiro Leão quanto em Orestes Guimarães foi possível perceber aproximações, porém o segundo acentuava que se deveria buscar a solução pertinente, combatendo em duas frentes: “‘diffusão do Ensino Primario nas Zonas Rurales’; ‘A Elevação do Ensino Primario nas Zonas Urbanas’” (GUIMARÃES, 1924, p. 16). Neste quesito, Orestes Guimarães foi mais preciso como também acrescentou em sua proposta outros elementos, delineando de modo mais aprofundado e amplo sobre como conceber e agir frente ao problema da educação popular, por meio do conselho nacional de educação. Além do que já foi citado, explicitou suas ideias a respeito da questão orçamentária; bases e acordos entre a União e os Estados; critérios para distribuição das escolas subvencionadas (número, custos, classificação, localização e vencimentos); provimento das escolas rurais e professores de emergência; estágio escolar, gratuidade, obrigatoriedade e obrigatoriedade relativa; programas e horários; e sopa escolar. Muito do que se apresentou na proposta de Orestes Guimarães (1924) também esteve nas discussões da CIEP-RJ em outras teses, além da de Carneiro Leão, como se verá ao longo deste trabalho.

A retórica acerca de uma instância que coordenasse a educação em nível nacional, reverberava em outros locais e nas vozes de outros sujeitos. Ferdinando Laboriau²²¹ – representante da ABE – apresentou

²²⁰ Nos apêndices desta tese encontram-se as atribuições, deveres ou fins elencadas pelos proponentes.

²²¹ Ferdinando Laboriau Filho, engenheiro, geógrafo e matemático. Foi aluno do Colégio Marista São José, onde se matriculou, em 1902. Professor catedrático de Metalurgia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Faleceu aos trinta e cinco anos, em acidente aéreo, no evento que se destinou a recepcionar Santos Dumont. O avião caiu na Baía de Guanabara, em três de dezembro de 1928, quando morreram todos os passageiros a bordo. A ata da ABE de mesma data, lamenta o golpe sofrido pelo acidente em que estavam a bordo cinco membros da ABE dentre eles, Ferdinando Laboriau (ASSOCIAÇÃO..., 1928). Silva (2006, p. 50) registra que Ferdinando Laboriau foi um dos nomes mais polêmicos da ABE – juntamente com Roberto Magalhães, o mais forte representante católico da Associação durante a segunda metade da década de 1920 – e era também um nome importante do Partido Democrático do Distrito

na ICNE-ABE tese *Sobre um ministério da educação nacional*, referindo-se que não se tratava de temática original, pois ele mesmo já havia defendido a ideia em outras publicações, notadamente em *À margem da organização nacional*, e lhe parecia oportuno tratar do assunto em uma conferência cujos assuntos estavam voltados à educação e à unidade nacional (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 267).

A exposição do autor se diferenciou, em certos pontos, das ideias de Carneiro Leão (BRASIL, 1922) e de Orestes Guimarães (1924), no sentido de aproximação com o que viria a ser futuramente, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Ferdinando Laboriau lançou alguns questionamentos, os quais procurou responder prevendo que era necessária a criação de um ministério “para coordenar, sistematicamente, os esforços em matéria de educação e organizar o nosso ensino”, pois, naquele momento, as atribuições relacionadas à educação estavam subordinadas às instituições pertencentes a outros ministérios. Ele não cogitava a hipótese de criação de um órgão – como um conselho nacional de educação – subordinado a outro ministério como foram condizentes os outros dois propositores. Entretanto, se aproximou daqueles ao defender que o fim maior do ministério seria o de “manter a unidade da pátria, por meio de um plano nacional de educação”, pois a educação formaria a nacionalidade, que ainda era imprecisa e representava mais “um aglomerado heterogêneo do que um todo harmonioso” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 268; 269).

Carneiro Leão (BRASIL, 1922), Orestes Guimarães (1924) e Ferdinando Laboriau (ASSOCIAÇÃO..., 1927a) defendiam que o problema da educação não era simplesmente uma questão pedagógica, mas sim, um problema nacional e que a base da educação nacional era o ensino primário, sendo necessário investir de igual modo nas escolas de formação de professores. Também reconheciam que não se tratava meramente de instruir o povo, mas, sobretudo, de primar pela educação com a visão de um problema nacional.

Os três autores se colocaram como porta-vozes do povo brasileiro. Dirigiram-se não apenas à geografia específica de algum Estado ou a um ponto específico para a área educacional, mas delineararam o que acreditavam que deveria ser providenciado para suplantar o indesejável e solucionar os problemas em termos de

Federal. Carvalho (1998) destaca a relação existente entre a ABE e o PD (Partido Democrático) do Distrito Federal.

“educação popular para o Brasil”, compreendido os seus intentos em um projeto de educação nacional. Ainda que se tenha que considerar as distinções das produções, não se pode deixar de avaliar que significam possibilidades de interpretação dos problemas existentes e de soluções defendidas por seus autores e são representativas das discussões presentes nos anos de 1920, que situavam o Estado como protagonista.

Mesmo levando-se em consideração as ponderações de Botelho (2010) acerca da precaução que se deve ter ao tomar textos como possibilidade de interpretação do Brasil, as produções de Carneiro Leão (BRASIL, 1922; LEÃO, 1924), Orestes Guimarães (1924) e Ferdinando Laboriau (ASSOCIAÇÃO, 1927a) permitem perceber como os problemas sociais e políticos eram apresentados quando se tratava da educação do povo e da possibilidade de solução dada aos mesmos, nos anos de 1920, que atribuíam à criação de um conselho ou ministério como ponto de destaque para alicerçar as bases da educação nacional.

Entretanto, um órgão regulador da área educacional, em instância nacional, iria se estabelecer, em acordo com prerrogativas legais da sua instituição, no ano de 1930, quando outro dos intelectuais destacados – Francisco Campos – esteve à frente da articulação, implantação e assumiu a função como o primeiro ministro no Ministério da Educação e Saúde²²² Pública. Esta ação preencheu a lacuna que alguns já sinalizavam na década de 1920 e, no afirmar de Ferdinando Laboriau, já indicado há quase meio século por Rui Barbosa que frisara a urgência da criação de um ministério especial para o ensino (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 271).

Como pode ser constatado, o envolvimento de Francisco Campos com as conferências analisadas, deu-se somente com o ICIP-MG, quando esteve à frente da comissão preparatória e de organização, foi o presidente do evento e proferiu discurso de abertura. Não foi encontrado registro de ligações dele com os outros intelectuais no interior dos eventos inventariados. Todavia, o ICIP-MG teve grande projeção no Estado mineiro e permitiu articulações relevantes para a reforma

²²² Nessa perspectiva, a proposta de Ferdinando Laboriau esteve mais sintonizada do que a de Carneiro Leão e Orestes Guimarães, pois indicou que se poderia unir esforços para atender as questões do saneamento e saúde em um mesmo órgão, sugerindo um departamento de saúde subordinado a um ministério da educação nacional. Também sinalizou a relevância de se ter parques nacionais, jardins zoológicos, bibliotecas e museus sob a coordenação do ministério proposto (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 271; 273).

educacional empreendida por Francisco Campos, após essa ocorrência, e também permitiu sua projeção ao cenário mais amplo da sociedade brasileira; para ocupação de outros lugares e funções na administração pública mineira quanto federal, como foi apresentado em seu itinerário.

Entretanto, ressalta-se a participação de Francisco Campos na II Conferência Nacional de Educação (1928) que se realizou em Belo Horizonte, como também, em 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, ocorrida em dezembro, na cidade de Niterói, ambas promovidas pela ABE. Esta última, circunscrita em outro contexto histórico-político, teve como tema central "As Grandes Diretrizes da Educação Popular" e contou, na abertura do evento, além da presença de Francisco Campos com a de Getúlio Vargas. De acordo com Carvalho (1998), a participação de Francisco Campos, deu-se inclusive na aprovação do evento e teria ele, pessoalmente, convocado as delegações estaduais para fazerem parte na ocorrência.

Xavier (1999, p. 62) observa que na IV Conferência Nacional, Getúlio Vargas e Francisco Campos apresentaram aos educadores presentes, a incumbência de planejar as novas diretrizes educacionais que deveriam ser regulamentadas pela nova Constituição a ser também elaborada. Todavia, os oradores que se manifestaram no evento apresentaram pontos divergentes e as bases da nova política educacional não ficaram estabelecidas, naquele evento, por falta de consenso. Carvalho (1998) apresenta que na IV Conferência algumas tensões²²³ ficaram mais explícitas: os defensores, dentre outros pontos, de uma escola laica e os favoráveis ao Decreto²²⁴ n. 19.941, de 30 de

²²³ Essas disputas serão retomadas adiante.

²²⁴ Além deste, a Reforma empreendida por Francisco Campos, em âmbito nacional, foi regulamentada por uma série de outros decretos: n. 19.850, cria o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1931a); n. 19.851, dispõe sobre o ensino superior no Brasil, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras (BRASIL, 1931b); n. 19.852, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1931c); n. 19.890, dispõe sobre a organização do ensino secundário (BRASIL, 1931d); n. 19.941, dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal (BRASIL, 1931e); n. 20.158, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências (BRASIL, 1931f); n. 22.106, revigora, com modificações, dispositivos de decretos anteriores referentes ao ensino secundário, que dispõem sobre o regime de exames parcelados e de adaptação ou admissão ao curso seriado oficialmente reconhecido, e dá outras providências (BRASIL, 1932).

abril de 1931, no quesito que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas primárias, secundárias e normais de todo o país.

Apesar de o Ministério da Educação e Saúde Pública ter sido criado num outro momento histórico-político, que se poderia avaliar como mais democrático e que havia estabelecido o Conselho Nacional de Educação em 1931, os conselhos, de modo geral, segundo a aceção de Miceli (2001, p. 296), vigoravam com a seguinte característica: “não são senão arenas abertas à negociação de interesses, num momento de transição entre as formas de dominação oligárquica vigentes na República Velha e a consolidação burocrática de perfil autoritário”.

Pelo Decreto n. 19.850 de 1931, foi estabelecido o Conselho Nacional de Educação que acusa em seus três primeiros artigos:

Art. 1º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino. Art. 2º O Conselho Nacional de Educação destina-se a colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. Art. 3º O órgão de que tratam os artigos anteriores será constituído de conselheiros, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre nomes eminentes do magistério efetivo ou entre personalidade de reconhecida capacidade e experiência em assuntos pedagógicos (BRASIL, 1931a).

Todavia, o Conselho nessa concepção ficou relegado a uma função meramente técnica e consultiva, evidenciando o caráter estrito de assessoria e não contemplando as propostas citadas, anteriormente, de autoria de Carneiro Leão (BRASIL, 1922; LEÃO, 1924) e de Orestes Guimarães (1924) de que o conselho deveria se constituir em “um aparelho administrativo e técnico, capaz de dirigir e orientar” os assuntos pertinentes à educação e, diante disso, não poderia ser somente “um órgão consultor ou orientador, mas criador e diretor”.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública trazia ainda algumas disputas e tensões que estiveram presente nos anos de 1920 ou mesmo anterior a esta data. Se de uma dada perspectiva algumas das

reivindicações foram contempladas com a implantação do Ministério (1930) e do Conselho (1931), de outra, pode-se questionar as políticas educacionais estabelecidas pelo Ministério para instituir um sistema nacional de educação²²⁵. Também pode-se avaliar a centralização do Estado em relação às questões educacionais e a altercação de forças entre grupos distintos, como foi investigado por Miceli (2001), em relação ao Conselho Nacional de Educação.

Miceli (2001) analisou ações relacionadas ao Conselho Nacional de Educação, ao longo dos anos de 1931 a 1936, circunscrevendo sua análise sob três momentos distintos – de 1931 a 1934; acerca de ações do ano de 1935; e relativo ao ano de 1936, com a nova composição do órgão, sob a Lei n. 174 –, apontando quatro grupos²²⁶ de conselheiros, cuja composição efetiva ocorreu mediante a filiação institucional de seus integrantes a determinados grupos de interesse, que disputavam ideias e posições no interior deste órgão, por meio de propostas com nuances específicas.

Referente ao primeiro período de 1931 a 1934, Miceli (2001) observa que a composição do Conselho não se alterou em muito ao da sua composição inicial: o primeiro dos quatro grupos tomava a

²²⁵ A política educacional adotada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, na gestão de Francisco Campos (1931-1932) não deferiu legislação que modificasse o que estava estabelecido ao ensino primário pela primeira Constituição republicana (BRASIL, 1891) – que sequer mencionou o ensino primário – este nível de ensino continuou fora da responsabilidade direta do governo federal. A Constituição de 1934 arrolou acerca deste nível de ensino com a seguinte redação: “Art 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País (...). Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras *a* e *b*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível” (BRASIL, 1934).

²²⁶ De acordo com Miceli (2001) esses grupos foram se reconfigurando ao longo do período que investigou. Este autor aborda ainda os móveis da luta interna entre os membros e grupos que compuseram o Conselho e a autonomia do mesmo, a autonomia dos Estados, as divergências entre ensino público e privado, as tomadas de posicionamento e filiação político-institucional que circundavam o Conselho.

proporção de aproximadamente sessenta por cento, composta por representantes dos grupos tradicionais ligados ao ensino superior – direito, medicina e engenharia; o segundo ficava com o percentual de vinte e um por cento do total de membros e correspondia a militares de altas patentes, escolhidos e nomeados pelo presidente da República, atendendo às demandas representativas das Forças Armadas; o terceiro grupo reunia os porta-vozes das novas especialidades educacionais, representando quatorze por cento dos conselheiros; e o quarto grupo de representação era de “líderes da intelectualidade católica” (MICELI, 2001, p. 299-300).

Derivada do contexto descrito, a Carta Constitucional de 1934, a qual também foi medida pela influência de grupos e interesses distintos, com tom conciliador pelo Estado, trouxe como proposta em seu

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (BRASIL, 1934).

O projeto do Estado, representado pela Carta Constitucional de 1934, conciliador e, em certo sentido, ambíguo²²⁷, contemplou ideais de um “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”; bem como estabeleceu que o ensino religioso seria de “frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis” e constituiria “matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (BRASIL, 1934). Xavier (1999) observa ainda, que a Carta também incorporou outras propostas e projetos sintonizados, de igual modo, com os ideais do

²²⁷ Xavier (1999, p. 47-48) argumenta que “quanto ao direito à Educação, o texto constitucional revelava a conciliação de políticas opostas explicitando uma ideia ambígua (...), na medida em que determinava que o direito à educação devia ser assegurado tanto pela família quanto pelos poderes públicos”. Ficando a definição da função educativa dividida entre o Estado e a família, enfraquecendo o dever primeiro em garantir a educação para todos, conforme consta no texto constitucional: “Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos” (BRASIL, 1934).

próprio Estado, como os que envolviam o rádio e o cinema educativos, o canto orfeônico, a prática classificatória dos alunos e o culto à pátria para assegurar o poder e centralização do próprio Estado.

Miceli (2001, p. 300) observa que em 1935, com a ascensão de Gustavo Capanema como ministro da educação e com findar do prazo estabelecido para a gestão da maioria dos membros do Conselho Nacional de Educação, alguns que não tinham seus mandatos vencidos são reconduzidos e outros são nomeados pela primeira vez. O autor avalia que, na nova recomposição, quem veio a ganhar foi o quarto grupo de representatividade com a presença de Alceu Amoroso Lima²²⁸ – nomeado como representante da *cultura em geral* – que “vem engrossar a ala que defende os interesses do ensino particular e, por essa via, sustentar a legitimidade da presença católica nas reformas educacionais em curso”.

Em 1936, com a Lei n. 174 ocorre nova composição do Conselho Nacional de Educação, sob outras observâncias²²⁹, despontando como

²²⁸ Alceu Amoroso Lima (1893-1983) adotou, em algumas de suas produções, o pseudônimo de Tristão de Athayde: nasceu em Petrópolis (RJ); cursou o Colégio Pedro II e formou-se em Direito pela Faculdade do Rio de Janeiro, em 1913. Crítico literário e polígrafo. Convertido ao catolicismo por influência de Jackson de Figueiredo, tornou-se um dos mais respeitados paladinos da Igreja Católica no Brasil. Assumiu a direção do Centro Dom Vital, que congregava os líderes do catolicismo no Rio de Janeiro. Autor de *Introdução à economia moderna* (1930); *Preparação à sociologia* (1931); *No limiar da Idade Nova* (1935); *O espírito e o mundo* (1936); *Idade, sexo e tempo* (1938). Nos anos de 1930 assumiu a direção do Centro Dom Vital e da revista *A Ordem*, após a morte de Jackson Figueiredo. Dentre outras ações, participou da fundação do Instituto Católico de Estudos Superiores (1932); da Universidade Santa Úrsula (1937); da Universidade Católica do Rio de Janeiro (1941). Foi Reitor da Universidade Distrito Federal – atual UERJ – onde também foi professor até sua aposentadoria, em 1963. Pertenceu à Academia Brasileira de Letras: Cadeira 40, eleito em 29 de agosto de 1935, na sucessão de Miguel Couto e recebido em 14 de dezembro de 1935 pelo Acadêmico Fernando Magalhães. Fontes: Academia Brasileira de Letras; Carvalho, 2011.

²²⁹ Segundo Miceli (2001) a Lei parlamentar n. 174, de 6 de janeiro de 1936, extinguiu o órgão, conforme organizado pelo Decreto n. 19.850, de 19 de abril de 1931, o que causa questionamentos acerca da sua “legalidade” e “legitimidade, diante das novas exigências. Dentre as novas normativas esteve, o estabelecimento das chamadas listas tríplexes para a composição do novo Conselho. Ao todo seriam nove listas tríplexes, formadas por três nomes de representantes para cada uma das modalidades de ensino (primário e normal,

representatividade eleita em primeiro lugar, Lourenço Filho, que por “votação unânime recebida (...) representa, ao mesmo tempo, a consagração de seu trabalho como ‘reformador’ profissional e a abertura dos aparelhos do Estado a ele e seus pares” (MICELI, 2001, p. 307).

As propostas oriundas da criação de um conselho nacional de educação ou de um ministério da educação, defendidas por Carneiro Leão (BRASIL, 1922; LEÃO, 1924), por Orestes Guimarães (1924) e por Ferdinando Laboriau (ASSOCIAÇÃO, 1927a) apresentam questões que têm seus propósitos situados também nos anos de 1920, como pode ser demonstrado, todavia, o estabelecimento destas instâncias, o seu funcionamento e seu grau de autonomia ou de imposição, se estruturaram em acordo com as condições do contexto histórico da sua criação, revelando tanto articulações feitas para atender os reclames ligados à educação, quanto ligadas a estratégias políticas que envolviam seus representantes – ou certos grupos como apresentou Miceli (2001) – ou integrantes, em acordo com suas filiações, concepções ou ideologias.

Lysimaco Ferreira da Costa também tem seu nome ligado a três dos eventos analisados. Foi mentor intelectual de dois – CEPN-PR e ICNE-ABE – e proferiu discursos nas sessões de abertura dessas ocorrências. Na seção marcada com o título de *convidados* no Regimento Interno da ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927a), seu nome figurava como o primeiro da lista de pessoas, especialmente convidadas, como já citado, não compareceu, mas enviou mensagens de congratulações e designou Gilberto Paranhos, Inspetor Federal da Faculdade de Direito do Paraná, para tomar parte na conferência catarinense. Para o CEPN-PR, Lysimaco Ferreira da Costa foi indicado como vice-presidente, mas assumiu em praticamente todo o certame o cargo de presidente – em substituição a Caetano Munhoz da Rocha, governador do Estado, que estava designado como Presidente do CEPN-PR – e também discursou na sessão de encerramento. Na ICNE-ABE foi organizador, integrou a 3ª comissão sob o encargo de avaliar “temas gerais”.

incluindo a educação física; secundário; agrícola e veterinário; técnico industrial e comercial; politécnico; artístico; ensino de ciências médicas e de filosofia; ciências e letras), cujas indicações caberiam aos conselhos estaduais e, enquanto não se tivesse, pelas congregações dos estabelecimentos mantidos pela União, pelos governos dos Estados, por associações de imprensa ou de educação, dependendo de cada caso a ser observado.

A força de Lysimaco Ferreira da Costa, nas conferências educacionais tomadas, das quais participou, bem como a tensão que perpassava esses lugares, podem ser avaliadas pelo artigo publicado pelo jornal curitibano *O Dia*, de 24 de dezembro de 1927, cuja manchete anunciou: “O Congresso de Educação é o sr. Lysimaco Ferreira da Costa”. O texto problematizou a discussão ocorrida na ICNE-ABE sobre o ensino religioso, registrando não conhecer o autor da tese, mas, segundo informações recebidas pelo jornal, nela era defendido o ensino religioso nas escolas. Ao autor anônimo, parecia inacreditável que um evento organizado para tratar de educação, se prestasse a esse tipo de atitude que, se não bastasse a maioria pertencente ao funcionalismo público, ainda estava ferindo os princípios constitucionais da República (O DIA, 1927a).

O artigo seguia justificando que, mesmo com seu caráter inconstitucional, não era de se admirar que a tese tivesse sido aprovada, pois prevalecendo o voto da maioria e verificando-se que esta era de representação feminina e favorável à questão, a tese estava inclinada à aprovação. Entretanto, segundo consta no jornal, este absurdo poderia ter ido por terra,

si não fosse a attitude do sr. Lysimaco Ferreira da Costa que, sendo a votação nominal, foi o primeiro a votar, declarando em tom ameaçador que votaria pelo parecer. Ora tendo a mais alta auctoridade do ensino no Paraná procedido desse modo, era esperado, que a maioria do professorado paranaense, não o contrariasse, mas o seguisse (O DIA, 1927a).

Segundo Costa (1987, p. 339) o ensino religioso nas escolas foi debatido na ICNE-ABE, a partir da tese *O ensino moral tendo por base a religião* de autoria de Amélia Rezende Martins, todavia, não foi possível localizar nas fontes consultadas o conteúdo da mesma e nem o parecer da comissão de análise. Entretanto, o *Diário da Tarde*, do dia 24 de dezembro de 1927, publicou nota que comprova que houve tensão na discussão da tese e que, vez mais, Lysimaco Ferreira da Costa tinha seu nome ligado a ela. Muito provável, seria a nota abaixo, justificativa ao publicado no outro jornal:

Snr. Redactor do “Diário da Tarde”. A Mesa da Primeira Conferência de Educação e a unanimidade dos membros da mesma, declaram que na votação da these que envolvia a

introdução da idéia religiosa do ensino da moral na escola primaria o procedimento do sr. dr. Lysimaco Ferreira da Costa, digno Inspector Geral do Ensino, foi o mais liso e correto possível. Sua Senhoria, reiteradamente, manifestou aos srs, congressistas, em seu nome e no do exmo. sr. dr. Presidente do Estado que assegurava aos professores a máxima liberdade de opinião e de consciencia (DIÁRIO..., 1927).

O tema acerca do ensino religioso também foi percebido em outras conferências. Observa-se que no CEPN-PR, em ata, ficou registrado que, em relação à tese (t. 27) *O ensino da moral: obrigatoriedade do ensino primário elementar no território paranaense*, de autoria de Antonio Tupy Pinheiro, os debates foram excessivamente acalorados, situando-se entre “os professores José de Sá Nunes, Fernando Moreira, constantemente aparteados; por ultimo falou longamente o Dr. Sebastião Paraná, que em brilhante oração pediu ao presidente²³⁰ que fosse encerrada a discussão e fosse submetido à discussão o parecer”. Submetido à discussão e posto em votação, foi aprovado pela maioria dos votos: cento e setenta favoráveis e sete contrários (PARANA, 1926a, p. 693).

Deliberações acerca de um ensino “oficial leigo e não atheu” comparecem na ICEEP-SC, advindas das considerações do Padre Francisco Xavier Zartmann – diretor do Colégio Catarinense – que disse ter consigo o *Diário Oficial de Minas Gerais* com as resoluções tomadas no ICIP-MG e, dentre outras conclusões, encontravam-se as que ele passaria a ler:

A figura incomparável de Jesus Christo exerce uma sedução irresistível no espirito das crianças. Devem, por isso, os livros escolares versar scenas da vida, milagres e pregações de Jesus Christo. Às creanças em idade escolar procurar-se-à incutir a crença em Deus. A religião é o primeiro elemento da educação moral (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 153-154).

Diante do exposto, o Padre Francisco Xavier Zartmann, requeria que a conferência catarinense, seguindo o exemplo mineiro – ICIP-MG –, declarasse:

²³⁰ Vale lembrar que Lysimaco Ferreira da Costa era o presidente do CEPN-PR.

(...) por ser o ensino oficial leigo, não é ateu. Está intimamente convencido de que a religião é o primeiro elemento da educação moral e que a figura augusta do divino Redemptor mestre dos mestres, e o ideal mais apto para acender na alma da criança o amor e a virtude (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 153-154).

A petição acima contou com aval de Frei Evaristo Schurmann e Raja Gabaglia – representante da ABE nesse evento – e, posta em votação, a sugestão foi aprovada sem debates e sem qualquer restrição.

De maneira consentida ou causando tensões, as questões relacionadas ao ensino religioso que também compareciam nas conferências educacionais, não eram específicas desses espaços e estavam representados de outros modos e lugares na década de 1920 e para além dela. Como observa Moraes (1992) a gestão de Getúlio Vargas, no Governo Provisório, e a de Francisco Campos junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública – em certos aspectos já anunciados nesta tese – procurou conciliar reivindicações e, sempre que possível, tendeu posicionar as questões a seu favor. O Decreto 19.941 (1931), de certo modo, veio a atender uma antiga reivindicação do grupo católico e Francisco Campos, percebendo a relevância política de seu atendimento, assim como já havia feito em Minas Gerais com a Reforma empreendida (1928), reintroduziu – de modo facultativo – o ensino religioso nas escolas públicas, em nível nacional.

Entretanto, se o Decreto (n. 19.941) pode ter causado algum descontentamento aos que defendiam a laicidade do ensino, também não foi considerado como vitória plena para quem defendia o seu contrário. Carvalho (2011) descreve que Alceu Amoroso Lima, em sua obra *Debates pedagógicos* (1931), dentre as críticas postuladas, trouxe à tona o Decreto na especificidade de tornar facultativo o ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. Afirmou que a introdução do ensino religioso nos programas escolares não contribuiu de modo eficaz como ação educativa, uma vez que “(...) o ensino moral consistia em alguns vagos discursos cívicos nas datas nacionais e o de religião era completamente inexistente. Mas, ainda assim, solicitava aos que eram favoráveis, apesar dos seus graves defeitos que lutassem por modificações, pois “se o decreto é imperfeito, tratemos de melhorá-lo. Se as forças da negação cristã e nacional se levantarem, tratemos de convencel-a ou vencel-a” (LIMA, 1931 *apud* CARVALHO, 2011).

Também causando alguns descontentamentos, no ano 1932, um grupo de educadores – em sua maioria, membros da ABE – elabora o *Manifesto dos Pioneiros*²³¹ da *Educação Nova*, permeado pelos ideais de uma educação pautada nos princípios científicos da racionalidade, propondo um projeto que abarcasse uma educação/escola pública, gratuita e laica, pelo princípio da universalidade. Tais fundamentos provocaram rejeição ao projeto²³² dos pioneiros, em especial por aqueles que defendiam os princípios do ensino religioso (sobretudo de princípios católicos) nas escolas, levando a pronunciamentos como o que Xavier (1999) menciona ter sido publicado (1932) na revista (*A Ordem*) por Tristão de Athayde – Alceu Amoroso Lima –, que acusava o Manifesto de ser anticristão, antinacional, antiliberal, anti-humano e anticatólico.

Xavier (1999, p. 39) discute o movimento que se convencionou chamar de *reação católica*²³³, espelhado pelo engajamento “na luta pela preservação e ampliação dos seus espaços no campo político e cultural e, em particular, na esfera do ensino”. A fundação da revista *A Ordem* (1921) e a criação do *Centro Dom Vital* congregaram intelectuais que compartilhavam de ideias ao combate às bases agnósticas e laicistas, tendo como metas a luta contra o ensino leigo e pela introdução e manutenção do ensino religioso nas escolas públicas. Esta tensão estabelecida entre projetos pensados para a nação esteve presente nos anos de 1920 e se prolongou ao longo das décadas seguintes, por meio de outras ações: criação da Liga Eleitoral Católica (LEC); Associação dos Universitários Católicos (1929); Instituto Católico de Estudos Superiores (1932); Juventude Universitária Católica (1935); fundação da Universidade Católica do Rio de Janeiro (1940).

Diniz (2009, p. 109) procurou traçar o pensamento da intelectualidade católica, ligada ao Centro D. Vital, entre 1928 (ano em

²³¹ A partir deste *Manifesto* o grupo composto pelos julgados renovadores passou a ser sinônimo também de pioneiros – vale lembrar que esta insígnia foi atribuída pelo próprio grupo que assinou o *Manifesto* –, sendo adotado, em alguns pronunciamentos, pioneiros para designar renovadores e vice-versa.

²³² Os trabalhos a seguir abordam aspectos dessa tensão entre *escola laica e escola com princípios religiosos*: Xavier (1999); Carvalho (1999); Brandão (1999).

²³³ Xavier (1999) informa que com a Proclamação da República a Igreja católica viu ameaçada sua primazia sobre a área educacional brasileira, com a primeira Constituição republicana (1891) que separava Estado e Igreja, contudo, foi nos anos de 1920 que o posicionamento ficou mais evidenciado pela chamada *reação católica*.

que a direção do Centro é alterada) e 1938, início do afastamento da intelectualidade católica do governo Vargas rumo à consecução da Universidade Católica. Nesta investigação, identificou projetos de grupos distintos por meio de um “vocabulário político partilhado que permitiria a colaboração tanto de católicos quanto de escolanovistas na construção do regime varguista, comprovada pela participação de todos os educadores citados nos quadros do governo”.

Carvalho (1999) informa que mesmo carregando o *slogan* estampado pelo caráter cívico e da defesa da causa educacional, a atuação da ABE nos anos de 1920, apresenta um caráter híbrido²³⁴, senão harmonioso, pelo menos tolerante e conciliador de projetos e de sujeitos com ideologias por vezes diferentes e até mesmo antagônicas (católicos; *renovadores* com concepções laicas sobre a educação; liberais; conservadores...) abrigados no interior dessa instituição. Entretanto, a disputa mais acirrada no interior da ABE²³⁵ ocorre com

²³⁴ Assim como Carvalho (1999) já indicou, Silva (2002a, p. 51) observa acerca da heterogeneidade do chamado grupo dos pioneiros – após a elaboração do *Manifesto* de 1932 – em termos de formação e diferentes vertentes de pensamento. Segundo a autora “O documento que os uniu, apesar da diferentes matizes de pensamento, foi o Manifesto dos Pioneiros de 1932, que defendia uma educação pública, laica e discriminação por gênero (co-educação)”.

²³⁵ A reunião ordinária de ABE (12/12/1932) apresentou aspectos da cisão no interior da Associação relacionados às questões de ordem religiosa. Nesse dia, a presidente em exercício – Armanda Alvaro Alberto – apresentou como expediente, duas cartas de sócios demitindo-se da entidade. Na primeira carta constava a assinatura de vinte e três associados e a ata não explicita as razões, mas inferindo que a mesma foi discutida em conjunto com a outra carta e na mesma reunião, como também se mencionou que se deveria responder as mesmas com justificativas semelhantes, acredita-se que se tratavam dos mesmos motivos que desencadearam os pedidos de afastamento. Diferentemente, a segunda vinha assinada por “Dr. Flavio Lyra da Silva” e há registros de que seu autor mencionava que a ABE atacava a religião católica. No calor das discussões, membros da Associação argumentaram de que se devia responder, com toda delicadeza, porém de modo a esclarecer que o afirmado falseava a verdade. Gustavo Lessa afirmou que as reuniões da ABE nunca tiveram o “propósito consciente ou inconsciente de offender os sentimentos religiosos de quem quer que fosse, existindo, pelo contrário, plena neutralidade política e religiosa”. Lourenço Filho manifestou-se que a ABE deveria registrar um voto de pesar acerca dos signatários das cartas, mas que considerava que as mesmas apresentavam razões de ordem pessoal, frisando que não procediam as alegações – Gustavo Lessa não concordou com o voto de pesar – mas posto em

maior vigor na década posterior. Todavia, Carvalho (1999) observa que a oposição entre católicos e renovadores/pioneiros deve ser analisada não como um movimento que biparte, definitivamente, as pretensões de dois grupos, em campos totalmente distintos e antagônicos. Isto porque, apesar das disputas ideológicas, esses sujeitos tinham em comum o objetivo de tomar a educação como elemento central de transformação e reconstrução nacional.

Considera-se a participação de Lourenço Filho em duas das conferências analisadas, na CIEP-RJ – em uma delas não compareceu, mas suas ideias circularam por meio da *memória* apresentada por Sampaio Dória²³⁶ que incluiu o *Plano Geral de Prática Pedagógica, como está sendo realizado na Escola Normal de Piracicaba*, do qual ele era mentor e professor na referida escola –; e a outra participação se refere ao compartilhamento do espaço da ICNE-ABE com Lysimaco Ferreira da Costa e Orestes Guimarães.

Quanto às discussões na ICNE-ABE – conferência na qual Lourenço Filho esteve presente –, ligadas ao ensino religioso nas escolas públicas, não foi possível localizar nas fontes o posicionamento de Lourenço Filho, entretanto, no texto *Há uma vocação para o magistério?*²³⁷, produzido em período bem próximo à ocorrência da conferência, o mesmo afirma:

Só com o advento dos modernos tipos de organização social, e com a compreensão da

votação, a proposta foi aprovada e ainda se recomendou que cada sócio se empenhasse em conseguir um novo sócio (ASSOCIAÇÃO..., 1932, p. 19).

²³⁶ Ruy Lourenço Filho (*apud* LOURENÇO FILHO, 2001b, p. 5) registra que seu pai (Manoel B. Lourenço Filho) levou “o documento a seu mestre e professor Antonio de Sampaio Dória, que iria representar a Liga Nacionalista de São Paulo, na CIEP-RJ. Sampaio Dória apresentou sua *memória* sobre a educação nacional e, em anexo, o *plano* elaborado por Lourenço Filho. “No dia seguinte ao da conferência, o professor Lourenço Filho tornou-se um nome nacional”. Esta tese voltará a tratar sobre este *Plano*.”

²³⁷ O organizador – Ruy Lourenço Filho (*apud* LOURENÇO FILHO, 2001b, p. 5) – da coletânea de textos informa que este artigo foi publicado originalmente na *Revista Educação*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 219-234, nov./dez. 1928. Registra haver versão mais recente no *Arquivo Lourenço Filho*, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV): Lourenço Filho, M. B. *Há uma vocação para o magistério?* Educação, Rio de Janeiro, s.d. (LFII pi 28.10:00). Cópia datilografada.

escola como função do Estado, viemos a ter o mestre em seu tipo atual, especificamente definido: o mestre da escola pública, civil e leigo. Realmente é esse um tipo que só a moderna concepção da sociedade democrática poderia criar: um tipo de reação contra as sociedades antigas de cunho teocrático ou aristocrático (LOURENÇO FILHO, 2001b, p. 10).

Também sobre a laicidade do ensino na legislação que regulamentou a reforma que Lourenço Filho empreendeu no Ceará consta o “Art. 35 - O ensino em qualquer das escolas públicas primárias é leigo, gratuito e obrigatório”, sustentando o posicionamento deste intelectual (CEARÁ, 1922b).

Na ICNE-ABE Lourenço Filho foi Delegado representante do Estado de São Paulo; proponente da tese *A uniformização do ensino primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas*; integrou a 3ª comissão de análise, encarregada dos “temas gerais”, sendo o seu relator. Foi identificado por jornais curitibanos como professor de Pedagogia da Escola Normal de São Paulo, pedagogo brilhante e destacado escritor e que pronunciou um formoso discurso, na abertura do evento, cheio de entusiasmo e calor, com dados esmagadores de ideias rutilantes. Também na ocasião da ICNE-ABE, propôs moção que desencadeou tensões entre os presentes. A moção sugeria um voto de aplauso aos professores primários do Paraná, o qual foi motivo de solicitação de conferencista para que o voto se estendesse aos professores secundários e do ensino superior, isto foi motivo de apertes no interior da ICNE-ABE.

O jornal curitibano, *Gazeta do Povo* de 21 de dezembro de 1927, publicou que o professor Lourenço Filho, propôs um voto de aplauso aos professores primários do Paraná e Deodato de Macedo, que também recaísse tal menção a Lysimaco Ferreira da Costa. Orestes Guimarães “alvitrou que os votos fossem extensivos a todo o professorado do paiz”. Até então, todos estavam favoráveis às homenagens, quando o Almirante Pereira “entrou com novo alvitro: estender o voto aos professores secundários e superiores” (GAZETA..., 1927h). O jornal registra que houve um longo e caloroso debate e que Lourenço Filho, Renato Jardim, Orestes Guimarães, Raul Gomes e Correia de Freitas não estavam favoráveis a tal moção. Raul Bittencourt sugeriu que fossem feitas duas moções diferentes: mantida a primeira ao professorado primário e outra ao secundário e superior. Em votação, a

primeira foi aprovada e a segunda foi rejeitada pelos presentes, por maioria quase absoluta, e negou-se um voto de aplauso ao professorado secundário e superior.

A recusa da menção honrosa aos professores secundários e superiores pode estar assentada na hipótese, de que a escola primária e, por extensão, seus professores eram os agentes fundamentais que deveriam atuar para sanar os males apontados na sociedade brasileira. A missão salvífica da educação para retirar o povo da condição deplorável que era conclamada se daria também e, sobretudo, pela escola primária e por interferência direta dos professores primários.

Sobre o clima presente na ICNE-ABE, manifestou-se o participante do evento, professor Lindolpho Xavier – vice-diretor da Escola Wenceslau Braz (SP) e vice-presidente da Sociedade de Geografia (SP) –, em artigo no *O Jornal*. Tratou de relatar suas impressões do Paraná e da conferência, observando que foram “dez dias de sessões contínuas no Palácio do Congresso de Curitiba, para ouvir a leitura de (...) monografias sobre o ensino; assistir, das 8 às 20 horas, o desenrolar de eloquência brasílica, as contendas sobre sistemas pedagógicos; apreciar o entrecruzar de apartes e o retinir constante do tímpano da presidência, chamando à ordem” (COSTA, 1987, p. 357-358).

As situações²³⁸ que ilustram embates presentes nos eventos analisados também foram recorrentes no ICIP-MG. Melo (2010, p. 130) afirma que a ocorrência passou longe de ser uma “ação entre amigos” e que se pode constatar pela leitura do “diário do *Congresso*”, publicado em jornais mineiros, que ora envolviam um número pequeno de pessoas, ora contavam com a intervenção de maior volume de congressistas. Algumas tensões estiveram mais circunscritas em campos específicos, como por exemplo: a forma de votação (campo político); defesa de que a secretaria que tratava dos assuntos educacionais deveria estar articulada ao sistema de saúde (campo médico); reduzir ou não os programas de ensino para aumentar o tempo destinado à atividade da criança na escola (campo pedagógico); dentre outras questões que assinalavam discussões e posicionamentos. Uma das temáticas e suas tensões, avaliada com mais acuro por parte da autora, está relacionada à

²³⁸ Será possível verificar adiante ainda outros estremecimentos que algumas temáticas/teses ou situações adquiriam e produziam no interior das conferências educacionais.

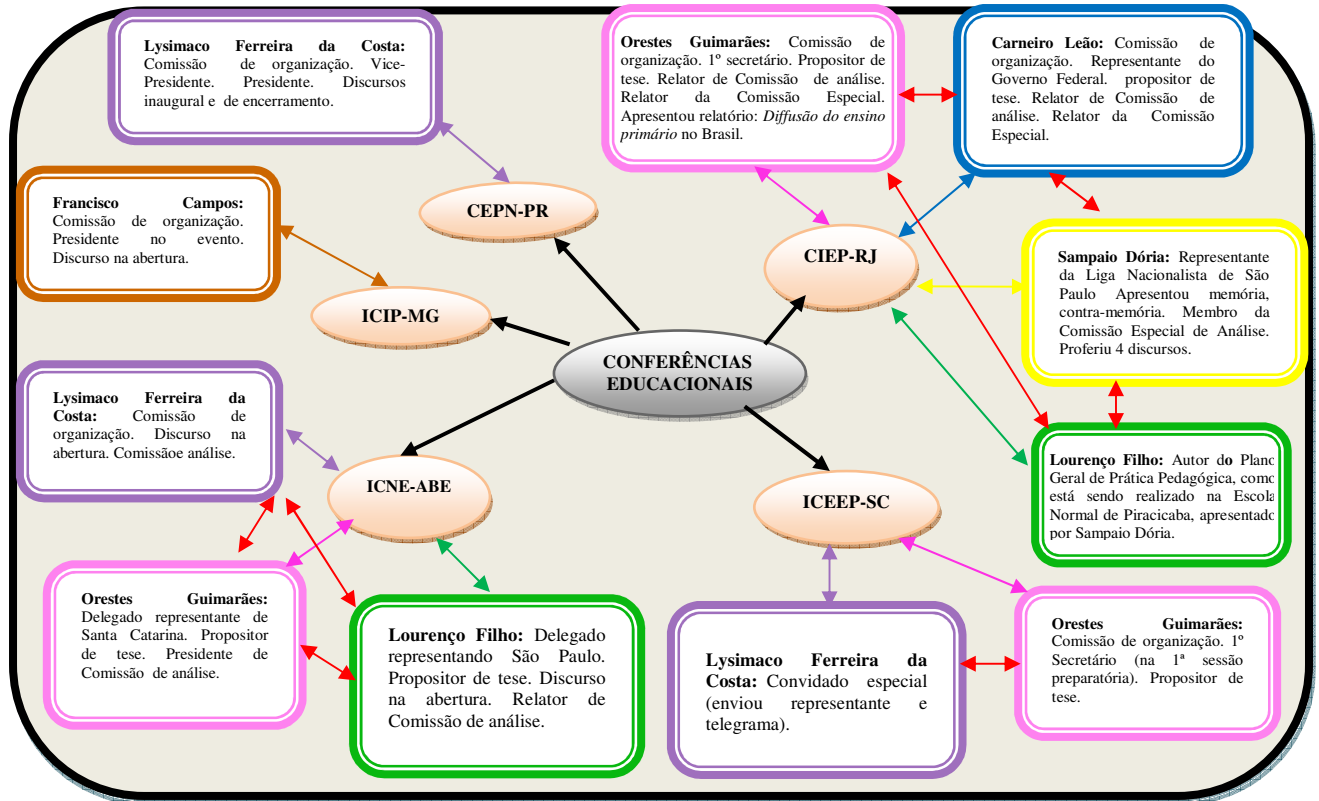
infância e as disputas derivadas dos três campos destacados, em acordo com a vinculação dos congressistas: o médico, o político e o pedagógico.

* * *

Algumas das tensões presentes nas conferências educacionais, situadas aqui, permitem avaliar o clima que se fazia presente em tais eventos e como os intelectuais destacados utilizavam-se desses espaços, não somente para propor projetos que queriam como modernos, mas também para demarcar suas ações estabelecidas fora daquelas ocorrências e legitimar-se, na tentativa de fazer valer suas ideias – fosse por meio de teses apresentadas, por adesão ou rejeição a elas ou à parte delas ou mesmo por apontar a não consideração das suas propostas.

Foi possível localizar que os temas eleitos para delinear os projetos para a nação e a modernidade pedagógica, tomando-se o repertório dos anos de 1920 e, nele, situando as conferências educacionais, também se apresentavam por questões que envolviam aspectos da vocação e magistério feminino ou a exaltação ao professorado primário; às relacionadas ao ensino religioso; da ação da tutela do Estado na área educacional e das ações que deveriam dela derivar – como a criação de um ministério e conselhos próprios para estabelecer as bases de uma educação nacional. As disputas não eram apenas relacionadas aos aspectos educacionais ou da cultura, mas ocorriam, sobretudo, na esfera política e que, certos embates presentes nos anos de 1920, se estendem após esta década, demandando posicionamentos e definindo antagonismos entre grupos e projetos distintos, que levaram, em algumas das situações, a cisões, junções ou mesmo a conciliações que se prolongam para além da década assinalada. Entretanto, nos casos apresentados, reservando-se as particularidades das temáticas em foco e, independente da formação, filiação, pertencimento ou de ideologias de grupos e sujeitos, o ponto gravitacional que permite as análises e que une os intelectuais em apreço, era o interesse na educação e de tomá-la como instrumento de reconstrução da nação, por meio de diretrizes que pudessem garantir um projeto de educação nacional e viesse a garantir a modernidade para a nação pela modernidade pedagógica.

Figura 2: Participação dos intelectuais nas conferências educacionais.



3 MOBILIZADORES DAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS: POR “UMA ALMA NACIONAL”

A história pode comparar-se a uma coluna polígona de mármore. Quem quiser examiná-la deverá andar ao redor dela, contemplá-la em todas as suas faces. O que entre nós se tem feito, com honrosas exceções, é olhar para um dos lados, contar-lhe os veios da pedra, medir-lhe a altura por palmos, polegadas e linhas. E até não sei dizer ao certo se estas indagações se têm aplicado a uma face ou unicamente a uma aresta (In. Opúsculos – Literatura Portuguesa).

Nas proposições iniciais da pesquisa que guiou esta tese, trabalhou-se com a possibilidade de que as questões relativas ao ensino primário eram as propulsoras das conferências educacionais; que eram motivações, em primeira ordem, para os organizadores e propositores desses eventos. No entanto, um aprofundamento no estudo das fontes de pesquisa como também do contexto dos anos de 1920, levaram a reformular as hipóteses presentes, ainda que se tenha de considerar, que o ensino primário tem um lugar de destaque nas ocorrências investigadas. Antes, porém, implica em avaliar as conferências educacionais pelo seu caráter mais amplo e que suas manifestações se encaminharam, a priori, no sentido de tratar de questões relacionadas à nação, por meio da cultura e da educação – considerando-se os ideais renovadores requeridos, em especial, os que se relacionavam ao ensino primário – inseridas no contexto dos anos de 1920, na perspectiva de levar o Brasil aos rumos da modernidade.

3.1 FORMAR O “ESPÍRITO DA NACIONALIDADE”²³⁹,

Trazer à tona a questão dos projetos para o Brasil de 1920, levando-se em conta a modernidade requerida, implica em pensar que

²³⁹ Expressão presente nos ANAIS da ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 275).

alcançar os auspícios de uma nação era estabelecer-se pela condução do que era concebido como *modernidade* pautada pelos elementos que dariam identidade à *nação*. Os móveis das conferências educacionais – compreendendo projetos para a nação e modernidade pedagógica – são possíveis de serem identificados no decorrer das conferências, bem como em outros espaços e ações da década de 1920: nas reformas educacionais, nas obras e produções escritas por diversos intelectuais, como os que são tomados por esta pesquisa; nos discursos de personalidades da área política, médica, das artes, dentre outros ligados à área cultural.

Ao tratar de aspectos relacionados à modernidade da nação brasileira, algumas possibilidades surgem na tentativa de atribuir sob que lógica esta modernidade deveria ou poderia se estabelecer. Como exposto na introdução desta tese, dentre os princípios que pautariam um Brasil moderno nos anos de 1920, estavam aqueles que deveriam dar os contornos da identidade da nação brasileira, desenvolvendo ou cultivando o sentimento e consciência nacionais. Nesta análise, deve-se se ter em conta também as influências externas ao Brasil, iniciadas em meados da década de 1910 – cita-se, em específico, a ocorrência da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) – que levaram a argumentos em defesa de vencer a heterogeneidade da sociedade brasileira pelas marcas da identidade, sentimento e consciência nacionais como também por ações articuladas para a segurança do país.

Dentre as manifestações que pretendiam contribuir para a defesa e identidade da nação brasileira, estava a fundação da Liga da Defesa Nacional (1916), no Rio de Janeiro, liderada por personalidades como Olavo Bilac, Pedro Lessa e Miguel Calmon, apoiados por Rui Barbosa, no intuito de inserir os brasileiros, sobretudo os estudantes, no debate sobre a questão nacional²⁴⁰. De acordo com Oliveira (2012, p. 14) essa

²⁴⁰ Outra possibilidade de intervenção refere-se à fundação da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915) e a campanha promovida por ela, que encontrou apoio nos diversos locais do país, sobretudo através da atuação de ligas estaduais e municipais. Nofuentes (2008) destaca que preocupações com a frequência escolar, a falta de prédios adequados, material didático e com os modos “civilizados e cívicos” em uma escola moderna, que moralizava e civilizava, também estavam presentes nos objetivos dessas ligas. Em sua análise, a autora evidencia que as ligas atuavam em uma dupla direção: coordenavam ações de combate ao analfabetismo, incentivando o engajamento e a mobilização da sociedade em favor da instrução, ao mesmo tempo, chamavam à responsabilidade o Estado para que atuasse de modo incisivo, exigindo a

perspectiva, bastante avançada à época, “possibilitaria a consolidação do Brasil para os brasileiros, pois a maioria dos habitantes não se identificava como cidadãos da República, mas, sim, com a localidade em que moravam”. Para o autor os objetivos da Liga confluíam no sentido da construção do nacionalismo com referência no recrutamento militar para defesa do Brasil, permeado pelo sentimento de amor à Pátria e a vontade de transformar o país.

Também tem destaque a Liga Nacionalista de São Paulo²⁴¹, criada em 1916, por influência de Olavo Bilac com a participação de Sampaio Dória, Frederico Vergueiro Steidel e outros, cujos fins da entidade também giravam em torno da defesa da soberania nacional; de cultivar o sentimento da unidade nacional; buscar efetivar aspectos relacionados ao voto (registro civil da maioria cívica, sigilo eleitoral, punições a fraudes, dentre outros); promover o escotismo, linhas de tiro e preparo militar; além de propostas para o combate ao analfabetismo, educação política e cívica. Medeiros (2005, p. 88) afirma que “o projeto da Liga Nacionalista visava construir uma nação e para atingir este objetivo era necessário (...) formar um novo homem” e, para isto, eram acionadas estratégias específicas²⁴² que pudessem atingir todos os grupos sociais. Oliveira (2012) menciona que esta iniciativa, noticiada “em 7 de setembro de 1916, publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, anuncia um discurso que Carneiro Leão pronunciou na Faculdade de Direito no qual ele destacava a importância da futura fundação, em São Paulo, da Liga Nacionalista” (OLIVEIRA, 2012, p. 134-135).

A atuação de Sampaio Dória como membro da Liga Nacionalista de São Paulo é representativa da sua militância acerca da demarcação da identidade da nação, que se refletiu em outras ações do seu itinerário. Carvalho (2010) assinala que, talvez, os traços mais acentuados de

intervenção em questões como a decretação da obrigatoriedade do ensino primário.

²⁴¹ A nomenclatura desta Liga apresenta-se de modos diferenciados: no Estatuto de 1917, “Liga Nacionalista de São Paulo”; em 1918, “Liga Nacionalista do Brasil”; e em publicação do jornal *O Estado de São Paulo*, somente “Liga Nacionalista” (MEDEIROS, 2005).

²⁴² Medeiros (2005) cita as seguintes estratégias: alfabetização para os operários e cursos de formação para os já alfabetizados; conferências para professores e profissionais liberais; artigos no jornal *O Estado de São Paulo* para atingir a elite cultural e política do país; publicação de livros, livretos, panfletos com distribuição gratuita para a população em geral; cartas, moções e ofícios para congressistas estaduais, federais, governadores e presidente.

Sampaio Dória, derivados da sua atuação nesta entidade, sejam as iniciativas editoriais que resultaram em livros de sua autoria: *O que o cidadão deve saber* (1919); *Como se ensina* (1923); e *Como se aprende a língua* (1923). O primeiro dos livros foi elaborado quando ele fez parte da Comissão da Integração Cívica e os outros dois, quando fez parte da Comissão de Instrução Pública da Liga. Os três livros, segundo Carvalho (2010, p. 34; 39), espelham tanto o posicionamento de Sampaio Dória acerca das questões nacionais – também presentes na concepção e objetivos da Liga, que deveriam contemplar e “promover a cultura intelectual, a cultura profissional e a cultura cívica do povo brasileiro” – como serviam de ferramentas de divulgação, pelo seu autor, do “único método de ensino verdadeiro, já que compreendido como o único em estrita adequação ‘a lei de recapitulação abreviada’, o método da intuição analítica” que era o cerne da pedagogia de Sampaio Dória.

O que o cidadão deve saber é composto em duas partes, articuladas por dois eixos e na “primeira, é sobretudo informativo a respeito da organização constitucional do Brasil”; e a segunda, apresenta “um caráter mais doutrinário, argumentativo e prescritivo, no intuito de assentar os princípios que devem reger uma sociedade”, dentre eles a organização dos poderes políticos, em respeito aos direitos e deveres do povo; cultura cívica e direito ao voto; amor às coisas pátrias e avivamento do patriotismo; dentre outros similares (CARVALHO, 2010, p. 35).

Medeiros (2005) e Carvalho (2010) observam que a edição de *O que o cidadão deve saber* foi respaldada por membros da Liga. Dentre outras referências, o presidente, Frederico Vergueiro Steidel, declarou no prefácio que era incalculável a contribuição que o livro daria para o desenvolvimento do nacionalismo e que desconhecia outro que tratasse de questões constitucionais e que prestasse ao país o mais alto serviço de patriotismo. O secretário geral Thomaz Lessa, no relatório apresentado no ano de 1919, à presidência da Liga, elogiou a competência do autor e que o livro ia ao encontro dos fins propostos pela entidade. A carta inclusa no livro, escrita por Oscar Thompson – militante da Liga e diretor geral da Instrução Pública de São Paulo – destacou que era obra composta por “mestre abalizado”:

livro de mestre, e de mestre psicólogo, pois que, nelle, todo o desenvolvimento da matéria obedece, de preferência, á ordem psicologica, que é a que

mais favorece a compreensão do leitor, que mais o interessa, não obstante, no caso vertente, trata-se de um trabalho didático, destinado a moços em preparação para a vida política do Paiz (THOMPSON *apud* CARVALHO, 2010, p. 38).

Oscar Thompson destaca o caráter nacionalista da obra e também o pedagógico, por meio da psicologia, que guiavam o livro e que permeariam as propostas e ações educativas de Sampaio Dória.

Carvalho (2010, p. 40) explicita que os outros dois livros *Como se ensina* (1923); e *Como se aprende a língua* (1923) abordam questões de ordem mais pedagógica²⁴³ e para eles não encontrou indicativos de que tenham sido propostos ou avalizados, explicitamente, por prefácios ou cartas, redigidas por membros da Liga Nacionalista de São Paulo. Todavia, permitiu avaliar as obras como parte da estratégia editorial “como peças de um programa de intervenção em larga escala na formação (talvez em serviço) do professorado. Deliberada ou não oficialmente pela Liga, iniciativa dela ou de Sampaio Dória”.

Monarcha (2009, p. 49) salienta que no final dos anos de 1910 com o clima pós-Primeira Guerra Mundial e com a desordem e o trauma histórico causados,

o soçobrar da sociedade humana parecia ser iminente, o futuro encontrava-se adiado por um presente amargo e, naquela época, talvez mais do que em outras, a crença ilimitada no poder regenerador da educação e da escola difundiu-se pelos quatro cantos da terra, aprofundando a revisão dos seus fundamentos, de modo a fazê-la atuante na estabilização das nações e classes sociais e, assim, reencontrar a segurança medida e equilíbrio.

Também como consequência dos efeitos externos, no Brasil, a presença de imigrantes que já estava estabelecida nos anos de 1920, em especial nos Estados do Sul, encontraram resistências mais acentuadas no sentido de conter manifestações da cultura – sobretudo em relação ao

²⁴³ Como se ensina reúne um conjunto de orientações didáticas sobre o emprego do método analítico e sobre os requisitos de um bom livro didático. Como se aprende a língua: consiste numa série de três volumes que articulam o ensino da língua no ensino primário em três níveis, por meio de uma “exposição pedagógica (e não lógica) dos fatos da língua” (CARVALHO, 2010, p. 41).

uso da língua estrangeira – dos que aqui viviam. Orestes Guimarães – cujas ideias, adiante, serão abordadas com mais aprofundamento – fez uma retrospectiva acerca da nacionalização do ensino na CIEP-RJ, elencando fatores relacionados aos Estados do Sul do Brasil, bem como retomou suas discussões em 1929, destacando que Santa Catarina, auxiliada pela União, vinha colaborando com todo o esforço e estava colhendo frutos dignos de apreciação (SANTA CATHARINA, 1929, p. 14).

Além da tese de Orestes Guimarães na CIEP-RJ outras três das conferências (CEPN-PR, ICEEP-SC e ICNE-ABE) se apresentaram como possibilidades de intervenção e trato das questões ligadas ao tema nacional ao trazerem em seus debates teses acerca da nacionalização do ensino e o uso da língua vernácula nas escolas primárias brasileiras, como se verá no presente capítulo desta tese. Em resumo, todas as conferências traziam pronunciamentos em defesa dos ideais de nação a serem ainda alcançados.

Tavares Cavalcanti – deputado representante do Estado da Paraíba – discursou em nome dos delegados dos demais Estados na sessão solene de abertura da CIEP-RJ, defendendo a confluência de energias e volições de “todos os pontos da Federação para que se constitua o grande systema educacional que deve ensummar a redenção da nossa nacionalidade” (BRASIL, 1922, p. 79). A redenção almejada e citada por Tavares Cavalcanti apresentava a escola (educação escolar) como centro da cultura formadora do caráter, sede do patriotismo e que deveria estar articulada com questões da defesa nacional, com as de caráter econômico, de saneamento básico e que o Brasil estava condenado ao progresso; uma condição vital, sendo “mister reunirmos as qualidades de que elle depende. A todas sobrelevam os requisitos da mentalidade que se não forma sinão pela cultura”, pois o “progresso material, sem a educação da gente, sem a formação do caráter nacional, é um mito” (BRASIL, 1922, p. 81).

Os problemas apresentados por Tavares Cavalcanti, colocando-se como porta-voz dos demais Estados partícipes, envolviam questões relacionadas aos aspectos econômicos, cívico-patrióticos, morais, intelectuais, de saneamento e saúde de modo que a educação e instrução estavam relacionadas a todos. Fazia entender que, por meio da solução dos problemas, seria possível alcançar o “fim mais alto das nossas escolas” que não poderia “ser outro sinão – formar bons cidadãos brasileiros” e que se deveria julgar “o cultivo da intelligencia, a

formação do carácter, a pratica do civismo” para construção “do destino que se integra na teleologia de um estabelecimento de ensino, digno deste nome e benemérito da Pátria” (BRASIL, 1922, p. 84).

Em seu discurso na sessão de encerramento da CIEP-RJ, Carneiro Leão reconhecia que a República impulsionara, em certa proporção, o progresso material, criando cidades litorâneas, faustosas e ricas, a exemplo de umas das mais belas capitais americanas – Rio de Janeiro –, mas não havia ainda dado atenção devida ao sertão e ao interior do território como possibilidade de um núcleo natural da expansão e grandeza do país. Confirmava no seu discurso, a desproporção entre o progresso material, o conforto, o luxo e as seduções das capitais e o abandono, dificuldades e a miséria do sertão como fatores do desprezo que vivia o interior do país.

Todavia, Carneiro Leão contemporizava os problemas, evidenciando ações do governo e afirmando que, apesar do que observava, se havia procurado atender, em dada medida, as necessidades apontadas por ele. Enumerou, em primeiro lugar, a “grande obra de saneamento que se encontrava em marcha victoriosa, para salvar a raça e o sangue brasileiro”; em segundo, a atenção dada à “questão do transporte para descongesttionar o litoral, levando a civilização ao *hinterland* despovoado e longinquo”; depois teria sido o esforço para “revigorar o espírito da unidade nacional”, delimitando de forma justa e precisa os Estados; citava ainda que Epitácio Pessoa – presidente da República – teria realizado a transformação da “terra assassina do Nordeste em terras ferteis e productivas” como também havia investido na “organização e valorização da nossa economia, amparando o café paulista que é (*era*) o nosso maior factor”. Apesar de todos os efeitos anunciados, Carneiro Leão reiterava que era “necessário, mais que qualquer coisa que se buscasse uma solução que fosse definitiva” e localizava a questão educacional no centro das necessidades, pois “um paiz não pode existir forte, civilizado e culto si o seu povo não é culto, civilizado e forte” (BRASIL, 1922, p. 341).

No alongar dos anos de 1920, as conferências educacionais seguem evidenciando a educação como condição ao progresso da sociedade brasileira e como condução para formar o espírito da nacionalidade. Caetano Munhoz da Rocha – governador do Paraná – em pronunciamento na sessão de instalação do CEPN-PR afirmou seu pleno consentimento na realização do evento, defendendo que povo algum haveria de atingir “a sua phase de completa evolução integralizando-se

nos seus grandes destinos sem o fermento dos povos. Visto que a instalação do Congresso do Ensino Primario e Normal, seria um passo a mais na senda do saber para a redenção dos povos” (PARANÁ, 1926a, p. 685-686).

Em sessão de instalação do ICIP-MG o governador – Antonio Carlos – finalizou seu discurso fazendo alusão ao que se poderia esperar como propósito maior do evento, que seria contribuir em benefício da “patriótica cruzada” que visava discutir e encontrar meios de preparar a criança e a mocidade com firmeza e coragem para que suportassem, no futuro, “as serias responsabilidades do progresso e da grandeza da sua terra”. O governador mineiro, em sessão solene de encerramento do ICIP-MG, fez um apelo aos professores para que fossem devotados, ainda mais, ao nobre e patriótico exercício do “grande sacerdócio – o maior entre os maiores – porque nelle não se arrima apenas o Brasil do presente, mas descansam, sobretudo, os destinos do Brasil futuro. Pedia que fossem devotados na “nobre missão, sem espera de recompensa, a não ser a do dever cumprido, e que os interesses fundamentaes da Patria exigem”. Procedendo assim, estariam fazendo tudo pelo mais alto engrandecimento do povo mineiro e pelo “engrandecimento constante e pela gloria da Patria Brasileira!” (MINAS GERAIS, 1927a, p. 462).

Na última sessão ordinária do ICIP-MG, Francisco Campos referia-se que os problemas de ordem material dependiam apenas de recursos financeiros, porém o mais emergente eram “os problemas technicos” que diziam “respeito à formação moral e intellectual do homem”, pois esses problemas constituíam “os problemas eternos da humanidade, esses problemas é que ainda tem a sua technica ainda não inteiramente estudada e aparelhada”. Afirmava que a cultura do povo deveria ser a maior aspiração nacional e atribuía às instâncias governamentais o dever “imperativamente de olhar, cuidar e de promover a cultura de seu povo” (MINAS GERAIS, 1927a, p. 459).

O discurso transcrito nos Anais da ICEEP-SC, proferido por Orestes Guimarães, em sessão solene de encerramento, referendou que os resultados da conferência não poderiam ter sido mais brilhantes, nem mais benéficos e até mesmo a respeito da “Nacionalização do Ensino, as theses apresentadas foram de tal ordem dignas de apreço” e, como havia sido encarregado por Vianna de Castello – Ministro da Justiça – de relatar o que observou no evento, confessava estar satisfeito. Seguiu expondo a relevância de se tratar da nacionalização do ensino como sendo um ideal patriótico e, se a ele fosse dado a pedir alguma coisa à

“Conferência (...) solicitaria, mais uma vez, que não se olvidasse jamais 11 de Agosto de 1927, dia de luzes para o Paiz e de glorias para Santa Catharina” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 162; 164).

Também na ICEEP-SC o professor Laércio Caldeira de Andrada²⁴⁴ fez referências²⁴⁵ que o governo do Estado tinha a “a função social da educação pública” e que já havia declarado que “cabe ao mestre-escola uma papel importantissimo na estruturação mental da nacionalidade” e que não haveria um caminho a trilhar que não fosse “o apostolado do ensino”, pois já era tempo de “o Brasil ser um grande povo” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 14-17). Para afirmar suas concepções, citou que urgia o “trabalho patriótico desta ascensão do homem pela cultura á belleza prodiga da terra” e que Carneiro Leão já apontara a necessidade de organizar o Brasil, afirmando que “dos mestres, ‘do professorado inteligente e pratico, conhecedor dos processos modernos de educar, affeita á faina dignificadora de fazer individualidades fortes e aptas para a vida, é que vai depender a grande transformação social que desejamos’” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 18). Laércio Caldeira de Andrada não cita a obra de Carneiro Leão a qual se refere, mas é possível encontrar nas citações, semelhanças com a produção de *À margem da história da República*²⁴⁶, em que um texto de Carneiro Leão – *Os deveres das novas gerações brasileiras* – se insere.

²⁴⁴ Laércio Caldeira de Andrada: filho do coronel Felisberto Caldeira de Andrada que lutou na Guerra do Paraguai. Foi aluno do Ginásio Catarinense, localizado em Florianópolis; Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Santa Catarina. Mudou-se para Niterói (RJ), foi professor da Faculdade de Direito de Niterói (atual Faculdade de Direito da UFF); foi fundador e primeiro vice-diretor da Faculdade de Economia da UFF e também diretor desta. Na ocasião da ICEEP-SC foi identificado como *Professor*, apresentou a tese *Requisitos de uma boa pergunta*, compôs com outros membros a 2ª Comissão (Suplementar) de análise encarregada de avaliar o *Ensino primário em geral*.

²⁴⁵ Discurso indicado nos Anais com a seguinte identificação: Lembrança da Conferência Estadual de Ensino Primário: Moção, Artigo de *O Estado* e discurso do professor Laércio Caldeira de Andrada, edição íntima promovida por um grupo de amigos do autor. Fonte: (SANTA CATARINA, 1927b, p. 01-20).

²⁴⁶ Refere-se a um livro, publicado em 1924, explicado por seu organizador – Vicente Licínio Cardoso – como de “todo original, por isso que não lembra de fato nenhum outro livro. É pois eminentemente honesto (...) um inquérito sem perguntas e sem respostas. Um depoimento. Uma afirmação coletiva de idéias, de crenças e de almejos. (...) um compromisso sem compromissos, um juramento civico tornado público sem juramentos, um julgamento, em suma,

Em *Os deveres das novas gerações brasileiras*, Carneiro Leão defendeu que era “mister convençam-se todos, no Brasil, de que as questões de educação não são simplesmente pedagógicas, porém, nacionais, na mais alta expressão do termo. Interessam ao futuro do país, ao desenvolvimento das suas forças vivas”. Para a superação das condições apontadas, na visão do autor, era necessário estudar e tratar da educação em todos os níveis – primário, secundário, profissional e superior – pois este conjunto correspondia “aos diversos estágios mentais das classes que se apresentam para o perfeito funcionamento social”, afirmando em três passagens do seu texto que o Brasil necessitava de cultura física, mental, profissional, cívica, social e política. Quanto “aos deveres das modernas gerações brasileiras” foram elencados: “estudar e conhecer a alma nacional, as possibilidades nacionais, as necessidades nacionais, discernindo, na multidão das organizações educacionais dos povos mais cultos, os modos que melhor digam conosco, para a elaboração do Brasil” (LEÃO, 1981, p. 20; 22; 23).

Alberto Venâncio Filho (1981) observou que no texto de alguns autores de *À margem da história da República* (1924/981), dentre eles o de Carneiro Leão, poderiam estar as contribuições mais destacadas em termos de um pensamento político e cultural novo daquele momento.

Outra referência citada pelo professor Laércio Caldeira de Andrada na ICEEP-SC foi Miguel Couto²⁴⁷, o qual dizia mencionar o nome com “as vibrações de respeito e veneração”, o qual já havia lançado o grito: “Brasileiros, pensae na educação” e que o levava a convergir seu discurso no sentido de “redempção do Brasil pela cultura de seus filhos” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 18). As ideias de Miguel Couto citadas, estão em sintonia com o exposto em reunião da ABE, ocorrida em 1927.

Encontra-se em ata de 2 de julho daquele ano (1927) que “o Dr, Miguel Couto”, em sessão especial, recebeu o título de Presidente Honorário da ABE e, na ocasião, proferiu uma “conferencia sob o titulo

levado a efeito por homens da geração nascida com a República. (...) a originalidade do livro é que cada um deles responde apenas pelo que fez. Não há chefes, diretores ou empresários. Todos são senhores de suas responsabilidades, de suas crenças e de suas opiniões” (CARDOSO, 1981, p. 15).

²⁴⁷ Como se verá adiante Miguel Couto enviou telegrama de congratulações por ocorrência da ICEEP-SC.

No Brasil so há um problema nacional – a Educação do povo²⁴⁸, (ASSOCIAÇÃO..., 1927h, p. 01). Neste texto, o autor ilustrou as questões ligadas à educação como elementos destacados para o progresso da sociedade brasileira, declarando que a ignorância representava “atraso, pobreza e inferioridade de uma nação”, pois “a ignorância é uma calamidade publica como a guerra, a peste, os cataclysmos, e não só uma calamidade, como a maior de todas, por que as outras devastam e passam, como tempestade seguidas de céu bonança” (COUTO, 1927, p. 6; 9).

Carvalho, (1998, p. 37) menciona que as sessões de abertura das conferências educacionais promovidas pela ABE, bem como a abertura das semanas pedagógicas promovidas pela entidade, eram permeadas por pronunciamentos e proclamações que entrelaçavam fé e esperança nos destinos do país e devotamento à “‘grande causa da educação nacional’ numa operação que concomitantemente delineava, no avesso da figura do brasileiro-objeto da obra educacional redentora, a imagem do cidadão que deveria dela resultar”. Segundo a autora, isto deveria se pautar nos princípios do civismo, trabalho e amor à pátria e, nesta perspectiva, o presente era indicado de modo a espelhar a situação lastimável do país e o futuro de prosperidade, dependente de um projeto de educação nacional.

Dentre as propostas da ABE para o ano de 1927 estava a previsão de uma conferência – ICNE-ABE – para debater questões educacionais referentes ao país. Em reunião do dia 17 de agosto o presidente da Associação – Ferdinando Labouriau – “apresenta o Snr. Lysimaco Costa, illustre professor do Paraná” que fez uso da palavra, afirmando que no seu Estado a congregação de professores por meio de conferência – referia-se ao CEPN-PR – que se realizou, estava produzindo os melhores resultados e que o professorado paranaense não tinha outra “aspiração que colaborar efficazmente com seus collegas dos outros estados na obra da grandeza moral de nossa formosa Patria, pela cultura do povo” (ASSOCIAÇÃO..., 1927e, p. 02).

O artigo enviado por Ferdinando Labouriau e publicado no jornal curitibano – *Gazeta do Povo* de 05 de novembro de 1927 – anunciava a

²⁴⁸ O conteúdo da Conferência de Miguel Couto foi autorizada à publicação e impressão pelo Conselho Municipal do Distrito Federal (RJ) com orientação para que fosse distribuída nas escolas públicas, Normal e Institutos Profissionais, para que os respectivos professores fizessem a leitura pública a seus alunos, em classe aberta (COUTO, 1927, s. p.).

ICNE-ABE como uma obra pela unidade nacional, pois era fruto de esforços de focalizar os aspectos brasileiros do problema da educação que, segundo ele, não deveria ser apenas de iniciativa dos governos. A mensagem declarava o que mobilizou os proponentes da ICNE-ABE, corroborando com preocupações anteriores da Associação em torno das questões educacionais, tomadas como problema nacional, afirmando que educação era obra coletiva e que “educar, que é bem formar o espírito e o coração, é obra máxima para o Brasil, sob qualquer ponto de vista em que se insere o progresso da nossa patria” (GAZETA..., 1927a).

Após a realização da ICNE-ABE, reconhecendo o valor do certame, a ABE – por solicitação do seu presidente – telegrafou, em 19 de dezembro de 1927, dirigindo a Lysimaco Ferreira da Costa, cumprimentos efusivos e congratulações pela realização da ICNE-ABE, pela “contribuição para o encaminhamento do problema da educação nacional”, formulando votos por “patriótica Idea” a qual desejou que fosse de máxima eficiência (ASSOCIAÇÃO..., 1927h, p. 01). Também, na primeira reunião da ABE, no ano de 1928, Ferdinando Laboriau “salientou que as vistas de todos os presentes á Conferencia estavam voltados para a grandeza da Patria” (ASSOCIAÇÃO..., 1927i, p. 02).

Lourenço Filho enalteceu o valor intelectual da ICNE-ABE, especializando sua saudação uníssona na sua alegria sob o mesmo “pavilhão, que todos defendemos, para maior prosperidade do Brasil”. Observação que foi seguida de comentários de Caetano Munhoz da Rocha – governador do Paraná –, encerrando a sessão de instalação da conferência, quando agradeceu em “discurso eloquente, aos governos dos estados, aos delegados da A.B.E. e aos do governo da República, o seu precioso concurso à majestosa obra do fortalecimento da unidade nacional pela educação do povo” (ASSOCIAÇÃO..., 1927h, p. 15-16).

O léxico presente na retórica do período – anos de 1920 – apontava o que se buscava atingir para demarcar a identidade e sentimento nacionais por termos como *alma*²⁴⁹, *espírito*²⁵⁰,

²⁴⁹ Como referiu-se Carneiro Leão (LEÃO, 1981); e também o conferencista Carlos Gomes de Oliveira (t. 51), na ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b).

²⁵⁰ Expressão citada por Carneiro Leão (1981); por Ferdinando Laboriau (Presidente da ABE) em artigo de jornal, já citado no corpo deste texto, referindo-se a ocorrência da ICNE-ABE; por Tavares Cavalcanti (em discurso na CIEP-RJ, representado os Estados brasileiros).

*mentalidade*²⁵¹. Como afirmou Carneiro Leão, “as questões da educação não são (*eram*) simplesmente pedagógicas, porém nacionais” (LEÃO, 1981, p. 23), no sentido de que estabelecer um projeto para a nação estava para além das questões que envolviam os elementos nacionais e para além das questões pedagógicas. No encontro desses dois aspectos – identidade à nação e a modernidade pedagógica – é que estariam os “requisitos da mentalidade” a ser formada, como afirmou Tavares Cavalcanti na CIEP-RJ (Brasil, 1922), em discurso como representante dos Estados brasileiros, naquele evento.

Nos projetos²⁵² para o Brasil na década de 1920, nas análises desta pesquisa, não se identificou dissonâncias entre os intelectuais destacados, bem como em relação a outros participantes das conferências educacionais, quanto à necessidade de se cultivar os sentimentos e consciência nacionais. Pode-se afirmar que este foi o ponto sobre o qual as ideias convergiram, compartilhando o desejo de marcar a identidade da nação, tomando a educação como condição para alcançar o desejado, que indica a necessidade de marca-la como mobilizador²⁵³ das conferências.

²⁵¹ Na CIEP-RJ acerca da “elaboração dos programmas e na aplicação dos methodos de ensino tendentes a formar a mentalidade do povo brasileiro” (BRASIL, 1922, p. 96-97); por Lysimaco Ferreira da Costa em suas “bases educativas” (PARANÁ, 1923); Carneiro Leão, em 1924, (1981); Carlos Gomes de Oliveira (t. 51) e também pela expressão citada em outros momentos da ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 275).

²⁵² Também não se pode esquecer que outras ideias e projetos estavam em disputa no período investigado, no sentido de manter a unidade da nação, como os advindos de representantes de ideais educacionais, permeados pelos princípios da religião. Exemplo pode ser atribuído a Alceu Amoroso Lima, em sua obra *Debates pedagógicos* (1931), na qual condenava o liberalismo que, segundo ele, cometia o erro de ignorar a suposta unidade brasileira por ignorar a unidade espiritual brasileira. Sob as bases dos ideais do catolicismo ou de outras filiações ou concepções filosóficas, a retórica do período converge pela necessidade apontada de fortalecer as bases que resultariam na unidade brasileira.

²⁵³ Ligadas a este aspecto estavam outras questões de ordem pedagógica – como a formação do professorado e os métodos de ensino – como se verá no próximo capítulo.

A congregação de ideias em torno de um projeto de educação nacional compareceu nos espaços das conferências educacionais, representado pelas defesas dos intelectuais em destaque, como também em sintonia com propostas de outros sujeitos e lugares. Foi possível perceber a busca pela “unidade nacional” por meio da cultura e educação e, neste propósito, duas exigências, derivadas desta questão maior (identidade e consciência nacionais²⁵⁴) podem ser apontadas em relação às conferências e ao ensino primário: a nacionalização do ensino e o ensino na língua vernácula, que fazem perceber nuances de questões de caráter mais regional ainda presentes no cenário brasileiro dos anos de 1920.

3.2 UNIDADE NACIONAL PELA UNIDADE EDUCACIONAL: O CASO DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E DO ENSINO NA LÍNGUA VERNÁCULA

A exigência do ensino na e da língua vernácula esteve vinculada à política de nacionalização do país, sendo a escola – sobretudo as destinadas ao ensino primário – espaço demarcado para a propagação desta medida. Apoiada em ideais nacionalistas, a política de nacionalização do ensino atingiu de modo mais específico os Estados do Sul do Brasil e teve como uma das suas providências – talvez a mais incisiva – o ensino e o uso da língua-pátria brasileira. Asseverava-se que muitas das crianças, antes de frequentarem a escola, falavam em suas famílias ou comunidades no idioma de seu país de origem e que, na escola primária, deveriam aprender não apenas a falar a língua-pátria brasileira, mas também a ler e escrever neste idioma, bem como adotarem condutas condizentes com a cultura brasileira e com os ideais que se pretendia para a nação.

Para formar uma nação unida, forte e autônoma, Kreutz observa que “(...) as lideranças políticas foram enfatizando a necessidade de se articular a formação do Estado Nacional com a expansão do processo escolar para todos, difundindo uma cultura uniforme”. Sob esta perspectiva, a escola foi chamada a “(...) propagar e a legitimar um

²⁵⁴ Além desses aspectos podem ser citadas as disciplinas de *história pátria* e *geografia* que eram propostas como possibilidades de destacar e valorizar elementos da geografia brasileira, vultos, datas e acontecimentos históricos que enaltessem o que se tinha de “brasileiro”.

ideário ancorado no processo escolar único, com uma só língua, para formar um só povo”. A escola deveria servir à edificação de um ideário nacional e ser ativada em perspectiva monocultural, eliminando traços culturais de outras etnias. A pluralidade étnica nas décadas de 1920 e 1930 passou a ser vista, de modo ainda mais acentuado, como problema destacado, uma vez que grupos de imigrantes haviam “(...) criado toda uma estrutura sociocultural comunitária com características predominantemente étnicas” e isto representava uma ameaça à afirmação do Estado nacionalista no Brasil (KREUTZ, 2005, p. 155; 157). Para o autor, a realidade brasileira presente revelava que a maioria das escolas étnicas, propagavam elementos culturais do país de origem de seus idealizadores, dentre eles os princípios religiosos, do idioma e outros que feriam os ideais do liberalismo que pretendia um Estado Nacional brasileiro e laico.

Como citado anteriormente, os Estados do Sul do país, sofreram ainda as consequências de medidas nacionalizadoras a partir da deflagração da Primeira Guerra Mundial e esta ocorrência, segundo Nagle (2001), forneceu os elementos para que se estabelecesse, de maneira mais precisa, o ideário nacionalista. Isto determinou que o ensino ocorresse, nas escolas, na língua vernácula, procurando inibir o funcionamento daquelas que não se adequassem às determinações legais. De modo mais direto, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, sofreram as sanções mais incisivas por sua população representar um número expressivo de origem estrangeira – em grande proporção, a germânica e a italiana – que se estabeleceu na região sul, colonizando terras e povoando os Estados.

Sampaio Dória, na CIEP-RJ, afirmou que era preciso fazer as crianças pensarem, sentirem, quererem em português e não apenas conhecer a gramática da língua, tratava-se de possuir “espírito nacional”. Enquanto não se alcançasse “esse ideal os fins de nacionalização do ensino não estarão atingidos” e recomendava que os brasileiros natos eram, de fato, os mais competentes para o ofício de professor nas escolas primárias, por possuírem sentimentos nacionais e conhecerem a língua brasileira (BRASIL, 1922, p. 222).

Orestes Guimarães, como membro da CIEP-RJ, participou da comissão responsável por elaborar o relatório sobre o tema *Nacionalização do ensino primário*. Sua exposição esteve mais voltada aos fins da nacionalização do ensino, na perspectiva do fortalecimento da identidade da nação brasileira, não apresentando aspectos

metodológicos – meios – de proceder no ensino da língua nacional nas escolas primárias. Ao apresentar o relatório à conferência, argumentou:

Um dos grandes factores de lenta e imperceptível desnacionalização por que vae passando o nosso paiz, e, por isso mesmo, muito a temer, é que dezenas ou centenas de milhares de crianças aqui nascidas, brasileiras conforme o nosso texto constitucional, sejam educadas em nossas escolas primarias estrangeiras, escolas que adornam suas paredes de suas salas com retratos de vultos e cousas que não são nossas, que empregam livros cujos assumptos nem de leve se referem ás nossas tradições, á nossa história, e, nem ao menos aos nossos caudalosos rios e ricas florestas, emfim, que ao ensinarem a nossa língua, a colocam em segundo plano, propositadamente mal ensinada e, muitas vezes, não ensinada (BRASIL, 1922, p. 43).

A questão tratada como “desnacionalização da infância”, era apresentada como uma das ideias para se propor a CIEP-RJ e, referente a isto, advertia-se que nos Estados do Sul do Brasil, “(...) inúmeras creanças brasileiras freqüentam escolas, em que o ensino é ministrado exclusivamente em idiomas exóticos, rendendo-se assim á alheia pátria o culto devido á nossa” (BRASIL, 1922, p. 11).

De igual modo, as justificativas da conferência citada, alertavam que a nacionalização do ensino primário e a sua difusão, não deveriam limitar-se aos Estados do Sul do Brasil e que a intervenção ou auxílio da União, não poderia consistir em uma promessa e, sim, em uma realização, pois julgava que “de todos os elementos, que influem na mentalidade da criança brasileira, é (*era*) a escola o principal. Tratemos, pois, de nacionalizar a escola”.

Sobre a região sul e seus investimentos no intento ao combate à *desnacionalização da infância*, o relatório da comissão responsável, afirmou que Santa Catarina, não obstante ser um dos Estados que mais tinha se esforçado para a nacionalização das suas numerosas colônias, ainda havia muito a fazer. Quanto ao Rio Grande do Sul, que tudo voltara à situação anterior à Primeira Guerra Mundial; e no Paraná, havia a prescrição para o ensino primário da língua vernácula e não na língua vernácula. Porém, este último Estado, carecia de fiscalização para que se cumprissem as prescrições.

Em relação ao contexto de Santa Catarina, Orestes Guimarães, quando Inspetor Federal das escolas catarinenses subvencionadas pela União emitiu, em 1929, um parecer intitulado “Nacionalização do Ensino Primário” (SANTA CATHARINA, 1929), no qual narrou aspectos relativos à realidade de Santa Catarina, neste ínterim, bem como de outros Estados. Neste documento, mencionou um pedido de derrogação de um artigo da lei que designava o que era uma escola estrangeira. E, neste sentido, também demonstrava certa tensão entre forças opostas, decorrente das leis sobre nacionalização do ensino primário. O relator indicava o assunto do seu parecer:

Diversos professores e, também, alguns membros de associações escolares das zonas colonias pedem a derrogação [sic!] do § 2. do art. 24 da Lei n. 1283, de 15 de setembro de 1919, o qual dispõe que: ‘Por escolas estrangeiras se entendem aquellas em que uma ou mais disciplinas são ensinadas em língua estrangeira, ainda que o professor seja nacional’ (SANTA CATHARINA, 1929, p.19).

Em resposta à petição, Orestes Guimarães elaborou o Parecer citado, justificando em três tópicos sua argumentação:

1. – não temos tido a mínima participação na elaboração da Lei n. 1.283, de 15 de abril de 1919, contra a qual (uma de suas disposições) se manifestam os requerentes; 2. – havermos dito, com sinceridade e clareza, em dezenas e centenas de documentos, existentes nos arquivos da Secretaria do Interior e da Directoria da Instrução, deste Estado, quando Inspetor Geral do Ensino (...), o que entendemos por nacionalização do ensino primário – em proveito dos educandos, do Estado e do Paiz; 3. – havermos defendido, em três grandes assembléias educativas, na Capital Federal, Curityba e Florianópolis, o ponto de vista liberal das leis catarinenses relativas á nacionalização do ensino primário, entre as quaes a em apreço: Lei n. 1.283 (...). (SANTA CATHARINA, 1929, p. 19).

Também esclareceu acerca da diferença entre ensinar *na* língua vernácula e ensinar *a* língua vernácula, dando o seguinte exemplo: se em uma escola primária, regida por um professor brasileiro, parte do ensino fosse ministrado em língua francesa, esta escola seria considerada estrangeira. Todavia, se em uma escola primária, um professor francês ministrasse todo o programa *na* língua vernácula, esta não seria considerada uma escola estrangeira. Aliado a isto, não havia a exigência que o professor fosse, definitivamente, brasileiro, mas que ensinasse *na* língua vernácula. Sobre a “missão” do professor Orestes Guimarães em Santa Catarina, no sentido de resolver a questão do “elemento imigratório”, o professor Carlos da Silveira²⁵⁵ afirmou que “(...) em Santa Catarina, mais do que em outra circunscrição do território pátrio, torna-se assas difícil resolver o árduo problema da assimilação do elemento imigratório” (BRASIL, 1917, 241).

Fiori (1991, p. 107) defende que “pode-se dizer que, a partir do ano de 1911 até 1938, foi marcante as influências das concepções de Guimarães, nas diretrizes da política nacionalizadora do ensino do Estado de Santa Catarina”.

A 5ª comissão da CIEP-RJ, responsável pela tese *Nacionalização do ensino. Escolas primárias nos municípios de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização* reuniu, além de outros componentes, Orestes Guimarães como proponente e relator e Sampaio Dória como secretário. No parecer apresentado em sessão ordinária, constaram as seguintes conclusões:

1ª O ensino primário só pode ser ministrado em língua vernácula; 2ª Nas zonas onde não predomine a língua nacional, o ensino primário não poderá ter um curso de menos de quatro anos, a começar aos sete anos de idade; 3ª A língua oficial obrigatória, nas escolas particulares é a nacional; 4ª O ensino da língua, geographia e historia pátrias só poderá ser ministrada por professores idoneos; 5ª Nas escolas particulares é obrigatorio o uso da língua, historia e geographia nacionaes, em numero de aulas que o regulamento determinar, segundo as necessidades locaes; 6ª É vedado, nas escolas, o ensino da língua

²⁵⁵ O professor Carlos Silveira publicou na Revista do Brasil, no ano de 1917, um artigo intitulado *Missões de professores paulistas no qual mencionou as ações de Orestes Guimarães* (BRASIL, 1917).

estrangeira á crianças menores de doze annos de idade; 7ª Exceptuam-se destas disposições: a) o ensino individual, dado no domicilio da propria criança; b) o ensino nas escolas frequentadas unicamente por crianças que a Constituição Federal reconhece como estrangeiras; 8ª É essencial á efficacia da nacionalização das crianças brasileiras a existencia de um orgão fiscalizador do ensino particular (BRASIL, 1922, p. 197).

Em relação ao parecer, o primeiro a se manifestar foi Tavares Cavalcanti, que elogiou “as conclusões brilhantemente elaboradas pelos nossos illustres companheiros” da 5ª comissão, mas alguns pontos repugnavam seu espírito liberal, os quais indicavam “professores idôneos” como sinônimo de professores que não eram brasileiros natos e outro ponto que se referia à autonomia dos Estados e da União (BRASIL, 1922, p. 208).

Quanto à questão do liberalismo, Orestes Guimarães salientou que, um brasileiro naturalizado poderia vir a ser até senador e que, para ele, não era o caso de proibir que exercesse a profissão de professor um brasileiro naturalizado, mas sim de regulamentar a profissão e insistiu: “ou a União póde ou não póde decretar essas medidas”, caso contrário, corria-se o risco de os Estados não querendo ou não tendo condições de tomarem medidas uniformes necessárias, de continuar tudo como tinha sido até então, era “chover no molhado”. Para ele, os princípios relativos à nacionalização do ensino no país, deveriam ser, uniformemente, definidos e, isto, caberia à soberania nacional e não delegada aos Estados ou municípios (BRASIL, 1922, p. 211).

Hermenegildo de Moraes – senador representante de Goiás, na CIEP-RJ – apresentou emenda que, segundo ele, conciliaria todas as opiniões: substituir a palavra “idôneos” por “natos e de reconhecida idoneidade” (BRASIL, 1922, p. 211). Sampaio Dória não aprovou a emenda, dizendo em absoluto que se exigisse a idoneidade²⁵⁶. No entanto, Orestes Guimarães, em concordância à emenda e às

²⁵⁶ Sampaio Dória considerou que sem a exigência da idoneidade “poderia um brasileiro estrangeirizado vir em desamor á sua patria, assumir a responsabilidade do ensino dessas matérias só para os efeitos dos vencimentos” (BRASIL, 1922, p. 208).

observações de Raymundo Seidl²⁵⁷ e Henrique da Silva Fontes²⁵⁸, foi favorável a alteração sugerida.

Orestes Guimarães não negava que a língua era o expoente principal da nacionalidade e que o sentimento nacional era essencial para a educação, mas não teve dúvidas em aderir à emenda, pois reconhecia ter encontrado “de um lado, brasileiros natos que não fallam o portugues... e de outro, estrangeiros que para cá se transferem e nos prestam grande auxílio, tornando-se excelentes auxiliares”. Conhecia em Santa Catarina um professor estrangeiro, pai de cinco filhos brasileiros, cujo entusiasmo pelo Brasil ia até o “Jacobinismo”; e ainda outro, que residia no município catarinense de Palhoça que, subvencionado pelo governo alemão, teve sua subvenção cortada por ensinar em português. (BRASIL, 1922, p. 224).

De fato, a única alteração nas conclusões da tese proposta por Orestes Guimarães, na CIEP-RJ, foi a substituição da palavra *idôneos* por *natos e de reconhecida idoneidade*. Ou seja: seriam idôneos para ministrar “o ensino da língua, geographia e historia pátrias” tanto os brasileiros natos quanto os naturalizados, desde que o fizesse em acordo com os princípios que defendiam e cultivavam o sentimento pelas “coisas” nacionais.

Amalgamar, fundir, nivelar, integração e coesão, fizeram parte do léxico que guiou a única tese apresentada na ICEEP-SC sobre a identidade nacional e nacionalização do ensino, entretanto, como se viu, esse vocabulário era próprio do discurso em nível nacional. As teses de Orestes Guimarães (CIEP-RJ) e de Carlos Gomes de Oliveira²⁵⁹

²⁵⁷ A observação de Raymundo Seidl – representante da União na CIEP-RJ – insistiu na presença do termo “idôneos” e não natos, pois muitos estrangeiros vindos ainda moços ao Brasil, tornavam-se verdadeiramente brasileiros, pelo seu afeto ao país e pelos serviços prestados em prol do mesmo. Exemplo disso era seu pai, vindo da Áustria, que em poucos meses no Maranhão, sem esquecer a sua pátria de origem passou a amar e servir com dedicação sua pátria adotiva (BRASIL, 1922, p. 224).

²⁵⁸ Henrique da Silva Fontes, contagiado pelas declarações de Raymundo Seidl, também citou seu pai, de nacionalidade portuguesa, que sempre falou com entusiasmo do Brasil, do qual se quis ser cidadão e no qual se sentia integrado (BRASIL, 1922, p. 224).

²⁵⁹ Carlos Gomes de Oliveira nasceu na cidade catarinense de Joinville, em 1894. Formou-se em direito pela Faculdade de São Paulo, em 1918. Envolveu-se nas atividades do jornalismo e na política brasileira: deputado

(ICEEP-SC) conservam confluências em relação à nacionalização do ensino, propondo os fins desta educação e as formas de intervenção dos poderes públicos federal ou estaduais para proporcionar as condições legais como a fiscalização de escolas, fechamento ou subvenção de escolas étnicas, chamadas de “escolas estrangeiras”. Assim como na CIEP-RJ, na ICEEP-SC, a tese versou, de modo mais específico, sobre a urgência de uma educação nacional, atrelada aos fins da nacionalização do ensino e também não houve indicações metodológicas – meios – de se ensinar a língua vernácula aos filhos de imigrantes que frequentavam as escolas primárias.

Carlos Gomes de Oliveira, (t. 51) na ICEEP-SC, remeteu à necessidade de “um melhor aperfeiçoamento do homem, pela instrução e pela educação”, que deveria ser o interesse máximo dos estadistas para que a consciência coletiva da nacionalidade se revigorasse. Todavia, realçava que “em Sta. Catharina, graças ao esforço e á dedicação de Orestes Guimarães, o funcionário a quem todos os elogios nunca irão além dos seus merecimentos (...) a escola vai exercendo a sua influência nacionalizadora”. Elencou diversos traços relacionados à cultura e etnia do povo brasileiro. Para ele “o negro, o indígena, o hollandez que, em maior porcentagem, entraram para o amalgama de que saiu o povo brasileiro foram absorvidos pela raça portuguesa, nas tendencias e na lingua”, solidarizando-se para “manter a unidade territorial e formar o espirito de uma nação única”, constituindo “a consciencia colletiva, que é o substractum da nacionalidade”. O conferencista mencionou também o abandono em que viviam o caboclo e o imigrante, porém os identificou de modos distintos. O caboclo ou “o brasileiro inculto sem orientação nenhuma na vida colletiva, se deixa ficar inerte na sua ignorancia”, sendo a sua condição de analfabeto a pior mazela cultural; o imigrante, com referência suprema aos germânicos, era visto “com predicados excelsos, asseiado, ordeiro, inspira no luso a maior admiração como descendente que é do melhor elemento de immigração”, que logo ao chegar numa vila fundava igreja e escola, tratando de instruir-se a si e aos seus. O que prejudicava é que nem sempre encontrando outros meios, recorriam para sua instrução à

estadual (1928-1930); deputado federal (1934-1937); senador (1951-1955 e 1955-1959); presidente do senado, conduziu a cerimônia de posse (1955) do ex-presidente Juscelino Kubitschek e seu ex-vice, João Goulart (PIAZZA, 1985). Na ICEEP-SC, identificou-se como ex-chefe escolar do município de Joinville (SC).

literatura e cultura do seu país de origem ou de seus ascendentes (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 272-273; 278).

Carlos Gomes de Oliveira (t. 51) apregoava que o analfabeto era tão culpado da sua condição de não saber ler e escrever quanto o “alemão” de não utilizar a língua brasileira. Afirmou que a “nacionalidade pode fixar-se pela influencia da religião, das tradições históricas, das tendencias raciaes de um povo, mas a lingua é o elemento que da cohesao”. A língua brasileira, como principal elemento amalgamador e de coesão, deveria ser o ponto central de investimentos para a integração do imigrante para que “vivendo com alma nacional” pudesse, enfim, integrar-se na “consciência ampla da nacionalidade brasileira” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 274-276).

De modo semelhante, no Paraná, a presença dos imigrantes era vista sob duas acepções: uma delas que reconhecia o caráter valoroso da laboriosidade e a outra que representava uma ameaça à unidade nacional (MORENO, 2007). Nesta perspectiva e, em alerta e apelo à condição da população de imigrantes das zonas coloniais do Paraná, se direcionou a tese (t. 29) proposta por Acrisio Carvalho de Oliveira²⁶⁰, na ICNE-ABE. Referia-se o autor aos horrores e à miséria que viviam quase cinco mil famílias de uma “colônia federal emancipada²⁶¹” e pedia que socorresse a população que estava isolada do resto do mundo com pontes caídas e privadas de balsas. Porém, no seu ver, o prejuízo mais lastimável era quanto às escolas que não funcionavam, isto, colocava em “perigo a unidade nacional, a unidade da língua e, como consequência, a unidade do Brasil”. Seguia afirmando que, “se o fator imigrante é de necessidade urgente à nossa vida de Nação, também constitui um perigo para a nossa nacionalidade” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 162; 163).

Acrisio Carvalho de Oliveira confirmou que falava de conhecimento direto de causa, considerando três anos de trabalho consecutivos em que exerceu o cargo de professor em colônia²⁶² federal subordinada. Dentre as queixas e solicitações – revisão dos horários e

²⁶⁰ O autor foi identificado como proveniente do Rio de Janeiro (DF) e sua tese teve como título *Alfabetização e nacionalização do colono no Brasil* (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 161-164)

²⁶¹ A colônia citada era de Senador Correia que se localizava no interior do Paraná. Não foi possível identificar, nas fontes, o período em que o conferencista atuou junto à colônia.

²⁶² As datas (anos) de atuação não foram mencionadas.

programas, materiais e livros didáticos, proibição de abertura ou regência de escolas primárias por professores estrangeiros – citava o serviço de inspeção como um dos eixos centrais para a efetivação do pretendido. Anunciou que, no período em que foi professor na zona colonial, não teve “a honra sequer de receber a visita do senhor inspetor” e considerava que isto era uma falha grave, pois o Estado tinha a obrigação de “intervir nas questões de educação em defesa dos seus próprios interesses de país independente e civilizado” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 163).

Se a presença do inspetor de ensino foi reclamada por Acrísio Carvalho de Oliveira, nos anos de trabalho como professor em colônia federal, localizada no interior do Paraná, o registro do jornal *Farol das Conchas* (10 de outubro de 1925) de Paranaguá, anunciou “um gesto cívico e enérgico do Sr. Dr. Lysimaco Ferreira da Costa, esforçado Inspetor-Geral do Ensino, em prol da nacionalização do ensino”, que teria multado dois professores estrangeiros por desobediência à Lei n. 2.175 (1922) que proibia o ensino da língua e da cultura dos imigrantes em escolas paranaenses (COSTA, 1987, p. 209).

Diante do identificado nos dois Estados – Santa Catarina e Paraná – era aceitável e até mesmo recomendável, contar com a presença do imigrante na sociedade brasileira, pois este apresentava atitude essencial voltada ao trabalho e à ordem, que contribuía para o progresso. A solução, no caso, não seria incitá-lo ao trabalho, uma vez que isto já era reconhecido, e nem desaprová-lo sua presença em solo brasileiro, mas antes, era necessário submetê-lo aos traços da cultura brasileira, para a qual a língua representava um dos marcos da identidade nacional. A ameaça não era o imigrante, indiscriminadamente, mas sim, os hábitos culturais da sua terra natal ou de seus ancestrais que colocavam em risco a formação da consciência e identidade da nação brasileira.

Em sentido não somente cultural, mas também político pode-se interpretar Adolpho Konder, candidato a dirigente do Estado pelo partido republicano, quando discursava, no dia 23 de fevereiro de 1926, na cidade de Blumenau, enaltecendo a cooperação que Santa Catarina recebia do “elemento germânico”, referindo-se, ainda, ao falado *perigo alemão* como “balela definitivamente desmoralizada e pulverizada” (SANTA CATHARINA, 1926a). Diante disso, não é possível pensar na identidade da nação e na nacionalização do ensino, somente como uma questão étnico-cultural, no terreno educacional, desvinculada de intenções políticas, uma vez que o candidato ao governo discursava na

cidade de Blumenau, cuja população era composta por um alto índice de imigrantes alemães.

O mesmo número de teses – quatro – foi apresentado no CEPN-PR e na ICNE-ABE, versando, de modo mais específico, sobre a urgência de uma educação nacional, atrelada à nacionalização do ensino, porém estiveram mais voltadas para a prescrição de procedimentos metodológicos – meios – para o ensino da língua vernácula nas escolas. Das teses destes dois eventos, três se trataram das mesmas teses e foram apresentadas pelos mesmos autores – Maria Luiza Burtz, Guilherme Butler, e Nicolau Meira de Angelis –, tanto no CEPN-PR quanto na ICNE-ABE, enfocando aspectos da identidade e sentimento nacionais e também sobre metodologias apropriadas ao ensino da língua vernácula aos filhos de imigrantes. As outras duas teses foram de Acrísio Carvalho de Oliveira, no CEPN-PR, já mencionada;²⁶³ e a de Lúcia Dechandt²⁶⁴, na ICNE-ABE, defendendo que a função do professor primário não deveria se restringir a simples execução dos programas e regulamentos oficiais, pois a nacionalidade brasileira, ainda em formação, se deparava com elementos racionais os mais díspares como também se percebia a deficiência da educação paterna na maioria dos casos.

Guilherme Butler²⁶⁴ mencionou que, ao pensar sobre o ensino da língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias brasileiras, ficou impressionado com o problema que o professor tinha a resolver, uma vez que, no Brasil, havia localidades onde o português não era ouvido nem na família nem na rua. Havia famílias estrangeiras que se sacrificavam para que seus filhos aprendessem português com perfeição, outras, porém, faziam tudo para que a educação de seus filhos se efetuassem na língua de seus avós e, nestes casos, a língua nacional ficava, naturalmente, desprezada. Diante disto, o professor, por vezes, se achava frente a alunos com idades distintas e conhecimentos prévios diferentes sobre a língua nacional. Todas essas circunstâncias dificultavam o trabalho do professor, motivo pelo qual abordou, de modo mais pontual, acerca de aspectos metodológicos do ensino da língua vernácula e afirmou estar persuadido que, em todos os casos,

²⁶³ Lúcia Dechandt (t. 21): *A função do professor primário deve ser restringida à simples execução dos programas e regulamentos oficiais? Qual deve ser a amplitude de sua ação na educação nacional?*

²⁶⁴ Guilherme Butler (t. 11): *Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias*. Esta mesma tese foi apresentada no ano seguinte na ICNE-ABE, sob o número “tese 39”.

deveria ser aplicado o chamado método direto ou natural²⁶⁵. Entretanto, argumentava que as dificuldades na execução do trabalho eram grandes, mas, felizmente, havia também estímulos e incentivos e o maior deles era para o professor, pela condecoração valorosa da “convicção de que está eficazmente contribuindo para o elevado trabalho da unificação do país, da pátria querida, do Brasil, que qual mãe recebe todos os estrangeiros, oferecendo tanto aos nativos como aos filhos adotivos as mais amplas oportunidades de trabalho e felicidade”.

O parecer de n. 22, referente à tese de Guilherme Butler, foi aprovado no CEPN-PR, por unanimidade, todavia, apresentou-se algumas ressalvas não quanto ao “método natural”, mas à forma que o autor explicitou as fases, por entender que não havia contemplado alguns outros aspectos importantes do método. Quanto ao momentoso assunto do ensino da língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias, afirmava-se que, não havia dúvidas, que se tratava de assunto por demais complexo e, por isso, exigia acurado estudo e exame e estavam em acordo quanto à necessidade de discussão do tema em pauta.

A tese de Nicolau Meira de Angelis²⁶⁶ *Normas didáticas a que se deve obedecer o ensino de português aos filhos dos colonos* (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 143-152), trouxe como base metodológica o ensino intuitivo, demarcado por três fases: processo objetivo, processo intuitivo-comparativo, processo associativo. Consta em ata do CEPN-PR (PARANÁ, 1926a, p. 692) que a comissão de análise julgo-a interessantíssima por tratar de um dos pontos mais relevantes, senão o mais da moderna pedagogia e lamentava que o ilustrado e erudito autor

²⁶⁵ Para Guilherme Butler o processo para aprender a língua materna, segundo o método natural, incluía a seguinte ordem: 1) A criança teria de aprender a distinguir os sons e compreender a significação das palavras faladas; 2) aprender a mover os seus órgãos vocais de modo a produzir palavras orais; 3) aprender a distinguir palavras escritas e associar a forma gráfica com a fônica; 4) aprender a governar a mão na produção de palavras escritas. Nesta ordem o estudante vê o objeto, ouve o seu nome na língua estrangeira e logo procura reproduzi-lo sem a intervenção da língua materna. Depois disso, o professor deveria escrever a palavra no quadro para que o aluno aprendesse a forma gráfica e, por fim, realizar o ditado. Esta seria a ordem natural a seguir.

²⁶⁶ A tese de Nicolau Meira de Angelis (t. 18) não foi localizada junto aos registros do CEPN-PR, entretanto, o autor apresentou na ICNE-ABE a tese de número 26 com o mesmo título, o que faz considerar que se tratava de composição idêntica a que foi exposta no CEPN-PR.

não tivesse “ampliado mais o seu trabalho acerca dos fatores da linguagem, alargando o seu estudo sobre as localizações cerebrais”. Não obstante, julgou-se a tese como uma “ótima contribuição”, que merecia ser aplaudida pelo Congresso e por todos os que tinham interesse pela instrução.

Referindo-se às escolas frequentadas por filhos de colonos estrangeiros, Maria Luiza Burtz²⁶⁷ afirmou ser este um assunto que merecia todo interesse, pois se a responsabilidade do professor é grande, maior a do professor de escola frequentada por filhos de estrangeiros. Nestes casos, não só apareciam sérias dificuldades no ensino do vernáculo, como havia a grande tarefa de formar o “espírito nacional”. Seguiu sua tese defendendo o ensino da língua vernácula como a primeira condição para a formação da nacionalidade e sugeria como condução metodológica para o ensino, que as lições fossem gradativas, aos poucos, por meio da associação de ideias, como também a cartilha de Mariano de Oliveira, o *Ensino Rápido*, que se prestava com excelência para este fim. Prescreveu ainda que, nos recreios, a professora brincasse com os alunos, ensinasse os brinquedos brasileiros de *roda*, *viuvinha*, *cabra-cega* e outros, pois, em pouco tempo, a criança falaria com preferência a língua brasileira.

Klug (2003, p.151), afirma acerca da assimilação das *coisas nacionais* que “é notório, porém que desde os últimos anos do século XIX e início do século XX, vários legisladores passaram a entender a instrução em língua alemã como uma forma de resistência à assimilação das coisas nacionais”, o que impôs a implementação de leis que inibissem o funcionamento de escolas étnicas, consideradas estrangeiras, sobretudo as de nível primário. Também em acordo com os ideais da formação de um Estado nacional, a nacionalização do ensino procurou se estabelecer por algumas medidas: restrições ao uso exclusivo da língua materna dos imigrantes na escola; intervenção no currículo para promover os sentimentos de amor à pátria e o cultivo das coisas nacionais; abertura de escolas públicas, gratuitas, ao lado de escolas comunitárias mantidas pelos imigrantes e mesmo o impedimento ou subvenção dessas pelo poder público. Segundo Kreutz (2005) isto gerou um movimento de tensões e resistências crescentes entre *Igrejas, Estado e Imigrantes*.

²⁶⁷ Maria Luiza Burtz apresentou a tese (t. 26) *O ensino nas escolas frequentada por filhos de colonos estrangeiros*.

Quanto às resistências, Orestes Guimarães (BRASIL, 1922, p. 53) destacou as escolas e a cultura germânicas. Observou que o único inconveniente seria o fato de os imigrantes alemães não aceitarem a assimilação, isto tanto em Santa Catarina como no Rio Grande do Sul. Afirmou que eram “(...) resistências próprias de uma raça inteiramente diversa da nossa, pela desaffinidade ethnica de religião, na maior parte, e, sobretudo de língua”. Isto, na visão de Orestes Guimarães, tornava-os fiéis ao patriotismo germânico e estrangeiros, em solo brasileiro.

Para Fiori (2003, p. 30), “na prática, os alemães não escolheram o isolamento e a homogeneidade”, foi uma condução do próprio assentamento dentro dos ditames da política de colonização. Apesar disso, não se pode ignorar que “(...) formaram uma sociedade diferente e pautada em valores étnicos bem diversos dos valores brasileiros (...)”.

É possível avaliar que, em grande proporção, as propostas pensadas, elaboradas, articuladas e postas em discussão nas conferências educacionais ou em ação na área educacional, voltadas à nacionalização do ensino e ao ensino da língua vernácula, também conformam proposições e posicionamentos da área política, uma vez que era para o bem e progresso do país que, em primeira ordem, se deveriam pôr em prática tais propostas.

Outros aspectos expostos, nessa discussão, referem-se ao fato de se considerar que, nos anos de 1920, era defendido um projeto educacional para o Brasil ou um projeto de educação nacional, envolvendo nuances e elementos que concorriam com as questões marcadas, de certo modo, pelos aspectos regionais, com disputas internas no âmbito de cada Estado ou com referenciais macros do país e até internacionais – como as influências decorridas da Primeira Guerra Mundial. Percebe-se a dualidade entre os aspectos regionais e o que era próprio do cenário nacional: nos aspectos políticos, a possibilidade de articulação e organização de partidos e demais intervenções permitida pela política oligárquica e regionalizada; na cultura, a exemplo das artes, onde o regionalismo também se colocava como proposição nas ideias modernistas; no cenário educacional, as atribuições de os Estados promoverem o ensino infantil e primário em acordo com suas concepções e condições e, ainda, relacionado de modo mais direto, aos Estados do Sul do Brasil, juntavam-se as defesas acerca da nacionalização do ensino, por meio da ação direta da e sobre a escola primária.

Em relação a essa observação – demarcação regional –, os assuntos relacionados à nacionalização do ensino e do ensino da língua vernácula, transparecem, nesta pesquisa, mais do que qualquer outro. Mesmo percebendo-se que os participantes do ICIP-MG – dentre eles Francisco Campos – defendiam a educação e cultura do povo como condição para o progresso da nação, em nenhuma das teses apresentadas ou em outros registros das fontes consultadas, há menção semelhante acerca da nacionalização do ensino ou do ensino da língua vernácula como ocorreu nos outros quatro eventos analisados. Isso também pode ser decorrente do fato de que Minas Gerais possuía população inferior, em número de imigrantes europeus, do que ocorria nos Estados do Sul do Brasil, o que dispensava o ICIP-MG de abordar, diretamente, o assunto.

No sentido da nacionalização do ensino e do uso da língua vernácula, os Estados do Sul do Brasil são mais representativos da questão do que seus pares federativos. Como personificação de um projeto que buscava a “unidade nacional” pela “unidade educacional”, por meio da nacionalização do ensino e do ensino na língua vernácula, Orestes Guimarães pode ser apontado como figura destacada pela posição que assumiu no Estado de Santa Catarina e, sobretudo, pelo lugar ocupado na esfera nacional, como inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, por sua presença e tese apresentada na CIEP-RJ, seus posicionamentos, propostas e pela possibilidade que teve de intervir, na prática, no cenário amplo da sociedade brasileira frente à questão.

Quanto às incumbências de Orestes Guimarães, na função de inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, cabiam dentre as ações, visitas administrativas que poderiam consistir em estadas breves para proceder num apanhado geral da escola ou de acordo com o que o inspetor julgasse necessário. Porém, deveria verificar se questões legais e administrativas eram consideradas pelos professores e demais funcionários das escolas e se atendiam ao requisito de cultivar os elementos nacionais, sobretudo o ensino e uso da língua vernácula.

As propostas de Orestes Guimarães podem ser lidas como representativas do que se almejava para o país. Em relação à nacionalização do ensino e a tese apresentada na ICEEP-SC, seu nome recebeu deferências, confirmando sua influência no assunto posto em discussão. As questões nacionais, que incluíam a nacionalização do ensino, naquele período, também estiveram refletidas nas defesas de

Orestes Guimarães, tanto em propostas quanto em ações, pelas incumbências que lhe cabiam e pela função por ele ocupada.

Junto às pretensões de se “nacionalizar as crianças” nos espaços das escolas primárias, somam-se outras necessidades – como as decorrentes de problemas referentes ao alto índice de analfabetismo no país – que também exigiam medidas relacionadas à expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

3.3 GARANTIR O ESPÍRITO DA NACIONALIDADE E A MODERNIDADE PEDAGÓGICA: EXPANSÃO, GRATUIDADE E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO PRIMÁRIO

Temáticas ligadas à expansão²⁶⁸, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário estão presentes quando se atribuía à educação o compromisso de contribuir com o progresso e grandeza da nação. Isto, tanto na pretensão de combater o alto índice de analfabetismo, ainda presente, na década de 1920, levando-se em conta a parcela mais instrutiva – o ensino das letras – ou a que estava mais voltada aos aspectos educativos, que deveriam contemplar condutas tanto para os mestres quanto para os alunos, sintonizadas com os novos ditames pedagógicos que estabeleciam novos fins e novos meios dirigidos ao ensino primário, como se verá adiante.

Expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário deveriam estar em primeiro ponto da pauta, pois sem escolas suficientes, sem a gratuidade das mesmas e sem a obrigatoriedade de frequentá-las como por em execução projetos para a nação? Como instruir, no sentido de alfabetizar, ou como educar, na perspectiva de modelar condutas do cidadão bom e útil à nação, pautadas na cultura brasileira e elementos nacionais, sem escolas e sem a imposição às crianças de frequentá-las? De nada valeria propor para a área educacional se não tivessem escolas em proporção suficiente ou se, tendo-as, as crianças não as frequentassem.

O movimento reformista dos anos de 1920, do qual os intelectuais – Orestes Guimarães, Sampaio Dória, Lourenço Filho,

²⁶⁸ *Expansão*: a compreensão deste termo também comparece nas fontes indicado como sinônimo de difusão ou ampliação do ensino primário.

Carneiro Leão, Lysimaco Ferreira da Costa e Francisco Campos – fizeram parte, é representativo dos assuntos relativos à expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, assim como as conferências educacionais foram lugares de circulação destas ideias e fazem perceber que o proposto por eles, somam-se às vozes de outros sujeitos naquele momento.

O primeiro discurso a figurar na CIEP-RJ foi o do Ministro do Interior e Justiça – Joaquim Ferreira Chaves – que dizia encaminhar sua preleção, assinalando que a conferência que tinha a honra de inaugurar foi “convidada a examinar uma das questões mais sérias de quantas entendem com o progresso da Nação”, a qual era referente “a solução do ensino primário no Brasil”, procurando erradicar o alto índice de analfabetismo que significava entrave aos benefícios da iniciativa de construção e regeneração da nação brasileira. Afirmou que este era um “problema nacional, interessando nas suas fontes mais vitais a existência consciente da coletividade, de sua solução depende todos os outros problemas” (BRASIL, 1922, p. 77-79).

Tavares Cavalcanti – deputado representante da Paraíba, discursando em nome dos demais Estados presentes na CIEP-RJ – anunciou que 80% da população brasileira “viviam na mancha escura de quaisquer letras” e que ao analfabetismo se ligavam “nossas dificuldades financeiras como nossos fracassos econômicos” (BRASIL, 1922, p. 81). Argumentos semelhantes aos de Tavares Cavalcanti, levaram Carneiro Leão, na sessão de encerramento, a referir-se que, ao longo das semanas do evento, fora compreendido o “quanto era ansiosa a aspiração nacional de educar o povo, encontrar a fórmula, a maneira, os recursos de fazel-o com eficiência e presteza”. Na ocasião, mencionou o problema do analfabetismo e a incapacidade do povo brasileiro e que os participantes da CIEP-RJ estavam “certos todos da urgência de resolver o que é o problema central da civilização brasileira, porque nelle se encontram os demais”, pois, naquele momento, julgava ele, a ninguém passava despercebida “a ameaça que constitui para o país a formidável percentagem de analfabetos e de incapazes” existentes no Brasil (BRASIL, 1922, p. 339).

Carneiro Leão anunciou quatro milhões de crianças brasileiras que a pobreza, a inconsciência, as dificuldades de todo o gênero, roubavam a instrução mais rudimentar, sustentando que parecia ter chegado o momento de solucionar este problema e “realizar o sonho que ha mais de meio século, Liberato Barbosa e Tavares Bastos, depois com

José Verissimo e Ruy Barbosa, – e afinal com a mocidade e os homens do nosso tempo, se buscara realizar” (BRASIL, 1922, p. 340). Nestas observações asseverou que, os ali reunidos na CIEP-RJ, teriam a missão de intervir na sociedade para equacionar as lacunas que acompanhavam o país há décadas e impediam sua prosperidade.

Às vozes de Tavares Cavalcanti e Carneiro Leão, somou-se a de Sampaio Dória que fez perceber sua concepção acerca da situação do país na *memória* apresentada na CIEP-RJ, cuja primeira chamada continha o alerta: “Si dever há que parece repellido pela Republica, é o combate ao analfabetismo, que lhe cancera as entranhas. A grande maioria dos brasileiros, mazellada pelas endemias, e abandonadas pelos governos, jaz immersa na mais rasa ignorância nativa” (BRASIL, 1922, p. 352).

Entretanto, se o analfabetismo representava uma problemática presente e reconhecida por participantes da CIEP-RJ, a solução para Carneiro Leão deveria ser pensada de modo que não ocorresse “*a toque de caixa*, procurando dar, progressivamente, ao povo brasileiro uma cultura que o faça uma partícula activa do progresso do nosso paiz” (BRASIL, 1922, p. 140). Ainda outros argumentos foram defendidos, evidenciando que “o problema brasileiro é uma questão de valorizar o capital, isto é, dar ao homem possibilidades para que elle se faça factor, da grandeza e da nacionalidade do paiz” (BRASIL, 1922, p. 140). Este fator, para ele, consistia em uma grande obra que só poderia ser concluída pela educação, cuja solução anunciava:

Transforme-se, depois de se lhe injetar a saúde no sangue, pela educação e pela cultura, a mentalidade do nosso caipira, do bravo homem do povo; dê-se lhe, pelo nível intelectual, uma compreensão intelligente das coisas e se lhe complete tudo isso com a orientação para realizar o trabalho (BRASIL, 1922, p. 341).

Nessa obra, um aspecto determinante era o que Carneiro Leão citava como “educação popular, por excellencia”, por meio da escola primária, que deveria se “converter em commetimento nacional a ser realizado pela Nação” (BRASIL, 1922, p. 342).

As demais conferências investigadas também apontaram o analfabetismo como fator do atraso do país. O jornal *O Estado do*

Paraná publicou nota sobre o CEPN-PR, assinada por Raul Gomes²⁶⁹ que se referiu ao fato de que a ocorrência, provavelmente, deixaria “*optimos fructos*” pelo “*facto de estar á frente della, como planalizador, executor e orientador*”²⁷⁰ a mais alta autoridade de ensino. Dizia ainda que muito havia em se discutir acerca da situação do Brasil que figurava em “*indecorosa bagagem, gemendo sob a brutalidade do coeffericiente de 85 por cento de analphabetos!... Eis essa triste confirmação do nosso atrazo (...). É indecoroso! É preciso sahir dessa escuridão!*” (O ESTADO..., 1926a).

O discurso de Francisco Campos (MINAS GERAIS, 1927b, p. 446), na sessão preparatória do ICIP-MG, observou que se convocou a assembleia para “*circunscrever nos contornos geraes das suas conclusões a futura e próxima intervenção do Estado no plano geral do ensino*”. Seguiu citando, na sessão solene de instalação, que se encontravam ali reunidos, por iniciativa e convocação do governo, e que a ocasião estava

investida de tamanha auctoridade, cercada de tão indiscutivel prestigio, mas também onerada de indissimuláveis responsabilidades, porque reunida para ser ouvida, inquirida, perscrutada, para discutir, converter e opinar, e pela opinião convencer, orientar e influir (MINAS GERAIS, 1927a, p. 454).

O convencimento, orientação e influência caberiam, sobretudo, ao ensino primário, julgado ser “*o futuro das instituições democráticas*”, depositando, segundo Francisco Campos, nos “*sentimentos e intelligencia infantil que poderá transformar os elementos brutos que lhe são confiados em rendimento humano seja de ordem econômica, seja de ordem moral ou política*” (MINAS GERAIS, 1927a, p. 455).

Os Anais da ICEEP-SC trazem como notas de abertura as observações feitas pelo Diretor da Instrução Pública – Antônio Mâncio da Costa –, declarando que a conferência queria “*registrar o amor dos nossos homens publico [sic!] á nobre e altruística causa do ensino (...)* envidando o melhor dos seus esforços para minorar o ainda ponderável

²⁶⁹ Raul Gomes, dentre outras atuações, foi professor, redator do jornal *O Estado do Paraná* e signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

²⁷⁰ Embora não mencione o nome de Lysimaco Ferreira da Costa, como já se assinalou, era este que estava à frente da CEPN-PR.

coefficiente de analfabetismo, de que enferma a nossa nacionalidade”. Afirmou que os Anais deveriam ser “prova bastante do esforço dispendido pelos poderes públicos do Estado, para solver o mais vital problema senão o maior e mais patriótico da nossa nacionalidade” (SANTA CATHARINA, 1927b, s. p.).

As questões do alto índice de analfabetismo relacionado ao ensino primário levaram os participantes das conferências educacionais a se posicionarem – de acordo com suas concepções – acerca da expansão, gratuidade e obrigatoriedade desse nível de ensino. Entretanto, argumentações acerca desse problema podem ser percebidas em outras ações que envolveram os intelectuais destacados aqui, como suas ideias manifestadas nas reformas educacionais que empreenderam – conforme apresentadas em seus itinerários.

Carvalho (2003b, p. 227) discute a nova lógica presente nos anos de 1920, quando “o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso. Erradica-lo é a nova prioridade das providências de reforma educacional (...) a alfabetização aparece como a questão nacional por excelência”.

Todavia, ao longo dos anos de 1920 as questões acerca do analfabetismo como impedimento da consolidação da República, comparecem junto a outros aspectos e as reformas educativas, de certo modo, espelham isto. Se numa certa perspectiva se defendia que era necessário combater o analfabetismo, por outra, a escola, sobretudo a escola primária, foi chamada também a promover mudanças numa perspectiva de deslocamento dessas questões. As reformas também apresentavam as preocupações dos seus propositores em relação à insuficiência de se promover somente a instrução na intenção de ensinar a ler e escrever (alfabetizar), pois isto, na defesa de algumas ideias da época, poderia se transformar em uma arma perigosa nas mãos da população que não tivesse competência para manejar esses conhecimentos para seu próprio bem e dos outros (CARVALHO, 2003b).

Em discurso, Francisco Campos, na sessão de encerramento do ICIP-MG, defendeu que a alfabetização somente não era instrumento de progresso, modernidade e cultura, alegando: “mais vale o analfabeto de intelligencia integra e viva do que o alphabetizado a que a escola adormeceu a intelligência e apagou esse fogo interior do interesse intelectual, mãe da actividade e da industria humanas”. Dizia ser um tanto mais cômodo para os governos difundirem e ampliarem a oferta de

escolas primárias no sentido que parecia estar “tão em voga da difusão do alfabeto como amuleto destinado a curar todas as moléstias e *abra-te sésamo* a forçar todas as portas”. Todavia, em sua visão, a simples ideia de difusão e expansão do ensino primário, do ensino pelo ensino, precisava ser ultrapassada, assim como a alfabetização deveria ser encaminhada “não tanto em formar eleitores”, mas era urgente investir na qualidade dos processos pedagógicos de modo a qualificar a escola primária; colocando a atividade como princípio educativo e a alfabetização no sentido de “formar homens que, sendo eleitores, possam (*pudesse*) ser igualmente cidadãos” (MINAS GERAIS, 1927a, p. 456).

Entretanto, fosse para superar o analfabetismo – no sentido de ensinar as letras – ou numa perspectiva mais ampla como sugeriu Francisco Campos, uma medida seria comum tanto para atingir a primeira quanto a segunda: era necessário, além da expansão, a obrigatoriedade do ensino primário.

Para Veiga a obrigatoriedade do ensino escolar esteve presente como um componente das sociedades ocidentais, existente em vários países, com variação das épocas em que se efetivaram ao longo do século XIX. Neste sentido, “(...) a questão da obrigatoriedade é um acontecimento predominantemente político e esteve relacionado à necessidade sociocultural de produção da consciência de um pertencimento nacional (...)”. Esse fato tinha como pressuposto a existência da condição de obrigação do homem social (VEIGA, 2007, p. 76-77).

Horta (1998) e Vidal (2013) fazem recordar que o Ato Adicional de 1834²⁷¹, no Brasil, transferiu para as províncias a competência de legislar e promover a instrução pública no âmbito da sua jurisdição e, em fins do período imperial, o tema da obrigatoriedade também se

²⁷¹ Vidal (2013, p. 12) assinala que “em termos de legislação provincial, as primeiras peças legais datam de 1835 e foram proclamadas por Minas Gerais e Goiás, seguidas do Ceará (1837) e Piauí (1845). O município neutro da Corte encerra em 1849 o movimento restrito à primeira metade do século XIX. Os anos de 1850, entretanto, emergem como pródigos na legislação sobre o ensino compulsório. O dispositivo aparece nas leis provinciais do Grão Pará (1851), Paraná, Rio de Janeiro e Maranhão (1854), Pernambuco (1855), Amazonas e Sergipe (1858). Novo surto vamos encontrar na década de 1880 para as províncias do Rio Grande do Sul (1871), Espírito Santo (1873), Santa Catarina e São Paulo (1874), Alagoas (1876) e Mato Grosso (1880)”.

colocava na pauta das discussões, sendo o Parecer de Rui Barbosa²⁷², de 1882 – conservando princípios e vocação liberal –, ilustrativo da abordagem que problematizava expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, daquele período. Todavia, “a defesa da obrigatoriedade escolar, presente entre os intelectuais do final do Império não foi suficiente para consagrá-la como princípio federativo no início da República” (HORTA, 1998, p. 14).

Na década de 1920, a atribuição do ensino primário ainda era de competência dos Estados que continuaram a organizar sua oferta de ensino e à União caberia a responsabilidade de regular o ensino secundário e superior. Assim, cada Estado, nas suas condições e concepções, privilegiou ou relegou a oferta do ensino primário em sua jurisdição e isto também ao que se refere à expansão e obrigatoriedade escolar. Motivo este que levava a argumentos e procedimentos distintos por parte dos responsáveis dos Estados em relação a este respeito, uma vez que eram responsáveis pelo ensino primário em sua circunscrição e, a maioria deles (quicá, todos!), alegava não ter condições orçamentárias de arcar com despesas que envolviam a ampliação de escolas primárias e tudo o que isto implicava (suprir materialmente, contratar professores, fiscalizar, inspecionar, dentre outras atribuições), contribuía para que a questão não fosse equacionada.

Entretanto, as iniciativas²⁷³ se faziam presentes e podem ser citadas as ocorridas no período republicano – antes da década de 1920 –

²⁷² Rui Barbosa afirmou que a gratuidade do ensino elementar, prevista na Constituição de 1824, corresponderia aos seus fins se fosse associada “inseparavelmente ao princípio da instrução obrigatória. Assim como a obrigação escolar pressupõe, em boa doutrina, que aliás a prática nem sempre tem observado, a gratuidade da escola, assim a escola gratuita sem a frequência imperativa representa uma instituição mutilada” (BARBOSA, 1947, p. 181). Segundo Horta (1998) a Carta Constitucional de 1824 faz menção à gratuidade da instrução primária, todavia não fez alusão ao princípio da obrigatoriedade escolar. Outras referências: Alonso (2002) problematiza as perspectivas de Rui Barbosa no período do Brasil Império. Lourenço Filho (2001a) trata do pensamento de Rui Barbosa e do Parecer de 1882.

²⁷³ Todavia, vale assinalar que, de acordo com Fiori (1991), no ano de 1872, o encarregado da instrução pública da Província de Santa Catarina – Delfino Pinheiro Cintra Junior – manifestara-se favoravelmente à obrigatoriedade do ensino como “uma ideia que está na moda”. Entretanto, a primeira determinação legal que instituiu a obrigatoriedade do ensino em Santa Catarina, ocorreu em 1874, com a Lei n. 699 de 11 de abril. Esta Lei “referia-se à instrução primária e

como a de Orestes Guimarães e a de Sampaio Dória, nas propostas de reformas educativas em Santa Catarina e São Paulo, respectivamente.

A reforma catarinense articulada por Orestes Guimarães – iniciada em 1910, na administração estadual de Vidal Ramos – visou, em grande proporção, a reorganização do ensino normal e primário públicos. A partir dela, se estruturou o Regulamento da Instrução Pública de 1911 (SANTA CATHARINA, 1911b) que, em grande parte, se equivale às propostas da reforma de 1913, com algumas pequenas alterações, uma vez que também foi promovido pelo mesmo reformador. Após os ajustes da reforma de 1913, o regulamento de 1914 – inspirado no de 1911 – norteou, em grande proporção, os dois próximos decênios da educação catarinense, sobretudo, ao que se referia ao ensino primário.

O Título III do Regulamento da Instrução Pública, anunciava que o ensino público primário era destinado às crianças maiores de sete e menores de quinze anos. Alunos desta faixa etária estavam obrigados à frequência em uma das modalidades de escolas primárias do Estado – Grupo Escolar, Escola Preliminar, Escola Intermediária e Escola Provisória – “salvo frequência em escola particular, ou aprendizagem na própria casa”, sob pena de multas pecuniárias (SANTA CATHARINA, 1914, p. 37).

A Reforma Sampaio Dória, realizada em São Paulo²⁷⁴, no ano de 1920, “concebida nos marcos spencerianos de uma educação intelectual,

incluía meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 10 anos, residentes em cidades e vilas”. Este primeiro posicionamento ocorrido na Província de Santa Catarina, dentro do regime político do Brasil imperial, segue com argumentos sobre o alto índice de analfabetismo verificado naquele momento. “A população total da província, no ano de 1874, era de 159.802 habitantes, sendo que 137.830 eram analfabetos (86%). Somente 21.972 pessoas sabiam ler e escrever (14%)”, ainda era incluída na cifra dos 14%, a população de escravos (FIORI, 1991, p. 52). No entanto, Silva e Valle (2013, p. 310) advertem que não se pode cair no engano do marco zero, em relação à obrigatoriedade escolar pela aprovação da referida Lei sobre a obrigatoriedade escolar, pois o tema estava em pauta, antes disso, com força suficiente – sobretudo força política – para se converter em preceito legal, passando-se “da necessidade do atendimento escolar à obrigatoriedade pela força, ou seja, o dever da instrução primária recai sobre a família. Ao Estado compete a prerrogativa da coerção”.

²⁷⁴ De acordo com Rossi (2003, p. 35), em São Paulo, a obrigatoriedade do ensino foi instituída legalmente em 1874 e permaneceu por diversas décadas sendo assunto da pauta dos reformadores da educação daquele Estado,

moral e física”, incorporava as metas das Ligas Nacionalistas (CARVALHO, 2003b, p. 228) e explicitava, na Lei n. 1.750 (SÃO PAULO, 1920), os alicerces defendidos por seu articulador, indicando as diversas modalidades de escola de ensino – infantil, primário, complementar, secundário, normal, profissionalizante, Faculdade de Educação – como as demais instâncias e seu funcionamento: inspeção escolar, inspeção médico-escolar, assistência escolar. Também apresentava como medidas a serem impostas que o ensino primário fosse de dois anos:

Artigo 1.º - A Instrução Publica, no Estado do São Paulo, comprehende: 1.º - o ensino primario, de dois annos, que será ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares; 2.º - o ensino médio, de dois annos que poderá ser ministrado tambem nesses estabelecimentos de ensino; 3.º - o ensino complementar, de tres annos, que será ministrado nas escolas complementares (...). (SÃO PAULO, 1920, s. p.).

Os pais, tutores ou quem fosse responsável pelas crianças, teriam a incumbência de efetuar a matrícula e observar a frequência das mesmas, sob a alegação de multa pecuniária. Para garantir tais medidas, a Reforma previa que o serviço de inspeção escolar deveria fiscalizar e aplicar as penas legais, quando cabíveis. Entretanto, haviam as exceções previstas nos seguintes casos:

a) quando não houver escola publica numa área de dois kilometros de raio ou não houver logar nas escolas que existirem dentro desta área; b) por soffrerem de incapacidade physica ou mental, ou molestia contagiosa ou repulsiva; c) por indigencia, enquanto não lhes fornecerem o vestuario indispensavel á decencia e á hygiene; d) si receberem instrucção primaria em casa ou estabelecimento do ensino particular (SÃO PAULO, 1920, s. p.).

estendendo-se tal debate ao período republicano. Hilsdorf (2013) informa que o artigo 1º dessa Lei trouxe a imposição, sob pena de multas, e que o ensino primário para o sexo masculino (7 aos 14 anos) e para o feminino (7 a 11 anos), estaria imposto aos que morassem em cidades e vilas que tivessem escolas públicas ou particulares subsidiadas.

A obrigatoriedade do ensino primário e sua duração de dois anos que, segundo alguns, não deveria ser instituída pela realidade múltipla que o Estado apresentava em termos da sua geografia e população, foram alvo de críticas a Sampaio Dória por parte dos membros da Câmara de Deputados, quando o projeto da Reforma foi apresentado. Apesar disto, foi promulgada a Lei n. 1.750 que autorizava a reforma. Entretanto, como se observou no seu itinerário, ele afastou-se da direção geral da instrução pública paulista antes mesmo de sedimentada a pretendida reforma.

Nagle (2001, p. 204) declara que a Reforma Sampaio Dória foi uma das ações importantes dos anos de 1920 que rompeu com velhos padrões de pensamentos, mantendo fidelidade a certos princípios doutrinários que formavam o núcleo das ideias progressistas da época:

A reforma paulista deve ser considerada como principal resultado do ideário que se estruturou no decorrer do segundo decênio do século XX; ideário de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação da consciência cívico-patriótica (...) compromete-se com o programa de luta da corrente nacionalista (NAGLE, 2001, p. 247).

A atuação de Sampaio Dória na referida reforma foi criticada por Carneiro Leão, quando o mesmo estava à frente da instrução pública do Distrito Federal (1922-1926). As ações reformistas de Carneiro Leão, no Rio de Janeiro, foram compiladas por ele em 1926, sob o título *O ensino na capital do país*, onde estão registradas críticas às ações da Reforma Sampaio Dória no Estado de São Paulo:

É, pois, improcedente e até perigosa toda campanha que busque fixar em 2, 3 ou 4 anos o curso primário, no Brasil. O próprio São Paulo que, por motivos financeiros, julgou solucionar o problema com a redução do estágio gratuito, voltou atrás, estabelecendo o ensino primário em 6 anos, compreendendo os 2 do curso complementar. (LEÃO *apud* SILVA, 2006, p. 75).

Carneiro Leão explicitava no Projeto (n. 238) da sua reforma no Distrito Federal²⁷⁵, que o ensino primário seria obrigatório e teria a duração de quatro anos na etapa fundamental e dois anos na etapa complementar, desde que houvesse escola pública ou particular subvencionadas e em condições de receber toda a população escolar de sete a catorze anos, dentro de cada perímetro escolar.

Se Carneiro Leão criticou a Reforma de Sampaio Dória em São Paulo, Silva (2006) observa que a realidade catarinense foi fator que mereceu comentários elogiosos do mesmo, que observou que a organização do ensino em Santa Catarina era composta de “[...] jardim de infância, escola primária e curso complementar de três anos, dando ao ensino popular o prazo de nove anos completos”. A autora informa que Carneiro Leão citava como vantagens a existência no Estado catarinense: lei que delimitava a idade de sete anos para ingresso das crianças nas escolas e a conclusão dos estudos aos quatorze ou quinze anos; a presença de escolas isoladas, escolas reunidas, com prédios próprios; os alunos poderiam matricular-se nos cursos complementares de três anos que funcionavam nos grupos escolares e que, após a conclusão do curso complementar, poderiam matricular-se no último ano do ensino normal (LEÃO *apud* SILVA, 2006, p. 76).

O Regulamento da Instrução Pública²⁷⁶ – derivado das ações empreendidas por Lourenço Filho na reforma educacional no Ceará²⁷⁷ – deliberou sobre questões, em alguns pontos, semelhantes a outras reformas em relação às nomenclaturas ou determinados aspectos: modalidades de escolas e níveis de ensino (primário, complementar, normal...); obrigatoriedade, gratuidade, inspeção do ensino; atribuições das diversas instâncias e pessoas (alunos, professores, inspetores). Entretanto, apesar das semelhanças nos assuntos e nomenclaturas, a compreensão de Lourenço Filho acerca do ensino público no Ceará,

²⁷⁵ Silva e Schueler (2013) destacam que, em termos de obrigatoriedade escolar, relacionado a investimentos governamental, a província do Rio de Janeiro, tem seus contornos iniciais em 1849 e na Corte Imperial, em 1854.

²⁷⁶ Este Regulamento consta na Coleção Documentos da Educação Brasileira: Vieira e Farias (2006).

²⁷⁷ Andrade (2013) explicita que a publicação da Lei n° 73, datada de 18 de setembro de 1837, recomendava que todo pai de família estaria obrigado a matricular seus filhos com idade acima de dez anos, em escolas públicas ou particulares, para que pudessem aprender as *primeiras letras*, incorrendo – os que não cumprissem – em multa de seiscentos reis por filho.

representada no Regulamento, difere da de São Paulo, proposta por Sampaio Dória, e se aproxima das defesas de Carneiro Leão e Orestes Guimarães:

Art. 1º - O ensino, no Estado do Ceará, é público e privado. Art. 2º - O ensino público compreende: 1) o preliminar de três anos, que será ministrado nas escolas isoladas e reunidas; 2) o primário de quatro anos nos Grupos Escolares; 3) o complementar de dois anos, na Escola Complementar; 4) o secundário e especial, no Lyceu e na Escola Normal; 5) o profissional, nas escolas profissionais; 6) o superior, na Faculdade de Diretoria Capital. Art. 3º - É livre dos particulares o exercício do magistério, respeitadas às condições de higiene, moralidade e estatística, de que trata este Regulamento (CEARÁ, 1922b).

Sobre a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário previa-se no “Art. 36 - São obrigadas a frequência escolar gratuita as crianças analfabetas de 7 a 12 anos de idade” (CEARÁ, 1922b). Quanto aos casos isentos e as penalidades, Lourenço Filho considerou de modo bastante similar à Reforma de Sampaio Dória.

Problematizando a realidade brasileira, Raul Gomes, em tese (t. 95) na ICNE-ABE, questionou a respeito das atribuições do governo federal e das responsabilidades dos Estados acerca da expansão e obrigatoriedade do ensino primário. O proponente apresentou um amplo relatório estatístico, tanto numa perspectiva geográfica – dos diversos estados brasileiros – quanto histórica, para demonstrar que a obrigatoriedade escolar figurava como “letra morta” na legislação pertinente, pois apesar de prevista há muitos anos, não havia, até aquele momento, encontrado uma “execução sistemática e perdurável em nenhum estado do Brasil” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 572).

Afirmava ainda ser “exequível a obrigatoriedade sobre toda a população escolar de qualquer nação principalmente onde ocorrem tropeços de várias ordens”, citando como fatores relacionados ao Brasil o número elevado da população em idade escolar (5.911.429 crianças); a ampla extensão territorial do país; a falta de escolas e de recursos orçamentários (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 578). Raul Gomes apontou que os Estados, até o ano de 1921, com todas as dificuldades presentes – a maioria dos quais vivia oprimido pela pobreza – investiram, uns mais outros menos, na “educação popular” e questionou:

se o minúsculo Estado de Santa Catarina, numa prova admirável da compreensão e do alcance dos sacrifícios empregados na educação popular, aplicava em 1921 20% de sua renda na instrução, porque esse Brasil de 1934²⁷⁸, cujo grau de evolução e progresso conquistado (...) não reservará, para a estupenda e redentora tarefa de incorporação da totalidade da classe de seis anos, a ínfima, a simples porcentagem de 8% sobre a soma da receita geral? (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 583).

Entretanto, pelo reconhecimento dado por alguns – dentre eles Carneiro Leão e Raul Gomes – ao contexto catarinense, no sentido que continha em sua legislação a previsão da obrigatoriedade escolar e até menção de modo elevado pelos investimentos na área educacional, isto não pode ser interpretado como se Santa Catarina tivesse equacionado as questões que se apresentam aqui. Vale observar que a realidade presente no contexto catarinense, nos anos de 1920, ainda, reclamava por inúmeras soluções aos problemas atados à instrução pública. A realidade descrita por Carneiro Leão e mesmo os investimentos citados por Raul Gomes, efetivamente, deixavam a desejar em diversos aspectos, apresentando um cenário composto por instalações precárias das escolas ou mesmo a falta delas em diversas localidades; falta de frequência regular dos alunos às aulas, que minava a questão da obrigatoriedade; escolas desprovidas de professores e professores sem habilitação considerada apropriada; mobiliário e materiais didáticos que requeriam melhorias; dentre outros aspectos (HOELLER, 2009).

Razões essas que podem ser interpretadas como motivadoras para que Cid Campos – Secretário do Interior e Justiça de Santa Catarina – manifestasse a necessidade de realização da ICEEP-SC e, a partir dela, como se mencionou, “uma quase completa reforma” que não colocou em xeque muitas das determinações das reformas anteriores de 1910/1913, promovidas por Orestes Guimarães.

O professor Adriano Mosimann – diretor de grupo escolar catarinense – referia-se em sua tese na ICEEP-SC que as iniciativas do governo, há anos, procurando ampliar a oferta de escolas, não surtiu os efeitos desejados, pois chocou-se com a ignorância da nossa população,

²⁷⁸ O projeto apresentado por Raul Gomes, em 1927 na ICNE-ABE, deveria consumir seus objetivos no ano de 1934. (ASSOCIAÇÃO..., 1927a).

em relação á importância da escola”; e que a frequência das crianças à escola primária, fazendo cumprir a obrigatoriedade do ensino, nem sempre era observada, pois não se dispunha de “meios eficazes de coerção, a não ser o de persuadir o responsável pelo aluno da proficiência do ensino ministrado. O recurso das multas é (era) falho por diversas razões”, dentre elas porque não era de fato aplicado (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 497-498).

Outrossim, participantes da ICEEP-SC assinaram uma petição²⁷⁹, destacando o Decreto de 04 de dezembro de 1926, frente à necessidade de o Estado fazer “cumprir rigorosamente os preceitos do alludido decreto em relação á frequência nas escolas de menores de até 14 anos”. Na sequência da petição feita, Orestes Guimarães pronunciou que aprovava a medida da obrigatoriedade e lamentava quanto à “diminuição da matrícula nos 3º e 4º anos dos estabelecimentos públicos é (que era) reduzida pelo motivo de aproveitamento do trabalho dos menores”, estendeu seus comentários, condenando a reforma paulista, promovida por Sampaio Dória, em 1920, que reduziu o ensino primário para dois anos, naquele Estado, em 1920 (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 105-106).

Em termos gerais à expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário foram assuntos que estiveram na pauta das conferências educacionais, por meio de teses apresentadas. A tese *Diffusão do ensino primário. Fórmula para a União auxiliar a diffusão desse ensino; Obrigatoriedade relativa do ensino primário; suas condições*, de autoria de José Augusto Bezerra de Medeiros, apresentada na CIEP-RJ, foi a mais discutida – de acordo com as fontes consultadas – dentre os cinco eventos investigados, e a que melhor representa as tensões presentes nas conferências sobre a temática em pauta, como também faz compreender posicionamentos e comentários posteriores feitos por alguns dos intelectuais.

Coube a 1ª comissão de análise²⁸⁰ da CIEP-RJ apreciar a tese, cujas considerações foram submetidas à apreciação dos presentes em

²⁷⁹ De acordo com os Anais (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 105-105), assinaram a petição: Orestes Guimarães, Accacio Moreira, Mâncio da Costa, Gilberto Paranhos, Luis Trindade, Raja Gabaglia, Maura Senna Pereira, Barreiros Filho (nomes conforme a fonte).

²⁸⁰ Nos apêndices, desta tese, consta um quadro das comissões da análise da CIEP-RJ, inclusive seus relatores.

duas séries: uma relativa à difusão²⁸¹ e outra à obrigatoriedade²⁸² do ensino primário. O parecer emitido pela comissão foi motivo de indagações de alguns participantes e sofreu diversas emendas, cuja discussão foi retomada em mais de uma sessão da conferência.

As críticas mais contundentes foram as de Sampaio Dória que iniciou reclamando a não apreciação da sua *memória* – fato já mencionado – e, após isto, procedeu na crítica, ponto a ponto, das conclusões apresentadas pela 1ª comissão. Indagou porque deveria a

²⁸¹ A *primeira série* ficou assim estabelecida: “1º A União em sua missão constitucional de animar o paiz o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, tem competência para colaborar com os Estados na diffusão do ensino primario e no combate ao analfabetismo. 2º A formula preferível para que se effective essa collaboraçãõ é a de accordo entre a União e os Estados, mediante as seguintes bases: a) A União concederá aos Estados, aos Municipios ou á iniciativa particular, subvenções e outros favores compatíveis com sua acção constitucional; b) os Estados manterão providas todas as escolas actualmente existentes e as creadas até a data do accôrdo e se comprometerão a elevar gradualmente as suas despezas com a instrucção primaria até pelo menos 10% da sua receita, assim como a despende com este serviço 20% pelo menos, dos seus saldos orçamentários; c) as subvenções da União applicar-sehãõ exclusivamente ás escolas isoladas ou agrupadas que se crearem em virtude e posteriormente ao accôrdo e poderão variar entre 30 e 70% da importância correspondente ao custeo do estabelecimento na razão direta da densidade da população e na inversa dos recursos financeiros do Estado accordante; d) A União terá a funcção de coordenador os esforços no combate ao anaphabetismo e systematizar a educação nacional pelo que intervirá seus órgãos competentes na elaboração dos programmas e na applicação dos methodos de ensino tendentes a formar a mentalidade do povo brasileiro; e) A União exercerá a inspeção das escolas subvencionadas, sem excluir a inspeção dos Estados nos mesmos estabelecimentos” (BRASIL, 1922, p. 96-97).

²⁸² A *segunda série* ficou assim proposta: “1ª A Conferencia Interestadual de Ensino Primario reconhece a competencia do Congresso Nacional para decretar a obrigatoriedade do ensino; 2º A actual situação do paiz não comporta a decretação desta medida em caracter absoluto; 3º Declarar-se-há obrigatoria a instrucção primaria em qualquer localidade do paiz, desde que em um raio de dous kilometros haja estabelecimento de ensino na proporção de um grupo escolar para mil habitantes ou de uma escola isolada para trezentos e que, annexo a cada estabelecimento, funcione uma caixa escolar. 4º Os participantes ou emprezas que possuífrem estabelecimento fabris ou industriaes que empreguem menores de 10 a 16 annos em seu serviço, ficarão na obrigação de lhes ministrar o ensino das primeiras letras; 5º Serão punidos pelo modo que a lei determinar os que infringirem o disposto na conclusão anterior” (BRASIL, 1922, p. 97).

União ficar encarregada somente da subvenção e argumentava: “acaso a instalação directa de escolas federaes, dentro das condições por nós indicadas na ‘Memória’ que apresentamos, attenta contra á grandeza da Patria?”. Sampaio Dória argumentava que a proposta da comissão era falha no critério para determinar a subvenção. “Falha Ella na razão directa da densidade da população e inversa de recursos financeiros”. Seguia afirmando que “a proposta da Comissão é (era) inaceitavel em varios pontos” e carecia de “modificações para attender as condições actuaes de nossa vida social e política” (BRASIL, 1922, p. 99-100).

Outros também se pronunciaram – Carneiro Leão, Orestes Guimarães, Américo de Moura, Alberto Moreira, Freitas Valle, Raymundo Seild e Esther de Mello – sobre as conclusões emitidas, todavia o fizeram de modo mais brando e alguns até com elogios aos trabalhos realizados pela 1ª comissão.

Às conclusões da 1ª comissão de análise desencadearam diversas emendas²⁸³ e, por vezes, localizavam os participantes consonantes em alguns pontos e discordantes em outros. A emenda²⁸⁴ n. 4 de Sampaio

²⁸³ As alterações para *primeira série* foram: “Emenda n. 1 do Sr. Sampaio Dória: ‘A União adoptará: 1º a subvenção aos Estados para a diffusão do ensino primário mediante accôrdo prévio; 2º o provimento directo das escolas primarias com inspecção e fiscalização a cargo dos Estados; 3º subvenção das escolas primarias particulares ministradas por normalistas, sujeitas ao regulamento das escolas publicas, considerando-se taes normalistas funcionarias federaes para estabelecimentos legaes’”. N. 2, do Sr. Americo de Moura acrescenta-se a alínea *a*: “fiscalizando as escolas subvencionadas, e creará escolas federaes onde verificar a necessidade desta instituição. Emenda n. 2 do Sr. Sampaio Dória (em relação a alínea *b*): A subvenção aos Estados se determina segundo: 1º a quantidade de crianças em idade escolar; 2º os perigos da estrangeirização a que estão expostos; 3º percentagem da renda estadual applicada na instrucção publica”. Emenda de Orestes Guimarães, em relação a mesma alínea: “Em vez de ‘despender com este serviço 20%, pelo menos, dos seus saldos orçamentários’, diga-se: ‘reservar para Fundo Escolar, dous por cento dos seus saldos orçamentários’”. Emenda n. 3, de Sampaio Dória e de Americo de Moura, em relação às alíneas “*d*” e “*e*”: que fossem suprimidas (BRASIL, 1922, p. 106-107).

²⁸⁴ A emenda de n. 4 feita por Sampaio Dória teve como proposta: “É gratuita e obrigatoria a frequência escolar ás crianças de sete a 14 annos” e ficavam exonerados desta obrigação: a) “as crianças que residirem além de dous kilometros da escola, ou si não houver vaga nas escolas existentes até esta distancia; b) as incapazes ou atacadas de molestia contagiosas ou repulsivas; c) os indigentes, emquanto o Governo não lhes fornecer e vestuario indispensavel

Dória foi posta em votação e o mesmo se posicionou contrário às colocações que considerava o solicitado por ele com merecimento, mas não poderia o país, naquele momento, decretar tal medida com a amplitude que se desejava. Sampaio Dória rebateu, dizendo não parecerem aceitáveis as razões aduzidas pela comissão; mesmo diante disso, a emenda foi posta em votação, foi rejeitada, “contra os votos dos Srs. Sampaio Dória, Orestes Guimarães, Americo Motta, D. Esther de Mello e D. Maria Reis Santos” (BRASIL, 1922, p. 120).

Se no caso anterior Sampaio Dória e Orestes Guimarães estavam em acordo, na votação da emenda de Freitas Valle²⁸⁵ – acerca do percentual de subvenção da União para a expansão do ensino primário – estiveram em lados opostos: Sampaio Dória no grupo a favor; Orestes Guimarães, juntamente com Carneiro Leão e outros, votaram contra. A emenda foi aprovada por doze votos a dez (BRASIL, 1922, p. 121).

Quanto à emenda proposta por Orestes Guimarães, consta que foi aprovada, porém Sampaio Dória declarou ter votado a favor, mas com restrições quanto à fiscalização do ensino (BRASIL, 1922, p. 118). Retomando o assunto na nona sessão ordinária, alegou que “Verificando que não ter sido minha proposta examinada pela 1ª comissão (...), a minha *Memória*, reiterei-a, em sessão plena, nos mesmos termos: *provimento directo de escolas primarias com inspecção e fiscalização a cargo dos Estados*, reiterei-a sob a fórmula de emenda”. Também era possível, segundo Sampaio Dória, que “a Conferência reconsidere o erro de querer instituir em todo o Brasil, com gostos formidáveis, a dupla inspecção: a federal e a estadual. Que lhe não doam as mãos” (BRASIL, 1922, p. 202).

Com tal reclame Sampaio Dória tentou definir que algumas das petições contidas nas emendas dos colegas e mesmo naquelas que propôs, já haviam sido contempladas em sua *memória*. Entretanto, naquela mesma sessão, em sequência, no intuito de agregar autoria e

á decencia e á hygiene; d) os que receberem, em casa, ou em escolas particulares, instrucção identica a dada nas escolas publicas primarias (BRASIL, 1922, p. 107).

²⁸⁵ Freitas Valle argumentou: “A relatividade da população é variavel; a percentagem a adoptar nas capitães não póde ser a mesma das cidades do interior, nem a dos lugarejos e infimos nucleos do sertão do paiz. Por outro lado, fazer-se depender a obrigatoriedade da existência de caixas escolares é arriscado, pois estas podem ser insufficientes, e isso retardará a execução da medida” (BRASIL, 1922, p. 121).

destaque no interior da CIEP-RJ, asseverava que não estava à altura dos nobres membros presentes no evento saber quem era o pai da ideia de propor o provimento direto de escolas pelo governo federal, pois era uma ideia sem pai conhecido, uma vez que era defesa velha, enrugada e comum a quem primeiro levantasse a mão. Isso não estava em questão, entretanto, se fosse o caso de atribuir a quem primeiro propôs na conferência, deveria a autoria ser remetida a ele que, logo na primeira sessão ordinária, teria proposto – em sua *memória* – o princípio da criação direta de escolas, ao lado da subvenção dos Estados e particulares (BRASIL, 1922, p. 202).

Tavares Cavalcanti aparteou que era certo que o assunto constava na *memória* de Sampaio Dória, mas se alguém naquele recinto tinha o direito de reivindicar a propriedade das ideias citadas era, certamente, o presidente do evento – José Augusto Bezerra de Medeiros – pois havia consignado a proposta no relatório apresentado à comissão preparatória, antes das sessões ordinárias (BRASIL, 1922, p. 206). Orestes Guimarães solicitou que os méritos fossem dados ao ex-presidente do Brasil, Wenceslau Braz e Carlos Maximiliano, que em 1918, em virtude de medidas tomadas, teriam fechado quase quinhentas escolas no Brasil – três em São Paulo; noventa e seis no Paraná; oitenta e três no Rio Grande do Sul; duzentos e vinte e três em Santa Catarina – onde não se ensinava a língua nacional (BRASIL, 1922, p. 210).

Levando-se em consideração as críticas, refutações e aprovações, sobre as conclusões quanto à difusão e à obrigatoriedade do ensino primário, o relator – Tavares Cavalcanti – finalizou seu parecer afirmando que a comissão teria realizado seus trabalhos apreciando somente a “these – É um dever constitucional a intervenção da União em matéria de ensino primário, pelo Dr. Mario Pinto Serva e que tomaram conhecimento das “memórias” de Sampaio Dória e Americo de Moura – representante das Escolas Sete de Setembro de São Paulo – posteriormente às análises feitas. Elogiou as duas memórias citadas que “revelaram grande erudição e vastos conhecimentos do assumpto”, entretanto, afirmou que folgava em perceber que “nenhum antagonismo de idéas ou princípios se nota entre as conclusões e a dos illustres autores, sendo ao contrario evidentes as aproximações nos pontos essenciaes” e comunicou que a comissão era do parecer que as memórias fossem publicadas nos Anais da CIEP-RJ (BRASIL, 1922, p. 108).

Sampaio Dória declarou na sexta sessão ordinária do CIEP-RJ que “si podemos, pela votação de sábbado, ajuizar e prever, as medidas que suggerimos, em reforma ou additamento aos pareceres das comissões, serão, sem remedio, rejeitadas. O relator da comissão opinará contra o que não houver sahido de si mesmo”, mas, assim mesmo ele continuaria a “propôr o necessário aos pareceres das comissões em reiteração fiel ás idéas de nossa (*sua*) memória” (BRASIL, 1922, p. 145).

O parecer final da 1ª comissão – que pode ser lido como um projeto educacional para o ensino primário brasileiro, em articulação com o compromisso delegado à União – aprovado na CIEP-RJ, foi votado na sétima sessão ordinária, deliberando, com pequenos ajustes de redação, sobre a obrigatoriedade do ensino:

1ª A Conferencia Interestadual de Ensino Primario reconhece a competencia do Congresso Nacional para decretar a obrigatoriedade do ensino; 2º A actual situação do paiz não comporta a decretação desta medida em caracter absoluto; 3º Os participantes ou empresas que possuïrem estabelecimento fabris ou industriaes que empregam menores em seu serviço, e os particulares que os empreguem em serviços domesticos ficarão na obrigação de lhes ministrarem o ensino das primeiras letras; 5º Serão punidos pelo modo que a lei determinar os que infringirem o disposto na conclusão anterior (BRASIL, 1922, p. 153).

A votação acerca do parecer da primeira tese da CIEP-RJ manteve, em grande proporção, o que a 1ª comissão havia exposto em sua primeira versão. Também se percebe o tom conciliador mantido que não estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário de modo absoluto, permitindo que se considerassem as observações feitas acerca das dificuldades orçamentárias ou das condições geográficas do país; também não se definiu a faixa etária circunscrita pela obrigatoriedade e nem a duração do curso primário.

Apesar das críticas, o posicionamento de Sampaio Dória na CIEP-RJ esteve em acordo com os demais participantes, de que a escola primária deveria ser “gratuita e obrigatoria a frequência escolar ás crianças de 7 a 14 annos” – embora isto não tenha ficado explicitado no parecer final da 1ª comissão que deliberou sobre esta questão, o qual foi

aprovado em votação em sessão ordinária – o que diferia, em certa proporção, da reforma que propusera um ano antes em São Paulo. Diz-se, em certa proporção, pois segundo afirmou Sampaio Dória, no espaço da CIEP-RJ, a sua reforma em São Paulo foi mal compreendida, uma vez que dizia conceber que a educação primária essencial à liberdade das democracias, não deveria ser inferior a sete anos e, “em que pese os boateiros”, sempre defendeu esta ideia, tanto na cátedra como professor e também quando diretor da instrução pública de São Paulo, função da qual julgava ter prestado um bom serviço. Entretanto, “não querendo gastar mais, e empenhando-se em alfabetizar a todos, o governo paulista entendeu por bem reduzir a gratuidade do ensino primário em dous annos²⁸⁶”. Seguia justificando que, embora onerado no excedente de dois anos, a educação primária em São Paulo, naquele momento, era de “7 annos em 10 escolas-modelos, é de 4 annos nos seus quase 200 grupos escolares, e é de dous annos nas suas milhares de escolas isoladas, urbanas e rurais”. Continuava alegando que, a tão caluniada reforma, não só não mutilou, mas havia integrado o aparelho escolar paulista, porém, as críticas tem se fixado no seu

único ponto vulnerável, o seu pobre calcanhar de Achilles é esta a redução de gratuidade do ensino primário e da obrigatoriedade de frequência a dous annos apenas. Não se confunda, porém, redução do ensino primário com redução da gratuidade. Pela reforma da instrução paulista, o ensino primário, ali foi elevado de 6 para 7 annos em 10 escolas; a gratuidade é que foi reduzida a dous annos. Não mais, que é quasi tudo, aquella reforma, de que sou o principal autor, realizou uma avançada vertiginosa para o ideal. Si, pois S. Paulo era o modelo da instrução pública entre nós, agora mais que nunca, exceptuada a redução da gratuidade, é lá que o Brasil terá de buscar o melhor padrão de ensino primário e normal. Si se aventurar por caminhos diferentes, fará obra de fancia (BRASIL, 1922, p. 146).

²⁸⁶ Francisco Campos em 1927, ao expor os motivos da organização e cumprimento do novo Regulamento do Ensino Primário, observou: “Até aqui o curso nas escolas ruraes se limitava a dois annos, apenas. Era tempo escasso mesmo para a simples desalfabetização” e que passou a ser de três annos com objetivo de contribuir para a melhoria do ensino (MINAS GERAIS, 1930, p. 29).

Henrique da Silva Fontes – representante de Santa Catarina na CIEP-RJ – rebateu as afirmações de Sampaio Dória sobre o que dizia ser uma inovação na reforma paulista, promovida por ele, no tocante ao curso primário com duração de sete anos, afirmando que em Santa Catarina isto já estava proposto desde 1911, pela reforma inspirada e executada por Orestes Guimarães. Henrique da Silva Fontes seguia exaltando a atuação de Orestes Guimarães e do seu Estado, enquanto Sampaio Dória intercortava o discurso daquele, refutando que não havia mencionado “inovação”, mas sim que havia elevado o ensino primário a sete anos; também não havia se referido a Santa Catarina e, tampouco, a Henrique da Silva Fontes, questionando: “Quando e onde me referi a V. Ex.? Não fiz referencias pessoas”, asseverou Sampaio Dória (BRASIL, 1922, p. 155).

Os apartes exigiram que Henrique da Silva Fontes se dirigisse à autoridade máxima da CIEP-RJ, observando: “Sr. Presidente, quando na última sessão, eu e outros desejávamos dar apartes ao orador, V. Ex. pediu que não o perturbassemos. Não creio que haja aqui dous pesos e duas medidas. Solicito para mim a aplicação da mesma medida”. Pedido deferido, Henrique da Silva Fontes procedeu citando que Sampaio Dória havia mencionado que ele era defensor de escolas de três ou quatro anos regidas por um só professor, o que não representava suas ideias e nem a realidade catarinense. Novamente, intercalou Sampaio Dória: “Mais uma vez, não fiz referencias pessoas” (BRASIL, 1922, p. 156).

Henrique da Silva Fontes, na nona sessão ordinária, cita o aparte feito por ele ao ilustre representante da Liga Nacionalista de São Paulo – Sampaio Dória – quando mencionou que o mesmo, ao tratar do estágio²⁸⁷ escolar, teria sido contraditório²⁸⁸, adjetivo que não retirava, porque os trabalhos da conferência e os registros efetuados dariam conta daquela geração e das posteriores de decidirem se teria ou não cabimento o qualificativo que dera. Sampaio Dória retrucou que desafiava a quem quer que fosse, provar que ele teria sido contraditório; ao que Henrique da Silva Fontes respondeu não querer provocar discussões de ordem pessoal, uma vez que o mencionado seria publicado nos Anais do evento. Encerrou Sampaio Dória: “não julgo necessário aguardar o juízo da posteridade. Porque não poderão os

²⁸⁷ O termo estágio está com sentido de duração do tempo escolar.

²⁸⁸ A contradição remetia, em grande parte, à questão da duração da escolaridade primária.

contemporaneos arrazoar e provar a contradicção de que me acoimam. Quero eu mesmo defender-me e não esperar a posteridade” (BRASIL, 1922, p. 207).

Mesmo diante do clima, por vezes acalorado, Sampaio Dória prosseguia intervindo, opinando e impondo sua presença. Diante das condições orçamentárias da União e da extensão geográfica do país, julgou que era um equívoco propor que os milhões de crianças frequentassem simultaneamente todos os graus do ensino primário, em resumo, propôs substitutivos²⁸⁹, os quais observou, sem esperança de serem atendidos. Dizia ele que aquela conferência – CIEP-RJ – tinha ideias preconcebidas, afirmando: “Corre nesta Conferência²⁹⁰, que eu sou partidário do ensino primário reduzido de dous annos, sem mais nada. Nunca preguei tamanho absurdo e heresia tamanha. Pelo contrário, sempre que tenho tido ensejo, me tenho manifestado em sentido opposto” (BRASIL, 1922, p. 182). Apesar das críticas, Sampaio Dória sustentou que estava em acordo com os outros participantes, de que a escola primária deveria ser destinada ás crianças de sete a quatorze annos de idade, entretanto, esta questão ainda foi alvo de críticas

²⁸⁹ Estes eram os substitutivos propostos, os quais compunham o projeto educacional para o ensino primário brasileiro e o compromisso delegado à União, segundo Sampaio Dória: “1º As escolas primarias federaes são urbanas e ruraes, podendo estas ser alphabetizantes ou profissionaes. 2º a União fundará ou subvencionará, na capital da Republica e na de cada Estado, uma escola primaria modelo, de 7 annos de curso, divididos em 3 grãos: o elementar com dous annos, o médio com outros dous, e o complementar com 3, todos gratuitos e obrigatórios. 3º Á medida que possa a União installara ou subvencionará escolas elementares, e, onde convier, conjuntamente, escolas medias complementares gratuitas e obrigatórias. 4º A União creará ou subvencionará na capital de cada Estado, uma escola pratica de artes e officios. 5º Tanto que disponha de pessoal idôneo, a União desapropriará certa extensão de terras de cultura, para a construção de prédios e para experiências agricolas das escolas ruraes. 6º As bases dos programmas do ensino primario e profissional serão determinados pelo “Conselho Nacional de Educação” em projecto” (BRASIL, 1922, p. 150-151).

²⁹⁰ Fatos envolvendo Sampaio Dória e a sua reforma foram mencionados pela 1ª comissão da CIEP-RJ, observando que devido às condições financeiras, os Estados confrontavam-se com as mais sérias dificuldades para levar as letras a todos os seus filhos, exemplo disso, era o “grande Estado se São Paulo” que se viu diante da necessidade de modificar a sua modelar organização pedagógica” (BRASIL, 1922, p. 93-94).

posteriores – como se viu anteriormente – por Carneiro Leão e Orestes Guimarães, o que pode dar indícios de que a questão não tenha encerrado em clima amistoso.

* * *

Esse clima entre afirmação de propostas, confirmação de posicionamentos e exigência da compreensão das pertinências ou não das ideias dos participantes e da busca por demarcação de lugares nas conferências, pode ser atribuído a todos os eventos analisados nesta tese.

Sampaio Dória na CIEP-RJ não somente foi aquele que não fugiu aos enfrentamentos como também foi quem, por diversas vezes, suscitou tais confrontos. Pode-se propor que foi o participante mais combativo deste evento, o que não significa que foi o que impôs com maior efetivação suas propostas. Sua postura tem reflexo do seu perfil de orador eloquente, mas também espelha sua condição no cenário educacional e político daquele momento que se mostrava, de certo modo, fragilizada por sua reforma mal compreendida – segundo suas afirmações – e sua rápida passagem pela diretoria da instrução pública de São Paulo.

Os outros dois intelectuais desta pesquisa – Orestes Guimarães e Carneiro Leão – presentes no evento, naquele momento, gozavam de posição mais confortável e prestigiosa no cenário educacional e político – exerciam funções na esfera administrativa do governo federal – e tinham seus lugares assentados no espaço da conferência, como organizadores, propositores de teses e relatores de comissões de análises das quais faziam parte. Tais posições dispensavam, em certos casos, a necessidade de requerer um lugar destacado na CIEP-RJ e os colocavam mais sintonizados com o que se apresentava nas sessões ordinárias, visto que suas teses já haviam sido previamente discutidas ao longo das nove sessões preparatórias, as quais eles se fizeram presentes em todas.

Trazer para a CIEP-RJ a sua *memória* permitia a Sampaio Dória não apenas defender seu projeto educacional para o ensino primário brasileiro e o compromisso delegado à União. Igualmente, por meio dela (*memória*), pode se justificar e rebater as críticas que recebera em sua reforma, fazendo da conferência um espaço público para defesa das suas ações e da explicitação da incapacidade de compreensão das mesmas, por parte do que nomeava de “boateiros”, assim é que a *memória* era

sempre mencionada em conjunto com os aspectos da reforma que no ano anterior havia promovido em São Paulo.

Como afirmado, as reformas de Orestes Guimarães (Santa Catarina – 1911/1913) e Sampaio Dória (São Paulo – 1920) não foram precedidas por conferências educacionais que as justificassem. Todavia, foram levadas à CIEP-RJ de modo exaltado, fosse por defensores dos propósitos, no caso do primeiro; fosse por seu próprio mentor, no caso do segundo. As reformas educacionais, rememoradas, demonstram articulação destas ações dos intelectuais com os espaços das conferências educacionais, fazendo perceber que ambas – reformas e conferências – participavam do repertório dos anos de 1920, do qual os intelectuais faziam parte, e auxiliaram no delineamento dos projetos educacionais para o país.

Entretanto, o problema da expansão e da obrigatoriedade do ensino não se dissolveu por meio do que ficou deliberado na CIEP-RJ – problema cuja solução legal veio a estabelecer-se muito adiante na história educacional do Brasil²⁹¹ – e permaneceu no contexto brasileiro dos anos de 1920 e no repertório investigado.

Tensões se revelaram também no CEPN-PR em torno das (im)possibilidades de ver contemplada a obrigatoriedade escolar no Paraná²⁹². A tese de Segismundo Antunes Netto – lente da Escola

²⁹¹ De acordo com Horta (1998) a Constituição Federal de 1988 fecha o círculo em relação ao direito e obrigatoriedade escolar dos brasileiros, recuperando o conceito de educação como direito público subjetivo que fora abandonado desde a década de 1930; também o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Emenda Constitucional n. 14, de 1996, que modificou os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal; e a LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (9.394/1996) vieram dar sustentação ao cumprimento de tais medidas. Entretanto, vale destacar que, no ano de 2009, a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009) alterou o tempo de escolaridade obrigatória para educação básica, alargando a faixa etária contemplada (de quatro a dezessete anos) para crianças e adolescente que deverão frequentar a escola da Educação Infantil ao Ensino Médio. Medida que está prevista para cumprimento pleno até o ano de 2016.

²⁹² Souza e Anjos (2013) apresentam que as questões ligadas à obrigatoriedade escolar no Paraná também provém de longa data. Apontam que ao longo do período provincial localizaram, nas fontes consultadas, a presença de cinco leis instituindo a obrigatoriedade do ensino nos anos de 1854, 1857, 1874, 1877 e 1883 e que, guardadas as variações, em todos os casos haviam prescrições acerca dos critérios (exclusão/inclusão) a se considerar para tal aplicação, tendo

Normal e Inspetor Escolar de Ponta Grossa – que defendeu a obrigatoriedade do ensino no território paranaense, teve no parecer²⁹³ da comissão de análise que se reconhecia a necessidade de difundir “a luz do alfabeto, tornando obrigatório” no Paraná (PARANÁ, 1926b). Entretanto, a tese provocou entre os presentes debates acalorados, conforme registro das atas do evento e do jornal *Estado do Paraná*, a “these foi relatada pelo professor N. Meira de Angelis. Encetada a discussão proferiu brilhante discurso contra a obrigatoriedade o professor José Cardoso, director do grupo escolar de Jacarezinho” (ESTADO..., 1926d, s. p.).

Apesar dos apartes, essa tese e outras duas que tratavam da mesma temática foram aprovadas, pois se defendeu²⁹⁴ que “o ensino obrigatório deve necessariamente formar parte na legislação, e encarnar-se nos costumes dos países que querem viver em toda a plenitude da vida da civilização, do progresso e da grandeza da humanidade”. Entretanto, se argumentava²⁹⁵ que era necessário que “firmemos primeiro as paredes e depois ponhamos o telhado ao gigantesco edifício, para que não passemos mais tarde pelo vexame de vermos ruída por terra a sabia lei da obrigatoriedade do ensino”, pois ainda era necessário investir em ampliação de número de escolas, em especial, nas zonas rurais e no aparelhamento técnico das mesmas (PARANÁ, 1926b).

Moreno (2003, p. 56) demarca que a obrigatoriedade do ensino primário esteve na pauta de discussão do cenário paranaense ao longo de toda a década de 1920 e, dentre os reformadores²⁹⁶, Lysimaco Ferreira

por base a idade; as condições das diferentes infâncias; a distância da residência da criança em relação à escola; financiamento de materiais e roupas para os alunos carentes economicamente; e o estabelecimento de uma “estatística da infância” para o conhecimento sobre as crianças em condições de frequentar as escolas na província do Paraná.

²⁹³ Refere-se ao Pecer n. 2, relativo à seguinte tese “Obrigatoriedade do ensino no território paranaense”, de Segismundo Antunes Netto, apresentada na primeira sessão plena, em 20/12/1926, pela manhã (PARANÁ, 1926a).

²⁹⁴ 15ª Tese apresentada: Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense?, de autoria da professora Maria Luiza Ruth (PARANÁ, 1926b).

²⁹⁵ 24ª Tese apresentada: Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense?, de autoria de João Rodrigues. (PARANÁ, 1926b).

²⁹⁶ Moreno (2003, p. 55) observa que os agentes estatais paranaenses, dentre eles César Pietro Martinez, rejeitavam a ideia da obrigatoriedade do ensino

Costa foi o único que oscilou, favoravelmente, quanto à discussão sobre a obrigatoriedade, tanto que uma das teses oficiais do CEPN-PR se estabeleceu nos termos que questionavam: *Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino elementar no território paranaense?*

Das ações derivadas da reforma educacional de 1927, fomentada por Francisco Campos no interior do ICIP-MG, coube definir ao ensino primário a obrigatoriedade de frequência, em acordo com a faixa etária de sete a quatorze anos de idade, estendendo-se até os dezesseis anos em relação aos indivíduos que, aos quatorze não estivessem habilitados nas matérias do curso primário, facultando tal medida em casos semelhantes aos apresentados pelas reformas de Orestes Guimarães (SC); Lourenço Filho (CE), e Carneiro Leão (PE), atribuindo penalidades também aproximadas. Francisco Campos propôs à expansão de escolas para o Estado e classificou as escolas primárias em: “Ruraes, com o curso de tres annos; b) districtaes e urbanas singulares, com o curso de tres annos; c) escolas reunidas e grupos escolares, com o curso de quatro annos; d) escolas para débeis orgânicos; e) escolas ou classes especiais para retardados pedagógicos” (MINAS GERAIS, 1927c, p. 124).

Percebe-se, pela análise das fontes, que os princípios da expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário não poderiam ficar fora das propostas dos anos de 1920, pois eram esses princípios que, em tese, garantiriam a efetivação dos projetos pautados para a nação. A escola primária obrigatória era tomada como locus privilegiado para o cultivo dos sentimentos, consciência e identidade nacionais, ao mesmo tempo em que deveria contemplar ideais de uma educação renovada pelos novos meios e novos fins da educação para a formação do cidadão brasileiro e republicano que a sociedade brasileira exigia para aquele momento, segundo a retórica do período.

Afirmava Lourenço Filho na ICNE-ABE (t. 42) que estava claro que a simples condição política da União fazia assentar a necessidade de

primário. César Pietro Martinez afirmou em 1923 que a obrigatoriedade não tinha razão de ser e que era necessário investir na eficiência dos professores, pois duvidava que em uma escola bem orientada, com professor hábil, competente e cumpridor dos seus deveres, ficaria sem alunos, observando que “O que precisa o Brasil é de escolas e não da obrigatoriedade porque esta nem poderá ser posta em prática”.

inculcar em todas as crianças brasileiras, onde quer que habitem e tenham de viver, certas ideias e sentimentos necessários à própria existência da nacionalidade e à integração de cada novo indivíduo a um estado médio de civilização, com a sua língua, seu governo, a sua arte e as suas crenças. Nem por outro motivo se faz da educação primária uma necessidade política nas modernas democracias (ASSOCIAÇÃO, 1927e, p. 245).

Essa aceção delegada à escola primária possibilitaria que se desenvolvesse ou se cultivasse nos alunos os sentimentos de amor à pátria, de cooperação, amor ao trabalho e, ao mesmo tempo, as potencialidades para o desenvolvimento de cada indivíduo, o qual colaboraria também para o bem e progresso da nação brasileira.

Se no Brasil da década de 1920 se faziam urgentes a expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, também era defendido que as escolas destinadas a este nível de ensino se pautassem em acordo com concepções renovadoras para a educação. Dentre as ideias defendidas para assegurar a modernidade pedagógica para as escolas primárias, a (re)formação do professorado e os “novos” métodos de ensino foram assuntos presentes no contexto brasileiro dos anos de 1920.

4 MOBILIZADORES DAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS: PELA MODERNIDADE PEDAGÓGICA

Esta é a história. Um jogo da vida e da morte prossegue no calmo desdobramento de um relato, ressurgência e denegação da origem, desvelamento de um passado morto e resultado de uma prática presente (CERTEAU, 1982).

4.1 INSTRUIR E EDUCAR NA ESCOLA PRIMÁRIA: FORMAÇÃO DO PROFESSORADO E MÉTODOS DE ENSINO

Além das questões relacionadas à formação dos professores, na retórica da modernidade, “o método”²⁹⁷ tornou-se espinha dorsal do conhecimento, de modo geral, e do conhecimento escolar de forma mais específica. Os discursos pedagógicos modernos são atravessados de alto a baixo pela questão do método de ensino” (INÁCIO, et al., 2006, p. 40-41) e vão se alargando no tempo histórico – às vezes com outras nuances ou acréscimos –, em busca de definir a renovação para os espaços escolares e as conferências analisadas, nesta pesquisa, também contemplaram tais assuntos.

A ordem apresentada das duas temáticas – (re)formação do professorado e métodos –, necessariamente, não representa o registrado nas fontes, tampouco quer significar a sequência do que era defendido ou das ações a serem realizadas. Ao contrário de se discutir primeiro os aspectos da formação dos professores como se fez, poder-se-ia ter iniciado pelas questões de métodos ou ainda tratar, em paralelo, os dois pontos. No entanto, o que não poderia prescindir era contemplar estes dois aspectos, concorrentes em igualdade – formação do professor e métodos – para se estabelecer a modernidade pedagógica para o ensino primário, nos anos de 1920.

²⁹⁷ Sobre as discussões acerca de métodos seguem outras referências: Magnani (1997); Mortatti (2000); Maciel (2000); Resende (2002); Valdemarin (2004a; 2004b); Souza (1998; 2005); Teive (2005b); Schelbauer (2005); Hamdan (2007); Silva e Cunha (2010); Hoeller e Daros (2012).

Nunes (2003) investigou as primeiras décadas do Brasil republicano e os (des)encantos da modernidade, representados por certos aspectos efetivados e também por problemas e resistências presentes. Descreve um cenário, indicando que as cidades de maior porte, em especial algumas capitais de Estados e a capital do país – Rio de Janeiro –, mudavam sua paisagem e suas formas de convivência social, que se faziam pelo “alargamento das ruas, a construção de avenidas, os bondes elétricos e os automóveis substituindo os bondes puxados a burros, as estradas de ferro e aviação, os teatros, as confeitarias, a fotografia e os cinemas”, compondo a paisagem com “os focos de insalubridade, vadiagem e criminalidade” (NUNES, 2003, p. 374).

Com os avanços e os problemas sociais, concorrem os de caráter educacional os quais a autora (NUNES, 2003) toma a realidade da capital republicana para ilustrar que, se de uma perspectiva, não se deve generalizar o Rio de Janeiro como realidade própria de todo território brasileiro, por outra, a reflexão proposta, pode sinalizar aspectos significativos e, por vezes, contraditórios do maior dos centros urbanos brasileiros daquele período. A proposta de Nunes permite pensar acerca do que era (ou não) praticado em um jogo tripla que envolvia o que se tinha como representativo da modernidade, em paralelo com os problemas apresentados e com as resistências percebidas, marcado por nova arquitetura de alguns prédios escolares que conviviam com instalações inapropriadas de grande parte das demais escolas existentes; as ações de ordem sanitárias pelo poder estatal, juntamente, com os problemas de saúde de professores e alunos, os quais as medidas profiláticas não conseguiam atingir; os métodos de ensino tomados como ideais que, em parte, eram burlados pelos professores; os bons hábitos e costumes almejados que concorriam com práticas de alunos e crianças consideradas desconcertantes pelos adultos; o investimento na figura do “novo professor”, formado pela “escola normal renovada” ou pelo Instituto de Educação, que caminhava em paralelo com um percentual significativo de docentes que não tinha esta formação; dentre outros indicativos.

Nunes (2003, p. 391) afirma que foi possível flagrar ainda, em relação à cidade do Rio de Janeiro, ao longo da década de 1920 e meados da de 1930, “comportamentos de resistência às propostas modernizadoras”, qualificados por “diplomas falsos de candidatas ao magistério (...); o não cumprimento do método oficial de ensino da leitura e da escrita e a apropriação peculiar das técnicas de trabalho

manual (...); o falseamento de dados estatísticos e a implicância dos professores em usar os diários de classe”, como fatos que conviviam com os novos procedimentos adotados nas escolas públicas e, alguns deles, não foram abandonados mesmo diante da imposição das normas.

É certo que se pretendia renovação e reformas para o ensino normal e para o ensino primário, nos anos de 1920, em seus aspectos materiais e também tem que se registrar que, ao longo desta década, como anterior e posterior a ela, ocorreram iniciativas de criação de escolas isoladas, grupos escolares (ensino primário e complementar) como também de escolas e cursos normais, em diversas localidades do país. Entretanto, nos reclames, a insuficiência e precariedade eram evidenciadas tanto pela falta de escolas, necessitando de expansão, como pela qualidade do ensino efetivado nas escolas primárias e nas de formação de professores, até mesmo da formação efetivada nas escolas normais que também recebia críticas.

Os anos de 1920 se constituem como um período da presença ainda marcante da falta de escolas primárias e número elevado de brasileiros alijados dos processos educativos, como pode ser conferido nos pronunciamentos de participantes das conferências educacionais, problematizados pelos itens que envolviam o analfabetismo, a necessidade de expansão e obrigatoriedade do ensino primário, abordados anteriormente; como também se verá, neste capítulo, pela ausência ou número insuficiente de escolas de formação de professores.

Entretanto, se apregoava que a modernidade e progresso pretendidos não viriam somente pela instalação material de escolas, pois os aspectos simbólicos ligados à formação dos professores que atuavam no ensino primário eram também pontos essenciais da questão a ser resolvida. Unindo as duas questões, como conseguir a renovação almejada sem escolas de formação e professores suficientes ou com professores formados sem correspondência com os ideais renovadores? A resposta era uníssonas: não se conseguiria.

Em relação à (re)formação docente nos anos de 1920 a normatização de certos aspectos foi definindo e afirmando – ainda que nem sempre de modo amplo o quanto se pregava fazer necessário ou de modo convergente com as ideias que eram expostas – uma nova concepção, em termos de idealização de escola e de professor para o ensino primário. Pode-se propor juntamente com Silva (2004a; 2004b), que a formação do professorado para o ensino primário, nas primeiras décadas do século XX, remete a uma “tríade de requisitos” interligados:

a proposta de escola e ensino que se almejava; a formação desejada em conformidade com as exigências do momento, dentre elas, os princípios metodológicos apropriados; e o perfil ao qual os professores deveriam corresponder por meio de condutas, condizentes com os valores da época.

Entretanto, assinala-se que diferentes projetos se configuraram no Brasil de 1920, no sentido de reconstrução e modernidade para a nação, que explicitam as tensões e o jogo de interesses de grupos distintos, cujas propostas ultrapassaram a década citada.

Referente ao “controle técnico e doutrinário das escolas”, como observa Carvalho (1999), é possível identificar após os anos de 1920, projetos que se congregam por uma mesma “causa cívico-educacional”, porém nem sempre em acordes com os modos pelos quais se atingiria os fins propostos.

A década de 1920 apresentou propostas pautadas em ações da Igreja para preservação de seus espaços no campo político e cultural, com a criação dos já citados *Centro Dom Vital* e revista *A Ordem*, objetivando um catolicismo mais intelectual, aproximando intelectuais católicos como Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima.

Daros e Pereira (2002) apresentam a militância católica de Alceu Amoroso Lima e seu posicionamento inscrito na obra *Debates pedagógicos*, publicada em 1931, na qual o autor elaborou críticas ao livro *Introdução ao estudo da escola nova* de Lourenço Filho (1930), declarando que estava em desentendimento com as ideias deste autor, em especial, “com o movimento filosófico e pedagógico que elas refletem”, que ameaçavam “as melhores forças da nacionalidade brasileira e o próprio futuro do Brasil como nação independente e do povo brasileiro como personalidade própria” (LIMA *apud* DAROS e PEREIRA, 2002, p. 05). Para o autor, Lourenço Filho ignorava o pensamento pedagógico cristão e ainda, era necessário conter “os excessos²⁹⁸ da Pedagogia Moderna”, daí o ataque à obra de Lourenço Filho que pode ser considerada como uma interpretação do que

²⁹⁸ Carvalho (2002, p. 391) apresenta como os sete excessos doutrinários a serem expurgados na proposta do padre Helder Câmara, um dos militantes que representava o conservadorismo católico do período: pragmatismo, experimentalismo, industrialismo, democratismo, imanentismo, naturalismo e socialismo.

representava ou deveria representar a *escola nova* ou a *renovação educacional*.

Na demarcação do pensamento de Alceu Amoroso Lima, no Curso Normal do Colégio Sagrado Coração de Jesus (SC), Daros e Pereira (2002) citam que, em pesquisa junto ao acervo deste educandário, não foram encontradas obras²⁹⁹ de Lourenço Filho, a não ser a intitulada *Tests ABC*, como também não localizaram obras de Anísio Teixeira ou de Fernando de Azevedo. Todavia, constavam cinco obras de Alceu Amoroso Lima, dentre elas, os livros *Política, pela reforma educacional* e *Preparação à sociologia*. Esta última, com enfoque na sociologia.

Lembra-se que, dentre as perspectivas tidas de grande relevância para se pensar os rumos para a educação brasileira, sobretudo, como contribuições para a formação de professores, estavam as advindas da perspectiva sociológica. No entanto, cabem algumas observações quando se apresenta ideias de Alceu Amoroso Lima em relação à sociologia, uma vez que discordavam das concepções naturalistas de Conte ou mesmo das ideias deterministas de Durkheim. As defesas de Alceu Amoroso Lima apontavam a visão “finalista ou integral”, compreendendo a sociedade como meio e não como fim, cuja “finalidade última é Deus”. Na sociologia finalista estariam os postulados: “a) a existência de Deus; b) a imortalidade da alma; c) liberdade da vontade; d) encarnação de Cristo”, ou seja, uma sociologia cristã (DAROS e PEREIRA, 2002, p. 07).

Se na obra *Debates pedagógicos* Alceu Amoroso Lima (1931) criticou as concepções de Lourenço Filho, de modo inverso, exaltou, inicialmente, as ações e posicionamento de Francisco Campos quando em Belo Horizonte, por ocasião da reforma universitária, afirmando que aquelas espelhavam “ações renovadoras que expressavam uma mentalidade política de renovação moral de caráter católico, bem como da cultura” (CARVALHO, 2011, p. 108). Entretanto, recuou nos elogios e registrou sua frustração quanto à organização universitária da época, feita na gestão de Francisco Campos junto ao Ministério da Educação e

²⁹⁹ Na mesma instituição – Colégio Sagrado Coração de Jesus (SC) – Daros e Pereira (2002), referem-se ao periódico mensal *Revista Pétala* que enfatizava os benefícios da *escola nova*, desde que submetida à moral cristã. As autoras citam edições desta revista datadas dos anos de 1930.

Saúde Pública, que, segundo Alceu, representava caráter eclético, “sem qualquer sombra daquela catholicidade proclamada em Bello Horizonte”. O autor afirmou ainda que o ministro não cumprira o que havia anunciado em uma das entrevistas, quando certificou que “no plano da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, figura da secção de filosofia catholica”. Alceu Amoroso Lima citou o desvio de Francisco Campos, na resposta dada pelo mesmo: “não assumi compromisso de transformar a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade Catholica” (LIMA, 1931 *apud* CARVALHO, 2011, p. 109).

Entretanto, Carvalho (2002, p. 390-391) denota que a militância educacional católica não pode ser interpretada somente como um movimento reativo no combate das *novas propostas pedagógicas*, pois o adentramento nas questões que propuseram também faz perceber sua versão do que era ou deveria ser a *nova pedagogia*, segundo as concepções defendidas. A autora chama a atenção que

organizados, inicialmente, nas Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e, depois, na Conferência Católica Brasileira de Educação, os católicos lançaram boletins, realizaram cursos e conferências e programaram edições, no propósito de regar a sedução exercida pelo escolanovismo sobre o professorado.

Nesse empreendimento, é admissível que tiveram mais êxito do que se tem suposto, uma vez atingiram tanto professores das escolas católicas quanto o professorado católico das escolas públicas. Apesar de parte das lideranças católicas – a exemplo de Van Acker – combaterem sem tréguas à *nova pedagogia*, houve uma tendência de incorpora-la, após depura-la de tudo que contrariasse os preceitos da Igreja. Neste intento, diversas publicações arrolaram os *princípios escolanovistas* como também livros e autores nacionais e estrangeiros³⁰⁰ que deveriam ser renegados pelo professorado católico, demarcando-os como “má pedagogia” e como prescrição eram propostas versões católicas da *nova pedagogia* por meio da ortodoxia pedagógica (CARVALHO, 2002).

³⁰⁰ Eram exemplos de autores ou mestres estrangeiros: Kilpatrick, Dewey, Claparède, Ferrière, Pièron e Durkheim. Dentre autores e mestres nacionais estavam os divulgadores de ideias de autores estrangeiros ou influenciados pelos princípios que eram execrados: Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, conforme observava o padre Helder Câmara (CARVALHO, 2002, p. 391).

Campos (2007, p. 181) traz à baila a influência da intelectualidade católica paranaense nos anos de 1920, conferindo uma aproximação entre o poder da Igreja e o poder do Estado. O autor assinala a concretização do grupo – intelectualidade – católico leigo, marcado com maior ênfase, em 1926, pela constituição do periódico *A Cruzada* e com a instalação da *União dos Moços Católicos de Curitiba* e do *Círculo de Estudos Bandeirantes* (1929). Este último empreendimento contou com personalidades curitibanas, dentre elas Afonso Camargo e Caetano Munhoz da Rocha que dirigiram por longo tempo os destinos do estado de Paraná e, portanto, da esfera estatal contribuíram com o projeto da Igreja Católica.

Embora Campos (2007, p. 187) não se refira, propriamente, aos aspectos relacionados às escolas de formação do professorado, demarcou que os objetivos e ações do Círculo de Estudos dos Bandeirantes era assegurar “uma sólida formação tomista”, pois “assim se chegaria ao estado do Paraná de tão promissor futuro, a constituição da formação intelectual dos católicos, preconizado pelo Cardeal Mercier e, no Brasil, postulado por Alceu Amoroso Lima”. Esta formação intelectual, em tese, arrefeceria a filosofia moderna que desconsiderava os ideais da doutrina católica. Além disso, a restauração da filosofia tomista garantiria a presença da Igreja católica “no campo intelectual, moral, social e político na sociedade brasileira/paranaense do século XX”.

Em relação ao Estado do Paraná vale recordar que Afonso Camargo e Caetano Munhoz da Rocha avalizaram o projeto da fundação do Círculo de Estudos dos Bandeirantes, agraciados com o título de sócios beneméritos e também o paranaense, Lysimaco Ferreira da Costa, foi membro do Centro Dom Vital – instituições de iniciativas de adeptos às concepções da Igreja católica, não só no campo educacional, mas também intelectual, político, moral e social brasileiro. De modo semelhante, estes três sujeitos – Afonso Camargo, Caetano Munhoz da Rocha e Lysimaco Ferreira da Costa – foram protagonistas nos desígnios da administração pública e educacional paranaense nos anos de 1920.

Dentre os projetos educacionais e de perspectivas que se prolongam, Azevedo (2010, p. 739) observa que a Carta Constituinte brasileira de 1934 foi discutida e elaborada, levando-se em consideração concepções distintas que atendiam tanto aos reclames dos que se identificavam como renovadores como também de católicos, como já se

expôs anteriormente, num tom conciliador. O autor apresenta que o projeto do Estado procurou instituir diretrizes da educação nacional ao “propor um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”. A Carta também apresentou, segundo Azevedo, alguns ideais democráticos que eram reclamados em décadas anteriores – como já explicitado nesta tese – reconhecendo “a educação como direito de todos”, incluindo a liberdade de ensino em todos os graus e ramos, a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade que deveriam estender-se progressivamente do ensino primário aos posteriores.

A linha de investigação e análise foi traçada considerando-se alguns aspectos e elementos, a partir das fontes tomadas e do problema apresentado nesta tese. Todavia, como já explicitado, tem-se em conta que outros projetos para nação, advindos de concepções distintas, por vezes contrárias e por vezes convergentes, compareciam no contexto e período investigados e tensionavam as justificativas e argumentações no desejo de propor e estabelecer os princípios a serem contemplados, quando os assuntos em pauta eram a (re)formação do professorado e as questões de métodos.

4.1.1 (Re)formação do professorado para o ensino primário: “*formação da nova mentalidade dos que educam*”³⁰¹,”

4.1.1.1 Conferência Interestadual do Ensino Primário (CIEP-RJ): “*Formação, deveres, garantias de um professorado nacional*”³⁰²,”

Dentre as teses discutidas na CIEP-RJ esteve *A organização e uniformização no ensino normal no país. Formação, deveres, garantias de um professorado nacional*, cuja incumbência de redigir relatório e apresentá-lo à comissão preparatória, coube a Victor Vianna, representante da União no evento.

³⁰¹ Expressão utilizada por Lourenço Filho (1930, p. 8) em referência às ideias de Fernando de Azevedo.

³⁰² Subtítulo da 3ª tese tratada na CIEP-RJ (BRASIL, 1922).

A 3ª comissão apresentou seu parecer, acentuando que o problema do ensino normal era dos que precisavam ser solucionados em primeiro lugar, pois se estava, naquele momento, diante de uma verdade dolorosa, ligada a dois aspectos que se entrelaçavam: quantidade e qualidade. Não se tinha docentes suficientes para prover as escolas primárias – como também não havia escolas primárias suficientes de modo a atender a população brasileira em idade escolar, como se asseverou na primeira tese discutida na CIEP-RJ –, e não havia escolas normais em número bastante para garantir a formação dos professores primários. Ao mesmo tempo, se fazia necessário uma renovação nas escolas normais existentes, em relação aos seus programas, métodos e objetivos, de modo a ocorrer uma uniformização, em nível de país, e a atender as exigências nos moldes desejados.

Em acordo com a proposição apresentada na referida tese, um dos pontos fortes dessa discussão foi a intervenção da União, por meio da “federalização do ensino normal”³⁰³, para suprir as necessidades e falhas apontadas. A 3ª comissão apresentou dez pontos conclusivos que foram rebatidos ao longo de três sessões ordinárias – da 11ª a 13ª – por alguns participantes que, em certos pontos de emendas, estavam em sintonia e, em outros, destoavam em suas defesas.

O mais incisivo e o primeiro a propor emendas foi Sampaio Dória, que também utilizou o maior tempo nas suas preleções, ultrapassando, em muito, os dez minutos regulamentares, ao que ele agradeceu ao presidente da CIEP-RJ, justificando o tempo usado pela tamanha magnitude do assunto. Sobre a primeira conclusão – “A União fundará escolas normaes em todas as zonas do paiz, na proporção das respectivas necessidades e dos recursos disponíveis, emquanto não assumir, depois de accôrdo prévio com os Estados e Distrito Federal, a responsabilidade exclusiva do ensino normal” (BRASIL, 1922, p. 238) – Sampaio Dória julgou improcedente que a União passasse a ter a responsabilidade exclusiva do ensino normal e justificou que deveria ocorrer um regime de cooperação entre Estados e União, propondo emenda³⁰⁴ que contemplasse essa observação.

³⁰³ Expressão presente nos Anais da CIEP-RJ.

³⁰⁴ Sampaio Dória afirmou que a ementa foi feita também em nome de Freitas Valle (representante de São Paulo, no evento) e de Ignácio do Amaral (representando, no evento, “A escola primária” do Rio de Janeiro). Em sessão ordinária posterior, Henrique da Silva Fontes (representante de Santa Catarina, no evento) também defendeu ideia semelhante (BRASIL, 1922).

Canna Brasil – representante da Bahia na CIEP-RJ – aparteou em aprovação³⁰⁵ ao relatório da 3ª comissão, inclusive no quesito da primeira conclusão; ao que reagiu Sampaio Dória que Canna Brasil não apresentou vantagens convincentes quanto à federalização do ensino normal. Prosseguiu afirmando que não havia garantia de que a federalização seria melhor do que as iniciativas locais de aperfeiçoamento ou que seria a União mais bem inspirada, em suas iniciativas, que os Estados, que cuidavam do ensino com o maior carinho. Além disso, havia o risco de estar “todo o paiz obrigado ao modelo que a pedagogia da União, certa ou errada, quizer impor”. O mal seria enorme “si, por exemplo, substituir o typo actual de escolas normaes de S. Paulo, graças á sua bemdita reforma de ensino, pelo typo de escola que estou impugnando” (BRASIL, 1922, p. 252).

A emenda sugerida por Sampaio Dória e Freitas Valle para a primeira conclusão, implicava, segundo eles, na supressão da segunda: “A união, no período de transição para a federalização do ensino normal, promoverá um accôrdo entre os Estados e o Districto Federal, para uniformização de custos e programmas em todas as escolas normaes do Brasil” (BRASIL, 1922, p. 238). No dizer de Sampaio Dória, isto afastaria uma medida perigosa que visava determinar que não apenas o número de matérias deveria ser igual, mas também a “sequência a que deve obedecer, não só as bases dos programmas, mas o desenvolvimento delles, tudo é taxativo e uniforme”.

Sampaio Dória colocava em questão como permitir tal medida que furtava a autonomia didática e a autonomia na organização das escolas e a autonomia do professor, no cumprimento dos seus deveres, e mais, que garantia se tinha de que a União teria o melhor padrão? Mesmo sendo essas questões julgadas de importância, o requerente anunciou que, acima de qualquer outro ponto, estava a relevância da terceira conclusão apresentada pela comissão de análise e, para a qual, se deveria atentar com mais rigor:

As escolas normaes federeas terão um curso de quatro annos, dous de preparo geral e dous de ensino técnico. Para a matricula no curso geral será exigido exame de admissão das matérias necessárias. Facultar-se-há tambem, para matricula directa no curso profissional, exame

³⁰⁵ Alberto Moreira (representante do Amazonas, no evento) também aprovou o relatório da 3ª comissão.

vago das materias do curso geral, aos alumnos que preferiam fazer os necessarios estudos pretendidos fóra das escolas normaes (BRASIL, 1922, p. 238).

Esta conclusão, apresentada pela comissão, pretendia determinar o que Victor Vianna – o propositor da tese – apresentou como sendo um programa novo “que não foi copiado de nenhum existente e tentou amoldar os princípios mais modernos às nossas contingências”, pois acreditava ser indispensável que os professores soubessem o que era conveniente ensinar e ele próprio era conhecedor que havia entre eles “uma corrente excessivamente favorável ao que chamam ensino pratico”, da qual ele não participava. (BRASIL, 1922, p. 38).

Quanto ser de quatro anos o curso normal, Sampaio Dória estava em acordo, uma vez que o precedesse de sete anos de estudos – como ocorria em São Paulo e que fossem reservadas cinquenta por cento das vagas do primeiro ano das escolas normais a quem estivesse nessa condição. Entretanto, a divisão de dois anos de estudos gerais e dois de ensino técnico, tivesse a origem que tivesse ou espelhado em experiência de qualquer que fosse o país, era de todo inconcebível. O orador seguia questionando e argumentando: Como sustentar esta divisão? Que matérias seriam próprias ao ensino técnico em um curso normal? Acaso seriam a psicologia, a pedagogia e as metodologias didáticas? Se fosse considerar, rigorosamente, estas seriam, sem dúvida, as matérias técnicas; as demais – dez a quinze – seriam propedêuticas, porém essenciais auxiliares na formação do professor primário. Não seria possível a divisão proposta, uma vez que sobrecarregaria os dois primeiros anos e deixaria somente três disciplinas para os outros dois. “Nos dois primeiros excessos; nos dois últimos folga” (BRASIL, 1922, p. 254). Não que deixasse de reconhecer que as escolas normais eram constituídas de uma parte geral e outra técnica em seus programas, mas, para ele, a divisão proposta seria um desastre se o país talhasse as escolas normais sob os moldes estabelecidos pela União.

Quanto às demais conclusões da 3ª comissão, Sampaio Dória julgou-as de baixa relevância³⁰⁶ e não propôs emendas. Todavia, dentre aquelas que ele não comentou, estava a sétima conclusão que também provocou manifestações de outros participantes, acerca do seu teor:

³⁰⁶ As conclusões de 4 a 9 se colocam nesta categoria e sequer foram comentadas por ele. A de número 10 – que tratava sobre a criação de uma escola normal superior, o que ele próprio já havia previsto em sua reforma no Estado de São Paulo – fez comentários, mas não propôs emendas.

para fixar os professores diplomados nos municípios longínquos, os poderes federaes promoverão por intermédio dos governos estaduaes, ajuda de custo das respectivas municipalidades, pequenos empregos cuja acumulação não prejudique o ensino. Na impossibilidade dessa deliberação o Governo Federal auxiliará os professores afeitos á vida local dessas regiões (BRASIL, 1922, p. 239).

Essa conclusão foi combatida por alguns participantes por prever a possibilidade de “pequenos empregos”, concomitantes ao exercício do magistério. Henrique da Silva Fontes lamentou que uma assembleia feito aquela, que pretendia a difusão do ensino primário e “a eficiência do trabalho escolar”, ao invés de proclamar que o professor primário devesse ser bem pago para ter amor a sua profissão, para viver a salvo de necessidades e assim poder trabalhar com socego [sic!] e proveito”, se queria deixá-lo na subalterna posição de funcionário mal remunerado (BRASIL, 1922, p. 263).

Alberto Moreira – representante do Amazonas na CIEP-RJ – também se pronunciou contra, defendendo que o professor primário deveria ter pelo magistério uma vocação que fosse até o sacrifício, com exclusão de outra qualquer atividade. Orestes Guimarães afirmou não ser possível deixar de se manifestar sobre “a forma por que está redigida esta parte das conclusões da 3ª comissão (...). Sr. Presidente, parece até tratar-se de uma esmola”. Como professor primário e, em nome da numerosa classe a que pertencia, disse protestar contra essa ideia e requeria que fosse suprimida das conclusões (BRASIL, 1922, p. 266). Outro ponto destacado por Orestes Guimarães foi a ponderação acerca da sexta conclusão dessa mesma comissão, que previa:

as cadeiras das escolas primarias mantidas pela União serão providas pelos diplomados nas escolas normaes federaes, nas escolas encampadas e fiscalizadas, e na falta destas, no período de transição, pelos titulados por institutos reconhecidos idôneos por um acto do Governo Federal (BRASIL, 1922, p. 238-239).

Era preciso prever a hipótese de não poder contar com professores diplomados da forma elencada para provimento das escolas primárias, fossem elas rurais ou urbanas, tanto os diplomados como os não, por vezes, acabavam por resistirem ao trabalho em localidades mais

longínquas. Orestes Guimarães recordou que, ele próprio, quando organizador do ensino em Santa Catarina³⁰⁷ (1910-1918), teve que vencer essa ilusão e contar com professores provisórios ou interinos, categoria esta que em São Paulo tinha se extinguido fazia pouco (BRASIL, 1922, p. 266-267).

Ao encerrar os trabalhos da CIEP-RJ, as conclusões gerais³⁰⁸ a que se chegou sobre *A organização e uniformização no ensino normal no paiz. Formação, deveres, garantias de um professorado nacional*, espelharam em grande proporção as indicações e emendas sugeridas ao longo das sessões ordinárias do que a proposta original do propositor Victor Vianna. Também permaneceu menos do que a 3ª comissão apresentou como conclusões. As intervenções de Sampaio Dória foram menos aparteadas do que ocorreram com outros assuntos tratados e, até

³⁰⁷ Em pesquisa anterior observou-se acerca das ações reformistas de Orestes Guimarães que “Em Santa Catarina, naquele período, os professores com formação nas escolas complementares também estariam habilitados ao magistério, muito embora, não se possa atestar de todo que a realidade catarinense, à época, era, definitivamente, desse modo. Pode-se considerar que havia até mesmo, aqueles a quem o Estado julgava sem qualquer preparo para assumir o magistério, chamados de professore provisórios. Os professores formados pela Escola Normal poderiam estar mais cotados à docência nos grupos escolares e, em segundo plano, os complementaristas. Os provisórios apresentavam-se, em maior proporção, nas escolas isoladas, sobretudo nas das zonas rurais. Segundo o governador Vidal Ramos (Santa Catharina, 1914a, p. 154), as escolas complementares criadas pelo Decreto n. 604 de 1911, não seriam propriamente estabelecimentos de ensino profissional. O governador afirmou que o professor Orestes Guimarães salientou que essa categoria de escolas teria como escopo, completar o ensino iniciado nos grupos. Porém, argumentou que a criação das escolas complementares pretendia elevar o nível do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério público. O curso complementar teria a duração de três anos e seu programa de ensino seria correspondente ao empregado nos dos dois primeiros anos do curso normal, dividido ao longo dos três anos de formação. A conclusão do complementar habilitaria o diplomado a matricular-se no último ano do normal” (HOELLER, 2009, p. 65).

³⁰⁸ Nos Anais da CIEP-RJ foram apresentadas quarenta e quatro conclusões gerais referentes as seis teses tratadas. Do número 13 ao 25 referem-se às conclusões da tese *A organização e uniformização no ensino normal no paiz. Formação, deveres, garantias de um professorado nacional*. Nos apêndices, deste trabalho, encontram-se as conclusões gerais acerca desta tese.

mesmo, a comissão de análise e o próprio propositor³⁰⁹ não sustentaram as conclusões.

Diferentes foram os encaminhamentos referentes a Carneiro Leão e Orestes Guimarães que defenderam suas teses nas sessões – e em boa sintonia com as respectivas comissões de análise – as quais foram aprovadas com poucos ajustes, advindos de emendas aparteadas, mas que mantiveram, expressivamente, o que eles defendiam para aquele momento. Já os integrantes da 3ª comissão de análise Jose Rangel (relator) Americo de Moura (secretário) ressaltaram que o relatório que apresentaram sobre a temática do ensino normal, na sua totalidade, não representava suas opiniões pessoais. Americo de Moura chegou a entregar *memória* indicando o que defendia sobre as questões em pauta, a qual foi publicada nos Anais da CIEP-RJ (BRASIL, 1922, p. 403-408). Ao contrário de Sampaio Dória, Americo de Moura preferiu não se expressar, verbalmente, em sessão ordinária sobre sua *memória*, entregando-a à mesa, indicando de que nela estavam registradas as defesas de que a União e Estados atuassem em regime de cooperação, respeitando à autonomia didática e que o curso normal deveria compreender uma formação de ordem mais geral e outra técnica, pontos que estavam em acordo com o que foi defendido por Sampaio Dória. Entretanto, destoou deste, quando assinalou que as escolas normais deveriam se estabelecer por um curso propedêutico de dois anos e outro de aplicação com a mesma duração e, neste aspecto, se aproximou das conclusões apresentadas pela comissão de análise da qual fez parte.

As proposições de Sampaio Dória sobre o assunto em debate na CIEP-RJ, também espelharam concepções partilhadas por ele e Lourenço Filho, pelo menos no início dos anos de 1920. Como já situado, Lourenço Filho não compareceu à CIEP-RJ, mas suas ideias circularam por meio da *memória* de Sampaio Dória. Em específico, quanto ao modo como deveria ocorrer a formação do professorado na escola normal, usado para isto o *Plano Geral de prática pedagógica, como está sendo realizado na Escola Normal de Piracicaba* – elaborado por Lourenço Filho e que estava sendo aplicado por ele na Escola Normal de Piracicaba.

³⁰⁹ Observa-se que não há registros da presença de Victor Vianna nas sessões em que foi discutida a tese, como também não há justificativa das suas ausências.

Sampaio Dória explanou em sua *memória* sobre todos os temas tratados na CIEP-RJ e, em relação à formação do professorado, no quesito da prática pedagógica, apresentou o *plano* de Lourenço Filho, afirmando que

esta orientação foi uma das fundas inovações da ultima reforma de ensino em S. Paulo. Por amostra do que vai ser a pratica pedagógica, transcreveremos, aqui, o plano do jovem professor da Escola Normal de Piracicaba, o Sr. Lourenço Filho. É um ensaio para o programma definitivo que, no exercicio da autonomia didactica, terá de apresentar, no anno próximo, á aprovação do Governo (BRASIL, 1922, p. 374).

Esse *plano* foi elaborado no contexto da reforma empreendida por Sampaio Dória em São Paulo no ano anterior. Na reforma, Sampaio Dória defendeu que no ensino normal deveria predominar “na 13.^a cadeira a pratica pedagogica systematica, desde o 2.^o anno, em classes conjunctas, sob a regencia do director da escola ou de professor que o governo designar” (SÃO PAULO, 1920). O processo de implantação da Lei n. 1.750 (SÃO PAULO, 1920) – estabeleceu ao “governo a faculdade de designar, para reger didactica, a quem mais lhe aprouvesse” – se daria, inicialmente, por Campinas e Piracicaba. Lourenço Filho foi, especialmente, nomeado como professor da prática pedagógica (1921) da Escola Normal de Piracicaba, elaborando o citado *plano* geral de prática pedagógica que auxiliaria na sustentabilidade da Reforma, tendo atuação nas estratégias utilizadas por Sampaio Dória.

No *plano* Lourenço Filho observou que a proposta estava em paralelismo com o que era empregado nos cursos de “*psychologia geral e applicada á educação*, e o de *anatomia e physiologia humanas*”, o que permitia aos discípulos “as applicações rudimentares de *anthropometria pedagogica* (...). Todo o programa procurava responder a uma nova indagação: “A quem se ensina?”. A resposta deveria estar respaldada pelo (re)conhecimento de que a criança tinha características fisiológicas e psicológicas peculiares ao seu desenvolvimento, “a criança não é um homem em miniatura”, mas sim, “um pequeno ser sensível, uma entidade propria, necessitando, por isso, além da hygiene material já estudada, a hygiene mental apropriada, que um regimen escolar scientifico póde dar” (BRASIL, 1922, p. 377).

A psicologia foi a ciência que guiou grande parte das concepções de Sampaio Dória e Lourenço Filho³¹⁰, no sentido de alicerce para suas proposta e ações voltadas à educação – sobretudo em relação a atuação junto a cursos de formação de professores, em especial, na Escola Normal secundária de São Paulo. A modernidade pedagógica espelhada por eles reflete os princípios da psicologia, porém com nuances reservadas a cada um, ao longo de seus itinerários.

As influências do evolucionismo³¹¹ de Herbert Spencer, sintonizadas com a psicologia, são reveladas logo no início da carreira profissional de Sampaio Dória quando, em 1914, concorreu à cadeira de *Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica* da Escola Normal Secundária de São Paulo – cadeira que Lourenço Filho ocuparia em 1920, em substituição ao seu mestre, porém permanecendo nela por pouco tempo, pois ao findar daquele ano, assumiu funções na Escola Normal de

³¹⁰ O envolvimento de Lourenço Filho com a psicologia foi representado por ele ao longo de suas produções escritas. Monarcha e Rui Lourenço Filho (2001) apresentam uma listagem com as produções do intelectual ao longo de sua vida e, dentre elas, as relacionadas aos fundamentos da psicologia não apenas educacional, mas também escritos relacionados à psicologia do trabalho, a serviço da organização, da aprendizagem e instrução militar, etc. Sobre sua atuação como professor, nos seus depoimentos, Heloisa Marinho – assistente na orientação de estudo das alunas do Instituto de Educação de São Paulo – rememora a firmeza com que Lourenço Filho encaminhou a formação das professorandas, nos estudos propostos acerca da psicologia experimental e de como intervia nas produções e reflexões das alunas para que estas buscassem “unidade, clareza e forma, e necessidade de realizar o trabalho com esforço próprio e independência intelectual” (MARINHO *apud* ASSOCIAÇÃO..., 1959).

³¹¹ Durant (s. d.) afirma que em meados do século XVII, com a publicação de *A origem das espécies* (DARWIN, 1859), Charles Darwin supera as noções da evolução das espécies, apresentando uma teoria detalhada e documentada e que, em grande parte do mundo, se discutia a evolução. “O que ergueu Spencer à crista dessa onda de pensamento, foi a clareza com que sugeriu a aplicação da evolução em todos os campos de estudo. E foi tal a força da sua exposição que levou todas as ciências a prestarem tributo a essa teoria”. Passado um tempo, suas ideias foram refutadas por especialistas científicos – cujos campos ele havia adentrado – que apontaram seus equívocos, sendo refutado por bispos de diversas crenças, dentre outras críticas. Antes de morrer, em 1903, considerou que sua vida havia sido em vão, entretanto, com o renascimento do liberalismo suas ideias o levariam novamente ao posto de um dos maiores filósofos ingleses do seu século (DURANT, s. d., p. 16).

Piracicaba –, sendo aprovado, assumiu a cátedra. No mesmo ano, publicou *Princípios de pedagogia*, texto elaborado para o concurso.

Nessa obra, Sampaio Dória, afirmou que por toda a parte as ideias pedagógicas por ele professadas caminhavam de vitória em vitória, e que “na opinião quase unânime dos pedagogistas, dignos deste nome, *a criança se desenvolve como se desenvolveu a espécie*” e “na sua substancia, a lei de recapitulação abreviada é, em toda parte, o principal elemento inspiradôr da pedagogia”. Isto apontava a “necessidade do estudo das cousas concretas antes das verdades abstratas, a necessidade a intuição directa, do emprego dos relevos, dos solos geométricos no ensino da geografia e da geometria”, cujo método deveria “*orientar o espírito das crianças pelos mesmos rumos que o espírito da humanidade tem seguido*” (DÓRIA, *apud* CARVALHO, 2010, p. 28; 30).

As influências da psicologia, em relação à atuação de Sampaio Dória na Escola Normal Secundária de São Paulo, também foram publicadas em livro sob o título de *Psycologia*³¹², no qual Willian James foi a referência³¹³ mais citada ao longo do texto. Embora fizesse diversas afirmações sem qualquer referência – pois segundo seu autor tratavam-se de ideias espalhada aqui e ali, como afirmou no prefácio – foi possível perceber que diversas passagens e mesmo subtítulos anotados, conservam grande aproximação com a obra de Willian James: *The principles of psychology* (1890/1950).

³¹² Carvalho (2010) informa a publicação de uma obra homônima de Sampaio Dória (DÓRIA, S. **Psicologia**. São Paulo: Anna Rosa, 1926). Embora não se tenha tido acesso à edição de 1926, é possível que se tratem dos mesmos conteúdos abordados na referência tomada para esta tese. A versão utilizada aqui refere-se a 4ª edição da obra *Psycologia* datada de 1932 e está registrado no breve prefácio do autor, situando que o livro tratava-se de um sumário das lições de psicologia que no decurso de, quase 10 anos, professou na Escola Normal Secundária de São Paulo; um compêndio de iniciação em psicologia. A publicação de 1932 está inserida na Série II – Livros Didáticos, Volume VIII da Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Melhoramentos de São Paulo, sob a direção de Fernando de Azevedo (DÓRIA, 1932).

³¹³ Citou também Haeckel (p. 25): “a ontogenese reproduz a filogenese”; Broca (p. 83) sobre localizações cerebrais e “a articulação da linguagem”; Darwin e Spencer (p. 113): sobre “as expressões musculares dos sentimentos (...) como resultados de associações primitivas de habitos uteis”; Georges Dumas: a obra *Tratado de Psicologia* (DÓRIA, 1932).

Medeiros (2005) observa que Sampaio Dória, já na sua obra *Princípios de Pedagogia*, deixou transparecer sua aproximação com a psicologia de William James ao mostrar-se defensor do método analítico de ensino o que também ocorreu no prefácio de *Psycologia* (Dória, 1932, s. p.), em que afirmou: o “método intuitivo analytic³¹⁴ é definitivo em didactica”. Segundo Medeiros, este método ia de encontro com os princípios spencerianos³¹⁵.

Essas duas obras – *Princípios de pedagogia e Psycologia*³¹⁶ – representam concepções de Sampaio Dória quando professor da Escola Normal Secundária de São Paulo, na qual Lourenço Filho foi seu aluno e, certamente, recebeu suas influências, pelo menos em sua formação e no início da sua carreira profissional. Tais marcas também se apresentaram no plano contido na *memória* apresentada por Sampaio

³¹⁴ Carvalho (2010, p. 64) observa que “o método abrangia, assim, três momentos sucessivos: *o sincrético, o analítico e o sintético*. Assim descrito, e rebatizado como *método de intuição analítica*, ele correspondia, segundo Dória, ao método preferido de William James, que o chamava, simplesmente de *analítico*” (DÓRIA, 1932). No Brasil, a discussão sobre o método intuitivo ganha destaque no final do século XIX e nas décadas iniciais do século XX. Lourenço Filho (1930, p. 97) discorre acerca das idéias de Pestalozzi quanto ao ensino intuitivo. Segundo o autor, o sistema pestalozziano pode ser reduzido aos seguintes postulados: 1) A intuição é o fundamento da instrução; 2) A intuição é fácil na criança, pela extraordinária actividade de sua vida imaginativa e emotiva; 3) A linguagem deve ligar-se á intuição; 4) O momento do aprendizado não é o da crítica e o do raciocínio; 5) Em cada ramo do ensino deve-se começar pelos elementos mais simples e seguir gradualmente o desenvolvimento da criança, isto é, em séries psicologicamente encadeadas; 6) Deve-se insistir por muito tempo em cada parte do ensino, para que a criança a adquira perfeitamente; 7) O ensino deve seguir a ordem de desenvolvimento natural, não a da exposição synthetica; 8) A individualidade da criança é sagrada; 9) O principal objetivo do ensino elementar não é o de dar conhecimentos, mas o desenvolver e augmentar as forças da intelligencia; 10) Ao saber, deve-se juntar o poder, ao conhecimento theorico, a habilidade pratica; 11) As relações entre os alumnos e os mestres, devem cimentar-se no affeto; 12) A instrução propriamente dita deve subordinar-se ao fim superior da educação.

³¹⁵ De acordo com Medeiros (2005, p. 268), em produções posteriores, Sampaio Dória se desembaraçou de Herbert Spencer e se posicionou a favor das idéias de William James.

³¹⁶ Além das duas obras citadas, Carvalho (2010, p. 70-86) analisa a *Educação* (DÓRIA, 1933) que também discorre a respeito da atuação de Sampaio Dória na Escola Normal Secundária de São Paulo.

Dória na CIEP-RJ, que delineava vários aspectos que, naquele período, eram considerados em múltiplos contextos e por diversas personalidades, como representativos da renovação e modernidade pedagógica que se defendia, os quais deveriam estar presentes nas escolas normais para formação de professores e, por extensão, nas escolas primárias brasileiras pela atuação dos professores.

Acerca dos vários aspectos, além da indicação de se conhecer a quem se ensina, observando os julgados novos ditames da psicologia, sobre o aluno da escola primária, Lourenço Filho indicou no *plano* que, dentre outras prescrições, os professorandos da Escola Normal de Piracicaba estudariam: como provocar e manter a atenção na criança; as causas orgânicas para o bom funcionamento dos órgãos do sentido; cuidado em “fazer o ensino activo”. Dahi, a necessidade do ensino objetivo, ensino com cousas e pelas cousas, exigindo a actividade do discípulo”; combate ao ensino verbalista³¹⁷; importância do repouso; “tests de analyse simples. A medida de atenção, da memória, da associação, da percepção, etc. medida de acuidade visual e auditiva” (BRASIL, 1922, p. 378).

Entretanto, a atuação de Lourenço Filho na Escola Normal de Piracicaba foi interrompida em aceite ao convite de viagem comissionada ao Ceará. Almeida (2009) informa que Lourenço Filho chega ao Ceará em 1922, para atuar como professor de pedagogia na Escola Normal e reformador da Instrução Pública do Estado. No aspecto pedagógico, balizavam as ações de Lourenço Filho o interesse pelos novos processos didáticos que tinham no ensino ativo suas confirmações, destacando os aspectos da higiene escolar, reorganização da Escola Normal e formação dos professores.

Carvalho (2003b) destaca que a Reforma de Sampaio Dória em São Paulo tinha marcas da filosofia spenceriana, da psicologia e dos ideais da escola ativa; impressões semelhantes que marcaram a Reforma de Lourenço Filho, no Ceará, um ano após a CIEP-RJ. Afirma a autora que “o programa era bem simples: tratava-se de inscrever a escola e a Pedagogia nos marcos spencerianos que propunham como objetivo a educação – física, intelectual e moral – adaptando-os ao meio cearense”. Como professor da Escola Normal e dos Cursos de Férias, articulou o

³¹⁷ Carneiro Leão, em 1924, no seu texto *Os deveres das novas gerações brasileiras* (LEÃO, 1981, p. 20) afirmou que o mal era “a mentalidade formada por nossas escolas” e era “necessário justamente sair desses livros de teorias e postulados, dessa escravidão da memória verbal (...)”.

ensino de métodos às prescrições de Spencer; alterou o currículo da Escola Normal de modo a fazer da pedagogia o campo em que se articulavam os novos conhecimentos da psicologia experimental, os preceitos spencerianos e metodologias específicas para as novas disciplinas, de modo que permitissem “educar o corpo e harmonizar o espírito por meio de exercícios físicos: o desenho, os trabalhos manuais, os jogos, o escotismo e a ginástica sueca” (CARVALHO, 2003b, p. 234; 235).

As ações empreendidas por Lourenço Filho – sancionadas pelo governador cearense, sob a Lei³¹⁸ n. 1.953 (CEARÁ, 1922a), que dispunha sobre a instrução pública no Estado – tiveram impacto sobre a escola primária e normal que tomaram “a partir de 1923 (...) um sentido novo. Tudo nela ficou impregnada dessa aura de entusiasmo, de progresso e de amor pela profissão do mestre, tão bem encarnada na pessoa do educador bandeirante” (SOUZA, 1959, p. 60).

No dizer de Carvalho (2003b, p. 374) o objeto de centralidade do programa reformista brasileiro nos anos de 1920 e 1930, consistia na mudança de mentalidade do professor e isto seria, em grande proporção, decorrente da formação deste.

Uma medida tomada por Lourenço Filho quando reformador da instrução pública do Ceará, visando a atender a esta necessidade – formação dos professores – foram os cursos de férias que estavam registrados no Regulamento da Instrução Pública (CEARÁ, 1922b). Esses cursos deveriam incluir temáticas julgadas como contributos para o êxito da reforma:

A Reforma do Ensino – Curso de Férias. Além das medidas de ordem puramente administrativa, a Directoria (sic) da Instrução (sic) cuida com especial cuidado da reforma technica (sic) que deve modificar sensivelmente o ensino nas escolas públicas do Estado. Por isso, visando a boa execução dos novos programas recommendados (sic) será realizado de 26/12 a 15/01 proximo, um “Curso de Férias”, gratuito e facultativo aos professores desta capital e do interior do Estado, ao quaes (sic) o governo dará passagens em estradas de ferro, bem como assegurar, durante o

³¹⁸ Esta legislação consta na *Coleção Documentos da Educação Brasileira*: Vieira e Farias, 2006.

tempo do curso, os vencimentos integraes (sic). O CURSO DE FÉRIAS constará de uma serie de lições práticas de methodologia (sic), a cargo do professor Lourenço Filho e de algumas directoras (sic) dos grupos escolares desta capital; de uma série de palestras e demonstrações práticas de hygiene, a cargo do dr. João Hippolyto e de distinctos (sic) médicos; do aprendizado práctico de didática na Escola Modelo e grupos escolares desta capital. (...) Por ocasião desse curso será distribuído o primeiro número da Revista do Ensino, orgam (sic) da Directoria Geral da Instrucção, destinado à divulgação dos modernos processos de ensino (ALMEIDA, 2009, p. 70).

Os princípios definidos no *plano* – apresentado na CIEP-RJ – compartilhados por Sampaio Dória e Lourenço Filho, envolvendo uma educação renovada e moderna, os quais eles defendiam, podem ser identificados em outra iniciativa de que ambos fizeram parte. Refere-se à fundação e organização pedagógica, em 1926, do Lyceu Rio Branco³¹⁹ (SP), do qual o primeiro se tornou o cotista majoritário e assumiu a presidência, e o segundo foi diretor do curso primário, considerado, como informa Medeiros (2005), “a menina dos olhos” da instituição. Ainda, segundo esta autora, nos prospectos (espécie de folheto com informações sobre o Lyceu) está explicitado o que se entendia sobre “pedagogia moderna” para aquele momento, em relação aos métodos e processos contemplados no ensino primário – dentro da “obra de cultura patriótica” do Lyceu. O prospecto de 1930, de modo muito semelhante ao de 1928, delineou que ali se adotava, tanto quanto o permitiam as circunstâncias, “os mais modernos processos de ensino, os da ‘Escola Ativa’, de que a Escola Rio Branco é a pioneira em São Paulo (...)”, evitavam-se “as decorações estéreis, o trabalho fatigante e nocivo do aprendizado verbalista” e aplicavam-se atividades apropriadas ao desenvolvimento das crianças (MEDEIROS, 2005, p. 296).

Acerca da temática da formação dos professores na CIEP-RJ, os princípios da modernidade pedagógica, defendidos por Sampaio Dória e

³¹⁹ O Lyceu Rio Branco, em seu prospecto do ano de 1928, listava os seguintes cursos oferecidos: “Cursos Gerais: Ensino Primário – Admissão Ginásio – Curso Fundamental – Curso Complementar – Ensino Normal. Cursos Especiais: Línguas Vivas – Educação Física – Caligrafia – música – Dança (MEDEIROS, 2005, p. 289).

Lourenço Filho, se colocaram junto a outros projetos em disputa. Nessa conferência, apresentou-se como proposta a intervenção da União, porém nem todas com as mesmas prescrições, uns – Victor Vianna, Canna Brasil e Alberto Moreira – defenderam que a União deveria ter responsabilidade exclusiva pela expansão das escolas normais na amplitude do país, em acordo com as necessidades e as condições orçamentárias e, ainda, com a atribuição de que as demais escolas normais a serem criadas seguissem moldes comuns para a organização didática – um curso de dois anos de formação geral e outro de formação técnica de mesma duração –, tendo o conselho federal de ensino normal como órgão regulador. Outros – Sampaio Dória, José Rangel, Freitas Valle – defenderam um acordo de colaboração e corresponsabilidade entre União e Estados, respeitando-se as iniciativas locais bem como a autonomia didática destas iniciativas, desde que não ferissem os princípios do acordo.

Outro aspecto que mesclou as propostas na CIEP-RJ, referiu-se à valorização e profissionalização dos professores primários. Enquanto alguns – Orestes Guimarães, Henrique da Silva Fontes, Alberto Moreira – se pronunciaram favoráveis à remuneração condigna que dispensasse qualquer outra atividade profissional; outros – Canna Brasil e Victor Vianna – concordavam com a possibilidade de os professores primários complementarem a renda para sua subsistência com “pequenos trabalhos”, em horários que não prejudicassem suas atividades junto às escolas.

A organização didática da escola normal também posicionou certos participantes – Victor Vianna, José Rangel, Canna Brasil, Alberto Moreira – defensores da bipartição de um curso de dois anos para formação geral e de outro para formação técnica de igual duração; e posicionou, explicitamente, Sampaio Dória – o que não significa que não houvesse outros, com igual posicionamento – defensor de uma formação de quatro anos na escola normal para formação de professores primários, porém, nos moldes do *plano* geral de prática pedagógica que vinha sendo aplicado na Escola Normal de Piracicaba, elaborado por Lourenço Filho. Embora nas conclusões gerais da CIEP-RJ, sobre a organização e uniformização do ensino normal no país, não se tenha menção específica a um plano de prática pedagógica que deveria ser adotado nas escolas normais. Retirou-se a divisão explícita de dois anos para cada formação – geral e técnica –, prevendo: “as escolas normaes federaes serão essencialmente profissionaes e terão um estagio de dous annos, dentro do qual será feito um curso de applicação didactica, em

escolas primárias anexas, sob a direcção do director ou dos professores destas” (BRASIL, 1922, p. 334).

De modo oposto a Sampaio Dória e Orestes Guimarães, Carneiro Leão na CIEP-RJ, segundo registros das atas do evento, não se pronunciou frente à discussão da referida tese. Assim, não foi possível apreender seu posicionamento, naquele momento, acerca de como deveria ser encaminhada à organização do curso normal nos aspectos técnicos ou mesmo nos pedagógicos para formação dos professores. Entretanto, em anos posteriores, também apresentou e efetivou propostas referentes aos assuntos em questão. Na direcção geral da instrução pública do Rio de Janeiro (1922-1926), na reforma empreendida – Reforma Carneiro Leão –, defendeu que o ensino normal deveria ser de cinco anos, desdobrado em curso geral de três anos e especial de dois anos para atender à formação do professorado e que a “cultura geral do futuro professor terá além de datilografia e estenografia, o ensino de todas as disciplinas do curso atual, menos pedagogia e psicologia”. O curso especial “cuja finalidade é ensinar a ensinar, compreenderá psicologia e pedagogia, metodologia e prática de ensino, além de higiene escolar, desenho, trabalhos manuais e modelagem, música e pedologia e ciência da educação”. Para tanto, deveriam ser criadas novas cadeiras: “datilografia e estenografia no curso geral, metodologia e prática de ensino, e pedologia e ciência da educação, no curso especial” (RIO DE JANEIRO, 1926).

Outra reforma promovida por Carneiro Leão, em Pernambuco (1928-1930), apresentou ainda outros referenciais sobre o papel social atribuído à escola, reconfigurado por influência da *sociologia*³²⁰, que

³²⁰ A perspectiva sociológica para a educação no contexto educacional brasileiro não se refere a concepções e crenças reservadas somente a Carneiro Leão. Na segunda metade dos anos de 1920 e, com força significativa, em décadas posteriores, a sociologia como ciência que deveria compor as discussões e propostas no contexto educacional brasileiro contou com diversos representantes. É possível localizar a presença de intelectuais ao longo dos anos de 1920 e, de modo mais preciso, após 1930 para demarcar ações e contextos dessa discussão. Dentre os sujeitos, há destaque para Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, cujas perspectivas epistemológicas da filosofia de John Dewey e da sociologia de Émile Durkheim formam o arcabouço geral apropriado e se constituem no marco diferencial de concepções que disputaram projetos educacionais para o país. Sobre a alteração do currículo do curso normal com a inclusão da Sociologia, além de outras referências, pode-se

nortearam as concepções do reformador nos anos seguintes do seu percurso profissional. A alteração dos programas da escola normal com a introdução da sociologia foi explicada por ele como uma *Sociologia Educacional* presente em outros contextos.

Nos Estados Unidos, os movimentos sociológicos mais recentes se realizam nas Escolas Normais. São elas que põem o futuro educador diante de determinadas condições sociais. Ensina-o a ver e a observar, com intuito de tirar da experiência os conhecimentos necessários para educar para a sociedade e para vida. São os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, à imigração, etc., que ali constituem, em grande parte o objeto desta disciplina. Todo professor deve aprender a fazer inquéritos sociais para guiar os alunos mais tarde na direção acertada (LEÃO *apud* CARVALHO, 2003b, p. 239).

Carneiro Leão defendia ainda que a introdução da sociologia educacional nos programas da Escola Normal, contribuiria “para o progresso e a reforma sociais, como nunca a psicologia e a pedagogia sozinhas poderiam fazer”. Isto porque, para ele, a sociologia mobilizaria “os meios possíveis para uma adaptação social” (LEÃO *apud* CARVALHO, 2003b, p. 240). Em decorrência da Reforma educacional promovida por Carneiro Leão e da inclusão da *Sociologia Educacional* na Escola Normal pernambucana, Gilberto Freyre³²¹ assumiu a

consultar: Leão (1958); Silva (2002a); Dias (2002); Mazza (2006); Tura (*et al* 2006); Meucci (2007); Evangelista e Lima (2008).

³²¹ Gilberto de Mello Freyre nasceu no Recife (PE), em 1900, e faleceu em 1987. Sociólogo, ensaísta e romancista. Tendo concluído o curso de bacharel em ciências e letras no Gilreath, em 1917, segue, no ano seguinte, para os Estados Unidos. Forma-se bacharel em artes pela Universidade de Baylor e ingressa na pós-graduação da Faculdade de Ciências Políticas da Universidade de Colúmbia, em Nova York, obtendo o grau de mestre em 1922. Após trabalhar durante três anos com o governador de Pernambuco, Estácio Coimbra, acompanha-o em seu exílio, após 1930, conhecendo parte do continente africano, permanecendo em Lisboa. Autor de obras de projeção e que inovam a análise da formação da sociedade brasileira: *Casa-Grande & Senzala* (1933); *Sobrados e Mucambos* (1936); e *Ordem e Progresso* (1959). Carneiro Leão refere-se que também coube a Gilberto Freyre, na Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira (Secretário da Educação e Cultura) e Pedro Ernesto (Prefeito do Distrito Federal), em 1935: “(...) o ensino da Sociologia que ele fundamenta nos ‘surveys’ e, quando ele deixa a cátedra cabe-

disciplina, inaugurando a mesma no currículo da formação do professorado de Pernambuco. É possível perceber que também a sociologia, como disciplina institucionalizada³²² para a formação do professorado primário, foi se colocando na perspectiva que contrapunha modernidade e tradição no Brasil dos anos de 1920³²³.

Ao rememorar fatos e procurar delinear um *panorama sociológico do Brasil*³²⁴, Carneiro Leão (1958) faz referências aos aspectos das reformas empreendidas por ele, como também situa outras ocorrências da década de 1920, bem como das posteriores a esta:

Assim os estudos da Sociologia que, até 1927 se limitavam às “Faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais” apenas circunscritos ao fenômeno do Direito, alargaram-se grandemente. Data de 1926 a criação da primeira cátedra de Sociologia, aliás no curso secundário, no “Colégio Pedro II”, estabelecimento de ensino oficial. Em seguida, ou

nos continuar o seu trabalho na direção iniciada. Hoje, as demais Faculdades de Filosofia, pelo Brasil em fora, continuam ou, pelo menos, têm o dever de persistir na mesma direção” (LEÃO, 1958, p. 54).

³²² Silva (2002a) discute o surgimento e a institucionalização de uma perspectiva sociológica no Brasil (1929-1979) e relaciona suas discussões ao debate público da (re)construção da nação, que situou a educação no centro das propostas.

³²³ Mazza (2006) traça uma trajetória da *sociologia* no Brasil, tendo como base a afinidade desta área disciplinar com o campo educacional. Observa que, antes dos anos de 1920, ocorreram algumas iniciativas para a introdução da sociologia em cursos secundários, entretanto, foi entre os anos de 1925 e 1928 que passou a integrar os currículos secundários. Elucida que foi por meio dos currículos escolares do ensino secundário e da escola normal que a sociologia, no Brasil, foi tomando espaço, alcançando, posteriormente, o estatuto universitário.

³²⁴ *Panorama Sociológico do Brasil* refere-se à obra de autoria de Carneiro Leão, publicada em edição francesa e como primeira edição brasileira em 1958. O livro traz uma carta-prefácio da edição francesa, assinada por Georges Davy, membro do Instituto de França; da Academia de Ciências Políticas e Morais; membro da Academia Real da Bélgica; Dovem da Faculdade de Letras da Universidade de Paris; Doutor “*Honóris Causa*” pela Universidade de Bruxelas”. Professor “*Honóris Causa*” pela Universidade do Brasil; diretor da Fundação Thiers” (LEÃO, 1958, p. 10). Além do conteúdo próprio, este livro de Carneiro Leão possui apêndice com *trechos de algumas críticas sobre a edição francesa* do mesmo. As críticas datam dos anos de 1953 a 1955 e foram compostas por personalidades nacionais e estrangeiras que exaltaram o valor do autor e obra (LEÃO, 1958).

seja, em 1928, as reformas de educação em Pernambuco, por nós realizada, e, no Distrito Federal, elaborada por Fernando de Azevedo³²⁵, incluíram no currículo da escola de formar professores primários a cátedra de Sociologia (LEÃO, 1958, p. 52).

Em específico à reforma educacional de Pernambuco, citou que havia escrito: “A Sociologia é indispensável ao programa de uma escola normal. Mas se se tratar apenas de uma Sociologia doutrinária, um estudo das razões, do conceito, da definição dessa matéria” se estaria arranjando motivos para “torneios verbais” (LEÃO, 1958, p. 52).

Carneiro Leão também não deixou evanescer aspectos da reforma que realizou no Distrito Federal, antes de ir a Pernambuco, afirmando em 1958 que sua “preocupação pela cultura sociológica de fundamento experimental” era de longa data, uma vez que, na função de diretor geral da Instrução Pública da capital do país, para a organização dos programas para o ensino primário, não só havia pregado uma orientação do ensino sob os ditames da sociologia, como escrevera na introdução da proposta:

Acreditamos que a Sociologia operará no ensino uma revolução maior do que a Psicologia porque sem esquecer o conhecimento da natureza humana, do comportamento de indivíduo, ela há de influir para formar a personalidade capaz de reagir contra os distúrbios sociais, contribuindo para o equilíbrio fazendo-se um elemento conscientemente ativo da sociedade (LEÃO, 1958, p. 53).

Para Carneiro Leão, referir-se ao que propôs na reforma do Distrito Federal, acerca da inclusão da sociologia na área educacional para a formação do professorado e “preparação das novas gerações”, se estaria “contribuindo para fazer da escola um fator de equilíbrio social” (LEÃO, 1958, p. 53). As questões voltadas para os problemas sociais contemporâneos e a participação da sociologia educacional, aplicada e experimental como contributo para a solução também foram apontadas, em obra composta por Carneiro Leão, posterior aos anos de 1920:

³²⁵ Em Evangelista e Lima (2008) é possível conferir aspectos de *Fernando de Azevedo: sociólogo e educador*.

A sociologia educacional, servida pela sociologia aplicada e pela sociologia experimental, observa os meios, analisa-lhes os defeitos, sonda-lhes as necessidades e as exigências e indica o caminho. A psicologia educacional, servida pela psicologia aplicada e pela psicologia experimental, estuda o indivíduo para acompanhá-lo em seu crescimento físico, mental, moral e social. A filosofia da educação e a administração escolar auscultam as aspirações humanas e procuram descobrir rumos e aplicar processos de orientação e direção (LEÃO, 1936, p. 50).

No adiantado da sua maturidade profissional e intelectual, na obra já citada, publicada em 1958 – recorda-se que Carneiro Leão faleceu em 1966 – conclui algumas ideias, delineando seu itinerário demarcado pelas questões que envolviam a educação, a sociedade, as instituições educativas, os problemas decorrentes destes aspectos e de como a sociologia, segundo sua defesa, constituía-se em uma ciência fundamental para pensar e agir diante da problemática existente:

Procurando demonstrar o advento da Sociologia e dos estudos sociológicos no Brasil não só recordamos a luta, os esforços para construí-los com a experiência e levá-los aos currículos das nossas escolas dos graus e tipos mais distintos, como fomos além, buscamos apontar a magnífica contribuição dos nossos pensadores, ensaístas e até de escritores de ficção para atingirmos os nossos objetivos (LEÃO, 1958, p. 67).

Seguia defendendo que diante da situação da sociedade brasileira, naquele momento – 1958 – e da gravidade dos problemas ainda existentes nos diversos segmentos da sociedade, se deveria continuar dando importância predominante aos estudos já realizados, pois se fosse prestada a atenção nas contribuições³²⁶ que a sociologia poderia sugerir “quantas calamidades teriam evitado homens de responsabilidade, quantos sofrimentos teriam sido ignorados pelos grupos sociais, quantos cataclismos se teriam afastado das nações e do mundo!” (LEÃO, 1958,

³²⁶ No sentido de estudar, investigar e interpretar os problemas sociais, tendo por base a sociologia, Mazza (2006) observa que embora tenham ocorrido algumas iniciativas para formulação e acompanhamento de programas de ação em educação, foi a partir de 1938 com a criação do INEP que esta questão ganhou expressividade como medida concreta.

p. 68). Explicita que teriam influído decisivamente para os estudos realistas da sociedade “a penetração pelo interior brasileiro e as pesquisas de Osvaldo Cruz, Carlos Chagas, Artur Neiva, Gaspar Vianna, Belisario Pena, Antonio Fontes”, entretanto afirmou também que as obras que analisaram a vida brasileira, careciam, até então, de objetividade para o conhecimento da vida social – motivo que o levara a grifar que a sociologia deveria se distanciar da caracterização apenas para “torneios verbais” – e que “nas derradeiras décadas, marcharam seguramente para uma orientação objetiva” (LEÃO, 1958, p. 52).

Ainda que Carneiro Leão – segundo as fontes consultadas – não tenha se pronunciado, na CIEP-RJ, acerca da tese que tratava do “ensino normal para o paiz”, sua presença e ações em outros lugares – assim como a participação de outros intelectuais já citados em nota de rodapé desta tese ou mesmo daqueles citados pelo próprio Carneiro Leão³²⁷ – não podem ser ignoradas quando se trata da temática do ensino normal, sobretudo, pela defesa da sociologia como área disciplinar para a formação da “nova mentalidade dos que educam”, que já se fazia presente nos anos de 1920 e se acentuaria em décadas vindouras.

Inicialmente, a contribuição da sociologia se colocava para a área educacional, no sentido mais instrumental do que na perspectiva de uma sociologia crítica como ocorreria em décadas posteriores. Juntamente com a psicologia, deveria dar os contornos dos novos fundamentos para educação. Lourenço Filho³²⁸ defende na sua *introdução ao estudo da*

³²⁷ Como foi o caso de Fernando de Azevedo.

³²⁸ Assim como a *psicologia*, a *sociologia* também comparece como alicerce das ideias e ações de Lourenço Filho ao longo do seu itinerário ao que se referia à formação de professores. O livro de autoria de Émile Durkheim, *Educação e Sociologia*, (publicado pela primeira vez na França, em 1922) foi traduzido para língua portuguesa e publicado – antes mesmo da publicação da *Introdução ao estudo da escola nova* – por Lourenço Filho, figurando como o 5º volume da Biblioteca de Educação, como já citado, organizada por Lourenço Filho e destinada à formação do professorado brasileiro. A obra (de organização de Ruy Lourenço Filho) *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação* (LOURENÇO FILHO, 2001b) contém artigos de Manoel Bergström Lourenço Filho, publicados entre 1922 e 1960 na Revista de Educação, de Piracicaba (SP), na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do Rio de Janeiro, no antigo Distrito Federal. Nesta coletânea no artigo *Prática de ensino* (publicado nos Arquivos do Instituto de Educação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 33-42, dez. 1945), Lourenço Filho afirma que “sem esses fundamentos (biologia, psicologia e sociologia) e sem o estudo intermediário do que se

escola nova de que formar a requerida mentalidade do professor, que correspondesse às necessidades daquele momento, era investir em *novos meios* de aplicação científica, pautada numa crítica psicológica (técnicas de ensino; transformar o espírito do ensino; influir na organização estática e (re)organização de classes, diagnósticos de aptidões/*tests*; horários; programas que as crianças pudessem aprender). Numa crítica sociológica, investir nos *fins* legítimos, levando-se em conta que a “educação não visa só fins de utilidade, visa fins de valor, lógicos estheticos, moraes (...) a arte suprema de modelar os homens, para uma vida melhor”, considerando como atitudes e atividades a serem contempladas na escola o trabalho em comunidade, em situação social; o sentido de cooperação, solidariedade social; e a disciplina bem compreendida dos que comandam e dos que são comandados; e o ideal da *escola pela paz* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 83). Entretanto, não se considera esta bipartição entre estas duas ciências – psicologia e sociologia – uma vez que ambas estavam direcionadas para a formação da *nova mentalidade dos que educam* e, neste sentido, formar a mentalidade era contemplar tanto os meios quanto os fins delegados à educação, segundo as concepções da época.

convencionou chamar matérias de ensino, não haverá prática de sentido técnico perfeito” e segue considerando que “a influência de todo o trabalho, assim orientado, sobre os professores das diferentes especialidades pedagógicas (biologia, psicologia, sociologia, história da educação, filosofia e matérias de ensino) da Escola de Professores não era menor. Para a prática tudo confluía, mas, também da prática tudo refluí, para impor observações, esclarecimentos e retificações. Grande experiência foi, sem dúvida, a realização da Escola de Professores, na Seção de Prática de Ensino, especialmente nos anos de 1933 a 1937”. No artigo *À margem de A arte de ensinar* (Ruy Lourenço Filho observa que este texto foi o *Prefácio* do livro de Gilbert Highet, *A Arte de Ensinar* – traduzido do inglês por Lourenço Filho – publicado pela Melhoramentos em 1956 e, posteriormente, o prefácio publicado como resenha na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 39, n. 90, p. 184-192, abr./jun. 1963.), Manoel B. Lourenço Filho registra: “O rápido progresso dos últimos decênios, nos domínios da antropologia, economia, sociologia e demais estudos sociais (inclusive nos da educação), parece realmente promissor para a elucidação do processo da cultura, sem a compreensão do qual não haverá maior possibilidade de encontrar novos ideais de vida, mais integrados ou, se assim o quisermos, mais tocados de humanismo”.

Era preciso, além do conhecimento do *a quem* (criança), *o que* (programa), e *como* (métodos) se ensina, que se levasse em conta também *o fim* primeiro da educação que – segundo aportes da sociologia – é “sempre social”, considerando, nos aspectos pedagógicos e metodológicos (meios aplicados), o “trabalho em comunidade, em situação social; sentido de cooperação, solidariedade social” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 78) e, deste modo, pode-se propor que a psicologia assim como a sociologia demarcariam tanto modos de ação ou meios quanto finalidades da educação.

Na composição do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* – o qual foi assinado por Lourenço Filho e Sampaio Dória, juntamente com outros pioneiros, os quais os nomes já foram citados anteriormente – a retórica também foi permeada por concepções que entrelaçavam nuances entre *meios* e *fins* da educação:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar (AZEVEDO, 2010, p. 34).

O documento – *Manifesto* – descreve ainda que um educador deveria estar “tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los” (AZEVEDO, 2010, p. 34).

Em avaliação sobre a década de 1920, no Brasil, e as propostas presentes para a efetivação da (re)formação dos professores, diante de uma nova mentalidade a ser formada que correspondesse às exigências que se apregoava que a sociedade brasileira apresentava, percebe-se que não é possível tomar uma única defesa ou perspectiva de análise, uma vez que ideias e projetos distintos eram colocados em pauta no repertório do período.

Em específico, às propostas apresentadas na CIEP-RJ, acerca da tese *organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias do professorado primário nacional*, pode-se perceber que ocorreu um mesclar de posicionamentos de alguns

integrantes, à medida que certos pontos foram colocados em discussão. Fator que não permite considerar dois blocos homogêneos em posições opostas, uma vez que a pulverização marcou o debate e direcionou defesas. Todavia, em uma análise geral, pode-se apurar que as conclusões finais a que se chegou, refletem mais as propostas de Sampaio Dória do que de outros participantes – pelo menos em termos de divulgação de ideias. Esta incisão de Sampaio Dória também pode ser interpretada como forma de assegurar o projeto exposto em sua *memória*, uma vez que aceitar as conclusões da 3ª comissão, sem as emendas sugeridas, era abandonar seu projeto tanto em relação à escola normal e formação do professorado quanto à reforma recém-entendida por ele, em São Paulo.

Entretanto, não se afirma que Sampaio Dória era o único defensor e favorável ao que ficou estabelecido, pois o fato de não ter havido tantas manifestações contrárias ao que ele apresentou, leva a crer que boa parte dos presentes esteve em acordo com o que ele expôs. O que se acentua é que foi Sampaio Dória quem se pronunciou, de modo mais enfático e prolongado nas sessões ordinárias, em defesa das suas concepções – bem como na *memória* que apresentou – sobre o assunto em debate. Embora tenha também que se destacar que a questão considerada relevante, constante na sétima conclusão da 3ª comissão – sobre a remuneração e a permissão de o professor primário exercer outra função profissional que não apenas o magistério – que foi suprimida nas conclusões gerais, não foi mencionada como relevante por Sampaio Dória, mas foi rebatida por Orestes Guimarães, Henrique da Silva Fontes e Alberto Moreira que indicaram que a mesma fosse retirada.

Apesar das dissonâncias, transparece que os projetos presentes na CIEP-RJ são formados por alguns pontos comuns, mas sem a contemplação rígida de uma vertente argumentativa, pois ora os proponentes se posicionavam em uma defesa junto a alguns participantes ora com outros, defendendo ideias que não eram compartilhadas por aqueles com quem antes estiveram unidos. O que se pode considerar como convergência foi o fato de nenhum deles ignorar a necessidade de (re)formação do ensino normal, que refletisse na qualificação e profissionalização do professorado primário e que isto representava problema urgente a ser solucionado, devendo ser tomado como uma preocupação de ordem nacional, daí a exigência da intervenção da União, reservados alguns critérios, como já expostos.

Também no movimento da década de 1920, faz necessário considerar outras ações efetivadas pelos intelectuais visualizados e que participaram da CIEP-RJ – Orestes Guimarães, Carneiro Leão, Sampaio Dória e Lourenço Filho – como o delineado acerca das reformas educacionais efetivadas por eles, suas produções escritas, ou pela atuação em ligas e associações. No envolvimento que tiveram e, em sintonia com as exigências do período, observa-se que formar uma nova mentalidade dos educam, era pautar-se pela cientificidade que deveria permear a reformulação do currículo da escola normal, sobretudo da especificidade – chamada também de formação técnica – para profissionalização do magistério, pela contribuição da psicologia e/ou da sociologia, com nuances próprias reservadas a cada um dos intelectuais, como se sinalizou até aqui e, como ainda se verá, na sequência deste capítulo, que envolve outras conferências e outros intelectuais.

A tendência de buscar ajustes e solucionar os problemas atados à formação dos professores primários era perspectiva de consenso em diversas realidades em nível nacional, nos anos de 1920, os demais eventos analisados nesta tese, além da CIEP-RJ, também deram enfoque ao assunto de modo direto por meio de teses específicas ou diluído em outras temáticas e pronunciamentos.

4.1.1.2 Congresso do Ensino Primário e Normal (CEPN-PR): discutir outras possibilidades, divulgar, assegurar e legitimar um projeto

O CEPN-PR, como dito, foi organizado por Lysimaco Ferreira da Costa que divulgou as temáticas sob as quais deveriam versar as teses a serem tratadas na ocasião e, dentre as dez elencadas, não havia uma tratando, especificamente, sobre a (re)formação do professorado. A de número cinco, *A função do professor primário deve ser restringida à simples e rígida execução dos programas e regulamentos oficiais? Qual deve ser a amplitude da sua atuação na educação nacional?*, foi a que mais se aproximou da temática da formação dos professores. A proposta que indagava sobre como deveria agir o professor primário e o que ele poderia representar, não apenas para as escolas paranaenses, mas na perspectiva de contribuir com um projeto de educação em nível nacional, permite perceber a visão ampliada sob a qual Lysimaco Ferreira da Costa pensava a educação.

Em atendimento ao título específico da temática, foi registrada a manifestação de apenas uma proposta de autoria da professora Lúcia Dechandt³²⁹, que afirmou ser de suma importância para o futuro da nacionalidade que o professor primário compreendesse que sua atuação deveria ir além dos programas e regulamentos oficiais e que ele reconhecesse que representava o desbravador do caminho por onde transitaria uma política de consciência e de prosperidade. Quanto à rígida execução dos programas e regulamentos, caberia ao professor cumprir o regulamento oficial, examinar e estudar o programa de sua classe e, diante das condições da mesma e de cada aluno individualmente, ampliar ou restringir pontos, visando sempre o progresso e o bem dos seus alunos.

Outras teses enviadas ao CEPN-PR, apesar de se direcionarem a outras temáticas, faziam referências à atuação do professor primário, procurando demarcar o que poderia ser considerado como renovador ao campo educacional. A tese da professora Tharcilla Armbruster Chapot³³⁰ foi identificada como “um trabalho relativo a todas as theses officiaes do Congresso” (PARANÁ, 1926a, p. 688) e, de fato, a autora deu enfoque aos assuntos elencados por Lysimaco Ferreira da Costa que deveriam ser contemplados no evento, porém recebeu críticas no parecer³³¹ sobre seu trabalho. Apesar das críticas recebidas, esta tese

³²⁹ Lúcia Dechandt apresentou a tese A função do professor primário deve ser restringida à simples execução dos programas e regulamentos oficiais? Qual deve ser a amplitude de sua ação na educação nacional?(PARANÁ, 1926b).

³³⁰ Em sua tese ela se autoidentificou como dedicada há 11 anos, exclusivamente, “ao nobre magistério do ensino”, onde teve oportunidades de estudar métodos pedagógicos de vários autores, que coincidiam com os pontos exigidos para a tese que apresentava, na qual pretendia demonstrar as verdades por ela reconhecidas. Na ocasião citou Herbert Spencer, Oswaldo Cruz, Belisário Penna, Carlos Chagas, Emílio Ribas, Théophile Torres, Adolpho Luts, Montessori, Decroly, Froebel, dentre outros. Citou alguns termos referentes aos autores, porém não situou nenhuma obra em específico (PARANÁ, 1926b).

³³¹ O relator – Oswaldo Pilotto – do parecer sobre a tese referiu-se que “estudou bastante a nobre colega pois o que escreve, escreve com base e denota que é bastante dedicada à causa da instrução e investigadora constante de conhecimentos relativos à nova Pedagogia. É pena que a nobre colega se haja afastada quase sempre dos assuntos que propunha responder”. Diante destas observações, Oswaldo Pilotto seguiu em críticas ponto a ponto: o seu 1º ponto não respondia a respeito do ensino no curso primário e secundário como se propôs; o 2º ponto (Ensino do vernáculo), foi desviado, pois somente indicou uma marcha para o ensino da linguagem; o 3º ponto (Museu), não tratou do

contém outro fator que aproxima o intento dessa professora com as ações de Lysimaco Ferreira da Costa em relação ao CEPN-PR: o título escolhido para a tese – *73º aniversário da emancipação política do Paraná*.

A instalação do CEPN-PR foi integrada ao programa das festividades do 73º aniversário da emancipação política do Estado do Paraná (GAZETA..., 1926b) e, segundo Moreno (2003, p. 111-123) tanto o acontecimento do CEPN-PR como o da ICNE-ABE representavam o “dar-se-a-ver” das ações realizadas por Lysimaco Ferreira da Costa, quando assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino (1924-1928), substituindo César Pietro Martinez. Dentre as ações realizadas por Lysimaco Ferreira da Costa, Bona Junior (2005) menciona a elevação das taxas de matrícula e frequência dos alunos; o melhoramento da didática dos professores, com renovação nos métodos, baseados no chamado ensino intuitivo; os novos conteúdos voltados para o ensino da moral e do civismo; e o engajamento do professor, que passou a ser visto como um agente fundamental nas pretensões de renovação, progresso e modernidade pedagógica. São considerados fatores que se desejava evidenciar, os quais não apenas eram defendidos por Lysimaco Ferreira da Costa, mas que foram fomentados por ele, em especial ao que se refere à formação dos professores.

Antes de assumir o cargo de inspetor geral do ensino, em 1924 e de propor o CEPN-PR, em 1926, Lysimaco Ferreira da Costa investiu na organização do ensino normal paranaense – conforme se tratou em seu itinerário –, cujas ações o projetaram para assumir as funções de

preparo do museu escolar para que fosse interessante ao aluno; o 4º ponto (obrigatoriedade do ensino) desviou do assunto tratado, finalizando o seu trabalho falando em educação, vagamente; o 5º ponto tratou brevemente do tema e entrou em divagações a respeito da regeneração da raça; o 6º ponto (Da uniformidade de livros) respondeu que sim e que não, sem responder ao assunto; o 7º ponto fez um ligeiro estudo a respeito dos métodos modernos, citou vários nomes mas não respondeu a questão; o 8º ponto fez referência ao método Montessori, respondeu vagamente e disse ser o método a seguir; o 9º ponto não contemplou a discussão; o 10º ponto também foi tratado em poucas linhas e de modo insuficiente. Em uma análise geral, afirmou o relator que não havia um assunto tratado com particularidade, mas ainda assim, propôs que fosse louvada a nobre e esforçada congressista pela dedicação que devota à causa do ensino. Não consta nas atas do CEPN-PR se o parecer foi aprovado ou reprovado e nem se houve algum outro tipo de manifestação dos presentes (PARANÁ, 1926b).

inspetor e outras que viriam nesta sucessão, como é o caso da organização das conferências que fazem parte desta investigação, ocorridas no Paraná.

Lysimaco Ferreira da Costa ficou à frente da reforma da Escola Normal e, dentre os esforços despendidos, acompanhou a construção da nova sede – Palácio da Instrução – inaugurada em 07 de setembro de 1922. Este empreendimento foi acompanhado por ele nos menores detalhes, os quais deveriam estar em acordo com os princípios pedagógicos que defendia: “dimensão das salas de aula, areação, colocação das carteiras de modo a receber luz pela esquerda, pintura das paredes, quadros-negros, material didático adequado” (COSTA, 1987, p. 115). Todo este aparato material tinha por objetivo a formação condigna do professorado, concebida sob os padrões da época e das concepções do seu propositositor.

Ocorreram investimentos nos aspectos didáticos e simbólicos, por meio do *Plano de Estudos da Escola Normal*, defendido por Lysimaco Ferreira da Costa, propondo a formação no ensino normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com duração de três anos e o profissionalizante ou especial, com duração de dois anos (PARANÁ, 1923). A proposta de Lysimaco Ferreira da Costa se aproxima do *plano* – discutido anteriormente – que Lourenço Filho elaborou e Sampaio Dória apresentou na CIEP-RJ, no sentido de prever uma etapa de formação geral e outra de formação específica, uma vez que Lourenço Filho prescreveu a formação técnica diluída ao longo do 2º, 3º e 4º anos do curso da Escola Normal de Piracicaba, em paralelo à ocorrência de outras disciplinas de formação geral e a proposta de Lysimaco Ferreira da Costa indicou orientações semelhantes.

Lysimaco Ferreira da Costa definiu que a etapa destinada à formação geral tinha como objetivo “ministrar aos normalistas os conhecimentos que devem transmitir mais tarde aos seus discípulos e preparar a cultura geral do futuro professor”; e a profissionalizante teria por fins “dar ao futuro educador uma boa técnica metodológica, apoiada nos princípios gerais e regras da Pedagogia e nas noções fundamentais da Psicologia da Educação” (PARANÁ, 1923, p. 14; 19). Outra medida tomada foi desdobrar o programa de pedagogia em três disciplinas para a formação profissional específica: Antropologia Pedagógica para a 2ª série; Psicologia Infantil Aplicada à Educação para a 3ª série; e Metodologia Geral e História da Pedagogia para a 4ª série, o que, para ele, fortaleceria os aspectos pedagógicos na formação do curso normal e

que implicaria no desmembramento deste curso do ginásial (ABREU, 2007).

A reforma da Escola Normal, tanto nos seus aspectos materiais quanto simbólicos e pedagógicos, segundo Lysimaco Ferreira da Costa, foi efetuada em obediência aos “mais modernos preceitos educativos” para garantir que todos os pontos reguladores do curso visassem à preparação científica e profissional completa do professor. Esta formação incluía aliar a teoria à prática, não mais em um grupo escolar anexo à Escola Normal, mas em uma Escola de Aplicação – com estreita conexão com o Curso Normal – formada por um conjunto de escolas, compreendendo diferentes níveis de ensino: infantil (jardim de infância); primário (em escola isolada e grupo escolar); e complementar – escola intermediária (PARANÁ, 1923).

Abreu (2007) indica que a reforma feita na Escola Normal, foi marcada pelas observações de Lysimaco Ferreira da Costa em escolas normais da Argentina e que, em 1922, na revista *O Ensino* ele escrevera sobre a aplicação da pedagogia de Herbart pelos professores daquele país:

A lição compreende cinco passos formaes: 1º Preparação do conhecimento; 2º Apresentação do conhecimento; 3º Associação deste com conhecimentos anteriormente adquiridos; 4º Generalização do conhecimento novo; 5º Aplicação deste. Quem ouve um professor argentino, ouve todos: estas cinco passagens da lição são perfeitamente distintas dos observados, seja qual for o objeto da ação. Também devo dizer que achei verdadeiramente admirável a facilidade dos professores argentinos na technica didactica, já em face da diversidade diária das lições distintas, já em presença de aspectos psychologicos infantis tão variados (COSTA *apud* ABREU, 2007, p. 105-106).

Herbart foi referência nas ações de Lysimaco Ferreira da Costa frente às reformulações que empreendeu em solo paranaense, cujas obras deste teorista podem ser encontradas em seu acervo – Memorial³³² Lysimaco Ferreira da Costa – localizado na cidade de Curitiba.

³³² Abreu (2007) informa as seguintes obras de Herbart existentes no Memorial: HERBART, J. F. *Pedagogia geral derivada del fin de La educación*. Madrid:

Herbart declarou em sua *Pedagogia geral* que “a perspectiva que põe o aspecto moral em primeiro lugar” era, em sua “opinião, a principal finalidade da educação”. A educação teria como fim supremo a formação do caráter – formação moral – do aluno, como um espírito passível de ser formado que receberia influências determinadas do “exterior” e deveria levar o aluno a agir de maneira autônoma. A educação na prática – meios –, na concepção de Herbart, se daria pela instrução ou instrução educativa, respeitando-se a individualidade e despertando o princípio do interesse no aluno (HERBART *apud* HILGENHEGER, 2010, p. 47).

No ano de 1926, como paraninfo da turma de normalista, Lysimaco Ferreira da Costa pronunciou seu discurso *As novas diretrizes da instrução do Paraná* (PARANÁ, 1926a, p. 468) e, na ocasião, referiu-se à reforma da Escola Normal que havia realizado, afirmando que “dominam ainda o espirito actual, em todos os paizes civilizados, as grandes concepções de Comênio, Pestalozzi, Herbart, e Froebel”; citou ainda Decroly e Dewey. Isto leva a interpretar que o orador não estava alheio às discussões que envolviam os métodos de ensino. Também que estava informado acerca do quadro de referências teóricas, de um modo geral, que procuravam esclarecer o que se poderia argumentar ao se propor aspectos e elementos para a modernidade pedagógica e renovação para o campo educacional, mesmo que ainda atribuisse predominância às ideias de Herbart.

Lysimaco Ferreira da Costa defendeu, como paraninfo, que “as escolas do Paraná, como as brasileiras em geral, e as de qualquer outro paiz” estavam sujeitas aos preceitos pedagógicos de Herbart e de Pestalozzi. Isto porque, para ele, era inegável o valor que estes atribuíam à educação do povo e “a poderosa cooperação na formação da sociedade moderna”. Seguiu defendendo que, dentre as referências citadas, Herbart imperou, tendo colaborado fortemente com a educação na Alemanha, nos Estados Unidos da América e que sua doutrina pedagógica teria influenciado “todos os cantos do mundo civilizado”. Para ele, “Herbart fez da instrução, a base da virtude e resumiu todo o seu systema pedagógico na formula: ‘A instrução formará o circulo do pensamento, e a educação o caracter. O último nada é sem o primeiro’” (PARANÁ,

Edições de La Lectura, 1923; HERBART, J. F. *Bosquejo para um curso de pedagogia*. Madrid: Edições de la Lectura, s. d.; HERBART, J. F. *Informes de um preceptor*. Madrid: Edições de la Lectura, s. d.; HERBART, J. F. *Commente élever nos infantes*. Paris, s. e.; s. d.

1926a, p. 468). Encerrou seu discurso afirmando que “a escola paranaense se edificará com um fim social definido que se enquadra integralmente nos ideais da grandeza que sonhamos todos para o nosso querido e muito amado Brasil” (PARANÁ, 1926a, p. 469; 476).

Oswaldo Pilloto assinalou, em sua tese³³³ apresentada no CEPN-PR, que na reorganização da Escola Normal Secundária, apresentou-se, como “baluarte de todo o trabalho do Exmo. Sr. Dr. Lysimaco Ferreira da Costa, o método intuitivo³³⁴ ou concreto para ser aplicado como o interpretam Herbart, Victor Mercante³³⁵ e J. Patroscoiu”. O proponente da tese avaliou que os dois últimos serviram de guias para a marcha uniforme no ensino de metodologias para as diversas disciplinas, mas a ele parecia, entretanto, que seria morosa a realização da obra visada pela reforma do ensino primário, se somente fosse lançado esforço no Curso Especial da Escola Normal, para depois surgirem os frutos da mesma obra. Assim, confirmava a relevante contribuição que “o Congresso de Ensino vem prestar, neste ponto, um grandioso serviço, provocando a comunhão de idéias em todo o professorado paranaense” (PARANÁ, 1926b).

Também a psicologia foi considerada por Lysimaco Ferreira da Costa como um dos pilares da educação e da reforma do curso normal. No Relatório da Escola Normal Secundária do ano de 1924, fez referências ao uso dos *tests*, segundo Simon e Binet e as escalas de Terman para determinação da idade mental das crianças, os quais eram coordenados por ele e por alunos do Curso Especial – destinado à formação profissional:

³³³ Título da tese: Questões de metodologia da aritmética (PARANÁ, 1926b).

³³⁴ No Curso Especial – destinado a parte de formação profissional – da Escola Normal Secundária do Paraná, além de lições teóricas e práticas nas de “Psicologia da educação”, “Pedagogia e Metodologia Geral” e metodologias específicas (leitura, escrita, desenho, geografia, moral e cívica, aritmética, etc), consta que o curso oferecia a disciplina de “Metodologia do ensino intuitivo”, que no segundo semestre do ano de 1924 foi composto por 25 aulas teóricas e 28 aulas práticas (PARANÁ, 1924, p. 474).

³³⁵ Os dois últimos tratavam-se de dois argentinos – Victor Marcante (1870-1934) e J. Patroscoiu que estiveram envolvidos com as questões educacionais do seu tempo. Dada a admiração expressada por Lysimaco Ferreira da Costa à educação argentina que, segundo ele, era praticada nos princípios de Herbart, prejulga-se que esses dois autores também eram representativos da corrente herbartiana e seguiam as ideias de J. H. Herbart.

Sem fazer outras referencias, devem ser mencionadas duas grandes vantagens que os exercícios dos “tests” traz aos professores primarios: a 1ª é a maior tolerancia e paciencia para com os escolares; as difficuldades, os erros, as distracções, etc. destes são objectos de explicações e ensinamentos feitos em bons termos sem irritação; os “tests”abrem melhor os olhos dos professores, porque dão a estes um valor mais real da Psychologia; a 2ª é facultar uma quasi perfeita distribuição dos alumnos em classe, igualmente nivelados do ponto de vista das aptidões mentaes (...) (PARANÁ, 1924, p. 706).

Asseverou, posteriormente, que “as modernas reformas da instrucção” deveriam estar baseadas nas observações “psychologicas infantis” que eram “verdades presentes, e “victorias da intelligencia” (PARANÁ, 1926a, p. 404).

As concepções de Lysimaco Ferreira da Costa a respeito da reforma da Escola Normal tiveram repercussão para além do contexto paranaense: foram apresentadas no IV Congresso do Ensino Secundário, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro (1922); receberam apreciação elogiosa da Liga Pedagógica do Ensino Secundário (RJ); foram publicadas na Revista Educação (RJ), em 1923; dentre outras menções³³⁶ que parabenizaram suas iniciativas.

³³⁶ A produção de Lysimaco Ferreira da Costa – *Bases educativas para a organização da Escola Normal Secundária do Paraná* – além de ser fruto para atender às propostas da Inspeção Geral do Ensino do Paraná, também foi apresentada e publicada em outros espaços e recebeu os seguintes comentários: “Ao prezado Dr. Lysimaco, RENATO JARDIM cumprimenta e agradece o envio de seu valioso trabalho sobre a organização da Nova Escola Normal Secundária 5-4-23. (Diretor da Escola Normal de São Paulo)”; “Dr. Lysimaco Costa – Diretor da Escola Normal. Obséquio remeter-me novos regulamentos e programas dessa Escola. Abraços. Henrique da Silva Fontes” Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina; Prezado colega Dr. Lysimaco Costa (...) O nosso amigo Barbosa de Oliveira acaba de me mandar a grata notícia que em nossa Biblioteca de Educação Geral pode contar com sua honrosa colaboração para o volume de Aritmética (...). aproveito para lhe comunicar que acabo de assumir a direção da ‘A Educação’ (...). Tenho grande empenho em tornar essa publicação cada vez mais interessante e desejo criar uma seção destinada a tornar conhecidos os melhores estabelecimentos de educação. Lembrei-me primeiro de Escola Normal. poderia eu contar com um artigo seu descrevendo o que é essa instituição, que o Barbosa de Oliveira me

Em relatório elaborado acerca das ações efetivadas à frente da Inspetoria Geral do Ensino, relativo ao ano de 1926, Lysimaco Ferreira da Costa declarou que

o anno findo marcou uma nova phase de progresso no ensino publico paranaense, pelas muitas realizações efectivadas no departamento da instrucção, graças á elevada preocupação do benemerito Governo do Estado em facultar ao povo paranaense todos os recursos modernos de educação (PARANÁ, 1926a, p. 416).

O fato de não haver no CEPN-PR uma tese oficial, incitando a tratar acerca da organização do ensino normal, da formação e profissionalização do professor, pode ser justificado pela não necessidade, na visão do mentor do evento – Lysimaco Ferreira da Costa –, de solicitar que outros tratassem de assunto que ele mesmo havia tomado a iniciativa e fincado as *bases* para solucionar. Não havia tese específica, pois o projeto já estava explicitado e sendo executado em solo paranaense – bastava que se firmasse de modo ampliado – e o CEPN-PR, nesta questão, se colocava muito mais como vitrine e legitimação do projeto do que como palco de discussões e propostas. No período do evento e, até pelo menos o ano de 1930, ainda figuravam no Estado do Paraná muitas das ideias de Lysimaco Ferreira da Costa e, de modo específico, no CEPN-PR, as concepções do mesmo davam o tom acerca da formação dos professores e, talvez mais do que propor acerca deste assunto, importava a Lysimaco Ferreira da Costa assegurar seu próprio projeto.

Entretanto, vale citar o artigo assinado por Raul Gomes, no jornal *O Estado do Paraná* de 21 de dezembro de 1926, em que este afirma que o CEPN-PR pretendia “estudar, debater e resolver problemas capitais do ensino” (O ESTADO..., 1926b) e, neste sentido, o certame não seria somente um *dar-se- a-ver*. Todavia, outro jornal *O Dia*, (1926) publicou que “encerrou-se, enfim, o Congresso de Ensino Primário e Normal (...) conforme prevíamos nada de prático ficou estabelecido (...)”,

descreveu em termos entusiásticos? (...). Ciente de que serei atendido em meu pedido, mando-lhe os meus cumprimentos antecipados. Colega a admirador obrigado (a) Heitor Lira da Silva – Rio 11/02/1924”. Trechos transcritos da seguinte referência: Costa (1987, p. 160-163). Outras considerações de outras personalidades acerca do projeto de Lysimaco Ferreira da Costa, podem ser conferidas na obra citada.

justificando que as teses poderiam ser classificadas em dois grupos: “as uteis práticas, essencialmente pedagógicas”, em acordo com os propósitos do certame, mas que “foram relegadas para um plano secundário (...)” e as outras, pertencentes “ao grupo antagônico”. Também ficou registrado, nesta edição, que “as tese que não eram em conformidade com o pensamento da mesa estavam condenadas, e as outras aprovadas”.

O ICIP-MG – assim como o CEPN-PR em relação à Lysimaco Ferreira da Costa – também esteve ligado, diretamente, com as ações reformistas de Francisco Campos, porém, em sentido inverso: não incluiu um *dar-se a ver* do já realizado, mas proposto para discussão de como estabelecer os alicerces da reforma que Francisco Campos implantaria, posteriormente, tendo por base o discutido no evento.

4.1.1.3 Primeiro Congresso de Instrução Primária (ICIP-MG): preparando o terreno para execução de um projeto

O discurso – encerramento do ICIP-MG – de Francisco Campos mostrou-se afinado com as questões elencadas acerca do ensino normal que participavam de outras ocorrências do período. Na ocasião, disse ser necessário “olhar, cuidar e promover a cultura do povo” e, junto a isto, atentar para as necessidades relativas ao ensino primário. Contudo, obervou que uma obra muito mais relevante e urgente do que a sua difusão por processos inadequados que concorriam para “deformar a inteligência” era superar a condição de se estar “em grande parte escravizados ao ensino pelo ensino, á noção das noções como fins e não como meios do ensino, á idéa de stock de saber e não na capacidade de aprender como finalidade de toda instrução inteligente”. Para atender as exigências mencionadas por Francisco Campos, era necessário investir na formação da nova mentalidade daqueles que eram responsáveis pelo ensino – os professores (MINAS GERAIS, 1927a, p. 456).

O tema da formação, valorização e profissionalização do professor primário percorreu diversas teses apresentadas no ICIP-MG, entretanto, o trato a estas questões estiveram mais localizados na

temática em que se discutiu *a organização geral do ensino*. Para as análises realizadas, tomou-se, em específico, quatro teses³³⁷ deste bloco.

O relator – Oswaldo Campos³³⁸ – declarou cinco conclusões sobre a tese *O ensino normal, tal como se acha organizado, prepara profissionaes aptos a ministrar de modo eficiente o ensino primário*, que foram aparteadas por mais de quinze integrantes presentes na sessão ordinária e o número de apartes é indicativo de que as discussões não ocorreram em clima ameno. O relatório das conclusões, lido por Oswaldo Campos, foi publicado no jornal *Minas Geraes* do dia 11 de maio de 1927 (MINAS..., 1927b) e reiterado na edição do dia seguinte, deste mesmo jornal.

O *Minas Geraes* (MINAS..., 1927c) publicou aspectos da segunda sessão ordinária do dia 12 de maio de 1927, registrando que foi lida e posta em votação a ata do dia anterior, cujos comentários acerca do ocorrido, envolveu até mesmo quem acusasse de “tendenciosa a acta” elaborada; quem protestou “contra os termos contidos no relatório ácerca da atuação dos inspectores regionaes do ensino; houve quem assinou o parecer sem restrições e mudara de opinião, após lê-lo no jornal, pois “assaltaram-lhe o espirito algumas objecções” e, uma vez que sua assinatura constava no documento, queria deixar registrado sua opinião; teve quem declarou que votou “contra o parecer da Com. Normal, por considerar, uns e outras, tímidos e anti-pedagogicos”. Publicou-se também, nesta edição que, na segunda sessão, solicitou-se que fossem lidos novamente os termos do parecer da comissão,

³³⁷ Não foi possível localizar as autorias destas teses. As quatro teses tomadas foram: *O ensino normal, tal como se acha organizado, prepara profissionaes aptos a ministrar de modo eficiente o ensino primario?*; *Qual o melhor meio de selecção para o provimento de cadeiras no ensino primário?*; *Convém que o Estado mande ao estrangeiro, de preferencia a paizes americanos, comissões mistas de professores e futuros assistentes technicos para estudarem as organizações das escolas primarias, os methodos de ensino e os processos de fiscalização?*; *Convirá que o governo, além dos actuaes premios regulamentares, institua aos professores outros meios de estímulo, como sejam a classificação em categorias e a promoção por merecimentos?* (MINAS GERAIS, 1927b).

³³⁸ Oswaldo de Mello Campos: médico; membro do Conselho Superior de Instrucção (Belo Horizonte/MG. No ICIP-MG foi integrante da Comissão Executiva; das Comissões de Organização Geral do Ensino e Hygiene e Educação Physica; e relator da tese de número 2 do bloco *Organização geral do ensino* (MELO, 2010).

invocando para tanto, a letra do Regimento, ao que indeferiu o presidente do congresso – Francisco Campos –, alegando que o exposto, regimentalmente, teria por princípio, que se fizesse a leitura dos pareceres para que fossem conhecidos pelos congressistas, mas aquele não era o caso, pois o mesmo era “conhecido pela publicação feita no órgão official e pela leitura já procedida na sessão anterior”. Francisco Campos lembrou que se respeitasse a ordem do dia e o Regimento não excedendo ao tempo regulamentar, “pois a ordem não restringe a liberdade. Mas a desordem é que opprime, impedindo que cada membro do Congresso exponha com precisão suas idéas”. Também constou uma série de sugestões de emendas e outras tantas manifestações – algumas em apoio outras em recusa – ao parecer.

As conclusões foram precedidas de alguns indicativos, dentre eles, que o ensino normal deveria ser “condição básica para aumentar a efficencia do ensino primário” e localizava grande responsabilidade na pessoa do professor. Sendo este “habil, o ensino será proveitoso mau grado as imperfeições daquelle; si incompetente, de nada valerão os mais completos programmas”. O relatório de Oswaldo Campos contemporizou, até certo ponto, as ações do governo, até então, que teriam melhorado, em certa proporção, a organização do ensino normal mineiro à medida que havia primado por “maior amplitude á pedagogia e methodologia, mais efficencia da pratica profissional, estudo do educando, tirocinio escolar mais longo”; todavia, também anunciou o que percebia como problema: a parte do curso dedicada à formação geral que representava prejuízo para a “parte verdadeiramente pedagógica”.

As críticas, em relação ao prejuízo citado, estiveram fundamentadas em três condições que se colocavam como indispensáveis para se proceder ao ensino: “conhecer a materia sobre que há de versar o ensino” (o programa de ensino), “saber como se ensina” (meios ligados aos métodos de ensino); “conhecer aquelle para o qual o ensino é dirigido” (conhecer o que/quem é a criança/aluno), para tanto, foram citadas as influências positivas que poderiam ter as ideias de Claparède e Binet.

Percebe-se nessas argumentações, aspectos muito aproximados com os apresentados por Lourenço Filho em seu *plano*, apresentado por Sampaio Dória na CIEP-RJ, no qual se afirmou ser imperativo “conhecer aquelle para o qual o ensino é dirigido”, como condição que guiaria tanto o programa quanto o método, reafirmando, ser necessário

conhecer e entender a criança a partir do seu próprio desenvolvimento infantil biológico e psicológico, pelos conhecimentos da biologia, psicologia, antropometria e psicometria (BRASIL, 1922, p. 376-382).

O formato que deveria ter o curso normal, de acordo com Oswaldo Campos no ICIP-MG, apresentou feições semelhantes a outras propostas defendidas ou até mesmo criticadas em conferências educacionais – CIEP-RJ, CEPN-PR e ICEEP-SC – analisadas, prevendo também uma parte de formação geral e outra específica/profissionalizante, entretanto incluiu ainda uma terceira – de “aperfeiçoamento” – facultativa, e que estaria destinada à formação de diretores, inspetores e professores que a pleiteassem e seria oferecida nos cursos normais, em escolas oficiais.

Ao final da discussão e da apresentação de “diversas emendas, cahem todas, sendo aprovadas as conclusões apresentadas pelo relator, dr. Oswaldo Campos, que são as seguintes”:

1.º – Haverá três cursos sucessivos: geral profissional e de aperfeiçoamento. 2.º – O governo deve manter internatos para o curso profissional. 3.º – As materias que constituem o curso geral podem ser estudadas em collegios particulares, julgados idoneos pelo governo, devendo, entretanto, a candidata ao curso profissional, além da apresentação dos attestados dos exames, prestar exame vestibular. 4.º – O curso profissional e o de aperfeiçoamento só podem ser feitos em escolas officiaes. 5.º – Annexa á escola profissional haverá cursos de applicação para o exercicio da pratica profissional, constando de classes primarias, jardim de infância, classes de annormaes (MINAS GERAIS, 1927b, p. 477).

As conclusões da tese *Qual o melhor meio de selecção para o provimento de cadeiras no ensino primário* foram relatadas no ICIP-MG por Luiz Ernesto Cerqueira³³⁹, foram aprovadas parcialmente. A conclusão de número um recomendava que, para a primeira nomeação, o governo procurasse saber “si o candidato é intelligente, si tem aptidão didactica, si é moralizado, si tem vocação para o magisterio”; a de

³³⁹ Luiz Ernesto de Cerqueira: Inspetor Regional de Ensino; membro da Comissão de Organização Geral do Ensino e relator da tese número 5 do bloco da *Organização geral do ensino* do ICIP-MG.

número dois, aparteada por cinco pessoas, consentia a nomeação para professor de escola primária, candidatos sem formação no ensino normal, desde que “reconhecidamente competentes, ou que possam fornecer documentos que mereçam fé, sobre sua conducta, moralidade e aptidão didáctica”. Esta conclusão sofreu emendas e ficou assim composta: “O melhor meio de seleção para o provimento das cadeiras do ensino primario é a exigencia do diploma do curso normal, que se institua de accordo com as conclusões relativas á 2ª tese da organização geral do ensino”. A conclusão de número três previa que o governo procurasse saber acerca das notas dos formados pela escola normal ao longo do curso; e a última conclusão prescreveu, como medida geral, que toda nomeação fosse feita em carácter provisório e que devesse ser enviado um responsável da circunscrição respectiva à escola, apreciando, “em boletim reservado, sua opinião sobre a effectividade ou não do docente” (MINAS GERAIS, 1927b, p. 478).

Ligada aos aspectos da formação e profissionalização, estava a questão da valorização do professor primário. A tese *Convirá que o governo, além dos actuaes premios regulamentares, institua aos professores outros meios de estímulo, como sejam a classificação em categorias e a promoção por merecimentos?*³⁴⁰, apresentou, após ajustes e emendas, que o governo encontrasse meios para criar novos estímulos aos professores para maior eficiência das funções dos mesmos. Para fins de recebimento dos referidos estímulos financeiros, a classificação ocorreria sob três critérios: “1º) a frequencia; 2º) tempo de serviço; 3º) a eficiencia do ensino ministrado: 2/3 de aprovação dos frequentes”. Também ficou previsto como prêmio, seis meses de licença ao professor que tivesse dez anos de exercício sem uso de licenças e o dobro – doze meses – aos que tivessem vinte anos de atividades docentes, nas mesmas condições (MINAS GERAIS, 1927b, p. 479).

A tese *Convém que o Estado mande ao estrangeiro, de preferencia a paizes americanos, commissões mistas de professores e futuros assistentes technicos para estudarem as organizações das escolas primarias, os methodos de ensino e os processos de fiscalização?*, apresentada no ICIP-MG, converteu-se, quase de imediato, em ações, buscando atingir a modernidade pedagógica requerida. Em resposta à questão, fora enviado, ainda em 1927, um grupo de cinco professoras

³⁴⁰ Foi relatora da tese Vitalia de Oliveira Campos: Diretora do Grupo Escolar Cesario Alvim. A mesma foi membro das Comissões de *Organização geral do ensino e Programas e horários* no ICIP-MG (MELO, 2010).

mineiras à Universidade de Colúmbia (EUA), na qual lecionavam personalidades de peso como Dewey. De acordo com Prates (2000, p. 68), após o retorno do grupo³⁴¹, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento (1929) com o intuito de unir teoria e prática na formação do professorado mineiro e, na proposta de reformulação do ensino levada a efeito pelo “governo de Antonio Carlos/Francisco Campos”, preconizou-se como medida a ser adotada que “a professora deveria ser formada em Escolas Normais em novos moldes (...) e, quando já ativa deveria ser reformada (formada novamente) pela Escola de Aperfeiçoamento³⁴²”. Os diplomados desta Escola deveriam exercer funções consideradas mais elevadas, como professores das escolas normais, diretores de grupos escolares, assistentes e orientadores técnicos.

Veiga (2000, p. 53) observa que o acontecimento do ICIP-MG “referiu-se à produção de um momento e de um ambiente de debates em que o governo pudesse conseguir a legitimidade para execução de um empreendimento” que deveria se consolidar pela reforma educacional no Estado mineiro. Após a realização do ICIP-MG, Francisco Campos procedeu à reforma da qual resultou em remodelações, tanto ao ensino primário quanto ao normal, normatizadas em legislações que vieram a prescrever o projeto almejado: Regulamento do Ensino Primário (MINAS GERAIS, 1927c); Programas do Ensino Primário (MINAS GERAIS, 1928); Regulamento do Ensino nas Escolas Normais (MINAS GERAIS, 1929a); Programas do Ensino Normal (MINAS GERAIS, 1929b); Regulamentos do Ensino Normal e Primário (MINAS GERAIS, 1929c).

Destaca-se a presença de Mário Casassanta³⁴³ junto à reforma do ensino primário e normal iniciada em 1927 em Minas Gerais. A

³⁴¹ Junto ao grupo enviado vieram outras personalidades estrangeiras (americanos e europeus) que lecionaram na Escola de Aperfeiçoamento, dentre elas Helena Antipoff (PRATES, 2000).

³⁴² Prates (2000, p. 77) aponta que na Escola de Aperfeiçoamento os métodos para abordagem das matérias escolares e atividades de ensino misturavam alguns procedimentos: “o método de problemas, o estudo dirigido, o sistema Winnetka, o plano Cousint, o plano Jena, o plano Mackinder, o sistema Platon, o sistema Gary, os centros de interesse, o sistema Montessori, o plano Dalton, unidades de trabalho e o sistema de projetos”. Algumas dessas referências são apresentadas por Lourenço Filho (1930); Aguayo (1932); Luzuriaga (1963).

³⁴³ Mário Casassanta: nasceu em 1898 na cidade de Camanducaia no Sul de Minas Gerais e faleceu em Belo Horizonte em 1963. Esteve em atuação na construção e desenvolvimento de projetos e reformas de ensino e no exercício

presença deste se deu a partir do recém-criado cargo de Inspetor Geral da Instrução, para o qual ele foi convidado por Antonio Carlos Ribeiro Andrade e Francisco Campos, seu ex-professor na Faculdade de Direito, para assumir o cargo. No bojo das discussões e negociações que mesclaram a tradição e a modernidade na Reforma, Casassanta também transitou de modo a equilibrar as tensões, em especial, quanto aos programas e métodos de ensino que se queriam como renovados. Vale destacar também que Mário Casassanta foi o único mineiro a ser signatário do Manifesto dos Pioneiros de 1932 (XAVIER, MATOS e LOPES, 2013).

De acordo com pesquisas (VEIGA, 2000; MACIEL, 2000; SOUZA, 2001; MELO, 2010; OLIVEIRA, 2011), essa Reforma mineira, apresenta evidências da incorporação das ideias advindas das concepções da *escola nova* que circularam no país à época. Para Veiga (2000) o movimento da *escola nova* no Brasil na década de 1920, ganhou proporção diante de algumas ocorrências como a organização da ABE (1924) e a publicação e divulgação de seus boletins, a organização de conferências educacionais em nível estadual e nacional; a edição de revistas pedagógicas; e a implantação de diversas reformas escolares empreendidas no país.

Quanto ao contexto mineiro, considerando a reforma educacional e o ICIP-MG, Francisco Campos (MINAS GERAIS, 1930, p. 28) mencionou dentre as justificativas de se estabelecer o novo Regulamento do Ensino Primário, a significativa importância da reorganização do Conselho Superior de Instrução que, antes, se ocupava de todos os assuntos gerais deste ramo da administração pública e que foi dividido em duas seções: uma administrativa e uma técnica. Esta última formada por mestres do ensino primário e normal, destinada a estudar e propor para esses níveis de ensino. Ficou estabelecido que caberia à seção técnica do Conselho Superior de Instrução:

- d) Estudar e ensaiar, sob sua direção técnica, os recentes processos de instrução primária, tais como Decroly, Dalton Plane, Escola Livre, Escola

de diferentes cargos e funções. Como educador e homem público Mario Casassanta desempenhou diversas funções; foi professor, pesquisador, escritor, advogado, promotor de justiça, inspetor de ensino, gestor de órgãos públicos. Mário Casassanta foi um dos mentores da Reforma Francisco Campos, desencadeada em fins da década de 1920 em Minas Gerais.

Activa, etc, sugerindo meios praticos de introduzi-los gradativamente na instrucção publica do Estado; e) Incentivar a applicação de testes pedagógicos e psicologicos e promover sua padronagem (MINAS GERAIS, 1927c).

Havia recomendação de que os programas primassem pela não memorização de fatos e dados desconexos, mas tendo em vista “as noções para o uso da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse da creança”. Que os professores não se limitassem ao método expositivo, mas apelassem para a colaboração dos alunos, suscitando-lhes o gosto pela investigação, reflexão, participação, pelos estudos e curiosidade intelectual (MINAS GERAIS, 1972c).

Os programas destinados ao ensino normal mineiro, (MINAS GERAIS, 1929b, p. 167-174), direcionado ao curso de aplicação, na Cadeira de Psicologia Educacional, versava sobre a importância da psicologia, de modo geral, como também estreitava os estudos na “psychologia da creança”, sua aplicação na educação e do papel da escola frente a ela; da base orgânica dos fenômenos psicológicos, desenvolvimento, hereditariedade e meio; dos fenômenos da “actividade”, da “affectividade” e da “imaginação”. Já a Cadeira de Metodologia, para esse mesmo curso, apresentou na bibliografia diversos autores, figurando obras de Dewey³⁴⁴ e Decroly³⁴⁵. Do primeiro não citou o nome no decorrer da descrição do programa desta Cadeira, sendo a citação mais próxima a do item “exercícios complementares: formas de ensino”, indicando “Escola e methodos activos. Ensino por projectos”. Do segundo, identificou-se um número maior de impressões, das quais se destacam a “I – Methologia geral (...). Concentração do ensino (centros de interesse). II – Os Programmas lineares e concentricos, analyticos e syntheticos. Os centros de interesse: observação, associação, expressão. O methodo Decroly. A escola activa. Liberdade de programmas”.

Relacionado à formação de professores o mentor da Reforma fez previsões e usou de recursos imediatos e locais, como foram os

³⁴⁴ Foram citadas como bibliografias as seguintes obras de Dewey: “Democracy and education; The school and the society; The school of to-morrow” (MINAS GERAIS, 1929b, p. 173).

³⁴⁵ Sobre Decroly constou: “Dans l’enseignement primaire. Dalhem – Contribua à l’introduction de la méthode Decroly à l’ecole primaire. Decroly et Boon – Vêrs l’ecole renouvelée” (MINAS GERAIS, 1929b, p. 174).

deliberados no ano de 1927 pelos Regulamentos do Ensino Primário e do Ensino Normal e a viagem de uma comissão de professores mineiros aos Estados Unidos para apreensão de referenciais educacionais para a reforma mineira. Nos anos que seguiram, firmaram-se propostas advindas dos Programas do Ensino Primário no ano de 1928; dos Regulamentos do Ensino Normal e Primário, dos Programas para as escolas normais e da implantação do Curso de Aperfeiçoamento, no ano de 1929, que contribuíram para efetivar as propostas de Francisco Campos.

Das conferências educacionais que participam desta investigação, o IICIP-MG é a que melhor espelha ações efetivadas por meio do que foi fomentado neste tipo evento, isto tanto ao que se refere à formação do professorado quanto acerca de outros assuntos ventilados, a exemplo da requerida aplicação de “novos” métodos no ensino primário, como se verá à frente.

4.1.1.4 Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (ICEEP-SC): um mesclar de ideias entre “novas” e “velhas” propostas

Foram selecionadas cinco teses da ICEEP-SC – t. 1³⁴⁶, t. 2³⁴⁷, t. 3³⁴⁸, t. 4³⁴⁹, t. 5³⁵⁰ – para abordar a temática da organização do ensino normal e profissionalização do magistério, as quais se julgou que foram

³⁴⁶ Autor da tese *Esboços de um programma de ensino para a Escola Normal*: Francisco Barreiros Filho (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁴⁷ Tese *É compatível o ensino Normal com uma adaptação do mesmo aos cursos gynnasiaes?* de autoria de Antônio Mâncio da Costa: Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina, naquele momento (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁴⁸ Tese *Considerações concernentes a 10ª these: É compatível o ensino Normal com uma adaptação do mesmo aos cursos gynnasiaes*, de autoria do Padre Francisco Xavier Zartmannn (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁴⁹ A tese *Há vantagens em descongestionar o ensino Normal e o Complementar no Estado do acêrvo das disciplinas que o compõe?*, de autoria do professor Germano Wagenführ que, na ocasião da ICEEP-SC, apresentou-se como diretor de estabelecimento de ensino estadual da cidade de São Bento do Sul/SC.

³⁵⁰ A tese *Do descongestionamento do curso Complementar do acêrvo das disciplinas e da ligação do referido curso com o primário*, é de autoria de Luis Sanches Bezerra da Trindade – Inspetor Escolar na ocasião da ICEEP-SC.

compostas para responder estas questões de modo mais específico, embora outras tenham contemplado estes aspectos, a exemplo de teses (t. 36³⁵¹ e t. 37³⁵²) em que os autores procuraram responder “*Qual o valor do mestre escola na formação educacional dos povos?*” ou aquelas que versavam sobre métodos de ensino – tratadas adiante –, aliando aspectos metodológicos aos da formação do professor primário.

Na tese (t. 2) *É compatível o ensino Normal com uma adaptação do mesmo aos cursos gynnasiaes?*, Antônio Mâncio da Costa anunciou pontos que, a seu ver, impediam, em Santa Catarina, a continuidade e a uniformidade desejadas no plano educacional do Estado. Apontou lacunas que iam da “raiz, caule e fronde” da “árvore da instrução”, pois não se tinha escola maternal, jardim de infância, e ensino secundário de humanidades. Quanto ao que se tinha, se restringia “tão somente a alfabetizar e a guindar ao professorando”, o que “foi e é sempre o mesmo: desconnexo, incompleto, por que amputado dos seus membros mais nobres” (SANTA CATHARINA, 1927, p. 480).

Entretanto, se tudo carecia de ser reformado, melhorado e ampliado, Antônio Mâncio da Costa alertou que não era o caso de adaptar o curso normal ao ginásial, formando um normal ginásial, pois isto seria “irregular, anti-pedagógico e exdruxulo”. Uma vez que os cursos, por terem finalidades distintas – o normal voltado para fins profissionais imediatos e o ginásial direcionado à preparação para dar continuidade a estudos posteriores – também seus programas eram diferenciados, pois no curso normal “abundam as artes e as sciencias concretas” e, no ginásial, “escasseiam-se as artes e abundam as sciencias abstractas e as letras clássicas”, sendo incompatíveis. Resumiu que o curso normal se constituía: “I – por ter uma base científico técnica; II – por ser um curso profissional; III – por ter uma applicação pratica mediata” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 486-487).

O Padre Francisco Xavier Zartmann, cuja tese (t. 3) tratou da mesma temática, também considerou improcedente a adaptação dos dois programas em um curso comum. Chegou “á conclusão judiciousa que uma adaptação do ensino complementar e normal ao do gymnasio significa para aquelles alteração essencial, com prejuízo do próprio systema, pois a normalista estuda para ensinar” e este fim ficaria

³⁵¹ Autora da tese número 36: Professora Isaura Veiga Faria (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁵² Autor da tese número 37: Dr. Albino Sá Filho (SANTA CATHARINA, 1927b).

sufocado debaixo das disciplinas ginasiais de pouco ou nenhum valor para a formação no curso normal (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 491).

A sugestão de Antônio Mâncio da Costa para reorganização do ensino em Santa Catarina, em relação ao curso normal, ao ginasial e às lacunas que ele mencionou, exigia do governo

a) – criar escolas maternais (...) e jardins de infância, anexas aos grupos escolares de 1ª classe e á Escola Normal. b) – reformar o programma da escola normal, dotando-lhe com as cadeiras de latim, grammatica histórica da língua, didactica e psychologia infantil, e modificando o currículo normal de 3 para 4 annos, anexando uma escola modelo primaria para respectiva pratica pedagógica dos alumnos (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 487).

Essas duas medidas, aliada à criação de “um gymnasio equiparando-se ao collegio Pedro II, onde (...) possa ser ministrado a instrucção que o Estado ‘não deve sinão aos proletários’”, permitiria uma perfeita articulação entre os vários graus de ensino (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 487).

Analisando as teses (t. 2; t. 3), julgado que a comissão de análise não fez qualquer objeção às conclusões dos proponentes e que os pareceres finais foram aprovados sem debates, estava firmada na ICEEP-SC a incompatibilidade de adaptação do curso normal ao ginasial. Entretanto, ficavam pendentes outros problemas relacionados à organização do curso normal em termos de duração, programas e métodos de ensino ou referenciais teóricos que deveriam permear a formação de normalistas.

Numa espécie de “relato de experiência” e referências a Orestes Guimarães, o ex-aluno da Escola Normal Catharinense, Germano Wagenführ, procurou responder (t. 4) se *Há vantagens em descongestionar o ensino Normal e o Complementar no Estado do acêrvo das disciplinas que o compõe?*. Na qualidade de ex-aluno de escola complementar de Lages (SC), de escola normal de Blumenau (SC) e da *Escola Normal Catharinense*, localizada na capital do Estado, o propositor considerou os programas demasiadamente extensos e, *grosso modo*, não conseguiam ser esgotados nesses cursos e ainda, naquele momento, avaliava situação semelhante analisando a trajetória

de seu irmão que, há dois anos antes daquela data, havia concluído o curso complementar no Grupo Escolar Felipe Schmidt, na cidade de Blumenau. Declarou ser acertado descongestionar o ensino complementar e o normal, observando que o assunto havia sido tratado pelo “grande pedagogo sr. Orestes Guimarães no seu livro SUGGESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL, nas paginas ns. 112 e 113, atinente aos programmas e o estagio escolar” e citou a expressão utilizada por Orestes Guimarães: “o pouco bem sabido vale mais do que o muito não sabido” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 460).

Na referida, obra Orestes Guimarães disse apoiar-se em sua larga experiência como

professor, estudando os assumptos concernentes ao ensino em nosso paiz, leccionando, dirigindo, fiscalizando e organizando escolas primarias de diversos grãos e finalidades, tenho para commigo, como certo, que em grande reforma se impõe ao ensino do paiz (seja elle primário, secundário, profissional ou superior) a saber: *o descongestionamento dos nossos programmas escolares – pois pouco, bem sabido, vale mais que muito mal sabido* (GUIMARÃES, 1924, p. 112-113).

Em suas produções, tanto Orestes Guimarães (1924) quanto Germano Wagenführ (t. 4) relataram aspectos de outros níveis de ensino em geral, do ensino primário e das especificidades das escolas das zonas rurais, às quais deveriam também ser contempladas, considerando-se a especificidade da sua localização geográfica, adaptando ou suprimindo-se disciplinas ou pontos do programa de ensino. Não é de se surpreender que Germano Wagenführ tenha se reportado a Orestes Guimarães, como outros conferencistas o fizeram na ICEEP-SC, pois apesar do reclame de alguns por reformas no âmbito do ensino normal catarinense e, por vezes, lançando críticas diante da realidade presente, como foi o caso de Luis Sanches Bezerra da Trindade (t. 5), outros ainda tinham Orestes Guimarães como referência no contexto educacional do Estado, talvez não tanto pelo que poderia vir a fazer ou propor, mas certamente pelo que já havia realizado.

Como articulador da reforma da instrução catarinense de 1910, Orestes Guimarães, interrogava como perseverar na educação das crianças “sem professores idôneos e capazes”? Sem eles, “(...) o ensino

não passa de uma panacéia com que os poderes publicos alimentam e enganam as esperanças das gerações que surgem”. Constatação que levava Orestes Guimarães a afirmar que era necessário investir na base e “a base é a Escola Normal³⁵³” (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 137). O Decreto n. 572 de 1911, sugeriu modificações no programa de ensino da Escola Normal Catharinense dentre elas, àquelas que deveriam contribuir para formação específica – também chamada de formação técnica – que, em conjunto com a formação geral, deveriam contribuir para profissionalização do magistério, desdobrando-se algumas matérias de ensino que se julgava insuficientemente dadas; criando-se as cadeiras de *pedagogia* e *psicologia* por considerar indispensáveis a quem se dedicava ao magistério.

A confluência das referidas disciplinas no programa do curso normal, tivera suas argumentações na crença do papel edificante que a psicologia teria sobre a pedagogia e na formação dos professores. Outrossim, a formação pretendida aos professores, por influência destas disciplinas teria, supostamente, o objetivo de sedimentar o conhecimento sobre a criança como objeto de investigação e os modos de proceder na educação da mesma, como já se afirmou em propostas de outros intelectuais aqui destacados, sendo necessário conhecer “a quem se ensina” (criança) antes “do que se ensina” (programas). (SANTA CATHARINA, 1914a.

Na defesa de Warde, a formação do magistério no final do século XIX e início do XX, tanto na Europa quanto nas Américas, esteve marcada por dois princípios:

Primeiro, os estudos pedagógicos são alimentados por várias disciplinas auxiliares; segundo, a prática pedagógica só pode desembaraçar-se do ‘bom senso’ e da doutrina do ‘dom’ se aprender com a psicologia os procedimentos experimentais, bem como o seu objeto e destinatário privilegiado: a criança (WARDE, 1997, p. 303).

Além de tomar a escola normal como “base”, investindo-se na reformulação do currículo, seria necessário, acima de tudo, apostar na apreensão do método intuitivo de ensino pelos futuros professores. Apregoava Orestes Guimarães, que a alteração do programa de ensino do curso normal vinha em “ordem secundária”, prioritariamente, era

³⁵³ Em pesquisa anterior foram apresentados aspectos acerca deste assunto: (HOELLER, 2009). Sobre isto consultar também (TEIVE, 2005b).

preciso assegurar a assimilação do método intuitivo (SANTA CATHARINA, 1912).

Luis Sanches Bezerra da Trindade autor da tese (t. 5) *Do descongestionamento do curso Complementar do acêrvo das disciplinas e da ligação do referido curso com o primário*, apresentou-se com ressalvas quanto ao cenário educacional do Estado naquele momento, em relação à formação dos professores, dos programas de ensino e dos aspectos ligados à profissionalização do magistério. O conferencista mencionou aspectos da Reforma empreendida por Orestes Guimarães, a partir de 1910³⁵⁴, acerca da criação das escolas complementares e de como naquele momento ainda não havia articulação entre estas e o curso primário ou em relação ao curso normal (SANTA CATHARINA, 1927b).

Como sinalizado, o período em que Orestes Guimarães esteve à frente da Inspetoria Geral do Ensino de Santa Catarina (1911-1918), foi rememorado por Luis Sanches Bezerra da Trindade como também após este período, citando ações relativas ao ano de 1919³⁵⁵, quando o primeiro ano de governo de Hercílio Pedro da Luz marcou algumas reformulações referentes à instrução pública do Estado e envolveram medidas direcionadas ao ensino normal. Mencionou as ações do dirigente do Estado – Coronel Antônio Pereira da Silva e Oliveira³⁵⁶,

³⁵⁴ O Decreto n. 604 de 1911, baixado pelo governador Vidal Ramos criou as escolas complementares (SANTA CATHARINA, 1914a).

³⁵⁵ Em 1919, ano a que se referiu Luis Sanches Bezerra da Trindade, as reformas para as escolas de formação de professores – Escola Normal e complementares –, não puderam ser feitas por uma “completa remodelação”, constituindo-se, em essência, em algum aprofundamento das disciplinas já existentes no Curso Normal, sendo distribuídas num currículo de quatro anos de estudo. O aprofundamento dizia respeito aos seguintes conteúdos programáticos: “(...) noções de educação cívica ao programma de pedagogia e pontos de hygiene á cadeira de historia natural”. De acordo com o relatório de Hercílio Luz, esta “remodelação”, procurou “(...) estabelecer perfeita ligação entre as matérias estudadas e o programma dos estabelecimentos de ensino primário (...)”. Quanto à revisão dos programas das escolas complementares afirmou que não houve ampliação ou aprofundamento dos programas de ensino, uma vez que o curso de três anos “satisfaz perfeitamente ao fim primordial dessa instituição que é complementar o ensino primário ministrado nos Grupos Escolares” (SANTA CATHARINA, 1919, p. 31-32).

³⁵⁶ Antônio Pereira da Silva e Oliveira relatou que “a 9 de maio próximo passado, coube-me a honra de assumir o Governo do Estado, em vista da viagem que o sr. Dr. Hercílio Pedro da Luz, a conselho médico, teve de

governador de Santa Catarina, em exercício –, relativas ao ano de 1924, acerca dos desígnios dos programas de ensino das escolas catarinenses. Dentre as ações listadas por parte do governador, constavam às relativas ao ano administrativo de 1923 em que, estava, novamente, uma reorganização³⁵⁷ da escola normal e modificações no programa de ensino das escolas complementares. O curso normal passou de quatro para três anos de duração, porém o governador salientou que isto não trouxe prejuízo para o currículo e para a formação dos professores, pois, “os complementaristas que, até aqui, eram admitidos no terceiro ano do curso normal, passaram agora a matricular-se no primeiro ano do mesmo curso” e que houvera um aumento de um ano na formação dos normalistas (SANTA CATHARINA, 1924, p. 23).

O proponente Luis Sanches Bezerra da Trindade (t. 5) reverberou a situação que revelava a presença de poucos lentes – formados em escolas normais – nas escolas primárias, além disso, que a maioria dos docentes era de interinos ou mesmo provisórios, inclusive nos grupos escolares e, não bastasse o trabalho fatigante de cinco horas no ensino primário e mais três horas e meia no curso complementar – o que não possibilitava o preparo condizente das suas lições –, viam-se obrigados a se envolver em outros misteres com fins de complementar a renda para sua subsistência. Trindade afirmou: “O professor deve viver para a sua profissão; desde que se envolva com outros afazeres o ensino será prejudicado” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 463) – o que em resumo foi defendido por Orestes Guimarães na CIEP-RJ (BRASIL, 1922), conforme exposto no início deste capítulo, todavia, não contemplado em Santa Catarina.

Entrementes, apesar de na ICEEP-SC as conclusões das teses (t. 2, t. 3, t. 4, t. 5) terem tido suas conclusões e pareceres aprovados nas sessões ordinárias, o projeto destacado nas conclusões finais para o programa e distribuição da duração do curso normal, foi o apresentado pelo diretor da Escola Normal Catharinense, Francisco Barreiros Filho³⁵⁸ (t. 1) – *Esboços de um programma de ensino para a Escola*

emprehender á Europa, a fim de se restabelecer da grave doença que o acomettera”. (SANTA CATHARINA, 1924).

³⁵⁷ As (re)organizações estiveram sob a Lei n. 1.448 de 29 de agosto de 1923 que autorizava modificações nos programas de ensino das escolas normais e complementares.

³⁵⁸ Francisco Barreiros Filho, mais tarde, também esteve envolvido em algumas das ações promovidas por Luis Sanches Bezerra da Trindade, nos anos de 1930,

Normal. Esta tese foi identificada como elaborada por ele em parceria com os lentes e professores da Escola Normal.

A Comissão³⁵⁹ encarregada de coordenar as conclusões finais dos estudos realizados na ICEEP-SC, em relação ao curso normal³⁶⁰, apresentou como definição que o curso seria de “4 anos, seguindo o programma apresentado pelo seu Director”, Francisco Barreiros Filho, apresentado à conferência (t. 1). Em relação à parte técnica – considerada específica e profissionalizante do curso normal – a cadeira responsável por esta formação continuou mantendo a psicologia e a pedagogia como alicerces do programa, porém houve acréscimo, detalhamento ou aprofundamento de alguns pontos.

Quadro 4 – Duração e programa de ensino do Curso Normal para a formação técnica – Escola Normal Catharinense.

Parte específica do Programa de Ensino da Escola Normal Catharinense		
1911: Curso de três anos	1925: Curso de três anos	1927: Curso de quatro anos
5ª Cadeira: Noções de psicologia e pedagogia.	7ª Cadeira: Psicologia, pedagogia e Instrução Moral e Cívica.	8ª Cadeira: Psicologia, pedagogia e Instrução Moral e Cívica.

Fonte: (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 322; 484).

Algumas das medidas adotadas, a partir da realização da ICEEP-SC, foram descritas no relatório de 1928³⁶¹, apresentado ao Governador do Estado, pelo Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos. Dentre elas, uma que mereceu maior atenção, dizia respeito aos programas específicos para as modalidades de escolas existentes. Na mesma

como observou Bombassaro (2006) em relação às *Semanas Pedagógicas* promovidas pela “autointitulada embaixada oficial” do Departamento de Educação de Santa Catarina.

³⁵⁹ A Comissão foi composta por Antônio Mâncio da Costa, Francisco Barreiros Filho, Luis Sanches Bezerra da Trindade, João Tolentino de S. Junior, Laércio Caldeira de Andrade. Destes, apenas Francisco Barreiros Filho assinou o parecer final sem restrições (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁶⁰ De acordo com as conclusões, a Escola Normal seria composta por três cursos: I – Curso de Aplicação a ser criado; II – Curso Normal; III – Curso profissional manual feminino: Seção de chapéus; Seção de Flores; Seção de corte e costura (a ser criado); Seção de trabalho de agulhas (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 576).

³⁶¹ Este relatório consta na Mensagem de Governo de Adolpho Konder do ano de 1928 (SANTA CATHARINA, 1928c, p. 54).

mensagem, o governador Adolpho Konder anunciou que uma das medidas elementares, seria promover a articulação entre a formação e a prática dos docentes – o que corresponderia ao curso de aplicação sinalizado pelo conferencista Antônio Mâncio da Costa (t. 2) que deveria ser criado, anexo à Escola Normal Catharinense – ou ainda à

criação de jardins de infancia junto aos grupos escolares de 1.ª classe e a de uma escola de aplicação, onde nossos futuros professores aperfeiçoassem os estudos para o exercício do magistério, viriam solver essa desarticulação, preparando, de modo cabal, discentes e docentes para os trabalhos da escola e levando o nosso ensino publico ao nivel do de outros Estados da União, no ponto de vista da uniformidade e unidade technicas (SANTA CATHARINA, 1928c, p. 54).

Entretanto, apesar das (re)organizações do ensino normal, ainda se percebe a influência das ideias e ações de Orestes Guimarães no contexto catarinense na ocasião da ICEEP-SC, pois a estrutura da escola normal (física, pedagógica e da formação do professorado), em essência, – segundo as críticas contidas nas fontes – não se modificou, nem mesmo com a ocorrência da conferência. O projeto de Orestes Guimarães para a educação catarinense e a estrutura organizada por ele, de fato, sofreu alterações significativas, sobretudo em relação à formação dos professores e ao ensino normal, em 1935, pelas ações articuladas por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade – e outros sujeitos –, autor da tese (t. 5) na ICEEP-SC.

Os projetos colocados em pauta na ICEEP-SC, em relação à formação dos professores, demonstraram a necessidade de remodelação na organização do curso normal, bem como do curso complementar na perspectiva de renovação, uma vez que ainda se previa que os formados nele poderiam exercer o magistério. Entretanto, as propostas demonstravam um mesclar ainda das ideias de Orestes Guimarães – defendidas por alguns dos seus adeptos como também pela permanência da estrutura articulada por ele – ao mesmo tempo, davam indícios de quem seriam as novas lideranças no contexto educacional catarinense, talvez menos pela renovação das propostas apresentadas ou efetivadas, mas por meio das críticas lançadas.

Em uma nova década, o diretor da instrução – Luis Sanches Bezerra da Trindade – em seu relatório relativo ao período de outubro

de 1930 a outubro de 1932, declarou haver ainda a preocupação relacionada ao professorado e sua formação. Afirmou que os ideais revolucionários dos atuais governantes chocavam-se com os adotados por governos passados, quando

(...) por via de regra, na situação deposta, o governante, pudesse ou não, com ou sem recursos financeiros, construía ou iniciava construções de grupos escolares; adaptava-os com ou sem a devida técnica pedagógica; nomeava professores com diploma, sem diploma, e até sem um simples exame de habilitação ao professorado provisório (SANTA CATHARINA, 1932, s. p).

Situação que foi denunciada na ICEEP-SC pelo próprio Luis Sanches Bezerra da Trindade e que continuaria no rol dos problemas apontados no contexto catarinense desencadeando, no ano de 1935, a Reforma da Educação Popular, por meio da qual se pretendia modificações determinantes para a formação dos professores. Conhecida popularmente como Reforma Trindade³⁶², autorizada pelo Interventor Aristiliano Ramos (Decreto n.713³⁶³, de 5 de junho de 1935), estabeleceu-se que as bases da reforma, tiveram “(...) sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas” (SANTA CATHARINA, 1935, p. 36).

Essa reforma promoveu algumas mudanças significativas, sintonizadas com o novo momento político e histórico iniciado nos anos de 1930, sendo justificada pela “necessidade da adoção de novas normas para regerem os cursos destinados à formação do professorado, para aplicações de novos métodos de ensino” e apresentou, declaradamente, a realidade distinta de duas escolas de formação de professores: as escolas normais primárias e os institutos de educação (SANTA CATHARINA, 1935).

³⁶² Sobre isto consultar: Fiori (1991); Bombassaro (2006).

³⁶³ No Decreto n. 713 que estabelece a Reforma educacional de 1935, não há nenhuma proposição direta para as escolas primárias catarinenses. Quanto ao ensino nas escolas primárias do Estado de Santa Catarina, as determinações correntes nos anos de 1930 aparentam ainda conter os traços das reformas anteriores, sobremaneira, naquilo que fora determinado na reorganização do ano de 1910 e 1913 e em outros (re)arranjos das ações de Orestes Guimaraes.

4.1.1.5 Primeira Conferência Nacional de Educação (ICNE-ABE): propondo o “novo” e reverberando “velhos” problemas e “velhas” questões

Já se encaminhando para o findar do ano de 1927, conferencistas presentes na ICNE-ABE fizeram perceber que as questões ligadas à formação de professores ainda necessitavam de medidas em nível nacional. Dentre as temáticas oficiais propostas pelos dirigentes da ABE para a conferência esteve “A criação de Escolas Normas Superiores, em diferentes pontos do país para o preparo pedagógico, a cargo do Dr. Barbosa de Oliveira” (ASSOCIAÇÃO..., 1927b, s. p.). Em resposta a ela, apresentaram tese com título homônimo o próprio Barbosa de Oliveira (t. 85) que, como membro da ABE, também assumiu a presidência da ICNE-ABE; e a professora da Escola Normal de Campos (RJ), Antonia Ribeiro de Castro Lopes (t. 88).

Como se tem afirmado sobre as demais conferências ao longo deste trabalho, também na ICNE-ABE outras teses apresentaram, junto aos debates dos seus objetos específicos, aspectos relacionados à formação do professorado, a exemplo da tese (t. 52) – *Unidade Nacional pela cultura pedagógica: a unificação do magistério nacional* – de Nestor dos Santos Lima, representante da Escola Normal de Natal (RN). O autor iniciou sua exposição reclamando que um dos aspectos relevantes a serem examinados pelo certame não havia sido posto em pauta pelos organizadores: “a unificação do magistério primário nacional, isto é, o reconhecimento recíproco da validade dos diplomas conferidos pelas escolas normais de uns estados no sistema orgânico de ensino nos demais” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 311).

O autor, em retrocesso histórico, reportou-se à Lei Geral³⁶⁴ de 1827 – que comemorava seu centenário naquele ano da ocorrência da ICNE-ABE – e que, até aquele momento, ainda não se havia solucionado a questão que trouxe à tona, acusando que “a República,

³⁶⁴ O Decreto Imperial, de 15 de outubro de 1827, que trata da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, foi outorgado por Dom Pedro I e tornou-se um marco do período imperial. Esta legislação tratou de diversos assuntos: da descentralização do ensino (que todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras); da remuneração dos professores e das mestras; do ensino mútuo e de escolas para meninas; do currículo mínimo, da admissão de professores, dentre outros.

feita para o povo e não pelo povo, prometeu melhorar a sorte do ensino, mas nada fez de útil até agora”. Nestor dos Santos Lima disse ser sua tese bem simples, que se reduzia em “reconhecer a validade dos diplomas expedidos pelas escolas normais dos estados brasileiros dentro do território dos outros estados e para o gozo das prerrogativas eminentes do professorado oficial, mediante a prova cabal da sua suficiência técnica”. Esta medida seria alcançada vencendo-se duas objeções. A primeira, ligada às leis vigentes que não permitiam o reconhecimento de formação oferecida em um Estado da federação para outro; e outra, que se apresentava de modo equivocado, que seria “o perigo das migrações” de grande número de professores de uns para outros Estados, formando uma “praga interestadual” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 311-313).

Por não ter como destaque, em sua tese, apenas a questão mais pontual da unificação do magistério e da aceitação de normalistas diplomados entre os Estados da federação, por meio de um critério legal, Oliveira Barbosa (t. 85) fez referências àquilo que também fora preocupação de Nestor dos Santos Lima (t. 52). Defendeu que

A primeira providência, pela sua relevância, é relativa à unidade nacional, mantida no ensino primário por professores formados pela União, com superior preparo pedagógico, distribuídos igualmente em escolas normais espalhadas do Amazonas ao Prata. Não se pode dissimular a importância dessa medida, destinada a criar, por um magistério consciente de seu dever, a opinião pública sobre a integridade da Pátria, condenando imperiosamente as ideias separatistas que por aí andam a amesquinhar, em conflito lastimável de interesses, a beleza e a grandeza do nosso querido Brasil (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 523).

Além do fator acima, Oliveira Barbosa organizou sua proposta (t. 85) em pontuações que envolveram desde a “escola secundária antiga” à “nova escola”, seus métodos e programas. Em específico, para a formação do professorado julgou que, dentre as várias providências que o governo federal deveria efetivar, estava tomar para si o encargo completo do ensino secundário, tanto do ginasial³⁶⁵ quanto do

³⁶⁵ A tese de Oliveira Barbosa, além do destinado à formação do professorado do ensino primário e às escolas normais superiores, remeteu à importância de se criar cursos ginasiais na capital de cada Estado, equiparados ao Colégio Pedro II

profissional voltado para o magistério – escolas normais – ou do voltado ao preparo para o exercício profissional comercial ou industrial. Quanto ao ensino normal, demonstrou que “a formação do professorado secundário é (*era*) a necessidade culminante no melhoramento geral exigido imperiosamente pelo problema da educação nacional”, cuja solução definitiva somente viria com a criação de escolas normais superiores (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 525).

A argumentação quanto à exigência de formação dos professores e a criação de escolas normais superiores, *grosso modo*, foi o que guiou a exposição (t. 88) de Antonia Ribeiro de Castro Lopes, na ICNE-ABE. A autora defendeu que essas escolas não apenas viriam a sanar o mal preparo dos professores como serviriam para a formação necessária aos diretores de escolas normais, ginásios e de inspetores escolares; aspectos também presentes em uma das teses (t. 2 de Antônio Mâncio da Costa) apresentadas na ICEEP-SC.

Considerando a temática em questão, tomando por base o cenário educacional do país, no findar do ano de 1927, destacando, a seu ver, a relevância da escola secundária e o seu papel na educação nacional, Oliveira Barbosa (t. 85) chegou a algumas conclusões, acerca da responsabilidade da União, que “tendo em vista os seus deveres constitucionais e a alta importância social do ensino secundário em todas as suas modalidades”, deveria avocar a organização geral do ensino nesse grau. Diretamente à formação do professorado primário, anunciou que se deveria “criar cursos normais, na capital de cada Estado, equiparados à escola normal a ser instalada no Distrito Federal, destinadas essas escolas ao preparo pedagógico dos professores de ensino primário”. Também como responsabilidade da União caberia a criação de um conselho geral de ensino secundário com ampla autonomia didática e administrativa; e ainda suprir a necessidade imperiosa e inadiável de criar a escola normal superior, anexa à Universidade do Rio de Janeiro, como medida de urgência, para ministrar uma educação integral que correspondesse à formação “de

do Distrito Federal; cursos de aperfeiçoamento para os trabalhadores da indústria no domínio das suas atividades profissionais; manter a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, que era destinada ao preparo pedagógico do pessoal docente para atuar em estabelecimentos de ensino profissional de todo o país, com fins de formar mestres e profissionais para várias indústrias; deveria manter as escolas de aprendizes de artífices (ASSOCIAÇÃO..., 1927a).

bons professores de ensino secundário e de permitir somente a estes o exercício do magistério (...) considerando a missão eminente que cabe a esse professorado na formação da grandeza nacional (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 527).

As propostas presentes na ICNE-ABE, em certa proporção, foram apresentadas de modo a retomar questões ainda pendentes naquele momento, que envolviam a temática da formação dos professores, da profissionalização e unificação do exercício do magistério, em nível nacional, e das responsabilidades da União quanto a esses aspectos. O proposto e discutido na ICNE-ABE, em alguns casos, remeteu a ações anteriores à República ou a aspectos comuns tratados em outras conferências educacionais analisadas, como também de temáticas ou proposições apresentadas pelos intelectuais destacados nesta pesquisa, ainda que nem sempre de modo convergente em ideias e argumentos.

Como visto, quanto à intervenção da União em relação ao ensino normal, o projeto inicial proposto na CIEP-RJ, era de que esse nível de ensino passasse a ser de responsabilidade exclusiva da União, como também foi apresentado por Barbosa de Oliveira na ICNE-ABE. Todavia, na CIEP-RJ apresentaram-se resistências, sobretudo de modo contundente, por Sampaio Dória, que defendeu um regime de cooperação entre a União e os Estados, conservando a autonomia didática das iniciativas locais, desde que não ferissem os ideais nacionais. Isto muito interessava a Sampaio Dória, pela possibilidade de continuar defendendo ações estabelecidas por sua Reforma no Estado Paulista (1920), dentre elas a reorganização realizada na Escola Normal de Piracicaba, e o *plano* geral de prática pedagógica, em aplicação nessa Escola, elaborado por Lourenço Filho, no interior da referida Reforma.

Também no sentido de iniciativas locais, em nível de Estados, podem ser citadas as ações de Lysimaco Ferreira da Costa no seu projeto que estabeleceu as *Bases educativas para a organização da nova Escola Normal Secundária do Paraná*, que orientou a reorganização do ensino normal, na escola da capital paranaense, como também guiou, de certo modo, a remodelação da Escola Normal Primária de Ponta Grossa, instalada na gestão do seu antecessor – César Pietro Martinez – e da instalação da Escola Normal Primária de Paranguá, em julho de 1927 (COSTA, 1987). O projeto (*Bases educativas para a organização da nova Escola Normal Secundária do Paraná*) de Lysimaco Ferreira da Costa circulou, em diversos espaços, recebendo comentários elogiosos – conforme citado anteriormente –, o

que faz perceber que, apesar de alguns defenderem que a União deveria tomar para si a responsabilidade total do ensino normal e, em algumas situações, com a indicação de estabelecer os princípios pedagógicos de forma unificada, outros promoviam, aplaudiam e recebiam com bons olhos as iniciativas locais.

A necessidade da instituição de instâncias federais que organizassem e regulassem o ensino normal no país por meio de conselhos, apresentada na tese de Oliveira Barbosa, na ICNE-ABE, foi semelhante à ideia defendida na CIEP-RJ por Carneiro Leão, que sinalizou essa medida como decisiva para se alcançar a unidade educacional brasileira, relacionada à formação do professorado, unificação e profissionalização do magistério e, similarmente, esta defesa foi central na obra de Orestes Guimarães que indicou a criação de um conselho nacional de educação, que deliberasse para todos os níveis de ensino no Brasil (GUIMARÃES, 1924).

O imperativo de criar uma escola normal superior foi apresentado tanto na ICNE-ABE quanto na ICEEP-SC. Entretanto, antes de 1927, a necessidade de expandir e aprofundar a formação do professorado foi proposta na Lei n. 1.750 (SÃO PAULO, 1920), nos alicerces defendidos por Sampaio Dória em sua reforma, indicando as modalidades de escola e de ensino que deveriam ser instituídos: “infantil, primário, complementar, secundário, normal, profissionalizante, Faculdade de Educação”.

Todavia, dos intelectuais destacados, Francisco Campos, posteriormente, foi o que representou a máxima do projeto e da personificação da intervenção da União, por meio de um órgão federal organizador, deliberador e regulador nos assuntos educacionais em amplitude e em nível nacional, com a instituição e condução do Ministério da Educação e Saúde Pública, no ano de 1930. Foi necessário ultrapassar a década de 1920, sob a influência de outro contexto histórico, social e político, para que alguns dos reclames – aqui se assinala a instituição de instância federal reguladora aos assuntos educacionais – presentes nas conferências educacionais analisadas, encontrassem terreno para sua efetivação.

Os projetos apresentados na ICNE-ABE podem ser interpretados como um mesclar de “velhas” e “novas” ideias e defesas no intuito de discutir e propor acerca da formação do professorado, unificação e profissionalização do magistério no Brasil, bem como as soluções

condizentes, na visão dos proponentes, aos problemas apontados, que fazem perceber rupturas e permanências.

* * *

Atingir a modernidade pedagógica em relação à formação do professor primário – no período histórico desta pesquisa e considerando o repertório presente e, inseridas nele, as conferências educacionais – consistia em articular alguns aspectos que, em tese, garantiriam o pretendido. Para tanto, no repertório dos anos de 1920, aos problemas descritos, foram apontadas soluções que envolviam investimentos em dois pontos cruciais. O primeiro, ligado mais diretamente aos aspectos gerais, burocráticos, técnicos ou da profissionalização do magistério que contemplaria melhoria ou criação de instituições para formação do professorado em níveis mais elevados, propondo escolas normais superiores ou mesmo uma Faculdade de Educação. Defendia-se a interferência da União por meio de instâncias federais – conselhos ou ministério – reguladoras para o ensino normal, buscando a uniformização e a unificação do professorado nacional, de modo que a formação em um Estado permitisse o exercício do magistério e o gozo das prerrogativas legais, em todo o território nacional, e que o professor primário fosse remunerado de modo a permitir-lhe subsistir somente das atividades laborais do magistério.

O segundo ponto esteve mais direcionado às questões didáticas para solver os problemas apontados. De modo mais específico, quanto à formação que deveriam receber os professores e da atuação dos mesmos junto ao ensino primário, se defendeu a reformulação do ensino normal, pela revisão do tempo, programas e distribuição de disciplinas ao longo do curso; formação geral e específica, com fins de garantir a formação técnica, específica para o exercício docente – principalmente mostraram-se como prioritários o aprofundamento dos conhecimentos da psicologia, da sociologia, da pedagogia e dos aspectos da prática pedagógica – que garantisse a profissionalização do magistério e que possibilitassem à compreensão de princípios direcionados a responder “o que é a criança?” e “a quem se ensina?”; ao encontro das questões sobre “o que se ensina?” (programas, currículos, disciplinas) e “como ensinar?” (métodos, meios); relacionados aos *fins* da educação.

4.1.2 Questões de método: pela “*eficiencia didactica do professor*”³⁶⁶,”

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* situou o chamado “movimento de renovação educacional” a partir do ano de 1920, afirmando que, à luz das verdades referentes aos problemas nacionais, nenhum se sobrepõe em importância e gravidade maior que o da educação e

sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. De fato, porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? (AZEVEDO, 2010, p. 35).

No movimento renovador citado no *Manifesto*, as questões de método estão presentes, assim como em todas as conferências que participam desta pesquisa, entretanto, outras questões compõem o contexto brasileiro antes do período republicano³⁶⁷. Mesmo a CIEP-RJ

³⁶⁶ Expressão presente nos Anais da ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁶⁷ Machado (2010) apresenta que, pensando na propagação da educação escolarizada, Rui Barbosa elaborou dois pareceres sobre educação intitulados A

apresentou esta discussão, não de modo específico em uma tese acerca da temática, mas havia recomendações sobre metodologia a ser observada no ensino da leitura e escrita e esta deveria ocorrer “(...) de accôrdo com os mais adiantados processos pedagógicos (...). Os processos rotineiros de soletração e syllabação” deveriam ser abandonados por serem “(...) illogicos e contrarios á marcha natural da aquisição das idéas pela criança”, evitando-se a “monotonia que desperta na criança o desamor ao estudo”. Também o *plano* geral de prática pedagógica de Lourenço Filho, contido na *memória* de Sampaio Dória, traz orientações para o “methodo applicado” com orientações

reforma do ensino secundário e superior, em 1882; e *A reforma do ensino primário*, em 1883, apresentando-os à Câmara dos Deputados. Sua reforma educativa, dentre outros aspectos, requeria novos conteúdos, como ginástica, música, desenho, canto e o ensino das ciências, os quais deveriam ser ministrados por um método baseado na observação e na experimentação, procurando cultivar os sentidos e o entendimento, recomendando o método intuitivo. Rui Barbosa, ainda naquele período, atribuiu à “reforma dos métodos e reforma do mestre” a expressão máxima de uma completa reforma escolar, este viés representava o progresso e também a dificuldade contra a endurecida rotina pedagógica. Cumpria renovar ou mesmo criar o método para as nossas escolas. Em 1878 Rui Barbosa elegeu-se deputado, na província baiana, iniciando sua vida parlamentar. Em setembro elegeu-se deputado geral, mudando-se para o Rio de Janeiro, em 1879, e por feliz coincidência, reencontra seu primo e amigo Dr. Antônio de Araújo Ferreira Jacobina, que havia regressado da Europa e que também tinha preocupações voltadas à instrução pública e aos processos didáticos. Por intermédio deste, Rui Barbosa teve contato com o Colégio Progresso e com práticas pedagógicas estabelecidas lá, consideradas renovadoras. Também teve contato com o livro de Norman Allison Calkins *Primary object lessons*, traduzido por Rui e publicado, em 1886, sob o título *Primeiras lições de coisas*, sobre o qual observou: “A lição de coisas não é um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa, na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo, ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar. No pensamento do substitutivo, pois, a lição de coisas não se inscreve no programa; porque constitui o espírito dele; não tem lugar exclusivo no horário: preceitua-se para o ensino de todas as matérias, como o método comum, adaptável e necessário (...)”. Para fundamentar suas proposições, Machado (2010) informa que Rui Barbosa referenciou autores como Froebel e Pestalozzi, por considerar que os mesmos buscavam compreender a natureza e o espírito da criança (BARBOSA *apud* MACHADO, 2010, p. 37). Sobre a inserção de Rui Barbosa nos assuntos educacionais e pedagógicos consultar também: Lourenço Filho (2001a).

didáticas para as disciplinas do curso, com recomendações para que o ensino fosse “das cousas”, não a decoreba, que ocorresse do próximo e concreto para o distante e abstrato. Neste caso, destacou-se a importância do museu escolar, das aulas passeios, do ensino concreto dos cálculos e do entendimento da taboada em substituição a decoreba da mesma e, para o ensino da leitura e escrita, indicou-se o método analítico (BRASIL, 1922, p. 379-380).

O exposto no *plano* de Lourenço Filho espelhava, em proporção, o que Sampaio Dória defendeu em sua reforma em São Paulo (1920), a respeito do método adequado apontado por ele: “método de intuição analítica”. Carvalho (2003b, p. 228) analisa que Sampaio Dória inverteu o programa que Caetano de Campos – responsável por reformas na área educacional de São Paulo no final do século XIX e início do XX – havia estabelecido, também sob as bases do método intuitivo para a formação do cidadão republicano, porém, concebido “como um ensino longo e enciclopédico, capaz de fazer com que o aluno reproduzisse, no percurso de sua aprendizagem, o processo de evolução do conhecimento humano”. Com a Reforma Sampaio Dória, a formação defendida por Caetano de Campos deixa de ser a questão pedagógica central, para dar lugar à fórmula política de um ensino básico em dois anos, tendo aposta no método de intuição analítica.

Nas conferências educacionais, nas reformas educativas ou nas inovações pretendidas para a área pedagógica nos anos de 1920, indelevelmente, a questão relacionada aos novos métodos, estava presente e levava a dois pontos confluentes: *método de ensino* que deveria se fazer presente no ensino primário em acordo com os ideais julgados renovadores e a *formação do professorado*, assunto já abordado, em sintonia com esta pretensão. Isto implicava em considerar os ditames científicos aplicados à pedagogia – advindos, especialmente, da psicologia, da biologia e da sociologia – respaldados pelos chamados ideais renovadores. A necessidade de revisão do método de ensino a ser empregado, em especial no ensino primário, era assunto na agenda do Brasil republicano, pois isto poderia, em tese, contribuir para a “(...) mudança de mentalidade do professorado, promovendo uma nova cultura pedagógica”, sem a qual a renovação e modernidade pretendidas estariam em xeque (CARVALHO, 2002, p. 387).

Numa perspectiva para pensar ideais renovadores em um *Brasil arcaico* nos anos de 1920 e 1930, levando-se em conta o movimento da

escola nova no Brasil, Monarcha³⁶⁸ (2009), se deteve, dentre outros aspectos, a examinar o que identificou como “a morte de um saber clássico” – tipificado no sistema de ideias do filósofo Herbart – e o nascimento de uma “sciencia nova”, como um fenômeno condensado em figuras como Claparède, Ferrière, Montessori, Decroly e Dewey.

Carvalho (2000) analisou a modernidade pedagógica e modelos de formação docente no Brasil, no final do século XIX e das primeiras quatro décadas do XX, pela proliferação dos discursos que buscavam “legitimar-se como saber pedagógico do tipo novo, moderno, experimental e científico”, com suas nuances distintas para propor a organização do campo dos saberes representados como necessários à prática docente. A autora tomou o contexto do Estado de São Paulo para apresentar que as balizas que vinham sustentando as iniciativas de instituição da escola no Brasil, desde o final do século XIX, foram sendo deslocadas ao longo da década de 1920 e, ao final desta, haviam esgotado sua capacidade de normatizar as práticas docentes.

Equacionar esse fenômeno, implicaria em relacionar as mutações de diversos campos – os normativos, pertencentes à área da pedagogia, às questões técnicas e políticas –, entretanto, sem querer enveredar pela complexidade das questões que a problemática suscita, Carvalho (2000, p. 111) optou por alguns tópicos que permitiram o mapeamento gradativo, nem sempre convergente, de “deslocamentos teóricos e doutrinários que determinaram o solapamento de cânones pedagógicos até então representados como portadores do novo em matéria pedagógica, assim como a sua substituição por outro modelo”.

No final do século XIX, início do período republicano, a Escola Normal de São Paulo foi revitalizada pela crença depositada na eficácia do *ensino intuitivo*, nas concepções acerca da natureza infantil, nos marcos da psicologia que apostavam numa pedagogia moderna que propunha a *arte de ensinar* que, de certo modo, já se anunciava como o

³⁶⁸ O autor observa que a quantidade de estudos feitos sobre o *movimento da Escola Nova brasileira* configura um painel que não se fecha e, volta e meia, surgem trabalhos resultantes de desdobramentos de um ou outro aspecto. Sem pretensões de apresentar um todo original ou um panorama acabado, situa sua produção como uma representação tão legítima (ou ilegítima) quanto outras abordagens pessoais existentes. Monarcha apresenta um cenário brasileiro que envolveu a discussão em uma República em ruínas, a situação dos centros urbanos e as tentativas de reconstrução social pela cultura (MONARCHA, 2009).

novo e moderno, pois pretendia romper com o ensino verbalista. No desenrolar das primeiras décadas do século XX, sobretudo nos anos de 1920, sob novas proposições teóricas e doutrinárias, a *pedagogia da arte de ensinar* foi sendo soterrada por iniciativas que pretendiam construir uma *pedagogia científica*³⁶⁹ e por outro deslocamento demarcado pela “autonomização dos métodos de ensino”, das *artes de ensinar* ligadas às *artes de fazer*, desencadeado por uma “política de formação docente centrada na produção de condições materiais que favorecessem a imitação inventiva de modelos” (CARVALHO, 2000, p. 113). Supõe a autora que um dos procedimentos que colaborou com a autonomização do método foi a divulgação de impressos e, dentre eles, destacou a produção de Sampaio Dória *Princípios de pedagogia*, publicado em 1914, em defesa da arte de ensinar pelo método intuitivo e pelo ensino ativo, com base no evolucionismo spenceriano de que “a educação deveria recapitular no indivíduo, o processo de evolução da humanidade (...) a ‘lei da recapitulação abreviada’”.

Entretanto, foi somente a partir do final dos anos de 1920 que o processo de deslocamento dos princípios doutrinários da *pedagogia como arte de ensinar* demonstrou sinais precisos de que havia esgotado sua capacidade de alicerçar a prática escolar no Estado de São Paulo, entrando em cena “a chamada *pedagogia da escola nova*”, cujos defensores, procuravam destaca-la como vencedora, reivindicando a autoridade e monopólio do *novo* e do *moderno*, produzindo, pejorativamente, os saberes pedagógicos em combate à pedagogia tradicional. Portanto, na argumentação dos que a propunham, o que não se identificava com a “a chamada *pedagogia da escola nova*”, era identificado como “velho”, “ultrapassado” (CARVALHO, 2000, p. 113-114).

O embate no campo pedagógico e doutrinário entre o que poderia ser *pedagogia moderna e nova*, por que *ativa* em confronto com a chamada *pedagogia da escola nova*, pode ser interpretado em um debate presente no ano de 1930. A tensão, mediada por Lourenço Filho, se

³⁶⁹ Para o Estado de São Paulo, Carvalho (2000) cita – para dar sustentação a essa concepção – a contribuição advinda da iniciativa de Oscar Thompson, na ocasião, Diretor da Escola Normal, que em 1914, fez instalar o Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia, anexo à Escola Normal, fazendo circular os saberes advindos da psicologia experimental na área da pedagogia.

colocou entre João Hippolyto de Azevedo e Sá³⁷⁰ (Diretor da Escola Normal de Fortaleza) e Moreira de Souza (Diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará) que, em 1930, pretendia uma reforma educacional no Estado cearense. João Hippolyto – em refutação à retórica renovadora de Moreira de Souza que, em nome da *pedagogia da escola nova*, reclamava renovação educacional, desqualificando a reforma da instrução pública do Estado do Ceará, empreendida por Lourenço Filho, com auxílio daquele, em 1922. João Hippolyto redige uma carta a Lourenço Filho, indagando se aquela reforma realizada “(...) podia ser considerada uma reforma segundo os preceitos da pedagogia da escola nova? Ou teria sido concebida nos marcos da velha pedagogia? Era ela ‘escola ativa’?” (CARVALHO, 2002, p. 385).

Carvalho (2002, p. 386) assinala que Lourenço Filho demarcava diferenças entre a escola dos “exercícios ativos” e a “nova escola ativa”, mas também procurou demonstrar ao novo diretor da instrução pública cearense – Moreira de Souza – que “a reforma de 22 havia deixado no Ceará ‘os germes do ensino ativo: Digamos que eu não tenha razão. Digamos que a reforma não tenha feito senão ensino intuitivo. Isso já não seria pouco (...). Mas o ensino ativo é contra o intuitivo? Não’”.

Apesar da defesa de Souza (1959, p. 60) que a Escola Modelo cearense, criada em anexo à Escola Normal, organizada e orientada no interior da reforma (1922-1923) pelo próprio Diretor da Instrução Pública – Lourenço Filho – de que lá se praticou “novos métodos de ensino objetivo e de ensino ativo”, conformando as atividades “aos ditames da pedagogia científica e às exigências da escola dinâmica e progressiva”, tendo aquele lócus como o “centro técnico onde se experimentava a *Escola Nova*”, como apresentado, foi ponto de indagação. Destaca-se que a legislação (CEARÁ, 1922a) e o Regulamento da Instrução Pública (CEARÁ, 1922b) não trazem referências à expressão *escola nova* quando tratam de concepções ou metodologias a serem empregadas; nestes casos, os documentos citados fazem menção a expressões como “modernos processos de ensino”.

Talvez, a resposta de maior precisão – pelo menos no findar dos anos de 1920 e início da próxima década – por parte de Lourenço Filho às indagações de João Hippolyto e Moreira de Souza, tenha sido a

³⁷⁰ Sobre a atuação de João Hippolyto de Azevedo e Sá na Reforma educacional do Ceará, em 1922, consultar: Cavalcante, 2000.

primeira edição de *Introdução ao estudo da Escola Nova*³⁷¹, elaborada por Lourenço Filho e publicada em 1930, que se refere a uma compilação de um curso que o autor ministrou no Instituto de Educação (antiga Escola Normal paulista). Esta nota leva a inferir que as discussões são anteriores à publicação da obra e que o debate acerca do conteúdo do livro estivera presente antes de sua publicação. Nela, Lourenço Filho (1930, p. 193-212) colocou em discussão diversos aspectos históricos para a compreensão do que podia ser entendido por *escola nova*. Além disso, sustentou os aspectos de aplicação científica dos *sistemas da educação renovada*³⁷², supondo que tais abordagens descortinavam as discussões acerca de caracteres gerais da escola nova, dando enfoque ao método de ensino, programas, horários, dentre outras referências.

Lourenço Filho se autoapresentou como “professor de psicologia e pedagogia, há mais de dez annos, organizador e diretor da primeira escola activa em São Paulo” – certamente se referia à Escola (Lyceu) Rio Branco, na qual atuou junto com Sampaio Dória e outros – e disse sobrar-lhe convicção de que as escolas daquele tempo estavam muito aquém do que deveriam ser. Que “em sã consciência ninguém poderá negal-o (...). A ideia de que a educação brasileira deve ser alterada, nos seus intuitos e nos seus processos; não sofre duvida alguma” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 8).

Como contraste com uma educação renovada, situou que na concepção antiga – atribuída às ideias de Herbart – o ensino estava ligado à noção da faculdade da alma, que admitia que cada função do intellecto pudesse ser ativada em separado. Advindo disto, a combinação das diferentes funções, para a solução de novos problemas, firmando a função mais elevada do espírito que era o raciocínio, mediante fatos que os indivíduos observam e guardam na memória e da expressão de linguagem, que o juízo, graças ao trabalho da abstração e da generalização, classifica e dispõe para o trabalho racional. Na psicologia

³⁷¹ As análises desta produção de Lourenço Filho, feitas por Monarcha (2000), Bezerra (2009) e Vidal e Paulino (2010), demonstraram a centralidade da obra para o período da sua primeira edição, bem como das edições posteriores – algumas delas com acréscimos, supressões ou alterações – visando manter, de certo modo, a atualidade do discurso contido nela, convertendo-se, para muitos pesquisadores, como fonte e contribuições para a educação, história da educação e de outras áreas.

³⁷² Os termos em destaque são apresentados deste modo, na obra, pelo autor.

clássica que norteou a concepção de educação tradicional para instruir e educar, era necessário desenvolver as formas lógicas de pensamento (a capacidade de observação; percepção; memória; linguagem; imaginação), assim, os sentidos seriam ser exercitados em separado. Em contraposição, Lourenço Filho (1930) afirmava o caráter renovador da escola ativa, definindo que “*Escola Nova é gênero, Escola Ativa é espécie deste gênero*”. *Escola ativa, funcional* ou ainda como alguns a chamavam, *escola produtiva*, para ele, era uma das manifestações da Escola Nova, marcada pela influência das novas conquistas da psicologia do comportamento e determinava novos *meios* (como fazer), mas não determinava os *fins* da educação (para quê).

Monarcha (2009, p. 43) descreve que a “morte da pedagogia clássica” (herbartiana) que sucedeu o nascimento da *sciencia nova* em educação, foi expressa por meio de conceitos operantes:

‘educação funcional’, ‘escola sob medida’,
‘pedagogia psicológica’ (Claparède³⁷³); ‘escola
ativa’ (Bovet e Ferrière³⁷⁴); ‘escola do trabalho’

³⁷³ Sobre Claparède, Lourenço Filho assinalou: para ele a pedagogia deve partir da criança; a escola para a criança e não mais a criança para a escola, o método e o programa gravitando ao redor da criança; não mais a criança torturada em torno de um programa abstrato – tal é a revolução copernicana da educação moderna. Citou o livro publicado na Coleção que coordenava (CLAPARÈDE – *A escola e a psicologia experimental* - Vol. II da Biblioteca da Educação), no qual o citado apresentou um *Quadro da evolução de interesse* (em três fases): 1ª Fase – Estado de aquisição, de experimentação (1 a 12 anos); 2ª Fase – Estado de organização, de elaboração de valores (12 a 18 anos, e além); 3ª Fase: Estado de trabalho (idade adulta). Por motivo dos interesses serem distintos nas fases, a criança não poderá, por exemplo, aprender história, cálculo, linguagem, gramática em qualquer idade ou que implique em um maior criticismo lógico (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 57-58; 70).

³⁷⁴ Lourenço Filho referiu-se a Pierre Bovet como sendo pronunciador da expressão – *Escola Ativa* – utilizada pela primeira vez no Instituto J. J. Rousseau de Genebra (1917), expressão que se tornou mais corrente a partir de 1920; que Ferrière havia utilizado a terminologia na introdução da 3ª edição do livro “*L’ècole active*” (1926). Lourenço Filho citou também os *Dez princípios específicos da escola ativa* aprovados em julho de 1924, no *XXI Congresso da Societè Pédagogique de La Suisse Romande*; e os *Três princípios específicos da escola ativa*, aprovados pela Associação de Educação Progressiva (*The progressive Education Association*) fundada em 1919, nos EUA (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 75-76).

(Kerchensteiner³⁷⁵); ‘educação progressiva’ (Dewey³⁷⁶); ‘escola única’³⁷⁷, (Luzuriaga) ‘pedagogia científica’ (Montessori³⁷⁸). Nesses sistemas, a noção de interesse era numinosa: ‘a alavanca que move as montanhas, a pedra angular da Escola Ativa’.

Dois perspectivas de análise, em relação aos sistemas de educação renovada, são dispostas por Lourenço Filho: 1) Aqueles que se constituíam como sistemas empíricos de experimentação e ensaios³⁷⁹ e que ainda não haviam se estabelecido pela mais rigorosa aplicação científica, sem definição precisa de um método. Em certos casos, oscilavam entre a máxima liberdade ao educando e de uma didática absenteísta de não intervenção; outros, imperava o espírito

³⁷⁵ Sobre a “escola do trabalho”, Lourenço Filho (1930, p. 61-62) observou que não era sinônimo de escola ativa, embora muitos a confundissem e as colocassem como sinônimas. Expressão traduzida literalmente da língua alemã e que levou a interpretações imprecisas e múltiplas e que Jorge Kerchensteiner no livro “Die Arbeitsschule” (1911), estabeleceu três princípios básicos para a expressão: a *escola do trabalho* teria um conceito mais complexo do que a *escola ativa*, pois incluía em si conclusões de ordem política, social e moral, concebendo, antes de tudo, *fins determinados* da educação; escola do trabalho, visando fins sociais e especialmente a moralização da missão profissional, a formação do caráter com base cívica, cujos fins deveriam ser alcançados pela atividade própria do educando, pois que toda a educação não é senão uma autoeducação

³⁷⁶ Será tratado adiante.

³⁷⁷ Sobre a escola única, dentre outras considerações, Lourenço Filho (1930, p. 78) expressou acerca do ponto de vista político, significando a escola única como “a paz pela escola e para todos”. Do ponto de vista filosófico, disse ter as bases do neovitalismo e do neoespiritualismo, levando-se em conta a crítica sociológica que deveria considerar o trabalho em comunidade, em situação social, a cooperação, solidariedade social e *escola pela paz*.

³⁷⁸ Será tratada adiante.

³⁷⁹ Surgiram, cada um ao seu tempo e fruto, os sistemas de ensaios e experimentação que poderiam ser chamados de empíricos. Lourenço Filho ponderou que a educação renovada não podia ser considerada obra de um homem só, filósofo ou educador. Por regra, não havia um único precursor da *escola nova* ou educação renovada, mas diversos precursores e cada um apresentava seus aspectos particulares. Em diversos lugares do mundo, desabrocharam as novas ideias: na Índia, Japão, Alemanha, Itália, Inglaterra, Brasil, França, Estados Unidos, dentre outros países. O que impressionava a ele, ao intentar mapear os sistemas de experimentação e ensaios da escola renovada, era o seu caráter de universalidade (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 119).

experimentalista; em alguns mais, a preocupação em resolver problemas práticos de alcance imediato; outros ainda, a ênfase aos meios e não se relacionavam tanto aos fins da educação. Representavam tentativas, ensaios e só a experiência diria o que poderiam valer. Por isso, assinalou o caráter empírico dessas iniciativas. 2) Aqueles que se constituíam como sistemas de aplicação científica e não se detinham mais aos aspectos filosóficos ou bilógicos ou psicológicos, procurando definir fins e meios da educação, isto já estava assentado. Estes teriam a convicção de que a ciência atual (daquele momento) poderia solucionar o problema da educação. “Fixados determinados objectivos, consultam a sciencia, no estado da evolução actual, e proclamam, ao cabo: «eis o methodo»³⁸⁰” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 164).

Para Lourenço Filho (1930) três sistemas eram dignos de estudos, largamente experimentados, com milhares de adeptos em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. O de Montessori, localizado entre o que se propunha como escola ativa, porém com ressalvas, pois ainda estava alicerçado, sob alguns aspectos, em contradição com a pedagogia vitalista que autora pretendia. O de Decroly, que se situava como escola ativa e estava mais pautado pela psicologia e pela revisão dos meios de dirigir o ensino e menos pelos fins. Esses dois sistemas contemplavam aspectos que procuravam responder a questões relacionadas “a quem se ensina” e do “como ensinar” na tentativa de superar a passividade da criança, permitindo o despertar do interesse e liberdade. E o de Dewey, indicado como a representação do que se deveria entender por *escola*

³⁸⁰ Aguayo (1932, p. 76-77) definiu o que, segundo ele, deveria ser entendido por método e por sistema. Para definir método, tomou inicialmente as ideias de Dewey: o método “é simplesmente a direção eficaz do material no sentido dos resultados desejados, o método é o oposto da ação casual e mal considerada ou mal aceita” (AGUAYO, 1932, p. 63). Para sistema o autor esclareceu: “o exemplo pessoal do mestre; o costume, a princípio convencional, e gradativamente mais consciente mediante o exercício da autonomia escolar; a comunidade pedagógica, que procura eliminar as influências contrárias à educação, a formação de hábitos, a participação da criança na vida da comunidade; a disciplina escolar; o tratamento pedagógico curativo, se se trata de retardados e deficientes mentais, etc. A combinação desses meios em uma unidade superior constitui o que se chama um *sistema pedagógico*. Cada grande educador e cada estabelecimento docente bem organizado tem sistema próprio, um estilo de educação que dá à escola ou ao mestre caráter peculiar” (AGUAYO, 1932, p. 76-77). Nesta tese tanto uma quanto outra expressão – *método* ou *sistema* – foram utilizadas para representar as ideias dos teóricos em seu conjunto, sem procurar definições específicas para cada uma delas.

nova, pois previa novos meios e, sobretudo, novos fins da educação, sistema marcadamente delineado não só pela psicologia, mas também pela sociologia. Porém, Lourenço Filho alertou que nenhum dos sistemas deveria ser tomado como simples “imitação de modelos” – “macaqueação dos sistemas” – de atividades ou aulas-modelo, fazendo-se necessário entender os seus princípios universais.

Na empreitada de definir alguns princípios capitais da educação renovada, Lourenço Filho (1930) defendeu a ideia da criança como um ser em desenvolvimento, com necessidades e possibilidades específicas, para qual não se poderia transmitir conhecimentos, pois conhecimento não se transmitia; conhecimento era autocriação, conquista individual e se dava por processos funcionais, no próprio indivíduo que o adquiria. O mestre não transmite conhecimentos, advertia ele, estes se elaboram na criança, segundo o que ela possa aprender e ela poderia aprender aquilo pelo qual tivesse interesse; somente o interesse seria capaz de determinar atividades que sistematizavam as condutas. Todavia, o conceito de interesse diferia do que era para Herbart, que segundo Lourenço Filho, só via as “ideias” e que a aprendizagem criava o interesse. Na escola ativa, não. A preocupação é como o interesse pode criar a aprendizagem. A *nova* psicologia³⁸¹ deslocava o interesse do terreno puramente intelectual como queria Herbart³⁸², para o seio profundo da emotividade e dos impulsos instintivos. O interesse estava ligado a uma necessidade fisiológica – noção biológica do interesse – pois, afirmava Lourenço Filho, que a psicologia era pertencente à área da biologia.

³⁸¹ Lourenço Filho (1930) defendeu que esta compreensão poderia ser demonstrada à luz da psicologia pura e citou o exemplo do reflexo condicionado dos trabalhos de I. Pavlov; de J. Watson, do livro *The Ways of behaviorism*; e de S. Freud com as explicações para o sono/sonho. Também como já informado, citava o livro *Psychologia Experimental* de Henri Pieron e *A escola e a psicologia experimental* de Claparède (primeiro e segundo volumes da coleção da Biblioteca da Educação); *Testes da medida da inteligência* de Binet e Simon (1929).

³⁸² Para Herbart, afirmou Lourenço Filho (1930) toda psicologia era essencialmente intelectualista. O “interesse” surge de excitações fortes sobre os sentidos. O interesse consiste na disposição do espírito para com um objeto; aprender é a forma de criar interesse, a ação vinha depois. A “Instrução educativa” definida por Herbart se pautava em quatro passos formais (clareza, associação, sistematização, aplicação) e a vontade e a atividade estavam na esfera das ideias para formar o caráter, a escola deveria agir sobre as ideias.

Diante dessas argumentações destacou três princípios que permeavam as concepções de uma educação renovada. Primeiramente, baseava-se em não fazer o ensino segundo o plano lógico das técnicas organizadas pelo adulto, mas segundo as fases de evolução natural da criança ou do adolescente. Os programas não poderiam ser ensinados, a priori, nem impostos, assim como o mestre não era o ensinante, mas o guia precavido e suspicaz que proporia, a cada idade, as condições naturais do seu próprio desenvolvimento. O segundo princípio, era compreender o significado de aprender como um comportamento modificado, um reflexo condicionado, que habilitava o indivíduo a agir, em determinada circunstância, de determinada forma. A aprendizagem só se daria quando novos excitantes de comportamento tivessem por base o interesse natural, bilógico. Só assim a nova educação se oporia à antiga. Enquanto a antiga (Herbart) se fazia de fora para dentro, esta se fazia de dentro para fora, de modo a incorporar-se à individualidade do aprendiz. “Só neste caso, merece o nome de funcional ou activa” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 71). O terceiro princípio era a consideração da aprendizagem em “situação total”, ultrapassando a concepção antiga (Herbart) do ensino ligado à noção da faculdade da alma e fundamentado na psicologia clássica de que para instruir e educar era necessário desenvolver as formas lógicas de pensamento pela capacidade de observação, percepção, memória, linguagem, imaginação. Não se poderiam educar separadamente as diversas funções psicológicas, diante da concepção nova, ensinar só seria possível em situação total, pois se deveria entender que a educação não preparava para a vida, mas que era a própria vida.

As consequências práticas dessa nova concepção, na visão de Lourenço Filho, seriam importantíssimas, uma vez que, se assim fosse, a escola não seria mais um “ginásio de funções intelectuais separadas”³⁸³, mas um ambiente social, integral e verídico; feita não por exercícios de discriminar e resolver somente em determinadas disciplina. Ilustrou como exemplo que, alguém com proveito, poderia raciocinar bem em matemática, mas não necessariamente saberia racionar com proveito numa negociação de cavalos. Nada valeria ensinar o cálculo, se os seus estudos não se aplicavam às questões reais, numa situação real; o

³⁸³ Na escola do tipo *tradicional*, afirmou Lourenço Filho (1930), o aluno é um indivíduo que deve aprender tudo quanto lhe é ensinado, devendo preparar-se para exames, respeitar a disciplina que lhe é imposta, criada pelas necessidades abstratas da organização escolar que a autoridade criou e seguir passos formais para o ensino.

mesmo valeria para a escrita, leitura, geografia, etc. A nova concepção deveria transformar a técnica escolar sob a forma da globalização do ensino, pois “na escola activa não se ensinam matérias: ensinam-se creanças, e eis tudo” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 74).

Segundo Lourenço Filho (1930, p. 76) deveria se entender como escola nova³⁸⁴, o conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, “os fundamentos da finalidade da educação; de outro, as bases de aplicação da sciencia á technica educativa. Taes tendencias nasceram de novas necessidades, sentidas pelo homem, na mudança de civilização”, decorrentes dos efeitos da I Guerra Mundial, sobretudo em países mais atingidos pelos seus efeitos, do progresso das ciências biológicas, da transformação do pensamento filosófico, ao espírito objetivo, introduzido no estudo das ciências humanas – sobretudo com a influência da psicologia do comportamento e da “forma” – nas últimas décadas do século XIX e iniciais do século XX, posição ratificada pelo autor:

O que se pode entender por escola nova é o conjunto de princípios, necessários na actualidade para a boa reflexão pedagogica, não um conjunto de technicas, de receitas ou regrinhas didactica (...). Copiar servilmente a fórmula exterior desses systemas ensaiados com êxito, aqui ou ali, não significa praticar a educação renovada. Será preciso não perder este ponto de vista (...). Numa palavra, *não há escola nova sem autonomia didactica, sem mestres capazes de exercerem* (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 82).

O exposto sobre a obra clássica – *Introdução ao estudo da Escola Nova* – de Lourenço Filho (1930) não teve a pretensão de se colocar como um estudo pontual desta produção, antes de tomá-la como possibilidade de, a partir dela ou por meio dela, compreender as ideias deste intelectual no repertório dos anos de 1920, pois o que no livro foi disseminado também comparecia em outros discursos, ações e lugares – reservadas as apropriações e interpretações feitas por sujeitos nos contextos onde circulavam –, como foi o caso das conferências educacionais investigadas. As ideias em debate na obra de Lourenço

³⁸⁴ Seguem algumas referências que discutem aspectos da *escola nova*: Ferreira (1993); Cunha (1995; 2002); Vieira (2001); Veiga (2000); Carvalho (1998; 2002); Leal e Pimentel (2003); Monarcha (2009); Nawroski (2010).

Filho podem ser pensadas como composição para projetos educativos e demarcadores de um ideário pedagógico moderno para a escola primária.

Carvalho (2013) ressalta que a produção e publicação do livro *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho (1930), circunscrito na lógica editorial da Biblioteca de Educação, pode ser interpretado como dispositivo de luta pela hegemonia doutrinária no campo pedagógico, que marca o cenário político no final dos anos de 1920 e início da década de 1930, quando se tinha em voga colocar em cena, de modo acessível e sistemático, novos sistemas de educação renovada, enfatizando as diferenças entre esta e a pedagogia tradicional, de modo a tornar a divulgação dessas ideias mais palatáveis aos críticos mais ferrenhos. Vidal e Paulilo (2010, p. 30) observam que os modos eleitos por Lourenço Filho para articular a composição da *Introdução ao estudo da escola nova* “revelam as preocupações do lente de Psicologia e Pedagogia que respeita à análise das ideias que fundamentam a Escola Nova e na apresentação dos sistemas de educação nova, explorados do ponto de vista histórico e técnico”.

A *Introdução ao estudo da escola nova*, de Lourenço Filho (1930), traz as marcas do debate educacional, social, cultural e político dos anos de 1920 e permite ser interpretada como representativa das ideias e defesas do autor como apelo à modernidade pedagógica, levando-se em consideração um projeto educacional para a nação que deveria alcançar a modernidade pela via da cultura.

Das teses apresentadas nas conferências educacionais analisadas, elegeu-se quatro vertentes teóricas – a relacionada ao método analítico; concepções ligadas ao método montessoriano; concepções de Decroly para a educação; o método de projeto e as ideias de Dewey e Kilpatrick – tomadas como representativas do que alguns conferencistas consideraram oportuno destacar como solução aos problemas ligados ao contexto educacional dos anos de 1920 ou como adequadas para propor a modernidade pedagógica para o ensino primário, por meio dos métodos de ensino, cujas concepções eram compartilhadas pelos intelectuais em questão. Entretanto, deve-se considerar que as vertentes eleitas não eram percebidas como defesa homogênea pelos intelectuais ou mesmo no interior das conferências educacionais, uma vez que uma dada perspectiva, em certos casos, era indicativa de crítica e do que deveria ser superado para se propor a modernidade pedagógica e, em outros, ainda significava renovação. O roteiro interpretativo adotado,

vez mais, foi situado na intersecção entre o “velho” e o “novo”, tomado pelas indicações das teses das conferências ou do que viria após a ocorrência destes eventos ou da defesa das propostas dos intelectuais e que ainda apresentavam traços de permanência nos anos de 1920.

O *método analítico*³⁸⁵, sendo oriundo dos processos intuitivos, foi interpretado na perspectiva do *ensino ativo* ou *intuitivo* que previa a atividade da criança pelo interesse que deveria despertar, porém, situado em um *plano lógico de técnicas* organizado pelo adulto – passos formais –, para colocar em ação um programa de ensino que a criança “deveria aprender”.

A discussão em torno do método analítico ficou mais evidenciada na ICEEP-SC e contemplada de modo direto em uma das teses da ICNE-ABE – especialmente ao que estava ligado ao ensino da leitura e escrita – do que nas demais conferências. Entretanto, será sob as referências da ICEEP-SC que esta perspectiva teórica será abordada de modo mais pontual³⁸⁶. As demais perspectivas teóricas também foram

³⁸⁵ Aguayo (1932) explicitou que o “criador do método analítico na aprendizagem da leitura foi o professor francês José JACOTOT que expos suas teorias didáticas no livro intitulado Ensino universal da língua materna (1822)” e que essa proposta foi sendo aperfeiçoada com o passar do tempo por outros autores e pesquisadores que procuraram contemplar tanto aspectos biológicos quanto intelectuais ou psicológicos (interesse ou motivação) para explicar suas concepções. Outro aspecto citado era o fato de que o método analítico também foi apresentado de modo a romper com antigas concepções educacionais, no sentido de atender à globalização do ensino em oposição à “pedagogia antiga” que, em relação à leitura e escrita, durante séculos, foram ensinadas “exclusivamente pelo detestável método do A B C” (AGUAYO, 1932, p. 311-313).

³⁸⁶ Observa-se que na ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927a) foram também apresentadas teses referentes a outras disciplinas que traçaram orientações acerca dos processos intuitivos: o ensino da *história pátria e educação cívica* eram afirmadas como essenciais para um povo e país “civilizado” orientava que a criança não deveria ser obrigada a “decorar pontos e mais pontos (t. 28); narração seguida de gravuras (t. 4); prender a atenção do aluno pela curiosidade, procurar ensinar pelo método intuitivo, fazer uso do globo (t. 23). Para o ensino da geografia e cartografia deveria ser completamente intuitivo e dirigido para a vida (t. 22); “o ensino primário moderno” acabou com o uso dos compêndios e libertou a inteligência da criança das decorebas servis (t. 26). Para a matemática se previa o uso dos mapas de Parker que possibilitariam mostrar estampas às crianças e aumentar gradativamente o conhecimento da criança e o ensino objetivo e concreto (t.

situadas a partir de algum dos eventos analisados, considerando-se as concepções ligadas ao método montessoriano, proposto na ICNE-ABE; as concepções de Decroly para a educação, tomadas a partir da ocorrência do ICIP-MG; e o método de projetos e as ideias de Dewey e Kilpatrick, problematizadas a partir do CEPN-PR e da ICNE-ABE.

4.1.2.1 Método analítico para o ensino da leitura e escrita na ICEEP-SC: “a chave de ouro que abre as portas da ciência”³⁸⁷,

Como *tese oficial*³⁸⁸, nas propostas das cinco conferências analisadas, a ICEEP-SC foi a única que fez a chamada destacando o método analítico e também foi a temática que mais adesões apresentou no número total de teses apresentadas nos cinco eventos em apreço.

Entretanto, destaca-se que na ocorrência da ICNE-ABE Antônio Tupy Pinheiro, representante da Escola Normal de Paranaguá, apresentou a tese *Ensino da literatura inicial pelo método das palavras geradoras* (t. 2), esclarecendo que as discussões acerca desta

49); permitiriam o ensino intuitivo e concreto (t. 21). A tese (t. 46) de Orestes Guimarães que tratou sobre trabalhos manuais também se encaminhou de modo a focar a atividade da criança na escola primária, articulando os fins pedagógicos e econômicos desta temática. Em outras conferências também foram apresentadas teses acerca de disciplinas escolares e os modos de encaminhamento que traziam traços do ensino intuitivo ou ativo: A tese (t. 18) homônima – *Normas didáticas a que se deve obedecer o ensino de português aos filhos dos colonos* – de Nicolau Meira de Angelis apresentada no CEPN-PR (PARANÁ, 1926b) e na ICNE-ABE (ASSOCIAÇÃO..., 1927a); a de Maria Luiza Burtz *O ensino nas escolas frequentada por filhos de colonos estrangeiros* (t. 26), já apresentadas, traziam aspectos do ensino ativo e intuitivo. Erasmo Pilloto apresentou no CEPN-PR (PARANÁ, 1926b) a tese *Questões de metodologia da aritmética* (t. 10) e trouxe como primeiro ponto de discussão a “interpretação de método intuitivo ou concreto em alguns pontos do programa primário de Aritmética”: obedecer a gradação do ensino, tratar do particular para o geral; dentre outras teses em que foram mencionados *os processos modernos de ensino*.

³⁸⁷ Expressão presente nos Anais da ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁸⁸ *Tese oficial* entendida como a temática proposta pelos organizadores que orientava a elaboração das (sub)teses a serem apresentadas nas conferências.

metodologia ainda se faziam presentes no Paraná³⁸⁹. Salientou que, nas escolas, a “sistematização desse plano” de ensino no Estado vinha conseguindo notável vantagem. O autor recorreu a considerações, segundo ele, “em acordo com os melhores autores” para argumentar que “qualquer conhecimento instrutivo que se deseja transmitir às crianças deverá ser educativo”, enfileirando dentre os autores citados, Montessori, Pestalozzi, Froebel, Binet na defesa da “transmissão de conhecimento” em harmonia com o “trabalho dos sentidos” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 35).

Antônio Tupy Pinheiro (t. 2) apresentou que, no plano de trabalho, o exercício da intuição deveria ser realizado por meio de uma série organizada de palavras, pois “de outro modo deixará de existir graduação inteligente” e prestou-se ao detalhamento a ser seguido, tendo como referências centrais a *Cartilha Analítico-sintética* e a *Cartilha de ensino rápido*, ambas de autoria de Mariano de Oliveira³⁹⁰. Ainda, para defender sua proposta, asseverou que tinha “por experiência que o educador deve ter conhecimento intelectual capaz de julgar o que seja a sua missão. Mas ser instruído, ser conhecedor de teorias as mais profundas, ser psicólogo livresco, não é tudo” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 40).

A observação do propositor faz compreender a ressalva feita por Lourenço Filho (1930, p. 158) de apropriações – segundo ele, equivocadas – acerca das novas concepções que afluíam e se intensificavam nos anos de 1920. Na ocasião, alertou que o trabalho livre consistia na essência do trabalho com projetos, na perspectiva de Dewey, e que não significava que o mestre deveria desaparecer, mas que deveria deixar as crianças trabalharem sem imposição da sua vontade, entretanto caberia a ele atender as necessidades de seus alunos. As duas menções remetem à nebulosidade presente sobre as teorias e concepções e as tensões próprias que se manifestavam frente ao *velho* e ao *novo*, relacionado aos métodos e a postura dos professores.

³⁸⁹ A discussão acerca do método analítico no Paraná datava antes dos anos de 1920. Souza (2004a, p. 196) apresenta o debate sobre a presença do método analítico no Paraná, no ano de 1915, quando o jornal, *Diário da Tarde*, noticiou o convite para uma conferência pedagógica que seria realizada por Cyro Silva, com o objetivo de demonstrar as vantagens do método analítico que vinha sendo empregado com “maravilhosos resultados em São Paulo e Santa Catarina”.

³⁹⁰ Este autor tem cartilhas publicadas com a referência que segue: **Mariano de Oliveira**. São Paulo: Melhoramentos. São Paulo: Weisflog & Irmãos (Melhoramentos), 1916.

Em outros contextos brasileiros as discussões em torno do método analítico são tomadas em consideração nos movimentos reformistas e renovadores para a escola primária. Coelho (2008, p. 145) informa que nas escolas primárias paraenses o método intuitivo já estava oficialmente previsto desde 1910 e continuou a prevalecer ao longo das próximas duas décadas. Aliado a isso, informa que, no ano de 1931, o governo do Pará deu nova organização para o ensino primário, indicando o método analítico da sentencição para o ensino da leitura.

O método analítico foi pauta de debate no interior da Sociedade de Educação de São Paulo quando, em 1924, Renato Jardim realizou uma conferência sobre o método analítico que foi discutida ao longo de nove semanas, cujas polêmicas foram publicadas na Revista da Sociedade de Educação, n. 5 e n. 6, daquele ano (NERY, 2009). Esta autora anota que também ocorreram debates em torno do método analítico na Associação Brasileira de Educação (ABE), novamente, em 1928, também com Renato Jardim, que proferiu palestra, causando igualmente agitação. Todavia, a discussão mais acirrada, aconteceu após a III Conferência Nacional de Educação, quando o professor Sud Mennucci escreveu um artigo, publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, intitulado *A Escola Paulista*. Nas análises de Nery (2009), Sud Mennucci tomou como eixo o método analítico, fazendo elogios à escola paulista, elevando a ação dos professores ao mesmo tempo em que afirmou que se poderia considerar que, em São Paulo, existia a escola ativa desde 1911, com início na administração de Oscar Thompson, pela introdução do método analítico-sintético para o ensino da leitura. Entretanto, procurou equilibrar as discussões, ponderando que em São Paulo não havia nem escola ativa, nem tradicional mas, sim, o que se podia chamar de escola dinâmica, de tipo misto, onde se fundiram os dois sistemas, que levavam à compreensão de que houve em São Paulo uma adaptação da escola ativa ou ainda “a nacionalização da escola ativa” – expressão que Sud Mennucci assumiu ter usado.

Essa concepção, duramente criticada por Renato Jardim, aparenta ser a questão nodal das discussões, pois o que estava em pauta não era apenas o método analítico, mas subjacente a isto, estavam outros princípios da *educação renovada* que Renato Jardim queria defender. Ou seja, em que proporção a *escola ativa*, defendida por Sud Mennucci, poderia significar ou não a *escola nova*, demarcada por Renato Jardim? Ainda que se possa afirmar que a adoção do método analítico tenha representado a escola ativa e uma renovação, nas intenções de Renato

Jardim, isto, por isto só, não representava o que se deveria entender por *escola nova*.

A primeira temática tratada pela ICEEP-SC, desde a sua organização foi relacionada com as questões de método de ensino. Adriano Mosimann³⁹¹ – Diretor do Grupo Escolar Luis Delfino e da Escola Complementar anexa, localizados em Blumenau – inicia suas discussões referindo-se que não foi sem intuito que “(...) o muito illustre professor Orestes Guimarães, preclaro Inspector Federal das Escolas Subvencionadas deste Estado, collocou em primeiro lugar a tese” acerca do método analítico do ensino da leitura composta por duas questões distintas, todavia, estreitamente articuladas: *Quaes as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas estaduaes?*. Afirmava Adriano Mosimann que “o grande pedagogo, penso, procedeu assim na classificação das teses, porque visava dar a cada assumpto o lugar que pela importância lhe convem”. (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 177).

Orestes Guimarães antes de assumir a função de organizar a ICEEP-SC e de (re)organizar a instrução pública catarinense (1910), já defendia os preceitos relativos aos métodos de ensino, relacionados com a postura didática e formação do professorado. A partir do ano de 1909, quando esteve à frente do Colégio Municipal de Joinville (SC), declarou as ações realizadas, defendendo que “resumindo todos os processos exarados no dito Programma, posso dizer que elles obedecem, com variantes de forma, ao processo intuitivo” (SANTA CATHARINA, 1909, p. 20). Em relação aos investimentos práticos das suas defesas, como explicitado, Orestes e sua esposa, a professora Cacilda Guimarães, no interior da reforma de 1910, encarregaram-se de difundir o método analítico que tinha a intenção de levar à educação aos aspectos da metodologia moderna de ensino. De acordo com Fiori (1991) o casal e mais um grupo de colaboradores, percorreram o Estado, aplicando aulas-modelo em diversas escolas. No seu relatório do exercício de governador datado de 1914, Vidal Ramos registrou que foram aplicadas

³⁹¹ Foi inspetor escolar a serviço do Estado na década de 1930 e 1940. Nesta função, no ano de 1931, representou o Estado de Santa Catarina como Delegado na IV Conferência Nacional de Educação (ABE –1931), após sua participação, apresentou ao interventor do Estado de Santa Catarina, General Ptolomeu de Assis Brasil (1930-1932), suas impressões a respeito das discussões que se realizaram no Distrito Federal. (SANTA CATHARINA, 1931).

para mais de 2.250 aulas, “em diversos grupos, em presença dos respectivos directores e professores, pela equipe de professores responsáveis pela divulgação e implantação dos novos métodos de ensino” (SANTA CATHARINA, 1914a, p. 149).

Entretanto, as iniciativas da década de 1910 não foram suficientes para equacionar o problema e a apropriação do método analítico, por meio das aulas-modelo, que não atingiram o contexto catarinense de modo amplo e eficaz³⁹². Se a realidade dos anos de 1920 fosse outra, Adolpho Konder (SANTA CATHARINA, 1926b), governador catarinense, não traria aspectos relevantes que, no seu entendimento, precisavam ser modificados acerca da visão “moderna” de educação, fazendo referências às escolas e seus métodos de ensino, localizando dentre as prioridades defendidas, a “aplicação de métodos modernos de cultura”. Tampouco, a ICEEP-SC traria a temática com tanta intensidade.

A *tese oficial* de número um da ICEEP-SC, sobre o método analítico³⁹³ do ensino de leitura proposta por Orestes Guimarães, não foi abordada por ele e, sim, por outros nove conferencistas que, na qualidade de professores – alguns na função de directores de grupos escolares³⁹⁴ – apresentaram, segundo registros nos Anais da ICEEP-SC,

³⁹² Apesar da iniciativa citada, nem todas as escolas receberam a visita dos divulgadores do método aludido, *grosso modo*, as escolas isoladas, em especial as da zona rural, ficaram de fora da empreitada. Para os professores que atuavam nelas ficava a exigência prescrita nos regulamentos da instrução pública de que “aqueles que regiam escolas isoladas que ficavam a menos de 18 quilômetros de distância de qualquer grupo escolar, seriam obrigados a frequentá-lo uma vez por mês para observarem o método a ser seguido, e dali apreenderem a nova metodologia” (SANTA CATHARINA 1911b, 1914b).

³⁹³ Além da ICEEP-SC outras conferências – não de modo explícito ou em resposta à temática específica – citaram a expressão “método analítico” ou “processos intuitivos” para situar a forma adequada ou não, de condução metodológica nas escolas primárias. Algumas das teses do CEPN-PR (t. 3; t. 4; t. 6; t. 7; t. 8; t. 21) e da na ICNE-ABE *Ensino da literatura inicial pelo método das palavras geradoras* (t. 2) de Antônio Tupy Pinheiro.

³⁹⁴ Com exceção de Adriano Mosimann, sobre os demais conferencistas não foi possível, para esta pesquisa, localizar maiores informações acerca dos mesmos a não ser que Eugenia Gonzaga de Moura Coutinho, José Pontes e Fernando Steinhauer figuraram, na ocasião, como professores. Adriano Mosimann, Beatriz de Souza Brito, Herminio Heusi da Silva, Marcílio Dias de Santiago, Floscula de Queiroz Santos e Germano Lauer eram professores, na função de directores de grupos escolares do Estado. Destes últimos, fora Floscula de

as teses do número onze ao dezenove: Adriano Mosimann (t. 11), Marcílio Dias de Santiago (t. 12), Beatriz de Souza Brito (t. 13), Floscula de Queiroz Santos (t. 14), Herminio Heusi da Silva (t. 15), Eugenia Gonzaga de Moura Coutinho (t. 16), José Pontes (t. 17), Germano Lauer³⁹⁵ (t.18), Fernando Steinhauer³⁹⁶ (t. 19).

A eficácia do método em questão foi analisada contrapondo-se ao que se denominava de método sintético (ABC, silábico, fonético), cuja concepção central para a aplicação é iniciar das partes (letras, sílabas, fonemas) para o todo (palavras e sentenças). Em sentido contrário, o método analítico³⁹⁷ apresentava sua centralidade no todo, principiando por palavras ou sentenças para depois estudar os componentes fonéticos. Iniciando por palavras, pode ser identificado como *método da palavração* ou *método de palavras geradoras ou normais*; e iniciando por sentenças/frases/orações pode ser denominado de *método de sentenças*, ou *método da sentencição*. Vale destacar que o método analítico de leitura e escrita tem seus fundamentos oriundos dos processos intuitivos e também pretendia se constituir pelo ensino ativo, evitando a monotonia, a repetição, contemplando aspectos do ensino global.

Adriano Mosimann (t. 11), na ICEEP-SC, fundamentou que o ensino da leitura e, na sequência, o da escrita, não poderiam se limitar à arte de reconhecer e pronunciar as palavras escritas, sabendo pronunciá-las corretamente, sem assimilar o sentido contido nas mesmas e isto, o método sintético não permitiria, pois somente o método analítico possibilitava a expressão pela leitura do pensamento e sentimento das palavras apreendidas (SANTA CATHARINA, 1927b).

Na aceção de José Pontes (t. 17) o método sintético se pautava pela “abstração e incompreensibilidade que são as letras do alfabeto, inteiramente desconhecida da criança idade escolar”, pois as lições

Queiroz Santos e Germano Lauer, têm escolas catarinenses com seus respectivos nomes.

³⁹⁵ Sua tese foi genérica, onde fez pequenas considerações acerca de todas as temáticas da ICEEP-SC não centrando em nenhuma delas, motivo este pelo qual não será tomada como análise.

³⁹⁶ Esta tese foi anunciada como parte desta comissão de análise, porém nos Anais não comparece seu registro (SANTA CATHARINA, 1927b).

³⁹⁷ Informações a partir da *Enciclopédia de la Educación Moderna* (1946), de autoria de Harry N. Rivlin e Herbert Schlueter, sob tradução de Carlos Luzuriaga e Lorenzo Luzuriaga.

são sempre repetidas e “todos os dias está o professor a martelar: a, b, c, d, etc...” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 211).

Beatriz de Souza Brito (t. 13) qualificou o método sintético como “methodo rotineiro de soletração que acarretava prejuizos de habitos e tempo, alem da sua fastidiosa monotonia de uma cantilena de letras e syllabas fora de todo elegancia e vivacidade”. Ainda, para se ensinar nesta concepção, o aluno levaria um ano ou até mais para aprender a ler, enquanto que “uma criança intelligente e aplicada” poderia aprender rapidamente em quatro ou cinco meses com o método analítico. Mas, caso a criança com sete anos, por alguma “anomalia physica ou intellectual” não pudesse aprender em alguns meses, certamente o aprenderia ao curso de um ano, o que não aconteceria por meio dos processos sintéticos. Outra forma de referendar o método analítico, segundo a autora – que esteve em sintonia com a tese (t. 2) de Antônio Tupy Pinheiro na ICNE-ABE – foi o destaque dado à *Cartilha do professor Mariano de Oliveira* que, segundo ela, era baseada nesse método e vinha produzindo bons resultados aos professores que processavam o ensino das primeiras letras, utilizando como base esta cartilha (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 198).

Além dos alicerces apoiados na contraposição entre os métodos analítico e sintético, apregoava-se nas teses da ICEEP-SC a orientação alicerçada nas ideias dos que eram tidos como “grandes pedagogos” ou da moderna pedagogia, advindas dos processos intuitivos ou da educação dos sentidos, apoiados na ciência da psicologia.

Para explicitar, cientificamente, suas intenções sobre as vantagens do ensino da leitura pelo método analítico, Adriano Mosimann (t. 11) defendeu que era “(...) difícil persuadir o reclame das reaes vantagens deste methodo, porque essas só podem ser explicadas á luz da Psychologia, sciencia quase desconhecida em nosso meio” e, dentre as suas referências, citou Emerson E. White³⁹⁸, o qual denominava o autor de *A arte de ensinar* todos os métodos de leitura. Alertou que “a Pedagogia moderna, estribada em dados seguros da Psychologia Infantil, condemna, com razão o emprego de todo e qualquer methodo synthetico, no primeiro anno preliminar” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 178; 180). Era preciso render-se aos mestres e

³⁹⁸ WHITE, E. E. **A Arte de Ensinar**. Um Manual para mestres, alunos e para todos que se interessem pelo verdadeiro ensino da mocidade. Vertido do inglês por Carlos Escobar, a convite do Exmo. Sr. Dr. Oscar Thompsom, Diretor Geral do Ensino em São Paulo, (Brasil). São Paulo: Siqueira Nagel & Comp. s. d.

pedagogos que sem temor às críticas, colocavam em evidência várias “(...) disciplinas cujos processos intuitivos aprovados e usados com vantajados resultados”. Dentre eles, Beatriz de Souza Brito (t. 13), citou o *grande pedagogo Calkins*³⁹⁹ (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 197).

Entretanto, nem todos os conferencistas se rendiam completamente aos propósitos do método analítico mas, apesar disto, todos reconheciam o teor de cientificidade que a discussão exigia. Com certa resistência, posicionou-se Eugenia Gonzaga de Moura Coutinho (t. 16), acerca do método analítico, entretanto, se mostrou acorde com outros conferencistas que admitiram que a maioria dos *pedagogos modernos* defendia o método analítico como o mais apropriado de ser seguido. Marcílio Dias de Santiago (t. 12) tratou com algumas ressalvas o método analítico e observou que não se atreveria a combatê-lo incondicionalmente, pois para tal era “(...) mister penetrar a fundo os emaranhados princípios psicologicos de que se socorrem os propugnadores do método” que, segundo ele, explicavam de modo competente as exigências do “espírito infantil” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 194).

Em geral, todas as teses da ICEEP-SC vinculavam-se a confirmar o que observara José Pontes (t. 17) ao definir que o “(...) methodo analytic é um methodo científico”, de modo que esta cientificidade era esclarecida pela psicologia e por aquilo que era próprio e específico ao método analítico (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 211). Os citados estudos da criança, sob o ponto de vista psicológico, contido nas teses de José Pontes (t. 17) e de Adriano Mosimann (t. 11), confirmavam que a mesma adquiria “todos” os seus conhecimentos acerca do mundo exterior, por intermédio dos sentidos. Para os autores não bastaria instruir as crianças, repassando a elas os conteúdos relacionados ao ensino da leitura e da escrita, fosse somente isto, poderia ser feito pelo método em reprovação – o sintético. Era necessário educar os sentidos das crianças pela aplicação do método defendido por eles. Adriano Mosimann acastelava, sobretudo, o método analítico da sentencição, apoiado em autores – F. P. Bittencourt⁴⁰⁰ e E. Rayot⁴⁰¹ – que fizeram da pedagogia e da psicologia elementos fundamentais das suas concepções.

³⁹⁹ Norman Allison Calkins.

⁴⁰⁰ Bittencourt (1913).

⁴⁰¹ Rayot (1908).

Na aplicação do método analítico da sentencição, Adriano Mosimann (t. 11) defendeu que na *Primeira Fase* (Palestras) o professor deveria se utilizar de estampas (figuras, desenhos) e objetos que despertasse a atenção das crianças pelo colorido, forma, tamanho, etc para exercitar os sentidos dos alunos. Para efeito, o professor mostraria uma estampa aos alunos e perguntaria o que ela representa e, fazendo uso do *sentido da visão*, o aluno responderia, ao passo que o professor faria o registro no quadro e o aluno *vê que o giz diz* a mesma sentença – daí o método da sentencição – que ele pronunciou. No próximo passo, o aluno lê (repete) a sentença e utiliza a *visão* e o *tato* (*pelo movimento da boca*), ao mesmo tempo em que ouve seus colegas lerem (*sentido da audição*) e, em seguida, o aluno escreve (copia) utilizando novamente a visão e o tato (SANTA CATHARINA, 1927b).

Asseverou Adriano Mosimann, dialogando com M. Bonfim⁴⁰², que o engendramento citado e a impressão repetida das imagens – pela visão, audição e tato – no cérebro da criança, pretendia fazer com que ela retivesse, sem esforço ou esforço quase nulo, a aprendizagem pretendida e isto seria de grande importância, “(...) visto que a criança de 7-8 anos de idade não ser capaz de grande esforço mental, sem ficar cansada”. O conferencista recorreu também a “*illustrados professores*” do Estado de São Paulo para defesa do método analítico que, na percepção dele, haviam realizado investimentos interessantes com resultados bastante significativos. Dentre eles figuraram Arnaldo Barreto⁴⁰³ e Theodoro Moraes⁴⁰⁴ cujas obras didáticas eram tidas como referências para aplicação do método analítico (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 185).

Outro modo pontual encontrado por Adriano Mosimann (t. 11) e Beatriz de Souza Brito (t. 13) para legitimarem suas propostas, foi referendado pela experiência e propriedade de conhecimento no assunto, atribuídas com admiração a Orestes Guimarães. Adriano Mosimann, logo de início em sua exposição, citava o ato “(...) do muito illustre professor Orestes Guimarães” que priorizou tão importante temática a ser tratada na ICEEP-SC, cujas orientações acerca do método analítico pelo referendado, serviram como referencial para a composição da tese que apresentou (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 177).

⁴⁰² Bonfim (1915).

⁴⁰³ Barreto (1923).

⁴⁰⁴ Moraes (1920).

Outrossim, Beatriz de Souza Brito fez sua defesa ao método analítico, declarando sua filiação aos empreendimentos de Orestes Guimarães quando, em 1910 – no interior da reforma da instrução pública, articulada por ele – ela foi indicada para assumir o primeiro ano no Grupo Escolar Lauro Müller, localizado na capital catarinense. Afirmou que, “(...) depois de ter praticado 3 meses, o alludido methodo com a competente professora Cacilda Guimarães” passou a aplicá-lo com êxito ao longo de cinco anos como professora e isto fizera com que defendesse, incontestavelmente, como o mais rápido e proveitoso método (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 198). A conferencista e ainda outros, pautaram-se em sua prática como docente para defender ou reprovar o método em debate. Entretanto, esta forma argumentativa, amparada pela prática direta dos processos analíticos, contrapostos aos sintéticos, experienciados pelos propositores de teses, ora serviu para exaltar as vantagens ora para descrever a ineficiência do método posto em revista.

Também ajuizando, a partir da própria experiência, foi que Eugenia Gonzaga de Moura Coutinho (t. 16) apregoou as vantagens do método analítico por ela empregado durante oito anos de magistério primário em grupo escolar. Método o qual ela assinalava com inegável superioridade em relação a qualquer outro e destacou-o como “um processo salutar que habilita a uma leitura expressiva, desenvolvendo ao mesmo tempo o espírito infantil, formando assim a base de sua educação mental” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 207).

Entretanto, assegurar as vantagens do método analítico por meio da prática desenvolvida não era atributo somente de quem lecionava em grupos escolares. As investidas – certo que não plenamente vitoriosas – do professor Herminio Heusi da Silva (t. 15), diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, foram apresentadas por meio da sua atuação em uma escola isolada, ao longo de quatro anos, na qual, nos primeiros meses, investiu no método analítico tendo de retomar ao sintético, pois sua experiência era limitada no primeiro e, além disso, as famílias, em casa, auxiliavam as crianças no processo da silabação. Isto, segundo ele, causava certo descompasso entre o que se propunha na escola e o que era praticado em casa. Inclinou-se a defender que, de modo geral, os alunos que aprendiam com o “(...) methodo analytic, ao fazerem um pequeno dictado vacilam um pouco, ao passo que os do processo da syllabação desde as primeiras lições, encontram facilidade em escrever qualquer palavra” e assegurou que só veio a colher resultados satisfatórios quando trocou do método analítico para o sintético

(SANTA CATHARINA, 1927b, p. 205). Ao assumir a direção do grupo escolar, disse ter encontrado três classes de primeiro ano. Em uma delas, a professora trabalhava com o método sintético e nas outras duas era aplicado o analítico e, a título de experiência, resolveu realizar um ditado de sentenças com os alunos das três classes, obtendo como resultado que os alunos submetidos aos processos da silabação escreveram com maior desembaraço, rapidez e tinham melhor ortografia do que os demais.

Para a professora Flóscula de Queiros Santos (t. 14), diretora de grupo escolar, o método analítico só daria resultados positivos se aplicado por professores que tivessem “exacta compreensão desse methodo e da sua profissão de educador”, caso contrário seria um desastre, o que para ela não ocorreria com o “methodo da syllabação que é muito mais aproveitável e racional”. Afirmou ainda que os “collegas que fazem do magistério um meio de vida, darão menos prejuízo a instrução porque a creança quase por si só apprende, servindo-lhes tais professores simplesmente de um fraco guia”. (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 203).

Entretanto, deve-se ter em conta que adotar o método analítico como fundamento da prática docente não poderia ser pensado somente em termos de resultados finais, mas sim em termos de processo de aprendizagem da leitura e da escrita e, como processo, o método sintético era tido como não apropriado aos novos conhecimentos científicos, acerca do desenvolvimento infantil, que priorizavam a compreensão e ação da criança pelos sentidos e não apenas a memorização passiva de letras e sílabas.

Adriano Mosimann, Beatriz de Souza Brito e José Pontes o defenderam como o método mais perfeito com possibilidade de aplicá-lo nas escolas primárias catarinenses, praticamente, sem restrições, enquanto que Eugenia Gonzaga de Moura Coutinho atribuía grandes vantagens ao método analítico, fazendo algumas ressalvas quanto à aplicação dos mesmos nas escolas rurais por não possuir experiência neste tipo de escola. Marcílio Dias de Santiago e Flóscula de Queiros Santos reconheciam a propriedade do método analítico, mas optavam pelos procedimentos sintéticos, uma vez que a eficácia estaria ligada ao conhecimento dos professores na outra concepção e não se poderia confiar nisso, naquele momento. Herminio Heusi da Silva oscilava entre os dois posicionamentos: ora defendia o método analítico ora os processos sintéticos da silabação.

As justificativas que compunham as propostas em defesa do método analítico na ICEEP-SC, eram orientadas pelos ditames do que se defendia cientificamente, encontrando a psicologia como determinante para compor o campo da pedagogia, bem como estiveram apoiadas no sentido da circulação de ideias advindas de autores brasileiros e de outros países, tidos como referências pelos proponentes das teses, isto tanto em simpatia como em resistência ao método analítico. Outro elemento de apoio às propostas, pode ser lido por meio da própria prática dos conferencistas ou do que haviam observado diretamente nas escolas, pela aplicação dos dois métodos contrapostos – o analítico e o sintético. Como também se apresentaram, ao longo do que foi proposto, adesão e admiração aos intentos de Orestes Guimarães para defesa do método analítico como o mais apropriado.

Em termos gerais, as teses encaminhadas a ICEEP-SC apontaram o método analítico como válido, porém distinguiam-se em particularidades das vantagens da aplicação e generalização do mesmo. Todavia, vale esclarecer que entre os proponentes desta temática, até mesmo os que afiançavam o método analítico como o mais apropriado, todos foram unânimes em afirmar que as vantagens e generalização do mesmo estavam ligadas ou até mesmo impossibilitadas pelo (des)preparo e (des)conhecimento da concepção desta metodologia pelo professorado.

Nas conclusões gerais encaminhadas ao final da ICEEP-SC, quanto ao método a ser empregado nas escolas primárias, constata-se que não modificou o que, *grosso modo*, vinha ocorrendo no contexto catarinense. Como se sinalizou anteriormente, grande parte do proposto por reformulações anteriores, efetivadas por influência das reformas empreendidas por Orestes Guimarães na década de 1910, continuaram em voga nos anos de 1920. Na 8ª conclusão relativa ao ensino primário constou:

Que deve ser mantido o methodo analytic no ensino da leitura nos Grupos Escolares, a generalização desse methodo ás escolas isoladas, quer urbanas, quer ruraes, não se aconselha, porquanto os professores destas não sabem processar; e os daquellas escasseia o tempo (SANTA CATHARINA, 1927, p. 578).

Mudar hábitos e concepções dos professores, em relação aos aspectos renovadores da escola, mostrava-se tarefa deveras desafiadora

no tangente aos métodos defendidos como contributo aos propósitos estabelecidos. O fato de haver um sentimento de pertencimento, da ocupação de um lugar comum – espaço da conferência –, conexões interpessoais, não significou homogeneidade de ideias entre os conferencistas que propuseram teses sobre o método analítico, pois também as cisões, sentimentos de filiação ou resistências são percebidos. Os conferencistas mostraram-se distintos em alguns pontos da análise feita, no entanto, há uma questão que perpassou todas as teses relacionadas à temática do método, construindo uma *linguagem comum*. Esta se refere, incontestavelmente, à postura dos professores que faziam ou viessem a fazer uso do método analítico como ponto crucial para o êxito da aplicação de mesmo. Ou seja, a eficácia do método estava, irremediavelmente, ligada à formação e preparo do professor.

4.1.2.2 Um ensaio de escola moderna: o método montessoriano na ICNE-ABE

Com referenciais específicos às concepções montessorianas nas conferências educacionais tomadas, foi identificada somente a tese (t. 79) *Escola Regional de Meriti – uma tentativa de escola moderna* de autoria de Armanda Alvaro Alberto⁴⁰⁵, apresentada na ICNE-ABE.

⁴⁰⁵ Armanda Alvaro Alberto (1892-1974): viveu num ambiente rico intelectual e culturalmente. Em 1912 ingressou no curso especial de literatura do Colégio Jacobina, o que lhe permitiu aprimorar os conhecimentos adquiridos sob a orientação de sua mãe e de professoras particulares e ampliar seu círculo de convivência para além do âmbito familiar. De 1917 a 1925 desempenhou atividades no magistério, no Colégio Jacobina, que delineou seu destino profissional, convivendo intensamente com Laura Jacobina Lacombe. A partir de 1920 passou a participar da Associação Cristã Feminina (ACF), de caráter filantrópico, criada, naquele ano. No ano seguinte iniciou as atividades da Escola Proletária de Meriti, posteriormente Escola Regional de Meriti. Em 1923 ocupou a vice-presidência da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que forjava e fortalecia a ideia de que a escola era a instituição capaz de promover o progresso, desenvolver o espírito patriótico, fixar o trabalhador no campo, aumentar a produtividade agrícola, combater as doenças, propagar, enfim, o progresso. Participou da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924 e, no ano seguinte, passou a presidir a Seção de Cooperação da Família, da ABE. Casou-se, em 1928, com Edgar Sússekind de Mendonça, professor, filho de Anita Sússekind de Mendonça e Lúcio de Mendonça, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Em 1930, liderou o “Memorial

Embora outras teses do conjunto das conferências mencionassem, de quando em vez, algum pensamento ligado ao nome de Montessori ou de referências⁴⁰⁶ a Froebel, Herbart, Pestalozzi, Claparède, Decroly ou outros.

Maria Montessori⁴⁰⁷ dedicou-se a princípio ao tratamento e estudos de crianças “anormais”, termo que se utilizava à época e, somente em 1907, iniciou a aplicação de seu sistema original com crianças “normais”, abrindo a primeira *Casa dei Bambini*, inicialmente, como jardim de infância (crianças de 4 a 6 anos) e mais tarde, em 1911, aplicado ao ensino primário. Em 1914 criou o Instituto Montessoriano, visando formar professores para trabalhar em acordo com seu método, defendendo ser necessário que a *preparação dos professores* seja simultânea à *transformação da escola*. Sustentou que preparavam professores capacitados na “observação e na experimentação” e era preciso que os mesmos encontrassem, na escola, oportunidade para “observar as crianças e aplicar seus conhecimentos” (MONTESSORI, 1965, p. 25).

A autora – Armanda Alvaro Alberto – da tese sobre a aplicação do método Montessori era integrante da ABE e identificada na ICNE-ABE como presidente da Seção de Cooperação da Família desta Associação. Consta que esteve impossibilitada de comparecer à conferência, contudo assinalou que o resumo⁴⁰⁸ que enviou pretendia

aos Editores Brasileiros” e promoveu a “I Exposição de Livros Infantis”. Sofreu as repressões do regime autoritário de Getúlio Vargas, decorrente das ações do ano de 1937, foi enviada como prisioneira política à *Casa de Correção*. Para além do período dos anos de 1920 e do exposto aqui é possível consultar a seguinte referência que serviu de base para os dados biográficos apresentados: Mignot (2010).

⁴⁰⁶ Como exemplos: CEPN-PR (t. 23); ICEEP-SC (t. 2); ICNE-ABE (t. 2).

⁴⁰⁷ Maria Montessori (1870-1952) foi a primeira mulher italiana a formar-se, aos vinte e cinco anos, em medicina, pela Universidade de Roma. As ideias em alta quanto ao tratamento e educação de anormais eram as de Séguim, as quais Montessori seguiu, de início, porém em viagem à França e Inglaterra, conheceu os trabalhos de Itard que a influenciaram. De volta à Itália empenhou-se em preparar professores para trabalhar com os anormais. Suas ideias foram publicadas na obra *Pedagogia Científica* (traduzida depois para o inglês, alemão, russo, espanhol, polonês, romeno, holandês, japonês e chinês). Sobre outros dados bibliográficos consultar: Röhrs, 2010.

⁴⁰⁸ De acordo com Santos (2008) a tese foi relatada por Belisário Penna.

dar testemunho do que era, até aquele momento, a “tentativa pedagógica” daquela escola.

A iniciativa da professora Armanda foi primeiramente implantada em Angra dos Reis com “cerca de 50 crianças, para as quais não existia escola pública ou particular por toda a redondeza”. Não tendo coragem de rejeitar qualquer delas, que tinham a idade entre três e dezesseis anos, afirmou que organizou as turmas com “a homogeneidade possível em tais circunstâncias” e pôs-se “a praticar o que estudara nos livros de Montessori” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 446). Este é um ponto de aproximação de Armanda Alvaro Alberto com as ideias educativas montessorianas uma vez que, do ponto de vista prático, afirmou Montessori, que seu método tinha “a vantagem de poder orientar conjuntamente crianças cujos graus de preparação são muitos diferentes”, pois “cada uma se aperfeiçoava por si mesma, progredindo na medida das suas possibilidades”. Para a autora do método, esta “simplificação poderia facilitar a instrução em escolas rurais e em pequenas cidades em que é difícil a criação de numerosas escolas” (MONTESSORI, 1965, p. 298).

Armanda Alvaro Alberto (t. 79) não identificou os livros de Montessori os quais diz ter estudado, mas é possível que tenha tido acesso à obra clássica da autora que se refere à *Pedagogia Científica: a descoberta da criança* (1909). Nela, Montessori narrou sua experiência em um bairro popular de Roma com crianças pobres, subalimentadas e sem atividades que as mantivessem ocupadas em seu tempo de infância. Sobre suas concepções escreveu:

Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. Se deve surgir uma *pedagogia do estudo individual do escolar*, isto somente será possível graças a observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento (MONTESSORI, 1965, p. 25).

A pedagogia científica de Montessori aproximou conhecimentos de outras áreas – antropologia, psicologia, medicina, fisiologia, higienismo – não de modo submisso, mas de modo a conhecê-los, tornando-os um pouco de cada, um dos seus instrumentos, compreendidos como elementos que auxiliariam na “descoberta da

criança real”. A edificação de uma pedagogia científica exigia aproximar os conhecimentos de áreas afins, mas situá-los nos campos próprios da pedagogia que, aquela época, ainda não tinha *status* de Ciência (MONTESSORI, 1965, p. 15).

A primeira iniciativa de Armanda Alvaro Alberto, em Angra dos Reis, preparou o terreno para a criação da Escola Regional de Meriti⁴⁰⁹, no início de 1921, menos de uma após a extinção da de Angra. A professora e diretora da Escola Regional de Meriti narrou as “feições próprias” que dera à escola, sem ter sob os olhos um só modelo a seguir, o que a princípio tomou “a feição de um lar-escola, embora externato, com número limitado de alunos, a quem não se dão (*davam*) notas, prêmios ou castigos” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 447). Feições em nada originais se for considerada a obra citada de Montessori que sugeria ser a sua *Casa dei Bambini* um lar-escola, onde não haveria prêmios nem castigos exteriores e as crianças deveriam ser incentivadas à autoeducação. Advertiu que, de modo geral, as escolas como estavam organizadas, tinham a liberdade de manejar os prêmios e castigos a seu bel-prazer para conseguir a disciplina que julgavam necessário para efetivar o ensino, afirmando que “tais prêmios e castigos são (...) a carteira escolar da alma, isto é, o instrumento de escravidão do espírito” (MONTESSORI, 1965, p. 20).

Seguindo Montessori, Armanda Alvaro Alberto assinalou que a ação educativa na Escola de Meriti estava baseada na liberdade, no trabalho individual – princípios básicos do método montessoriano –, nos

⁴⁰⁹ Santos (2008) informa que Armanda Alvaro Alberto em 1920 visitou a Fábrica de Explosivos Rupturita de propriedade de seu irmão e de Francisco Venâncio, na Vila de Meriti, no município de *Iguassú* [sic!]. Vendo a situação de precariedade se sensibilizou – segundo seus biógrafos – e se empenhou em fundar a escola. Contou com a participação de Edgar Sussekind de Mendonça e Francisco Venâncio Filho. O trio que fez parte da fundação da ABE, posteriormente, esteve junto dos que defenderam a renovação educacional, por meio do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932, do qual foram signatários. A princípio, a escola criada foi identificada como Escola Proletária de Meriti, mudando o nome, em 1924, para Escola Regional de Meriti. Conforme Santos (2008), a Escola de Meriti contribuiu para fortalecer a identidade de Armanda como educadora, tendo sua própria imagem vinculada à imagem da Escola, bem como lhe permitiu ser cada vez mais um modelo para as mulheres de sua época, para os movimentos de construção nacional, além de lhe possibilitar maior acesso para publicar na imprensa, mostrando a força que seu nome tinha no âmbito das elites intelectuais daquele momento.

hábitos de saúde e na alegria com que as crianças desempenhavam todas as atividades propostas, inclusive os afazeres domésticos que, até aquele momento, não haviam contado com um só servente ou qualquer outro empregado para realizar esses misteres. Além da aproximação das atividades domésticas – outro ponto compartilhado com as ideias de Montessori – na escola, foi a promovida integração entre “família e escola”, em atividades compartilhadas, como exposições de trabalhos manuais realizados, pequenas feiras e concurso de floreiras nas janelas das residências e, principalmente, pela criação do “Círculo de Mães”.

As ações de Armanda Alvaro Alberto foram citadas por Lourenço Filho (1930) no seu livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* que a considera como a precursora da escola renovada no Brasil, “pela forma do ensino, baseada no trabalho em comunidade e no interesse natural da criança, e pela compreensão de cooperação de família na obra da escola”, bem como pela escola que fundou no final dos anos de 1910, sob influência das ideias de Montessori. Identificou-a também como a precursora da criação do “Círculo de Mães” e informou que em visita, em 1926, pode observar a escola em funcionamento.

A proposta de educação de Montessori (1965) contemplava observação e consideração das coisas exteriores com imagens interiores, isto tanto de objetos concretos como das ações morais ou mentais, o que levou Lourenço Filho a formular críticas sobre seu sistema, declarando que, do ponto de vista do estudo da criança, as ideias montessorianas apregoavam que o espírito se forma *de fora para dentro*, o que ia de encontro à concepção vitalista do seu sistema. Seguiu informando que, em Montessori, havia a defesa de educação dos sentidos, de uma educação da memória, da linguagem, da imaginação, do raciocínio, separadamente. Condução criticada pela psicologia do comportamento e da concepção estruturalista, da forma. Ainda, que sua *didática* era mecanizada, essencialmente analítica e apoiada no *transfer* (associação posterior de elementos analíticos de conduta) dos exercícios discriminados e que, nesta concepção, não importava, em essência, o plano do programa, mas a mecânica dos processos (LOURENÇO FILHO, 1930).

O curso completo da Escola Regional de Meriti estava previsto sob a distribuição em três graus fundamentais e um de aperfeiçoamento em desenho, trabalhos manuais, economia doméstica, jardinagem e criação. Todavia, nenhuma criança havia chegado ainda ao terceiro grau do curso, uma vez que as lides da família forçavam as crianças a

abandonarem a escola. Os programas de ensino prontos ou em andamento na Escola eram “os de estudos da natureza, geografia, higiene⁴¹⁰ e jardinagem”, escritos por Armanda Alvaro Alberto;

desenho, pelo professor Edgar Mendonça; história (1º grau), pelo professor Francisco Venâncio Filho; cálculo adaptado de Palau Vera (indicação do saudoso professor Heitor Lyra), e geometria, de Heitor Lyra e Palau Vera, pela professora da Escola, dona Laura Araripe; e o de economia doméstica está sendo escrito por Miss Maud Mathis (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 449).

O método montessoriano, além de primar pela liberdade e individualidade da criança, prevê os cuidados relacionados à saúde do corpo e da “alma”; o convívio da criança com a natureza; educação pelos movimentos e exercícios da vida prática (vestir-se, lavar-se, limpeza do ambiente, etc); a educação sensorial (educação dos sentidos), com material próprio para isto como cilindros, cubos e outros sólidos geométricos, tabuinhas, cordas, tecidos. Os materiais indicados eram utilizados para os exercícios sensoriais e auxiliavam na efetivação do método, que pretendia firmar a *pedagogia científica*; e também ajudaram a popularizar o nome e o método de Maria Montessori em diversos países⁴¹¹. Montessori (1965) observou que as crianças que passavam pelo ensino infantil na *Casa dei Bambini* não tinham a necessidade de passar pelo primeiro ano do ensino elementar, pois já haviam desenvolvido as habilidades necessárias para cursar o 2º ano, no qual deveriam se intensificar o ensino da leitura e escrita; da numeração e da iniciação aritmética; do desenho e arte representativa; da iniciação à arte musical; e da educação religiosa.

⁴¹⁰ Armanda Alvaro Alberto (t. 79) citou que na campanha de saneamento contavam na escola com as conferências de Belisário Penna e que até haviam batizado o grupo de escoteiro com o nome do mesmo. Santos (2008) informa que a relação entre Armanda Alvaro Alberto, Belisário Penna e outros médicos e intelectuais da capital republicana foi fundamental, tanto para a formação da escola quanto para a divulgação de ideias sanitaristas na “Baixada Fluminense”, principalmente em *Iguassú*.

⁴¹¹ Grazia Honegger Fresco retomou as concepções de Maria Montessori e organizou uma edição que discute a pedagogia montessoriana e como essa proposta pedagógica pode ser percebida no momento contemporâneo na Itália e no mundo (FRESCO, 2007).

No Brasil, além da experiência de Meriti, na década de 1920, cita-se a experiência do Paraná, inclusive disputando o pioneirismo da iniciativa, conforme registrou Souza (2004a p. 192), acerca da gestão de Lysimaco Ferreira da Costa à frente da Inspeção Geral do Ensino, período em que fora tornado conhecido o método montessoriano nos jardins de infância paranaenses. A *mensagem* do governador do Paraná de 1926 mencionou que funcionavam com regularidade quatro jardins de infância no Estado e que todos haviam recebido, no ano anterior, *coleções completas do material Montessori*. Outra confirmação, segundo (Souza, 2004a) seria o depoimento da professora paranaense, Joana Falce Scalco, no ano de 1979, quando se realizou em São Paulo o III Congresso Brasileiro de Educação Montessoriana, cujas notícias publicadas em jornais apontaram o Estado de São Paulo como precursor do método, em 1935, tendo sido aplicado o mesmo em uma turma do Jardim Escola. Entretanto, a professora Joana Falce Scalco, teria em 1979, exibido documentos comprobatórios de que teria sido ela a primeira a aplicar no Brasil o *sistema*, tendo-o adotado, em 1924, no Jardim de Infância Emilia Ericksen o qual dirigia (COSTA, 1987, p. 220-221). No entanto, o pioneirismo da adoção do *sistema montessoriano* no Brasil, segundo Lourenço Filho e Armanda Alvaro Alberto, coube a esta última.

Entretanto, se a aplicação do método montessoriano na Escola Regional de Meriti conseguia se estabelecer por alguns dos princípios defendidos por Maria Montessori, havia um ponto que, segundo Armanda Alvaro Alberto (t. 79), colocava em xeque o desenvolvido na escola. Este, envolvia a preparação do professor que permitisse ao mesmo o conhecimento do psiquismo e das possibilidades da criança, que primasse em observar a criança em situações reais – Armanda Alvaro Alberto, fazia as observações de seus alunos e procedia em anotações no *Livro de Generalidades* da escola –, bem como de outros princípios essenciais pregados por Montessori para a aplicabilidade do método. Acerca deste fato, salientou que “os métodos de educação” fossem eles originários da Suíça, dos Estados Unidos ou da Itália, desde que se baseassem na liberdade, na plena expansão da individualidade e no trabalho que levava a criança a observar, a fazer por si, eram dignos de ser adotados. Entretanto, faltava ao Brasil professores preparados para atuar em quaisquer das perspectivas que apontava, pois poucos eram os professores capazes de empregar os novos métodos com segurança. Afiançava que se fazia necessário “antes de tentar a escola ativa, preparar os mestres para ela” e isto também dificultava iniciativas

congêneres a que estava apresentando nas escolas brasileiras, de modo generalizado.

Sobre isso lamentou a proponente (t. 79), ponderando que “é (*era*) preciso confessar aqui, com franqueza, que tivemos que modificar e mesmo desistir de muita coisa praticada com sucesso em meios estrangeiros. É sabido que o principal, o único fator de eficiência dos métodos modernos de educação é o professor” e não haviam agido com outra preocupação que não fosse a de “preparar os professores por meio de aulas, empréstimos de livros, excursões, etc”. Afirmou ser lastimável constatar que depois de todo o esforço, quando os professores começam a agir em conformidade com os princípios do método, abandonavam a escola, muitos nomeados pelo governo – quase todos eram normalistas – ou aceitavam outro trabalho mais vantajoso, sem contar aqueles os quais eram dispensados por não se adaptarem ao método (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 449).

Todavia, as perspectivas da Escola Regional de Meriti – apesar dos oitos anos de atividades sulcados por acerto e desacerto, declarados pela diretora – eram positivas. A escola que, a princípio, era mantida exclusivamente pela firma de Francisco Venâncio, após um ano e pouco, fundou uma caixa escolar⁴¹², com a qual os moradores também contribuía. A escola estava funcionando em prédio próprio – ainda não todo concluído – e que, depois de finalizado, teria espaço reservado para uma professora-residente e que, naquele momento, contavam com sessenta e um alunos (trinta e sete meninas e vinte e cinco meninos), oferecendo o número máximo de oitenta vagas.

Santos (2008, p. 84), em analogia, considera que a Escola Regional de Meriti era um empreendimento sintonizado com a perspectiva de salvação do país através da incorporação do sertão, do povo pobre do interior e, respondendo a atmosfera daquele momento histórico, teve apoio de membros dos movimentos intelectuais que germinaram à época, pois Armanda Álvaro Alberto, Edgar Sussekind e Francisco Venâncio – fundadores da escola – “tinham um grande círculo de amizades: no movimento feminista, nas organizações médicas, entre os euclidianistas, nos movimentos protestantes, no Colégio Jacobina ou nas associações e ligas de salvação nacional” e, nesta perspectiva, a

⁴¹² Em 1924 a caixa escolar se transformou na Fundação Dr. Alvaro Alberto, com três seções: “Escola Regional de Meriti, Biblioteca Euclides da Cunha e Museu Regional de Meriti”, as duas últimas como auxiliares da primeira e com objetivo de difundir cultura entre os adultos (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 450).

iniciativa da escola de Meriti esteve incluída num projeto educacional, social e político dos anos de 1920, contando com o apoio de personalidades ligadas a diversos segmentos da sociedade, destacadamente de membros da ABE.

Aliada às considerações acima, a Escola Regional de Meriti, objeto da tese de Armanda Alvaro Alberto, apresentada como uma “tentativa de escola moderna” no Brasil dos anos de 1920, também pode ser tomada como uma “escola alternativa”, não apenas por não ser de iniciativa estatal, ser gratuita aos alunos, por oferecer merenda, vestuário, calçados, assistência médica e remédios, mas especialmente por sua forma de organização didático-pedagógica.

O “lar-escola”, esclareceu Armanda Alvaro Alberto, não tinha as feições arquitetônicas e a organização dos ambientes que, em geral, se apresentavam nas demais escolas brasileiras; “as salas eram adaptadas ao ensino de diversas matérias, inclusive a cozinha e sala”. Seguia seus próprios programas de ensino; não adotava os mesmos “horários orgânicos” das demais escolas, todavia praticavam “o princípio de ‘não interromper uma atividade’” e, diante das condições em que viviam as crianças, tomou-se por bem que não tivessem férias completas, a assistência médica e os trabalhos manuais não eram interrompidos nem mesmo nas férias. Quanto à forma de avaliação, enviavam-se boletins mensais às famílias, informando “todas” as atividades realizadas pelo aluno, os exames de saúde, “os atos de bondade” praticados e o seu desenvolvimento, sem proceder a comparações entre os alunos. O boletim não era por nota, como resultado final, ao contrário, pretendia levar “cada um a autocrítica desejosa, antes de tudo, de favorecer a formação de homens e mulheres fortes” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 449-450).

A Escola Regional de Meriti difere das outras iniciativas citadas – Paraná e São Paulo – que disputavam o precursorismo do método montessoriano no Brasil, uma vez que estas foram adaptadas na dinâmica da organização escolar estatal. Em relação ao Paraná, Souza (2004a) observa que a proposta montessoriana convivía com as concepções froebelianas em seus jardins de infância. Já a Escola Regional de Meriti tem sua origem articulada na “tentativa” de contemplar o sistema de Montessori e, após oito anos de percurso e, mesmo diante das dificuldades que disse enfrentar sua diretora e idealizadora, declarou nas conclusões de sua tese (t. 79) que “a Escola Regional de Meriti tem (*tinha*) por máxima aspiração de se reproduzir

em todo país”. Como reconhecia que a União não tinha condições financeiras suficientes, Armanda Alvaro Alberto sugeria que “os fazendeiros, os industriais, os capitalistas” fundassem escolas nas suas regiões e solicitassem ao poder público ou aos centros educacionais como a ABE⁴¹³, programas de ensino e até mesmo professores, sem prejuízos ao Estado. Ou mesmo, associações com a de Meriti que encampassem a ideia de assumir cumprir a mais humana das funções que era a de ocupar-se das crianças (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 451).

Não foi possível localizar o parecer emitido pela comissão de análise da ICNE-ABE acerca da tese de Armanda Alvaro Alberto. Entretanto, outra tese (t. 96) *Considerações preliminares à uniformização do ensino primário no Brasil*, do mesmo evento, proferida por Antonio V. C. Cavalcanti de Albuquerque – representante da ABE – afirmou ser “um exemplo a imitar na Escola Regional de Meriti, organizada pela senhorita Armanda Alvaro Alberto. Para esse tipo de escolas é que devem voltar também os esforços e trabalhos dos nossos dirigentes” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 589).

Ainda que os investimentos para ver renovada a educação no Brasil de 1920, por iniciativas privadas e de caráter mais alternativo ou inseridas na organização dos sistemas educacionais estatais, pudessem se apresentar com certas nuances distintas, confluíam no desejo de alcançar a modernidade pedagógica, tendo como fio condutor a referência a métodos considerados modernos. Dentro das iniciativas estatais, destacam-se as ações de Francisco Campos, na reforma empreendida por ele no Estado de Minas Gerais, logo após a ocorrência do ICIP-MG, que teve como um dos alicerces para renovação pedagógica o investimento no *método Decroly*.

4.1.2.3 Método Decroly a partir do ICIP-MG: ideias em transição

Decroly⁴¹⁴ é uma das escolhas teóricas mencionadas por Francisco Campos como fundamento da reforma da

⁴¹³ Nessa citação, como ao longo da tese que apresentou, transparece a ligação entre a ABE e a fundação da Escola Regional de Meriti. A diretora da escola, como apresentado, além de integrante da ABE contava com outros associados para elaboração de programas, conferências, dentre outros auxílios.

⁴¹⁴ Jean-Ovide Decroly nasceu em 1871 e morreu em 1932. Sua obra educacional destaca-se pelo valor dado ao desenvolvimento infantil; destacou o

instrução pública em Minas Gerais, logo após a ocorrência do ICIP-MG. A perspectiva do método Decroly foi tomada nesta tese, por tal abordagem estar indicada, diretamente, ao ensino primário, com detalhamento para a aplicação da metodologia dos *centros de interesse* como encaminhamento da prática pedagógica neste nível de ensino. Entretanto, vale ressaltar que nas fontes consultadas foram mencionados outros níveis de ensino, citando ainda outras referências como a especificação de materiais destinados aos jardins de infância, ligados aos nomes de Froebel, Montessori e Decroly (MINAS GERAIS, 1927c).

O Decreto n. 8.094, de 22 de setembro de 1927, aprovou os programas do ensino primário com sugestões para preparo das lições, em adaptação do método Decroly (MINAS GERAIS, 1927d). O Decreto n. 7.970, de 15 de outubro de 1927, que aprovou o Regulamento do Ensino Primário, como já observado, mencionava o estudo de processos pedagógicos com apoio às ideias de “Decroly, Dalton Plane⁴¹⁵, Escola Livre, Escola Activa, etc”, com sugestões de introduzi-los gradativamente na instrução pública do Estado (MINAS GERAIS, 1927c).

Vidal e Faria Filho (2002, p. 33) analisam as reformas de Francisco Campos em Minas Gerais (1927) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928) e, para o contexto mineiro, demarcam a presença de “um discurso articulado ora pela ideia de uma escola moderna, ora pela ideia de uma escola ativa”, esboçando uma proposta para superar o passado e construir um futuro grandioso. Porém, o pretendido não se estabeleceu pela ruptura com a tradição e com o passado educacional; antes se buscava afirmar a “inovação dentro da tradição”, ainda revestida pelos ideais do catolicismo, que desde há muito tempo, vinha buscando formas discursivas e mecanismos

caráter global da atividade da criança e a função de globalização do ensino. Foi ao mesmo tempo educador, psicólogo, médico, universitário. Suas ideias têm um fundamento psicológico e sociológico e pode-se resumir os critérios de sua metodologia no interesse e na autoavaliação; promoção do trabalho em equipe, mas, mantendo aspectos da individualidade (DEBREUCQ, 2010).

⁴¹⁵ O plano de Dalton, segundo Aguayo (1932, p. 184), também chamado de *laboratório* era orientado de modo que cada criança estudasse da forma que melhor lhe parecesse: o “escolar” receberia um plano semanal ou mensal “dactilografado ou mineografado” e cada conselheiro de classe tomaria quinze minutos diários para sanar dúvidas ou discutir as dificuldades que os escolares encontravam e proceder a conselhos e sugestões aos alunos a respeito das tarefas que deveriam ser executadas.

pedagógicos para modernizar-se, “em diálogo com as ciências, no entanto sem ser confundida, por exemplo, com escolanovismo”. Esta tensão, segundo os autores, era um desafio que os mineiros buscavam enfrentar e, neste embate, os referenciais de Decroly foram eleitos como um dos fundamentos da reforma Francisco Campos, no Estado de Minas Gerais, sobretudo, destinado ao ensino primário.

Dubreucq (2010) destaca que Decroly, assim como outros de sua época, não se conformou em denunciar platonicamente o que percebia como defeitos e deficiências relativas à escola clássica ou tradicional. Denunciou que era necessário concentrar esforços na educação popular, porém sob outros moldes, afirmando que a escola tal como estava organizada naquele tempo, teria “uma influência prejudicial, uma ação antissocial incontestável; ela não só não prepara para vida, como ela faz de muitos de nós, miseráveis, desclassificados, ou no mínimo, nada faz para evitar isto – o que é a mesma coisa” (DECROLY *apud* DEBREUCQ, 2010, p. 12).

O trabalho de Decroly, semelhante ao caso de Montessori, iniciou junto aos “anormais” ou “irregulares”, atuação que ocuparia sua vida, a princípio no “Instituto do ensino especial – Laboratório do Dr. Decroly”, inaugurado em 1901, cuja iniciativa que se transformaria em “escola-laboratório”. Debrecq (2010) afirma que Decroly era conhecedor do Laboratório de Psicologia experimental de Wundt e também dos trabalhos de Binet e Simon, porém amenizou “a definição psicométrica⁴¹⁶ da ‘irregularidade’”, pois afirmava que percebera que os chamados “irregulares” eram capazes de fazer progressos e apresentavam “até mesmo a educabilidade de natureza idêntica a das crianças normais, praticamente no mesmo ritmo e mesmos limites”. Esta análise seria posta em prática, em 1907, no “Instituto Ermitage” destinado a crianças ditas normais e, a partir disto, a proposta de Decroly passou a circular nas duas instituições: uma para os “irregulares” e outra para os normais. Entretanto, para além disso, suas ideias ganham projeção⁴¹⁷ ao longo de sua trajetória (DEBREUCQ, 2010, p. 14; 15).

⁴¹⁶ Outro aspecto relacionado a Decroly foi o uso que fez em observação das reações espontâneas das crianças. Segundo Debrecq (2010), Decroly iniciou seus “estudos de psicogênese” observando suas filhas e registrando seus estudos através de uma tríplice técnica: “diário” detalhado dia a dia, fotografias e filmes.

⁴¹⁷ Como foi o caso da cidade de Bruxelas que, em 1902, passou a adotar o método Decroly no ensino regular; como também a influência das ideias de

Quanto aos aspectos das melhorias didáticas que deveriam ocorrer dentro de uma “nova orientação” para as instituições escolares, ligadas aos centros de interesse, segundo Decroly, a “verdadeira concepção de uma pedagogia biopsicossocial” implicaria dois fins:

1º, educação fundamental baseada nos centros de interesse das crianças, alimentados pela ação de um meio apropriado; 2º, intensificação (taylorização) das matérias técnicas em busca de um rendimento suficiente. Em uma palavra, a pedagogia nova aceita a herança da clássica, porém a benefício de inventário. Quer ganhar tempo mediante o estudo preciso das condições do trabalho escolar de instrução pura e trata de melhorar seus resultados graças a um método sério de exame e de “controle”. O tempo ganho será utilizado na “vitalização” da escola, na educação verdadeira através do emprego dos métodos ativos (ensino experimental e expressão livre do pensamento pessoal dos alunos) (DECROLY, 1929, p. 276-277).

Lourenço Filho (1930, p. 145-146) descreveu que a aplicação das ideias⁴¹⁸ de Decroly exigia uma série de medidas, dentre elas, a

Decroly, no início de institucionalização da escola obrigatória na Bélgica – concluída em 1920 – e a utilização de jogos educativos. A produção escrita de Decroly também é indicativo da projeção de sua proposta educacional. Sua produção, sozinho ou com colaboradores, totaliza mais de quatrocentas referências, todavia, Debroucq (2010, p. 61) observa que no Brasil Decroly “tem uma singela presença no quadro geral da educação brasileira”.

⁴¹⁸ Lourenço Filho observou que para cada *centro de interesse*, Decroly estabelecia as fases (observação, associação, expressão). Questionou se os passos formais neste sistema teriam aproximação com Herbart, dizendo que havia quem considerasse que sim, porém, era evidente, em uma perspectiva muito menos intelectualista do que a de Herbart. Também afirmou Lourenço Filho que, semelhante a Montessori, Decroly mantinha a concepção educativa acentuadamente vitalista (o que importava era permitir a expansão vital de cada ser, leva-lo ao mais alto grau do desenvolvimento), como também compartilha de privilegiar a liberdade, a autoeducação e a individualidade da criança. Todavia, Decroly não acreditava no ensino por *transfer* como Montessori. Lourenço Filho afirmou que Decroly, em sua proposta, já apresenta a consideração aos traços da moderna compreensão sociológica do desenvolvimento humano, que está acentuada na proposta de Dewey. Para Decroly o ensino não era individual, como em Montessori, sim em grupo, assim

“modificação do programma de maneira a ter-se em conta a evolução dos interesses naturaes da creança, as condições locais e a disposição da maioria dos alumnos, para adoção de um programma de idéas associadas”, bem como a “modificação dos processos de ensino, com a aplicação dos *centros de interesse*, no sentido de permitir o desenvolvimento da individualidade e da actividade pessoal”. Salientou ainda que os *centros de interesse* eram modos de organizar o programa tradicional pela união dos diversos elementos que compõem as matérias de ensino e com este princípio de associação ou relação que é o *centro de interesse*. Tudo o que se pede de conhecimento escolar é o que consta nos programas existentes, apenas com a proposta de criar laços comuns entre as matérias, fazendo-as convergir ou divergir de um mesmo centro, esta era a modificação essencial a fazer no programa, segundo Lourenço Filho (1930).

Em discurso pronunciado em 14 de outubro de 1927, sobre “a exposição de motivos do novo Regulamento do Ensino Primário⁴¹⁹”, Francisco Campos (MINAS GERAIS, 1930), advertia que os processos de ensino não poderiam cifrar-se “á mecânica das recitações”, nem o aluno deveria ser “reduzido a elemento passivo das lições”. Afirmou ainda, citando Decroly, que o “methodo consiste, pois, em servir-se desses centros de interesse para orientar a creança no aprendizado das diversas disciplinas, cultivando, particularmente, a observação, a associação e a expressão”, pois “em torno desses centros de interesse organizam-se, naturalmente, os conhecimentos da creança”, que serão “a um só tempo, um methodo de ensino e um processo educativo”, ou seja,

como em Dewey; o ensino seria globalizado como em Dewey e que em Montessori o ensino seria mais discriminado. Do ponto de vista do estudo da criança, para Decroly predominava a evolução afetiva, do ponto de vista do estudo da criança, aproxima-se mais da “moderna psicologia” (LOURENÇO FILHO, 1930).

⁴¹⁹ Este discurso está registrado no livro *Pela civilização mineira* que, segundo sua página de abertura, foi encetado pela Inspeção Geral da Instrução para destacar uma série de publicações no intuito de “recolher os trabalhos mais importantes e interessantes para a cabal interpretação e compreensão da reforma de ensino, levada a efeito, em Minas, pelos srs. Antonio Carlos e Francisco Campos”. Nesta explicitação de justificativas desta primeira obra da série, foram citados “dois documentos de alta significação”, a saber, “a exposição de motivos do novo Regulamento do Ensino Primário” e “a exposição de motivos do novo Regulamento do Ensino Normal (MINAS GERAIS, 1930, s. p.).

contemplariam a educação e a instrução (MINAS GERAIS, 1930, p. 30).

Quanto aos programas que se destinariam ao ensino primário, Francisco Campos declarou que deveriam ser “organizados e executados não com a preocupação da quantidade de noções e conhecimentos a serem ministrados, mas com a do mínimo essencial para usos da vida, a sua organização em torno dos centros de interesse da criança”, com princípios que os grandes educadores de todos os tempos reconheceram como úteis à educação e à formação das crianças (MINAS GERAIS, 1930, p. 20-21).

Além do previsto no Regulamento do Ensino Primário (MINAS GERAIS, 1927c) e das orientações de Francisco Campos (MINAS GERAIS, 1930) para os programas de ensino e aplicação dos mesmos, o Decreto n. 8.094, de dezembro de 1927, aprovou as “instruções e programmas do ensino primário” para o Estado de Minas Gerais, apontando a exigência de articulação entre programas e método. Neste particular, este último documento referiu-se que o Regulamento do Ensino Primário “incluiu entre as disciplinas primárias as noções de cousas em torno dos centros de interesse, de accordo com o methodo Decroly e apresentou sugestões para o preparo das lições, com adaptação ao método referido (MINAS GERAIS, 1927d, p. 16).

Os programas e método requeridos implicavam em nova postura por parte do professor que, sem diminuir seu papel – não como assistente e fiscalizador, antes como “um excitador ou despertador das faculdades psychicas da creança” –, deveria ter clareza de que a criança era “o ponto de convergência de toda acção da chamada Escola Activa” (MINAS GERAIS, 1927d, p. 71). Na proposta para o ensino primário mineiro, o método Decroly seria aplicado “mediante 3 operações intellectivas” que sustentam as ideias deste teórico:

Observação – pela qual se apresenta á curiosidade da creança o facto ou objecto, para que Ella o estude e o comprehenda; 2) Associação de idéas – pela qual a creança generaliza a noção que recebeu, para todos os factos congeneres ou objetos analogos, extendendo assim o valor da lição ao que a cerca, no meio em que vive; 3) Expressão – pela qual a creança fixa papel a idea que se formou em seu cerebro (...). (MINAS GERAIS, 1927d, p. 72).

As sugestões foram sumariadas, esquematicamente, por diversos exemplos de “lições de Escola Activa pelo methodo Decroly” que poderiam ser aplicadas no ensino primário, como o previsto para o centro de interesse intitulado *A roupa branca*:

Figura 3: Centro de interesse: a roupa branca.

Observação	{ Observar em casa como se lava roupa. Material necessário: água, sabão, etc.
Associação	{ Por que seca mais depressa a roupa estendida (explicar a evaporação).
Expressão: desenho	{ Mamãe lava a roupa na bacia. Mamãe põe a roupa a quarar ao sol. Mamãe põe a roupa a secar na corda.
Expressão: modelagem	{ Modelagem, sendo possível das mesmas fases que desenhou.

Fonte: MINAS GERAIS (1927d).

Semelhante a esse, foram apresentados centros de interesse sobre *O dia da criança; A luta contra intempéries; Defesa contra os inimigos; Café; O almoço; Feijão; Os animais que nos fornecem alimentos; A cenoura; Os meios de transporte*; e outros tantos.

A *Sessão Centro Pedagógico Decroly* – presente na *Revista do Ensino* – tanto discorria sobre aspectos teóricos⁴²⁰, fundamentados em obras ou nas ideias de Decroly como também anotações acerca da aplicação⁴²¹ de centros de interesse, em sintonia com as sugestões para o

⁴²⁰ A título de ilustração seguem informações sobre as Revistas do Ensino (n. 31 e n. 33) que trataram na *Seção do Centro Pedagógico Decroly* de questões de ordem teórica quanto da aplicação (prática) de centros de interesse (MINAS GERAIS, 1929e; 1929g).

⁴²¹ Para exemplificar: As Revistas do Ensino (n. 29, n. 32 e n. 34), na *Seção do Centro Pedagógico Decroly*, descreveram a aplicação (prática) de centros de interesse (MINAS GERAIS, 1929d; 1929f; 1929h).

preparo das lições, com adaptação ao método, conforme mencionado (MINAS GERAIS, 1927d). Foi o caso do artigo publicado na Revista do Ensino⁴²² n. 34 (MINAS GERAIS, 1929h) por Maria Luisa de Almeida Cunha – assistente técnica de ensino – sobre o centro de interesse *A cenoura* ou o publicado por Maria da Glória Barros – professora da *classe Decroly* do Grupo Escolar Pedro II de Belo Horizonte – que trouxe discussões teóricas e o detalhamento do centro de interesse *Os meios de transporte* (MINAS GERAIS, 1929e).

Assim como as ideias de Decroly circularam em revista mineira, também se faziam presentes em outros espaços, embora Debreucq (2010) mencione a presença um tanto tímida das propostas deste, em relação ao contexto brasileiro.

Em caráter semelhante o desenvolvimento de metodologias com base nos centros de interesse em outras realidades do Brasil, tiveram repercussão e foram citados por Lourenço Filho (1930) que assinalou o Jardim de Infância, anexo à Escola Normal de São Paulo (crianças de 4 a 6 anos) e a Escola (Lyceu) Rio Branco (alunos de 11 a 13 anos), nos quais o sistema de Decroly fora aplicado. Nesta última, como citado, Lourenço Filho teve atuação direta, juntamente com Sampaio Dória e outros sujeitos.

O projeto de renovação educacional no Estado de Minas Gerais, teve como um dos pontos fundamentais a ser superado os métodos de ensino a serem empregados no ensino primário. Francisco Campos como um dos mentores intelectuais – o mais proeminente, certamente – do ICIP-MG e da reforma educativa que seguiu após este evento, elencou como uma das possibilidades de superação do atraso educacional a aplicação do método ou sistema Decroly no ensino primário do Estado. Entretanto, Maciel (2000) informa que as ideias de Decroly eram consideradas no contexto mineiro antes da ocorrência do ICIP-MG e da reforma educacional (1927), em conformidade com artigos publicados, em 1926, na Revista do Ensino de Minas Gerais, que citavam o *Methodo Decroly* e o *Systema Montessori* como ideais para aproximar a escola da vida, pois a criança aprendia agindo. Apesar disso, as duas ações – ICIP-MG e Reforma – dariam a definição de

⁴²² Souza (2001) também investigou, a partir de edições da Revista de Ensino, as reformas educativas no Estado de Minas Gerais entre 1925 e 1930 e, nesta pesquisa, confirma que, a partir de 1929, junto a outras, a *Seção do Centro Pedagógico Decroly* esteve presente de modo mais constante nas edições da Revista.

contornos do que deveria ser efetivado. Das conferências investigadas, o ICIP-MG é a que manteve maior sintonia com as discussões acerca de métodos de ensino, da efetivação do discutido no certame e de tentativas de efetivação do proposto, por meio das ideias de Decroly.

Todavia, Francisco Campos (MINAS GERAIS, 1930, p. 25-26) reconheceu que os processos de ensino não iriam “mudar radicalmente de orientação e sentido pelo simples fato da publicação do regulamento do ensino primário”, uma vez que o “período de transição e de accomoção” seria, decerto, demorado e não despedido de dificuldades e tropeços. Motivos que levaram o propositor a definir que o problema do ensino primário encontraria solução somente com a reforma do ensino normal, para que a grande parte do ensino mineiro pudesse se adaptar às diretrizes que o Regulamento traçava para o ensino primário.

Maciel (2000) apresenta que, mesmo após o ICIP-MG e a reforma educativa de 1927, a adesão a algumas metodologias não ocorreu de forma tranquila. Rrelatos de professores denunciavam as dificuldades de se pôr em prática os métodos renovadores devido à falta de preparo adequado dos professores e de materiais que pudessem dar suporte às ações, a exemplo do constante na Revista do Ensino⁴²³:

não dispomos de material adequado de modo que tudo tem que ser imaginado, arranjado ou realizado pela própria professora (...). Temos feito com que todo o ensino gire em torno dos centros de interesse, (...) incluímos systematicamente as situações que a vida possa offerecer frequentemente ao alumno (MINAS GERAIS, 1929d, p. 21).

Anteriormente, sobre a questão acima, um artigo⁴²⁴ publicado na Revista do Ensino (n. 25) registrou que, diante das diretrizes que se estavam imprimindo, poder-se-ia dizer que estavam modernizando o ensino primário mineiro, pois havia expressão de que estariam dando à escola o lugar que, em rigor, outros países cultos e os princípios da psicopedagogia indicavam. Havia ocorrido “a criação da escola activa e a definição da sua finalidade sobretudo educativa”, em substituição à

⁴²³ A autora informa que tomou a citação contida nos relatórios de professores, publicados na Revista do Ensino n. 39 do ano de 1929, sob autoria de Maurício Murgel e Raphael Cirigliano.

⁴²⁴ O artigo está sob o título *A adaptação do professor mineiro à reforma do ensino primário*, assinado por José Guimarães Menegale.

“seccura da rotina e do empirismo (...) e da cultura na formal”. Os centros de interesse, deveriam primar pela “educação caracterizada na cultura potencial e na socialização da vida escolar”. Reconhecidamente, o autor citou o caráter renovador da reforma dirigida ao ensino normal e às escolas primárias, entretanto, dada à emergência em atender às necessidades do ensino primário e não sendo “os professores todos formados pelo novo espírito”, era necessário investir em outros meios de educação do professorado sob os métodos e princípios que vinham regendo a educação em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1928, p. 16-18).

Houve também na Revista citada (n. 29) uma análise do “primeiro anno lectivo em que vigorou a reforma Francisco Campos”, assinado por Maria Luisa de Almeida Barros, assinalando que os primeiros frutos já eram percebidos pelos documentos (fotografias, quadros coletivos, atividades realizadas pelas crianças) colhidos, relativos aos “processos decrolyanos” que faziam sentir que “o espírito da escola activa” já se infiltrava nos estabelecimentos de ensino mineiros (MINAS GERAIS, 1929d, p. 65-66).

4.1.2.4 Método de projetos no CEPN-PR e na ICNE-ABE: novos *meios* e novos *fins* da educação

A tese *Método de projetos*, de Esther Franco Ferreira da Costa, sem qualquer alteração, supressão ou acréscimo, foi apresentada em duas das conferências educacionais – CEPN-PR e ICNE-ABE.

Esther F. F. da Costa⁴²⁵, filha de Lysimaco Ferreira da Costa, foi a primeira professora catedrática, nomeada por concurso, de *Psicologia, Metodologia, Prática e Crítica Pedagógica* da Escola Normal Secundária do Paraná. Aos dezenove anos de idade, apresentou a tese (t. 13) no CEPN-PR, em 1926 e, aos vinte, na ICNE-ABE (t. 36⁴²⁶), em

⁴²⁵ Os dados biográficos foram elaborados a partir da entrevista concedida por Esther Franco Ferreira da Costa, em 1992, a sua irmã Maria José Franco Ferreira da Costa. A entrevista se encontra na obra que se destinou a organizar aspectos da ICNE-ABE. Seu nome será apresentado conforme consta na identificação da sua tese: Esther F. F. da Costa. Após contrair matrimônio assinou por Esther da Costa Figueiredo (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 693).

⁴²⁶ Como se tratam de teses idênticas utilizou-se para as citações a tese (t. 36) enviada para a ICNE-ABE que é o evento mais recente na ordem cronológica.

1927. Na época, bastante jovem⁴²⁷, segundo depoimentos, se confundia com suas próprias alunas.

A autora da tese declarou que três motivos a levaram a elaborar o trabalho para apresentar na ICNE-ABE:

Em primeiro lugar, a I Conferência Nacional de Educação empolgou todo mundo. Os professores e os estudantes ficaram muito animados, e todos queriam colaborar. Em segundo lugar, porque meu pai me incentivou bastante para que eu fizesse o trabalho e, em terceiro, porque eu era muito entusiasmada e tinha vontade que o Paraná brilhasse no cenário nacional, nessa Conferência Nacional de Educação (ASSOCIAÇÃO, 1927a..., p. 693).

Quanto aos motivos que levaram a depoente a elaborar a tese, a influência de Lysimaco Ferreira da Costa é possível de ser considerada, pois este, além de organizador do evento, compartilhava com a filha de um contexto profissional, com elementos comuns, ligado à educação, à Escola Normal e à instrução pública paranaense. Apesar de defender em 1926, que de todos os teoristas, Herbart ainda imperava no espírito do ensino atual, citou outras referências como Decroly e Dewey como “modernos” que davam “os moldes das escolas capazes de satisfazer as exigências actuaes da civilização” (PARANÁ, 1926a, p. 468; 472). Todavia, os outros dois motivos referidos como próprios do evento específico – ICNE-ABE –, citados nas memórias⁴²⁸ de Esther F. F da

Entretanto, leva-se em consideração que a temática acerca do método de projetos esteve representada nas duas ocorrências citadas.

⁴²⁷ O jornal *O Estado do Paraná* registrou nota acerca das teses do CEPN-PR, seus proponentes e, sobre a referida autora, mencionou a de número “XV – ‘O methodo de projectos’, pela alumna da Escola Normal de Curytiba. Esther F. F. da Costa” (O ESTADO..., 1926a). Como a participação de Esther nesse evento não foi mencionado no depoimento dado a sua irmã Maria José Franco Ferreira da Costa, pode-se supor que quando enviou tese ao CEPN-PR era ao mesmo tempo aluna e professora. No Relatório da Escola Normal Secundária, apresentado por Lysimaco Ferreira da Costa ao Secretário Geral do Estado, consta a relação de alunos matriculados no primeiro ano desta Escola, no ano letivo de 1924, o nome de Esther Franco Ferreira da Costa consta na matrícula de número vinte (PARANÁ, 1924, p. 682).

⁴²⁸ Pollack (1989, p. 10) discute *memória, esquecimento e silêncio*, procurando analisar o enquadramento da memória coletiva, como isto se processa e suas implicações no campo da história, de modo que chamou à atenção: “Se a análise

Costa, são questionáveis, uma vez que a tese já havia sido apresentada no ano anterior no CEPN-PR.

Esther F. F da Costa iniciou sua tese (t. 36) informando que não havia a pretensão de expor trabalho original, entretanto também estava disposta a trazer sua contribuição ao “Congresso” a título de divulgação. No depoimento dado a sua irmã, confessou que se sentiu um pouco “acanhada”, por ter que discutir com tão notáveis educadores, mas ao mesmo tempo isso a estimulou pela compreensão que demonstraram a sua ainda pouca experiência no magistério, comparada à profunda experiência dos mesmos.

Dentre os “notáveis educadores” citados por Esther F. F. da Costa, estava Lourenço Filho que, pouco tempo mais tarde, lançaria o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* (LOURENÇO FILHO, 1930), discutindo acerca de ensaios, sistemas e métodos educacionais que faziam parte das ideias contemporâneas que circulavam em outros países e suas influências no Brasil. Quanto ao tema específico *método de projetos* – sistema de projetos ou o *project method* – Lourenço Filho disse ser o que encarava com mais propriedade a *escola nova*. Nasceu e se desenvolveu nos Estados Unidos, com John Dewey⁴²⁹ e que seus

do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais”.

⁴²⁹ John Dewey (1859-1952): nasceu em Burlington (Vermont). Graduiu-se na Universidade de Vermont. Ao conquistar o título de doutor, em 1884, apresentou sua tese sobre a psicologia de Kant. Casou-se com Alice Chipman, uma de suas alunas, que muito o influenciou na direção que os interesses de Dewey tomariam no final da década de 1880, inclusive por seu interesse intenso pelo ensino público. Em 1894 aceitou o convite de William Rainey Harper e tornou-se diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Educação da Universidade de Chicago, onde dirigiu a escola-laboratório da universidade. No ano de 1916 publicou *Democracia e educação* que influenciou personalidades e intelectuais em muitos países, inclusive no Brasil. A partir da década de 1920, difundiu seu próprio pensamento em diversos países, como Japão, China, Turquia, México, URSS e Escócia. Sua atuação intelectual, política e educacional permaneceu intensa ao longo de sua vida. Dados biográficos

primeiros ensaios tinham ocorrido na “Escola-laboratório da Universidade de Chicago⁴³⁰”.

Embora, diferentemente de Armanda Alvaro Alberto, que citou sua filiação aos ideais de Montessori (Escola Regional de Meriti) ou da proposta de Francisco Campos, em sua Reforma Mineira vinculada às ideias de Decroly, Esther F. F. da Costa não mencionou, explicitamente, um teórico em específico para fundamentar sua tese (t. 36). Entretanto, citou Aguayo⁴³¹ como um mestre muito prezado e disse que muito estimava as lições dos seus professores da Escola Normal, o que a levaria à conclusão de que as matérias dos programas de ensino para a escola primária deveriam ser ensinadas com o auxílio de “um método mais educacional que instrutivo”. Que estivesse em harmonia com a natureza global, em diferentes atividades que as crianças deveriam executar.

Em nenhum momento o nome de Dewey ou de Kilpatrick⁴³² ou qualquer obra ou atividade realizada por eles, foram citados por Esther

construídos a partir das seguintes referências: Lourenço Filho (1930); Westbrook e Teixeira (2010).

⁴³⁰ Westbrook e Teixeira (2010) informam que Dewey chegou a Chicago com a ideia de estabelecer uma “escola experimental”, que frutificou, em janeiro de 1896, quando abriu suas portas, contando a princípio com dois professores e dezesseis alunos. Em 1903, o número já havia aumentado consideravelmente, acolhendo cento e quarenta estudantes, vinte e três professores, dez assistentes graduados, cento e quarenta alunos. Não demorou para que a instituição ficasse conhecida com a insígnia de “Escola de Dewey”.

⁴³¹ Alfredo M. Aguayo (1866-1948) natural de Porto Rico, foi um educador e escritor, estudou e morou em Cuba; professor na Universidade de Havana. Este autor – Aguayo – também foi citado por Lysimaco Ferreira da Costa no discurso proferido como paraninfo dos formandos da Escola Normal Secundária, em 1926 (PARANÁ, 1926a, p. 474); de igual modo, foi mencionado por Lourenço Filho (1930) e em teses das conferências educacionais foi apontado como referência para a formação em escolas normais do Brasil.

⁴³² Assinala-se que John Dewey contou com colaboradores ao longo da sua trajetória no sentido de composição da sua teoria ou método. Dentre eles, teve destaque Willian Heard Kilpatrick (1871-1965). Este foi aluno, amigo e colaborador de Dewey. Teve atuação importante no movimento das ideias de uma educação progressiva, nos anos de 1920, bem como em outras atividades em que se envolveu pela causa da educação, como também ao que se referia ao *método de projetos*. Westbrook e Teixeira (2010) observam que citar os fundamentos educacionais propostos por Dewey sem citar seu discípulo Kilpatrick é fazê-lo de modo incompleto. Os autores citam que na Universidade

F. F. da Costa (t. 36). Todavia, o exposto pode ser interpretado com aproximações ao que era defendido por Dewey e por Kilpatrick, a partir do que Aguayo⁴³³, o “mestre muito prezado” por Esther F. F. da Costa, apresentou em relação aos dois autores citados, como também pela exposição feita por Lourenço Filho (1930) sobre a proposição didática do *método de projetos* e da influência disto no Brasil.

Para iniciar o tema de sua tese (t. 36) Esther F. F. da Costa esclareceu que, na maioria das vezes, os professores viam-se obrigados, ao longo do ano escolar, a ministrar um conjunto de matérias que eram “em geral recebidas com certa repugnância pelas crianças”, procedendo em uma crítica não somente do método, mas também do currículo que permeava as escolas naquele período. Segundo a autora, em grande parte dos casos, as crianças viviam afastadas das cidades, carentes economicamente, muitas filhas de caboclos ou de humildes colonos estrangeiros e os temas de “estudo da leitura, da aritmética, da geografia, da moral, etc (...) eram muito fora das atividades normais dessas crianças”.

Em seu livro *Vida e educação*⁴³⁴ Dewey (1971) procedeu em uma crítica às disciplinas constantes nos programas escolares, destacando o

de Colúmbia, em Nova York, corriam comentários: “Dewey diz o que se deve fazer e Kilpatrick, como se pode fazer, em educação”; dois espíritos que se complementavam (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 55). Entretanto, o nome de Dewey no Brasil teve mais incisão do que o de Kilpatrick, por adesões feitas por alguns intelectuais às suas ideias, em especial, pela proximidade com as concepções teóricas e filosóficas de Dewey.

⁴³³ A obra utilizada de Aguayo refere-se ao título *Didática da escola nova*, fruto dos seus estudos realizados, segundo o prefácio do autor, durante muitos anos na Universidade de Havana (AGUAYO, 1932). Esta obra foi traduzida por J. B. Damasco Penna e Antônio D’Ávila, publicada na Série 3ª de *Atualidades Pedagógicas*, como o volume 15 da Biblioteca Pedagógica Brasileira.

⁴³⁴ O livro *Vida e Educação* foi publicado na Biblioteca de Educação (Edições Melhoramentos), em 1964, prefaciado por Lourenço Filho que explica que o “volume contém dois ensaios pedagógicos de John Dewey, de especial importância na evolução das idéias pedagógicas de nosso tempo, ‘A criança e o programa escolar’ e ‘Interesse e esforço’. Aparecem eles precedidos de um excelente estudo sobre pedagogia de Dewey, redigido pelo Dr. Anísio Teixeira, antigo discípulo do grande mestre norte-americano. Como nesse trabalho introdutório, a educação é apresentada como ‘processo direto da vida, tão inelutável como a própria vida’, assim se explica o título geral dado ao volume, o qual não corresponde ao de nenhuma obra na bibliografia de Dewey” (LOURENÇO FILHO *apud* DEWEY, 1971, p. 07).

distanciamento entre estes e a experiência das crianças que estavam em desacordo com a natureza infantil:

Vai ela para escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam o seu mundo. A Geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A Aritmética é outra divisão; outro departamento a Gramática e assim por diante. Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem de ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto. Somente os laços vitais de afeição, e os de sua própria atividade prendem e unem a variedade de suas experiências sociais (DEWEY, 1971, p. 44).

Dewey esclareceu acerca da oposição fundamental que existia entre a criança e o programa escolar que levavam a outras expressadas pelos termos: “disciplina” contra “interesse” e “necessidade de um conciliação; “direção e controle” contra “liberdade e iniciativa”. O ponto de vista dos primeiros estava ancorado sob o ponto de vista lógico; dos segundos, sob a perspectiva psicológica. “Para aqueles, toda a importância está no preparo adequado e na competência dos mestres; para estes, a maior necessidade é simpatia em relação às crianças e aos conhecimentos dos seus instintos e tendências naturais. Afirmou ainda, que “‘Direção e controle’ são as palavras mágicas de uma escola e ‘liberdade e iniciativa’, as da outra” (DEWEY, 1971, p. 47).

Os termos *interesse* e *simpatia* citados por Dewey também compareceram na tese de Esther F. F. da Costa no sentido de possibilitar atividades por meio de projetos, averbando que as crianças entendiam “de cavalos, bois, cães, carroças, cargueiros, plantações e tantas outras coisas próprias da vida do campo ou do sertão”. Então, nada mais natural que o que conheciam fosse aproveitado pelo professor, pois “em seu conjunto encerram um único círculo de atividade dessas crianças ou, melhor, dos seus próprios interesses, para formar a base inicial do seu trabalho de educar”. Ao assim proceder – não se contrapondo aos interesses das crianças – o professor, naturalmente, haveria de atraí-las para a escola, “pela simpatia e prazer” que resultaria da sistematização gradativa dos conhecimentos das crianças. Despertaria o interesse e, sem

sair do seu próprio meio, poderia ensinar bem a ler, escrever e contar; ensinar geografia, inculcaria hábitos sãos de trabalho produtor e realizar a tarefa de educar que lhe cabia (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 201).

Lourenço Filho (1930) mencionou que, a concepção educativa de Dewey – da socialização para a democratização – e suas concepções derivadas da filosofia pragmatista⁴³⁵, no sentido pleno da palavra, o levavam a não acreditar no pensamento desinteressado, bem como não deixava se envolver por elucubrações metafísicas. Entretanto, não desprezava a teoria e o valor do pensamento, pois também não acreditava na educação verdadeira sem a cultura do pensamento. Citou⁴³⁶ que Dewey era defensor de que o pensar era “o único caminho para fugir do impulso cego e á rotina (...). Um ser que pensa, age apoiando-se em dados do presente e do futuro”. A capacidade de pensar sobre o presente e futuro, aliada ao interesse e à liberdade de ação, davam sustentação para propor um modo de organização escolar distinta da que estava posta, permitindo pensar em “método de projetos” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 171).

Lourenço Filho (1930) procurou esclarecer o que se poderia entender por *projeto*, inicialmente, grifando que se distinguia do que ocorria na escola “antiga”, quando a criança era levada a acumular dados da observação, perceber, distinguir, discriminar e associar para que, por si mesma, pudesse compreender a lei e a causa, o geral e o abstrato e, somente após isto, é que viria o problema, mais como meio de verificação do ensino anteriormente feito, do que como expressão do exercício natural. Na concepção do trabalho com projeto dava-se o contrário, porque partia-se de um problema, de um ato de pensamento completo em seu ambiente natural que levaria à ação.

Dewey (1971) reconhecia que havia, em cada ato de pensamento integral, etapas necessárias – o que não significavam passos formais a serem seguidos ou regras pré-estabelecidas e, neste ponto, Lourenço Filho (1930) refere-se que as ideias daquele levavam a criticar os passos

⁴³⁵ Westbrook e Teixeira (2010) esclarecem que ao longo da década de 1890, Dewey passou, gradualmente, do idealismo puro para orientar-se pelo pragmatismo e pelo naturalismo da filosofia de sua maturidade.

⁴³⁶ O trecho citado por Lourenço Filho (1930) é da obra: DEWEY, J. **How to think**. In. SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Middle works of John Dewey, v. 6. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1910/1977 (Collected works of John Dewey).

formais propostos por Herbart e também a se afastar das proposições de Montessori e Decroly – aos encaminhamentos para o trabalho com projetos que consistiria, em síntese, recolher os dados do problema, os elementos do fenômeno com o fim de observar e examinar para situar ou esclarecer a situação. Após isto, elaborar hipóteses ou soluções possíveis pelo bom hábito do pensamento; aplicar as soluções aderidas e verificar a confirmação da ideia elaborada, como chave para outras observações e experiências. Além disto, figuravam outras distinções e também aproximações entre as ideias de Dewey, Montessori e Decroly, pois para o primeiro a marcha do pensamento é indutivo-dedutiva, parte da situação real e total e não de ações isoladas para se chegar às generalizações. O trabalho com projeto exigia o ensino globalizado, neste caso, aproximava-se de Decroly e afastava-se de Montessori; o projeto implicava em trabalho em comunidade, também defendido por Decroly, mas não aderido por Montessori que defendia o ensino individual (LOURENÇO FILHO, 1930).

No núcleo do programa de estudos da Escola Experimental da Universidade de Chicago, figurava o que Dewey denominava de “ocupação”, ou seja, “um modo de atividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela” (DEWEY *apud* WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 23). Os alunos eram divididos em grupos⁴³⁷, conforme idades para desenvolver diversos projetos, centrados em distintas profissões históricas ou contemporâneas.

⁴³⁷ Os trabalhos eram realizados em grupos, por idade. Havia grupos que realizavam atividades que conheciam por meio da vivência em suas próprias casas ou dos entornos ligados à cozinha, costura, carpintaria (crianças de 4 a 5 anos de idade); outros grupos construíam uma granja de madeira, plantavam trigo e algodão, que colhiam, transformavam e vendiam no mercado (de 6 anos de idade); outros estudavam a vida pré-histórica em cavernas por eles mesmos construídas (os de 7 anos); havia os que concentravam sua atenção no trabalho dos navegantes fenícios e dos aventureiros posteriores, como Marco Polo, Colombo, Fernão de Magalhães e Robinson Crusoe (os de 8 anos); alguns se ocupavam da história e da geografia locais (os de 9 anos de idade); os mais adiantados estudavam a história colonial, mediante a construção de uma réplica de habitação da época dos pioneiros (os de 10 anos). Os trabalhos dos estudantes de mais idade concentravam-se menos estritamente em períodos históricos particulares (ainda que a História continuasse como parte importante de seus estudos) e mais nos experimentos científicos de anatomia, eletromagnetismo, economia, política e fotografia (WESTBROOK e TEIXEIRA, 2010, p. 23).

Os encaminhamentos didáticos em acordo com o método de projetos⁴³⁸, segundo Aguayo (1932), poderiam ser dados sob a perspectiva de alguns teóricos⁴³⁹, explicitamente, citou alguns princípios das ideias de Kilpatrick:

Para KILPATRICK há quatro tipos de projetos, a saber: 1.º *tipo* – aquele em que o desígnio é dar forma exterior a alguma ideia ou a algum plano, como por exemplo, construir um bote, escrever uma carta, representar uma obra teatral, etc. 2.º *tipo* – as atividades cujo propósito é aproveitar alguma experiência, como ouvir um conto, contemplar um quadro, etc.. 3.º *tipo* – aquele em que o desígnio é resolver ou vencer uma dificuldade intelectual. 4.º *tipo* – neste o fim visado é alcançar um conhecimento ou certo grau de destreza, como seja aprender a escrever com determinado grau de perfeição ou conhecer os verbos irregulares da língua espanhola (AGUAYO, 1932, p. 96-97).

Diferentemente de Lourenço Filho (1930), Aguayo (1932), na discussão acerca de método de projetos, não citou Dewey e suas ideias, diretamente, embora tenha feito diversas referências e menção a obras de Dewey ao longo do seu livro. Já Lourenço Filho (1930) usou o nome de Dewey mais marcadamente do que de Kilpatrick para definições acerca do método de projetos ou de um sistema pedagógico realmente renovador, o qual merecia ser considerado como representante do que se deveria chamar de *escola nova*.

Esther F. F. da Costa descreveu como poderia ser encaminhado o método de projeto em uma escola frequentada por filhos de carroceiros em que o professor poderia encarregar meninos e meninas, de

⁴³⁸ Aguayo (1932) apregou que a primeira menção ao termo *projeto*, em sentido didático, se encontrava em escritos de 1900-1901 de autoria de C. R. Richard, diretor do departamento de Trabalho Manual do Teachers College da Universidade de Colúmbia. Já a ideia de ensinar uma matéria escolar de modo sistemático, por meio de projeto, surgiu em 1908, com State Board de Massachussets (EUA) para designar o trabalho prático que as crianças deveriam desenvolver fora da escola.

⁴³⁹ Aguayo (1932) citou, dentre outros, J. A. Stevenson, referenciado pelo seu livro *The Project method of teaching*, cuja obra fora traduzida em língua espanhola, em 1922; citou E. Collings, referenciando a obra deste autor *Project teaching in elementary schools*.

fabricarem uma carroça de tolda com oito cavalos – “eis o projeto”. Na sala deveria ter ferramentas e materiais apropriados e as crianças estimuladas, seriam distribuídas em grupos de conhecidos ou vizinhos, intervindo o professor “discreta e oportunamente de modo a deixar que cada uma escolha a sua tarefa parcial. Um se encarregam dos animais, outras dos arreios, outras da carroça, outras da preparação das peças de madeira, da tolda, etc” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 202). No exemplo da conferencista, observa-se aproximação com o primeiro tipo de projeto elencado por Kilpatrick, cujo propósito seria “dar forma exterior a alguma ideia ou a algum plano”, construir algo, como também a semelhança com o que Lourenço Filho (1930) e Westbrook e Teixeira (2010) expuseram a respeito das propostas de trabalhos colocadas em prática por Dewey.

Na sequência, Esther F. F. da Costa (t. 36) argumentou que diante dos insucessos e dificuldades frente a um projeto, o professor aproveitaria o ensejo para mostrar o mau cálculo das peças da carroça, dos animaizinhos de madeira, proporcionando cálculos simples a executar, ou apontando materiais para consulta, dentre outras orientações. As vantagens eram muitas, segundo a autora, mas o fundamental seria que o professor levaria seus alunos a executarem um trabalho de valor, de modo que empregassem nele “voluntariamente a sua atividade, tendo cada aluno o seu quinhão” (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 202).

Em defesa semelhante, Lourenço Filho (1930, p. 158), descreveu que o trabalho livre consistia na essência do trabalho com projetos e que, traçadas as linhas de ação de forma clara, “o mestre se anulla. Atende às solicitações, encaminha, estimula, aconselha neste ou naquele ponto, mas não impõe nada. Deixa trabalhar”. O que não significa que ele desaparece, pois os sistemas de projetos não oferecem desculpas para indulgência ou mero capricho dos alunos, “nem justificação para a desobediência ou indisciplina ou, nem desculpas para o trabalho descuidado, lento ou abandonado, nem apoio para um programma fragmentário e descontinuo”.

Se a proponente referiu-se a sua tese (t. 36) como sendo “a título de divulgação”, Lourenço Filho (1930) mencionou “dois exemplos” de aplicação da metodologia em questão, colocados em ação na “Escola (Lyceu) Rio Branco” e disse saber que se tratavam de casos particulares, até mesmo em relação à própria escola que citava. Defendeu que os projetos poderiam ser usados como processos únicos de ensino ou como

meio auxiliar e, ainda, ser introduzido pouco a pouco, como processo vitalizador do ensino, mesmo em escolas que mantinham programas discriminados em disciplinas e com distribuição do tempo em horário “mosaico” – programa e tempo distribuídos em porções, como ainda ocorria na Escola Rio Branco. O método de projeto era o meio mais fácil de os professores substituírem, gradualmente, a escola que se tinha por aquela que se almejava, avaliando e sustentando que, para alguns, o que ela apresentava, poderia ser visto como impossibilidade de aplicação do método e, nestes casos, pelo menos, que fosse tentado durante certo tempo, sobretudo, nas escolas do meio rural, para que se pudessem verificar os resultados e, após isto, tirar maiores conclusões.

Além de remeter às questões relativas aos métodos de ensino, Esther F. F. da Costa (t. 36) apresentou sinais das mudanças vividas no Brasil nos anos finais da década de 1920, por influências de pensamentos e teorias que se fortaleceriam em anos posteriores, como foi o caso das ideias de Dewey, determinantes para a formação, tomadas de posições e ações de intelectuais brasileiros. Dentre eles destacam-se o próprio Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

* * *

Trazer o debate acerca dos projetos educacionais que envolviam as questões de método, permite pensar nos projetos educacionais para o Brasil, por meio das conferências educacionais, nos anos de 1920, quanto ao que viria após essa década, fazendo perceber o deslocamento teórico e doutrinário que se desenhava por meio das propostas de métodos aqui apresentadas. Não se tratava somente de modificar os métodos, mas propunham-se mudanças de métodos porque mudanças de concepções ou de mentalidade já se apresentavam ou eram requeridas, talvez nebulosas, imprecisas ou mescladas pelo que se recusava como *velho* e o que se pretendia como *novo*. O fato é que as permanências e o que se tinha por “tradicional, velho, arcaico”, compunham a paisagem do que se procurava marcar como “novo, moderno”, estabelecido por algumas rupturas e deslocamentos. Nem tudo era velho, nem tudo era novo no Brasil dos anos de 1920. O fato de alguns dos intelectuais destacados, firmarem uma proposta de reforma educacional ou de renovação mais estritamente pedagógica – como a indicação de métodos de ensino ou em destaque a um referencial teórico mais específico – não os deixavam à margem das discussões ou da circulação de outras ideias

concorrentes no período, que demarcavam o campo social e político brasileiro, pois também transitavam nestes campos.

As ideias circulavam para além do que estava proposto nas conferências, pois compunham a retórica presente no repertório dos anos de 1920, fossem referentes ao que ocorreu nas reformas educacionais, produções escritas ou em outras ações dos intelectuais no contexto brasileiro e, até mesmo, ultrapassando fronteiras nacionais, como foi possível avaliar nos itinerários dos mesmos. Para frisar, citam-se as ações demarcadas por Lysimaco Ferreira da Costa e sua adesão aos princípios teóricos herbartianos e a circulação de referenciais montessorianos nos jardins de infância do Paraná ou aproximação das ideias de Dewey ou de Kilpatrick que circularam na Escola Normal como afirmou Esther F. F. da Costa que, de certo modo, estiveram presentes na gestão de Lysimaco Ferreira da Costa frente à instrução pública daquele Estado.

O analisado acerca dos métodos, vale tanto pelas discussões específicas ao tema quanto – ou mais – pela possibilidade de investigar concepções das quais foram lançadas mão e que demandaram propostas e ações diferenciadas à educação na última década do período da Primeira República. O momento político e social pelo qual atravessava a sociedade brasileira e a necessidade de mudança e transformação nos anos de 1920, que se prolongou após esta década, demandou posturas que incluíam transformações de concepções e formação de uma nova mentalidade que, em tese, levariam às mudanças de métodos ou vice-versa e, ainda a outras, que eram requeridas pelos diversos segmentos sociais, como se discutiu ao longo deste trabalho.

Projetos vinculados a perspectivas sob outras concepções, que não se colocavam a partir das discussões provenientes que localizavam os ideais do *ensino ativo*, *escola ativa* e *escola nova* para seus fundamentos, foram partícipes do movimento intelectual dos anos de 1920 e para além dele, tomando a relação entre passado, presente e futuro, na possibilidade de se pensar a modernidade pedagógica e projetos para a nação.

No sentido de pensar as permanências e rupturas, tradição e modernidade pedagógica, traz-se à luz a figura do padre Leonel Edgard da Silveira Franca, comumente identificado por Leonel Franca. Sua presença e atuação são marcantes nos espaços católicos – Centro Dom Vital, Ação Católica Brasileira, Ação Universitária Brasileira, fundação da universidade que é hoje a Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ)

–, junto a outros representantes, como Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima. Quanto a atuação do padre em instâncias governamentais ligadas à educação, cita-se sua participação no Conselho Nacional de Educação, Comissão Censitária Nacional, e Comissão Nacional do Livro Didático, bem como nas discussões internas do Ministério da Educação e Saúde Pública, na gestão de Gustavo Capanema – sucessor de Francisco Campos no Ministério.

De acordo com Fonseca (2010) o ministro Gustavo Capanema teria solicitado a Leonel Franca⁴⁴⁰ que traduzisse o *Ratio Studiorum*⁴⁴¹. Este documento que contém as orientações e prescrições do método pedagógico dos jesuítas, foi defendido pelo tradutor da obra:

quantos problemas agitados pelos educadores modernos, encontrariam talvez, num princípio ou numa sugestão do Ratio, a inspiração bem-vinda de uma solução feliz? A história e a ciência da educação têm, portanto, no Plano de Estudos da Companhia de Jesus, um instrumento de trabalho de primeira necessidade e de incontestáveis vantagens (FRANCA, 1952 *apud* FONSECA, 2010, p. 88).

Para Leonel Franca, apesar dos séculos da sua produção, por membros da Companhia de Jesus, haveria vantagens de se retornar ao *Ratio* no século XX, pois este continha elementos essenciais para a solidez e eficiência do método pedagógico que, por ter persistido tantos séculos, ainda poderia inspirar os educadores daquele momento, pois nele continham as linhas mestras da didática (FONSECA, 2010).

⁴⁴⁰ A obra realizada por Leonel Franca foi além da tradução. Incluiu uma *Introdução* de noventa e quatro páginas, além de uma revisão de referências utilizadas e a tradução do *Ratio Studiorum*. Foi publicada, em 1952, sob o título *O método pedagógico dos jesuítas. O “Ratio Studiorum: introdução e tradução”* (FONSECA, 2010).

⁴⁴¹ O *Ratio Studiorum* prevê a formação intelectual clássica, diretamente, vinculada à formação moral, sob as bases das virtudes religiosas, nos bons costumes e hábitos salutares. Explícita, em detalhes, como deve ser o ensino em um exaustivo regramento: modalidades curriculares; processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas dos professores e alunos; os textos indicados para o estudo; diversificação dos exercícios e atividades escolares; a frequência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações; dentre outros regramentos.

Pode-se propor que Leonel Franca utilizou-se da tradução do *Ratio Studiorum* como oportunidade de fortalecer os princípios do catolicismo para a educação, exaltando a educação confessional. Interessante perceber que a presença do padre Leonel Franca, bem como de outros representantes, como os já citados Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, permanece em longa data no cenário educacional e político brasileiro. Assim como permanecem também projetos gestados sob uma concepção religiosa – que remete, no mínimo, ao período colonial brasileiro e que se articulavam com os próprios sujeitos e suas instâncias representativas de modo direto – a exemplo dos provenientes de membros do Centro Dom vital e outras com inspiração semelhante, referenciadas aqui e espalhadas em Estados do Brasil, mantendo articulações com as instâncias governamentais da administração pública, em nível local ou em nível nacional, como ocorreu com o exemplo mencionado.

As quatro propostas acerca dos métodos, apresentadas nesta análise – método analítico; sistema Montessori; sistema Decroly; método de projetos –, referem-se a interpretações das representações ainda presentes no Brasil dos anos de 1920. Estiveram imersas no contexto histórico, político, social, cultural e educacional, delineadas pelas necessidades e problemas iluminados, pela busca de equacioná-los e estabelecer a modernidade pedagógica para o período, levando-se em consideração os *novos* métodos de ensino que deveriam ser adotados pelos professores, aqui com destaque às escolas primárias.

O trato da temática, a partir das conferências educacionais, não teve a pretensão de afirmar que representam os únicos projetos e concepções teóricas acerca dos métodos de ensino presentes no período. Entretanto, a condução tomada possibilitou compreender o que circulava nos espaços das conferências e o que ainda era defendido ou rejeitado nos projetos em disputa no momento histórico tratado neste trabalho. No repertório dos anos de 1920, a modernidade pedagógica perseguida apresentava-se ainda de modo impreciso, não homogêneo, fazendo perceber que, na possível contradição entre o novo e o velho, estava localizada a problemática da modernidade pedagógica. Esta se compunha ou era representada imersa nesta pseudocontradição, uma vez que velho e novo, dependendo da perspectiva adotada pelos propositores, eram representados como sinônimo de modernidade pedagógica. As análises de Monarcha (2009), de Nunes (2003) e de Carvalho (2000) referenciadas, bem como do que esteve presente nas conferências educacionais, como em outros espaços e ações realizadas

nos anos de 1920, apresentados e discutidos nesta tese, corroboram para se sustentar e afirmar as tensões entre o novo e o velho, o moderno e o arcaico e a arena das disputas frente a elas.

A Introdução ao estudo da Escola Nova de Lourenço Filho, numa certa perspectiva, oferece indícios do que estava em jogo nas disputas daquele momento histórico e de como não se tinha um único projeto ou defesa daquilo que deveria representar a renovação educacional:

O que se deve entender por «escola nova»? No domínio da história da pedagogia, a expressão é manifestamente equivocada. Cada época tem ensaiado ou sugerido, ao menos, novas idéas e praticas de educação, e seus autores, ou commentadores, a cada uma, vêm chamando de «novas», porque novas têm ellas sido, de facto, em relação ao que dantes se havia por estabelecido (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 11).

Entretanto, também se pode considerar que a observação de Lourenço Filho, talvez estivesse ligada às justificativas das indagações que ele próprio vinha sofrendo – como apresentado anteriormente. Todavia, essa produção representa uma possibilidade de contribuição para esclarecer, o que deveria ser entendido por velho ou novo, em diversos espaços, inclusive acerca do que circulou nas conferências educacionais.

Não se pode defender um único método ou referencial teórico predominante para o período histórico desta pesquisa, se forem tomadas as conferências educacionais, no repertório de ações analisado. Pode-se ponderar projetos presentes e em disputa, envolvendo questões de métodos que se apresentavam tanto por ações efetivadas em decorrência de iniciativas estatais, no âmbito das reformas educativas – como foram os casos apresentados acerca da ICEEP-SC em que se defendeu o método analítico e do ICIP-MG, em torno de referenciais decrolyanos, cujos métodos foram propostos no movimento que queria a renovação da educação; ou fora delas, por ações “alternativas”, de iniciativa privada ou de instituições de organização civil, como foi o caso presente na ICNE-ABE, acerca da Escola Regional de Meriti com referenciais montessorianos e a participação direta de membros da ABE neste investimento; ou ainda, por propostas que se colocavam como sugestões

ou em caráter de divulgação, a exemplo do método de projetos, cuja tese foi apresentada no CEPN-PR e na ICNE-ABE.

5 OUTROS LUGARES E OUTRAS FORMAS DE SOCIABILIDADE: ENTORNOS DAS CONFERÊNCIAS

A cultura não está acima ou ao lado das relações econômicas e sociais, e não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos (CHARTIER, 2004).

A organização das conferências educacionais era pensada e se projetava para além das pretensões centrais que as propunham como palco das discussões de projetos e de propostas de intervenção na realidade educacional e social dos anos de 1920. Estes eventos apresentavam em seus programas e registros posteriores, o comparecimento de ações – ao que aqui se identifica como entornos das conferências – que, a princípio, aparentam estar à margem quando tais ocorrências são investigadas e analisadas, levando-se em conta somente as temáticas e teses apresentadas. Porém, se consideradas de modo mais amplo, as conferências educacionais permitem avaliar seus entornos como componentes das ocorrências e que, em certa proporção, auxiliaram para legitimar ações e sujeitos que delas participaram.

Nessa perspectiva, podem ser tomados os convites para os participantes, demais correspondências e mensagens recebidas e enviadas diretamente ao evento, bem como as vinculadas na imprensa jornalística, como também as menções a figuras ou ações consideradas ilustres dentro e fora da ocorrência material e histórica dos episódios. No aspecto dos “dentro e fora” das conferências, estavam elementos que grifavam a pomposidade ou os rituais de homenagens e formalidades como o cerimonial de abertura; apresentação de números artísticos ou de ginásticas, visitas a exposições e festas cívicas em escolas, geralmente, grupos escolares e escolas normais; bailes, almoços, jantares, banquetes, chás; e até visita ao cemitério.

5.1 VISITAS A ESCOLAS, EXPOSIÇÕES ESCOLARES, FORMATURAS, APRESENTAÇÕES LITERÁRIAS, FESTAS CÍVICAS E ARTÍSTICAS, BAILE, ALMOÇOS, JANTARES, EXCURSÕES E ATÉ VISITA A TÚMULO...

De modo geral, as cinco conferências educacionais inventariadas são incorporadas como símbolos comemorativos do repertório do período desta pesquisa. A CIEP-RJ (1921) foi citado como parte das celebrações do centenário da independência do Brasil que ocorreria em 1922; o CEPN-PR (1926) foi integrado ao programa das festividades do 73º da emancipação política do Estado do Paraná, assim como a ICNE-ABE (1927), no ano seguinte, foi anunciada como parte das comemorações do 74º aniversário do Paraná; a ICEEP-SC (1927) trouxe como notas que queria assinalar o “1º centenário de criação da escola primária” no Brasil, pela promulgação da Lei de 15 de outubro de 1927 por D. Pedro I, que mandou criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império; e o ICIP-MG situado com o mesmo marco da ICEEP-SC. Entretanto, as conferências, além do caráter celebratório que, a priori, apresentavam, também contemplavam suas festividades, comemorações, celebrações e divulgações para marcar de modo próprio suas ocorrências.

A edição de 09 de maio do jornal *Minas Geraes* (MINAS..., 1927a) publicou, além das teses e comissões, o “Programma Oficial do Funcionamento do Congresso” com descrição de atividades distribuídas entre os dias 09 a 14 daquele mês, listando as sessões solenes de instalação e encerramento; conferências que seriam proferidas por professores mineiros; os espaços reservados para as sessões ordinárias; a previsão de visita ao governador do Estado, ao Grupo Escola Barão do Rio Branco, ao Instituto S. Raphael, às escolas infantis Bueno Brandão e Delfim Moreira e à Escola Normal Modelo.

A visita à Escola Normal Modelo foi liderada por um representante do governador Antonio Carlos, pelo secretário do interior – Noraldino Lima – e Francisco Campos, cuja atividade foi noticiada em jornal (MINAS..., 1927c), descrevendo o programa de homenagens aos congressistas, contemplando a recepção pelo 1º Batalhão da Força Pública que executou várias músicas. Foi entoado o hino nacional e hino a Minas Gerais por alunas; hasteadas as bandeiras do Brasil e mineira; as alunas realizaram “exercícios em marcha; (...) gymnastica rythmica, nos quais evidenciaram a perfeição e desenvolvimento” na execução.

Houve demonstração de jogos desportivos ensinados naquela escola (basquete, vôlei, handebol, e outros) e registrou-se no jornal que “atirou a bola á arena o sr. dr. Francisco Campos”, dando início aos jogos.

O ICIP-MG, como já observado, publicou suas memórias na Revista de Ensino (MINAS GERAIS, 1927a; 1927b), compondo, nas afirmações de Melo (2010), uma espécie de Anais, bem como fez uso frequente de jornais mineiros para divulgação de assuntos relativos ao evento. Nessas publicações, além de teses e sessões ordinárias, foram divulgadas outras atividades, ocorridas nos entremeios das sessões. A Revista do Ensino (MINAS GERAIS, 1927a) dividiu os registros do ICIP-MG em duas seções. Uma situando a organização, sessões (preparatórias, instalação, encerramento, ordinárias), lista de participantes, Regimento Interno. Outra, sob o título de *As festas do Congresso* e, nesta, foram narradas e apresentadas em fotografias, recepção ao chefe de Estado aos Congressistas, as visitas às instituições elencadas no programa do evento e, ainda, festa oferecida pelo secretário do interior e justiça – Francisco Campos –, recitação de poemas ao som de violino, dentre outros momentos considerados dignos de marcar a memória do ICIP-MG.

Melo (2010, p. 60) relata acerca de números artísticos, culturais e visitas vivenciados na Escola Normal Modelo pelos conferencistas do ICIP-MG:

Passaram depois as mesmas auctoridades a visitar o curso technico, bibliotheca, assistencia medica e dentaria, museu e outras dependencias do grupo. Finda esta parte, tiveram execucao os numeros de gymnastica sueca e rythmica do programma de recepcao, que muito agradaram a todos os visitantes.

A ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 11-12) também valorizou espaços físicos e temporais diversificados em sua programação⁴⁴², *grosso modo*, as atividades de visitação ou artístico-culturais, foram previstas para o período matutino. Dentre as oportunidades estiveram o hasteamento, saudação e arriamento da Bandeira; festa escolar organizada pelas alunas da Escola Normal; comemoração do centenário do nascimento do Marechal Deodoro da Fonseca; apresentação de *ginástica* pelos alunos do Grupo Escolar

⁴⁴² Nos apêndices deste trabalho encontra-se o programa elaborado para a realização da ICEEP-SC com a previsão das atividades.

Lauro Müller; apresentação literária pelos alunos do Grupo Escolar Silveira de Souza; visita ao Quartel do Comando da Força Pública e à Escola de Aprendizes Artífices; almoço oferecido pelo Secretário do Interior e Justiça – Cid Campos; festa organizada pela Escola Archidiocesana São José; formatura geral dos escolares; e sessão solene de encerramento da ICEEP-SC.

Por indicação de Orestes Guimarães, ocorreu a visita ao túmulo de Hercílio Luz. “Tambem por igual motivo e como homenagem posthuma das mais merecidas, indicamos que a mesa se digne marcar dia e hora a fim de que os membros desta illustre Conferencia, reunidos visitem o tumulo do saudoso estadista dr. Hercilio Luz, dando a mesa sciencia á Viuva do sempre querido morto” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 49)”. A visita ocorreu em quatro de agosto daquele ano – no dia da 4ª sessão ordinária da ICEEP-SC –, após a solenidade de hasteamento da Bandeira, realizada no Grupo Escolar Lauro Müller. Esta proposta aparenta ter sido bem recebida, pois todos os presentes aprovaram a data da visita e, até quem não estava presente, pronunciou-se lamentando a ausência (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 99).

O jornal *A Gazeta do Paraná* (GAZETA... 1926b) apresentou a listagem das “festas commenorativas do 73º anniversario da Antiga Província do Paraná” e o CEPN-PR estava no rol. Assim como edição deste mesmo jornal, aproximadamente um ano após, noticiou a instalação da ICNE-ABE como “a nota culminante entre os festejos que hontem commemeroram o transcurso do 19 de Dezembro – data da magna emancipação política do Paraná”. Registrou-se que foi incontestavelmente uma ocasião de “alto, fino e maravilhoso patriotismo”, em ambiente eletrizado pelo magnetismo e entusiasmo contagiante e forte (GAZETA..., 1927l). Ainda, outro registro posterior (GAZETA... 1927j), além de mencionar os aspectos já citados do último evento, exaltou a pessoa de Lysimaco Ferreira da Costa com “louvores (...) ao ilustrado e operoso conterrâneo (...) incansável Inspetor Geral do Ensino que muito orgulho” proporcionava ao Paraná.

No transcórre do CEPN-PR, os jornais registraram tanto aspectos das discussões de teses quanto demais atividades realizadas pelos conferencistas. Em jornal curitibano, tem-se registrado a homenagem e almoço – no salão de banquetes do Hotel Jonscher – oferecidos por Raul Gomes “à embaixada” formada por professores da cidade de Ponta Grossa presente no evento. Na ocasião, discursaram o anfitrião e Lysimaco Ferreira da Costa, ambos exaltando a

personalidade um do outro e tecendo referências elogiosas ao Estado do Paraná e ao grupo homenageado. Também ficou registrado a visita realizada pelos participantes, em companhia de Lysimaco Ferreira da Costa, às “Escolas de Preservação, masculina e feminina das quaes sahiram encantados” (O ESTADO..., 1926d).

Carvalho e Fernandes (2004, p. 26) investigaram os Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Instrução de Lisboa (1908-1914) e afirmam que “as visitas promovidas pela organização a instituições educativas bem como a atividades inerentes aos Congressos também despertavam grande interesse” e compareciam como componentes dessas ocorrências.

O jornal, *O Estado do Paraná* (1926d), assegurava um lugar para Lysimaco, tecendo comentários elogiosos a ele e ao CEPN-PR que “graças ao facto de estar à frente della, exmo planizador, executor e orientador a mais alta autoridade de ensino, provavelmente deixara optimos fructos”. Este narrou a sessão solene de encerramento do certame, anunciando que foram submetidas moções a Alcides Munhoz – governador do Estado – e a Lysimaco Ferreira da Costa pelo brilhantismo do evento e, após esta sessão, cerca de trezentos professores foram ao Palácio do Governo levar, pessoalmente, suas homenagens ao governador.

Além d’*O Estado do Paraná*, outras publicações em notas e artigos de caráter elogioso a pessoa e atuação de Lysimaco Ferreira da Costa, podem ser conferidas em demais espaços da imprensa jornalística⁴⁴³ que se referiam de modo condecoroso a ele, bem como em correspondências⁴⁴⁴ recebidas de personalidades que se apresentavam no cenário educacional paranaense e de membros da ABE, dentre eles Fernando de Magalhães, Ferdinando Laboriau, Vitor Jacobina Lacombe, Heitor Lira da Silva. As manifestações na imprensa quanto às correspondências, continham adjetivações a Lysimaco como “digno”, “ilustrado”, “eminente”, “energia mais lúcida e serena”, “notável”, “extraordinário”, “expoente da educação no país”, dentre outras expressões laudatórias similares, referindo-se ao acontecimento

⁴⁴³ Costa (1987) registra, além das citadas, outras menções feitas a Lysimaco Ferreira da Costa: Diário da Tarde de 21 de dezembro de 1926; Diário dos Campos (Ponta Grossa) do dia 31 de março de 1926 e de 31 de setembro de 1927; Gazeta Acadêmica de 4 de outubro de 1927.

⁴⁴⁴ Sobre isto consultar Costa (1987).

da ICNE-ABE e os encaminhamentos dados ao evento, por intermédio dele.

Projetar o convívio nesses espaços e atividades, por meio de signos de distinção social – festas escolares, visitas, apresentação de ginástica, bem como fazer uso da imprensa – valiam para propagandar e dar visibilidade às conferências, sendo a organização e programação modos de encenar, representar e legitimar as intenções de ideais pedagógicos modernos, não somente pelas teses ali discutidas, mas por todo o entorno que envolvia esses eventos, sugerindo a promulgação de um caráter “espetaculoso” das conferências.

No movimento que procurou *inventar uma tradição de urbanidade* na cidade do Rio de Janeiro dos anos de 1920, Silva (2009b; 2011, p. 47) destaca que dentre os espetáculos educacionais figuraram:

saudação à visita do Rei Alberto e da Rainha Elisabeth da Bélgica, organizada na Quinta da Boa Vista; solenidade para o centenário do “Dia do Fico”; cerimônia de transladação dos restos mortais de Estácio de Sá e de relíquias da cidade do Rio de Janeiro; “Festa da Bandeira”; frequência a teatros e circos, excursão ao Museu Nacional, visita a cemitério, expedição a matadouro, realização de exercícios ginásticos e jogos diversos em praças e praias, passeio à Quinta da Boa Vista.

Em ralação ao que Silva (2009b; 2011) salienta e Nunes (2003) propõe, é possível reconhecer o destaque para o contexto social mais amplo e que os acontecimentos citados pelos autores e os entornos das conferências educacionais, dada a frequência com que eram encenados nos múltiplos espaços sociais, colaboraram para que esse “dentro e fora da escola (nas ruas, nas praças e nos teatros)”, ganhassem vigor de espetáculo e dramaturgia no período (NUNES, 2003, p. 391).

A ICNE-ABE, antes mesmo da sua ocorrência, assim como outras conferências, trouxe pronunciamentos e evidenciou o pretendido. Um artigo publicado por Ferdinando Laboriau, em jornal de Curitiba, sob o título “PELA UNIDADE NACIONAL”, divulgou os objetivos da conferência, a forma como se pensou para a organização da mesma e a pretensão da ABE em promover evento congênere a cada ano em uma capital da federação. Além disso, Laboriau citou que estavam previstas

diversas excursões, notadamente, ao “salto do Iguazu á Villa Velha”, duas preciosidades naturais do Paraná (GAZETA..., 1927a).

O jornal *Gazeta do Povo*, de 15 de dezembro de 1927, relatou o primeiro dia dos conferencistas da ICNE-ABE, cuja programação foi distribuída ao longo do dia:

pela manhã, formatura na praça da Universidade de 10 mil creanças das escolas – ginástica infantil e passeata civica. 1 hora da tarde, recepção no Palácio do governo. 3 horas da tarde, instalação do Congresso de Educação, no Theatro Guayra. As 10 horas da noite, baile offerecido pelo Club Curytibano” (GAZETA..., 1927d; 1927e).

Numa outra edição desse jornal foi destacado o grande desfile que se dirigiu à praça da instrução onde fica localizado “o signaleiro de progresso”, a Universidade. Um grupo de crianças fez, em conjunto, “gynastica orpheica e cantou o hinno nacional e canções paranistas” (GAZETA..., 1927f). O desfile dos escolares foi comentado por outro jornal, descrevendo as crianças como “florzinhas mimosas” que desfilaram pelas vias da cidade, constituindo um espetáculo encantador (DIÁRIO..., 1927a).

A relevância das atividades festivas, visitasões, homenagens dentre outras, ficou registrado na ICNE-ABE, declarando, em parte, a pomposidade da conferência e foi rememorado em depoimento de Maria José Franco Ferreira – filha de Lysimaco Ferreira da Costa – que descreveu a impressão mais marcante para ela:

A grande festa de encerramento, realizada no Teatro Guaíra. Minhas coleguinhas daquele tempo tomavam parte dos números ensaiados, participavam das danças, e eu, enlevada, invejosa até da situação delas, que tanto brilharam naquela festa (...) que teve repercussão tão agradável (ASSOCIAÇÃO..., 1927a, p. 693).

Entretanto, vale interrogar qual a relevância dessas outras atividades na configuração das conferências. Uma sugestão pode ser sustentada pela necessidade de marcar esses lugares para o exterior deles próprios, no sentido de projetá-los para o espaço social mais amplo, simbolizando a grandiosidade que se entendia que eles continham. Os almoços, jantares, entre outras atividades similares, simbolizavam, por extensão, a reunião de intelectuais e outras

personalidades tidas como proeminentes, no período, para tratar e mediar aquilo que importava à renovação e ao moderno educacional. As visitas às escolas; exposições e festas escolares; apreciação de números de ginástica, de dança, de arte literária, etc; homenagens cívicas, à bandeira e à pátria, significavam a representação do que se desejava homogeneizar em termos de uma educação moderna, cultivando o sentimento e consciência nacionais. Promovê-los seria exaltar o ideal nacional e educacional perseguido.

Caráter semelhante, presente em outras atividades da ABE, como informa Carvalho (1998, p. 181), acerca das múltiplas práticas comemorativas, “enquanto campo de ação, objetos visados, temas tratados e situações” que faziam parte das ações promovidas pela entidade e envolviam

jantar solene com discurso patriótico, festividade escolar, competição esportiva, torneio de oratória, distribuição solene de prêmios aos bons comportamentos, visita a escolas, a museus, exposição pedagógica, preleção sobre saúde, discurso sobre personalidade memorável, excursões etc.

Pode-se propor ainda que o caráter espetaculoso, por meio de festas e atividades cívicas, consistia em estratégia adotada pelo campo educacional no período, conforme investigou, para além dos espaços escolares, Bencostta (2006) – em fontes iconográficas – os desfiles patrióticos realizados pelos grupos escolares nas ruas da capital paranaense, como demarcação da memória e cultura cívica e como festas de celebração à República. Para Veiga e Gouvea (2000, p. 142) os festejos escolares nas primeiras décadas republicanas tinham o intuito de “(...) combinar o despertar das sensibilidades com o sentimento de solidariedade nacional”.

Intelectuais reunidos ou representantes da área política, cultural ou de outras instâncias e instituições de notabilidade, bem como o caráter espetaculoso das atividades descritas, pelos entornos dos eventos, além do debate das temáticas que se observou como centralidade das conferências, permitem grifar estes eventos como elementos do moderno educacional brasileiro no repertório dos anos de 1920, transcendendo a materialidade e demarcação geográfica deles próprios.

As conferências educacionais também não deixaram de se firmar como espaços para reconhecimento de sujeitos e ações dos mais variados setores da vida política, educacional e cultural e de representantes locais dos espaços geográficos onde elas ocorreram ou mesmo do país. Essas afirmações ocorriam por conta das diversas situações já tratadas, por mensagens enviadas e recebidas nestes eventos e também pelos próprios conferencistas que, fazendo sua “inscrição⁴⁴⁵”, procediam em homenagens e elogios por meio do que denominavam de “moção”, pelas quais explicitavam e disputavam, como em outras ocasiões já discutidas, posicionamentos envoltos, em alguns dos casos, por divergências e tensões.

5.2 MENSAGENS, CELEBRAÇÕES, MOÇÕES E HONRARIAS: AOS PRESENTES E AUSENTES, AOS VIVOS E MORTOS, AOS HOMENS DE IMPÉRIO E REPUBLICANOS, AOS RELIGIOSOS E LAICOS, E A OUTROS TANTOS...

Os Anais da CIEP-RJ de 1922, apresentam em sua sessão de “ofícios e telegrammas recebidos”, um total de trinta e sete ocorrências desta natureza que se referiam às respostas dadas pelos Estados partícipes na Conferência, além de outros telegramas recebidos e divulgados ao longo do acontecido (BRASIL, 1922, p. 14-18).

Nas publicações dos jornais mineiros constaram deferências elogiosas a representantes, como foi o caso da homenagem a Francisco Campos, pelos membros do ICIP-MG. Por unanimidade, decidiram seguir incorporados à Secretaria do Interior para agraciá-lo com discurso, exaltando sua atuação junto ao evento e à instrução pública do Estado, e entregar-lhe “um significativo bronze symbolizando a Instrução”, que ficaria exposto na joalheria Diamantina, à avenida Affonso Penna (MINAS, 1927c). Também Antonio Carlos – governador – recebeu manifestações de apreço dos congressistas, que em visita ao Palácio do Governo, um dos representantes, proferiu-se discurso laudatório pelo muito que o governador teria colaborado “em prol do aperfeiçoamento da educação popular, (*que*) despertou energias novas, tão promissoras para o engrandecimento da nossa terra” (MINAS..., 1927e).

⁴⁴⁵ Entenda-se por “inscrição” como pedido para fazer uso da palavra de acordo com a ordem de solicitação.

As notas divulgadas na *Gazeta do Povo* de Curitiba, do dia 20 de dezembro de 1927, fazem perceber a necessidade de exteriorização do evento apontando o lugar, o público e a atmosfera que se faziam presentes:

O teatro da rua Muricy fazia-se acanhado para conter a formidável assistência ali presente. Na platéia famílias do nosso escol, jornalistas, intelectuais, artistas, professorado público do Estado, nomes destacados mundo científico do Paraná, médicos, advogados, engenheiros. Nas torrinhas, dispostos em ordem e fardadas, os alunos da Escola Normal secundário. No palco, membros da Conferência, delegados dos Estados (GAZETA..., 1927l).

O Diário da Tarde – jornal curitibano – publicou que a mesa da ICNE-ABE acusou o recebimento de diversos telegramas de congratulações que foram lidos e agradecidos ao longo das sessões e destacou dentre eles o enviado pelo Ministro de Justiça, que além de se congratular com os participantes, delegou poder ao Desembargador Euclides Bevilacqua de representá-lo na ocasião (DIÁRIO..., 1927c). O mesmo jornal, no dia seguinte, registrou o pronunciamento de alguns membros da conferência e que convinha “salientar as orações dos professores Lourenço Filho, Deodato de Moraes, Orestes Guimarães e Renato Jardim e outros cujo nome não ocorreu no momento” (DIÁRIO..., 1927b).

Dentre os comentários elogiosos citados na ICEEP-SC, esteve a experiência de Minas Gerais (ICIP-MG), considerada pioneira e indicou-se que se telegrafasse “(...) ao exmo. sr. dr., Antonio Carlos, illustre presidente de Minas Geraes, como o primeiro organizador de Congresso desta natureza”. Em continuidade, fazia-se votos de que a “(...) idea tão brilhantemente vencedora em Sta. Catharina, se extenda aos demais da Federação, em benefício dos mais altos interesses da educação nacional” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 103).

Somaram-se mais de cinquenta mensagens – enviadas e recebidas ao longo dos dias em que ocorreu a ICEEP-SC –, grande parte, via telegrama, referentes a diversos lugares do Estado bem como de outras unidades da Federação, remetidos por líderes políticos, personalidades do setor educacional, de órgãos estatais, de instituições privadas, dentre outros. Em seu mote, as mensagens traziam agradecimentos pelo convite recebido e da impossibilidade de participar ou do envio de alguma

representatividade ao evento e, sobretudo, comentários elogiosos, cada qual a sua percepção, quanto à iniciativa e importância da ocorrência para o Estado de Santa Catarina e para o país.

As moções, homenagens e honrarias presentes na ICEEP-SC são indicativas de como esta ocorrência se estabeleceu de modo a exaltar não somente os seus conterrâneos ou suas ações ou mesmo os seus contemporâneos, mas atingiu, direta ou indiretamente, espaços geográficos e tempos históricos distintos, bem como sujeitos e ações dos demais eventos tomados nesta investigação. Foram realizadas mais de quarenta moções, sendo que diversas delas eram de caráter múltiplo, destinadas a mais de uma pessoa em uma mesma referência, como também propostas por mais de um conferencista.

Dentre as mensagens, estavam duas provenientes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores da capital do país – Rio de Janeiro. Uma delas advinda do diretor do gabinete em agradecimento ao convite, juntamente com a declaração de “(...) votos de êxito reunião, cuja realização demonstra elevado patriotismo e clarividência do actual governo (...)”. A segunda mensagem foi emitida pelo próprio ministro da justiça e negócios interiores, demarcando que aquele Ministério resolvera designar como representante na ICEEP-SC, o professor Orestes Guimarães, lembrando que este era “inspetor federal das escolas catarinenses subvencionadas pela União” (SANTA CATARINA, 1927b, p. 43).

Um destaque cabe a Raja Gabaglia, acerca da sua representatividade na Conferência, quando apresentou um ofício com a seguinte nota:

A A.B.E., desejando colaborar com todos os que se esforçam pela educação Nacional, com grande satisfação expressa seu apoio, por seu representante, professor Fernando Raja Gabaglia, junto a Conferência de Ensino Primário, a realizar-se em Florianópolis, em agosto próximo. Ass. Branca Fialho⁴⁴⁶ – presidente (SANTA CATARINA, 1927b, p. 52).

⁴⁴⁶ Branca Fialho (1896-1965). Nasceu no Rio de Janeiro. Filha de família ilustre, recebeu educação privilegiada com sólida base humanística. Educadora, foi membro fundador da Associação Brasileira de Educação e do Instituto Brasil-Estados Unidos. Em reconhecimento a seu trabalho foi agraciada pelo governo brasileiro com a Medalha Rui Barbosa. Participou ativamente dos

Raja Gabaglia não apenas anunciou a instituição da qual era representante, antes, salientou o papel da ABE da qual, afirmava, “(...) fazem parte nomes cuja fama ultrapassou as fronteiras do Brasil (...)” e, dentre as personalidades, citou Miguel Couto e Fernando de Magalhães. O pronunciamento acerca do ofício da ABE causou certa comoção nos presentes. Orestes Guimarães enalteceu a pessoa de Miguel Couto e Antonio Mâncio da Costa propôs que se fizesse uma reverência e saudação ao indicado, ficando todos os conferencistas de pé, por um segundo. Em nome da população feminina presente na sessão, falou a professora Beatriz de Souza Brito, “cumprimentando o professor Raja Gabaglia, declarou estarem radiantes de comoção os representantes femininos da Conferência pelo recebimento do ofício da Associação Brasileira de Educação” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 52).

Tamanho foi o impacto da mensagem da ABE, que se retomou o assunto na 10ª sessão ordinária – nove dias após – com indicação de retribuir tão expressa gentileza, segundo os propositores, de um modo mais condigno acerca do enunciado “(...) pelo ilustrado professor dr. Raja Gabaglia”, em nome da “(...) distinta educacionista d. Branca Fialho” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 129). Liderados por Beatriz de Souza Brito, solicitou-se que fossem lançados em ata votos de congratulações e, na oportunidade, foi sugerido que enviasse a ABE o seguinte texto:

Exma. Sra. d. Branca Fialho – Presidente da Associação Brasileira de Educação – Rio – Sinceramente agradecidos enviamos congratulações e homenagem a V. Excia. pela moção apresentada Conferencia Ensino Primario Santa Catharina, pelo illustrado professor dr. Raja Gabaglia cuja collaboração e apoio muito nos desvanecem e confortam (...). Ass. - Beatriz de Souza Brito, Catharina Demoro, Maria Caldeira de Andrada, Luis Trindade, Egydio Abbade Ferreira, Marcio Garcia, Maura de Senna Pereira e Laercio Caldeira de Andrada (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 130).

Os *abeanos* reunidos no dia 29 de agosto de 1927, fizeram a leitura do telegrama recebido e dirigido a Branca Fialho no qual se agradecia à ABE, além da presença de Raja Gabaglia, a moção

movimentos em prol da ampliação dos direitos femininos (SCHUMAHER e BRASIL, 2000, vol. 1).

patriótica lida por ele em sessão da ICEEP-SC (ASSOCIAÇÃO..., 1927c).

Pode-se pensar que a ICEEP-SC fora destinada a tratar de questões relacionadas ao contexto catarinense, todavia, a visibilidade que seus conferencistas procuraram dar ao evento, faz com que se considere o mesmo com pretensões de demarcar espaços para além do Estado. No intento de reconhecimento, mas é possível que também de se (auto) divulgar frente a outros espaços, por meio do evento, o professor Luis Sanches Bezerra da Trindade solicitou à mesa que telegrafasse aos demais Estados brasileiros, afirmando o quanto

Nós, os membros do magistério publico e particular do E. de Santa Catharina, reunidos na cidade de Florianopolis, para a Conferência Estadual do Ensino Primario, apresentamos, por intermédio de V. Excia. os nossos votos de solidariedade aos collegas desse futuroso Estado, e os concitamos a continuar envidando esforços para o engrandecimento de nossa cara Patria, elevando-as no conceito das nacionalidades pela educação integral de seu povo (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 51).

Esta iniciativa frutificou em respostas advindas de diversos lugares do território nacional, pelo envio de telegrama e, de modo geral, o conteúdo era composto de referências elogiosas e votos de sucesso. Dentre os remetentes estiveram os representantes de Secretarias de Estado, Secretarias do Interior e Justiça, Direção da Instrução Pública de Estados⁴⁴⁷ diversos. As respostas mais particularizadas foram àquelas em remessa a envios personalizados. Dentre as mensagens desta categoria, estavam as enviadas por Vidal Ramos, Julio Prestes, Felipe Schmidt, Miguel Couto, Diretor da Escola Americana de São Paulo, Representante da Liga Catharinense do Magistério e também de Lysimaco Ferreira da Costa.

Acusando gratidão ao telegrama e se colocando como intérprete dos verdadeiros sentimentos de amizade dos membros do magistério paranaense, para com os nobres colegas catarinenses, que imbuídos nos mesmos esforços para “o engrandecimento da Republica, pela

⁴⁴⁷ Foram recebidas mensagens dos seguintes locais: Recife, Teresina, Curitiba, Aracaju, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Niterói, Maranhão, Goiás, Natal, São Paulo, Belém, Bahia, Minas Gerais (SANTA CATHARINA, 1927b).

comunhão dos mesmos ideais de educação popular enviado aos professores paranaenses e destacando a honrosa homenagem proposta pelo illustre professor Luis Trindade", votada em sessão de instalação da ICEEP-SC. Lysimaco Ferreira da Costa explicou que, na impossibilidade de comparecer a "douta Assembléa", foi solicitado que o Dr. Gilberto Paranhos "digno Inspector Federal da Faculdade de Direito deste Estado", partisse, no dia seguinte, para a capital catarinense para representar o Estado paranaense. Todavia, a citação mais impactante feita por Lysimaco Ferreira da Costa, foi a menção de que a mensagem proposta pelo professor Luis Sanches Bezerra da Trindade, enviada ao Estado do Paraná, seria lida

em todas as escolas paranaenses publicas ou particulares no próximo dia 7 de setembro, ás 9 horas (...). Nessa hora de profundo recolhimento espiritual, para mais de duas mil e trezentos professores e 60.000 crianças paranaenses em perfeita communhao dos mais puros sentimentos, de civismo elevarão aos céus fervorosas preces pela grandeza da Pátria e os mais ardentes votos pela felicidade do Estado de Santa Catharina (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 99).

Orestes Guimarães indicou que se telegrafasse ao deputado Vidal Ramos (1910-1914) e ao senador Felipe Schmidt (1914-1918) pelo muito que haviam realizado em benefício da educação de Santa Catarina, nos períodos em que estiveram à frente da gestão do Estado. A proposta de Orestes Guimarães foi bem aceita e prontamente respondida. O primeiro salientou:

Queira V. Excia., acolher transmitir aos dignos membros da Conferencia de Ensino os protestos de meu profundo reconhecimento pela aprovação da honrosa moção de applausos pelo que foi realizada em prol de ensino no período em que me coube a honra de dirigir os destinos do Estado. Congratulo-me com a Conferencia que V. Excia. dignamente preside pelo seu grau de adiantamento a que attingiu instrucção publica no Estado graças a segurança orientação dos seus administradores aos esforços do seu benemérito professorado, a índole progressista de seu povo (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 71).

Filippe Schmidt agradeceu a homenagem pessoal e ao seu governo (1914-1918) em Santa Catarina, afirmando que, apesar das dificuldades financeiras que enfrentou em seu quadriênio de exercício, era reconhecedor de que procurou “(...) contribuir para difundir incrementar aquelle ensino em nosso futuroso Estado”. Apresentou ainda ao “(...) egrégio Congresso particularmente aquelles dignos professores (...) os maiores agradecimentos” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 101-102).

A projeção dos conferencistas – utilizando-se do espaço da ICEEP-SC – atingiu também o chefe político maior da nação, por solicitação de Antônio Mâncio da Costa, Orestes Guimarães, Germano Wagenführ, Walter Wagenführ e Adriano Mosimann, em nome dos benefícios às escolas subvencionadas pelo Governo Federal no Estado de Santa Catarina. Por reconhecimento ao decidido apoio dispensado pelo “(...) eminente presidente Exmo. Sr. Dr. Washington Luis ao orçamento federal destinado às citadas escolas, pedem (...) telegrafe a S. Excia. Enviando suas saudações, homenagens e agradecimentos”. À iniciativa foi correlata à seguinte resposta: “Accusando recebimento do seu amavel telegramma (...) é-me grato manifestar-lhe interesse com que acompanho trabalhos escolas esse Estado subvencionado pela União. Cordiaes saudações. Washington Luis” (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 55; 101).

As menções elogiosas que se faziam presentes junto a ICEEP-SC, tinham o intento de conferir a esta um lugar de destaque no cenário educacional, político e social de Santa Catarina, com reconhecimento de outros pares – institucionais, federativos ou personalidades – para além do Estado. As mensagens recebidas e enviadas participaram dos espaços das conferências como discursos, embora tenha que se considerar que nem sempre pretendiam ou alcançavam uma dialogicidade discursiva, mas antes de projeção, de afirmação e como forma de legitimação dos presentes e das próprias conferências.

Na esteira dos homenageados, esteve Orestes Guimarães e outros mais, citados pelo professor catarinense, Laércio Caldeira de Andrade:

Que seja lançado em acta um voto de viva homenagem e gratidão ao illustre professor Orestes Guimarães; b) que a mesa telegrape ao Presidente do E. de S. Paulo, dr Julio Prestes, significando-lhe o reconhecimento e as homenagens desta Conferencia, ao Estado leader,

no Brasil, no terreno do ensino publico; c) que a mesa telegraphé á Escola Americana de S. Paulo, homenageando a memória de miss Browne, orientadora do ensino primário de S. Paulo no governo de Bernardino de Campos (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 50).

A moção acima foi avalizada por mais doze conferencistas⁴⁴⁸ e respondida por Julio Prestes, que reconheceu a homenagem e agradeceu seus dignos companheiros pela manifestação de apreço ao Estado de São Paulo (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 134).

Nessa dimensão, os “diálogos” eram articulados tanto com a realidade catarinense quanto com a realidade educacional de outros Estados, sobretudo, com São Paulo, considerado, na ocasião, como modelo de educação pública. Conjeturando, seja este um motivo para a investida em homenagear tanto catarinenses quanto personalidades de outras federações, no sentido de obter notoriedade e reconhecimento de outros pares ao que estava ocorrendo em solo catarinense, naquela data.

Tomado de ufanismo patriótico, Edmundo Accacio Moreira⁴⁴⁹, em parceria com Raja Gabaglia (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 95-96), lançou mão de um discurso detentor de diversas pontuações que envolveram aspectos políticos, históricos e educacionais acerca de dois brasileiros que, à visão da dupla, seriam merecedores dos mais altos elogios. Considerando que o preclaro estadista Eptácio da Silva Pessoa ao assumir o exercício da Nação procurou resolver a importante questão da nacionalização do ensino e que o grande brasileiro ao solucionar o magno problema, emprestou o concurso moral e financeiro da União ao Governo de Santa Catarina, no sentido de diffundir escolas nacionais no seio das populações estrangeiras. Além disso, considerando que o presidente Eptácio Pessoa dirigia os destinos do país ao ser comemorado o centenário da Independência e que o egrégio estadista deu excepcional relevo à comemoração desta data patriótica, praticando atos do mais acendrado civismo. Além de seu dedicado auxiliar, Ministro Alfredo Pinto, que havia incluído no programa das

⁴⁴⁸ Egydio Abbade Ferreira, João dos Santos Areão, Henrique Brüggmann, Beatriz de Souza Brito, Raja Gabaglia, Maria Amorim, Catharina Demoro, Marcilio Dias Santiago, Luis Bezerra da Trindade, Antônio Mâncio da Costa, João Toledo dos Santos Junior, Josephina Caldeira de Andrada.

⁴⁴⁹ Identificado na ICEEP-SC com a insígnia de “Dr.”, configurou na lista de convidados (convites especiais) e apresentou a tese de n. 44.

comemorações do Centenário da Independência a realização do primeiro congresso⁴⁵⁰ interestadual de ensino primário. Que quando ministro da justiça, no governo Salles, uma das fases mais gloriosas da vida nacional, prestou a causa da educação os mais relevantes serviços à conferência de ensino primário, resolveu-se aprovar um voto de louvor e de congratulações ao nosso atual embaixador na *corte* permanente de justiça internacional.

Esta foi a moção mais discutida na ICEEP-SC (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 96-97), proposta a emendas e valeu diversos pronunciamentos e apartes entre os presentes. Com a palavra Orestes Guimarães, o primeiro a se pronunciar, afirmou que de modo prazeroso estava em acordo com a moção proposta pelos colegas, porém pediu licença para lembrar “(...) não ser ao grande estadista dr. Epitácio Pessoa⁴⁵¹ que cabe a primazia do serviço de nacionalização do ensino mas sim ao presidente dr. Wenceslau Braz⁴⁵²”. Firmou sua posição de que seria favorável ao requerido, caso fosse retirada a referência feita, naqueles termos, a Epitácio Pessoa. Edmundo Accacio Moreira rebateu observando que, se não cabia a primazia ao citado, havia sido ele quem desenvolveu e ampliou, triplicando a verba orçamentária para aquele fim. Novamente, Orestes Guimarães, interveio assinalando que tal argumento devia-se ao efetivado por Washington Luís⁴⁵³.

Em defesa aos proponentes da moção, manifestou-se o professor Marcilio Dias Santiago, ponderando que se Epitácio Pessoa não era credor do exposto, tinha “(...) criado as escolas de pescadores, que só na cidade catarinense de São Francisco foram quatorze delas e, por isso, merecia as homenagens”. Retomou a discussão Orestes Guimarães, afirmando que não deixava de reconhecer o valor do grande brasileiro em questão, apenas que não votaria a cláusula que observou.

⁴⁵⁰ Este que é apontado como “congresso” ou mais abaixo da citação como “conferência” refere à CIEP-RJ.

⁴⁵¹ Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa assumiu a presidência do Brasil entre julho de 1919 e novembro de 1922.

⁴⁵² Wenceslau Braz Pereira Gomes foi eleito presidente do Brasil, tomando posse no dia 15 de novembro de 1914. Seu mandato ocorreu paralelo à ocorrência da Primeira Guerra Mundial, trazendo reflexos da crise internacional quanto enfrentou as adversidades e desafios próprios daquele momento histórico, presentes no Brasil.

⁴⁵³ Washington Luís Pereira de Sousa concorreu ao cargo de presidente da República do Brasil, em 1926, sendo vencedor.

Pode-se considerar que uma das razões que motivaram Orestes Guimarães a manter-se firme em suas defesas, referia-se ao fato de que o mesmo era considerado e ao mesmo tempo se autorrepresentava como conhecedor do assunto, pelos vários motivos já expostos (textos, teses e pareceres ao que se referia à nacionalização do ensino e da inspeção frente às escolas subvencionadas em Santa Catharina), aliado ao fato da sua ampla atuação junto ao aparelho dos governos estadual catarinense e federal.

Entretanto, o diálogo entre os citados conferencistas – acerca da moção a Epitácio Pessoa – foi resolvido por algumas conciliações aos contrapontos. A iniciativa partiu do próprio Edmundo Accacio Moreira, indicando que não se alterasse a moção e como solução que se estendesse a homenagem a Wenceslau Braz, ao que acedeu Orestes Guimarães. O Dr. Gilberto Paranhos encorpou ainda mais as dedicatórias a Epitácio Pessoa, pedindo que se acrescentasse à moção, “Considerando que o Código de Ensino de autoria do eminente senador Epitácio Pessoa, foi o mais perfeito estatuto que já regeu o ensino secundário e o superior da República”, ratificando a relevância das ações do estadista. Assim circunstanciada, a moção de Edmundo Accacio Moreira e Raja Gabaglia foi aprovada e, levando-se em conta a petição de Orestes Guimarães, recebeu voto favorável.

A moção citada na ICEEP-SC sobre a iniciativa do Governo Federal de Epitácio Pessoa em promover a CIEP-RJ, fez ressurgir o feito após seis anos de seu acontecido. Se, em termos efetivos, como já argumentado, o evento não trilhou os rumos desejados os quais teriam como objetivos reorganizar a educação brasileira, sobretudo, em seu caráter nacionalista e de difusão e obrigatoriedade do ensino primário e da formação de um professorado nacional, nem por isso era menos digno, na defesa de alguns, de ser lembrado como um dos “grandes feitos” para a história educacional e política do país nos anos de 1920. Assim, a CIEP-RJ se colocava além daquilo que se pode atingir com ela, entrando no campo das representações acerca de eventos desta natureza, como símbolos de “grandes iniciativas” e da modernidade pedagógica daquele período histórico.

Outrossim, as moções no interior da ICEEP-SC se direcionavam a instituições e pessoas que haviam se dedicado a outras iniciativas educacionais que não vinculadas diretamente ao aparelho estatal. Neste rol foram considerados o Padre Luís Schuler e, em sua memória, a Conferência se conservou de pé, por um minuto; o Colégio Santo

Antônio de Blumenau e seus religiosos dirigentes e fundadores Padre José Maria Jacobs e Frei Estanislau Schaette; o *Gynnasio Catharinense*, representado na ICEEP-SC pelo Padre Francisco Xavier Zartmann”, salientando-se que “(...) tem prestado ao ensino do nosso Estado”, com vivas para à Companhia de Jesus e aos jesuítas pelo quanto haviam colaborado com a educação do país; à Escola Normal e ao conferencista Francisco Barreiros Filho – como proeminente à frente deste educandário; e ao Colégio Coração de Jesus e ao desvelo da Irmã Bernwarda, a diretora (SANTA CATHARINA, 1927b, p. 100-125).

As citações analisadas, levam a interpretação de que os presentes aparentam uma disputa no interior das conferências educacionais para projetar moções e considerações, de modo a encontrar a mais inédita, a mais inusitada, a de maior referência ou mesmo aquela que poderia compartilhar e demarcar sua iniciativa e, de igual modo, justificar e legitimar sua posição intelectual, política e ideológica. No interior das conferências, muito mais do que enviar ou propor uma determinada moção, estava presente a tensão em disputa por ideias que transcendiam aos enunciados e a própria área educacional. Defender uma ideia era defender uma posição, um lugar destacado e firmar-se naquele lugar. Nas demarcações, surgiu até mesmo a já citada atuação dos jesuítas, no período colonial brasileiro ou ao chefe do governo catarinense anterior à República – Abdon Batista – feita por Orestes Guimarães.

É considerável ler e interpretar as moções, mensagens, divulgação na imprensa, relacionadas às conferências como forma de os participantes se remeterem a fatos ligados as suas próprias ações ou filiações que revelavam, por vezes de modo explícito, por outras, sutilmente, as proeminências ou pertinências dos propositores ou participantes.

Entretanto, nenhuma das moções localizadas nas fontes que fazem parte da pesquisa, foi de tamanha exaltação em uma conferência do que a ocorrida na sessão de encerramento da ICEEP- SC, onde se pronunciou imperativamente: “*De pé senhores conferencistas!*”. Dirigida a Orestes Guimarães, a moção⁴⁵⁴ foi cercada de toda aura que se poderia em um evento daquela natureza, com elogios que percorreram seu itinerário em solo catarinense até aquele momento. Foi exaltada a pessoa e os feitos de Orestes Guimarães e que Santa Catarina

⁴⁵⁴ Encontra-se nos apêndice deste texto maiores referências dessa moção.

foi o primeiro Estado que “intelligentemente, aproveitou o preparo técnico paulista, e Orestes Guimarães o primeiro professor paulista que saiu como o homem da parábola, a semear”, sendo considerado como o “Paulo de Tarso do ensino em S. Catharina” (SANTA CATARINA, 1927b, p. 09).

Além das mensagens divulgadas ao longo das sessões ou registradas nos Anais ou nas fontes consultadas acerca das conferências educacionais, outros lugares de enunciação se faziam presentes, sobretudo, a imprensa jornalística participava desses eventos, divulgando as teses, pareceres ou outras notícias em órgãos oficiais, como era o caso de *diários oficiais* e de outros jornais de circulação. Pode-se julgar que, à época, significavam um recurso disponível de registro de memórias e de divulgação de diversas ordens, que se conjugariam para esses fins, como se pode acompanhar em algumas citações feitas até aqui.

Legitimar as conferências e legitimar-se nesses espaços não se resumia a propor uma tese ou participar das sessões, comissões de análises, emitindo pareceres, ou limitar-se às atribuições referentes a esses aspectos. Fazia-se necessário ocupar posições e *aproveitar lances* para se (auto) representar nas diversas situações que envolviam essas ocorrências. As conferências sugeriam outras formas de convívios que transpassavam as sessões, nas quais as teses eram discutidas, dando possibilidades para emergirem outras formas de participação além das propostas em acordo com as temáticas eleitas. A característica, por vezes, um tanto mais breve destas outras formas de pronunciamentos, pelas mensagens enviadas e recebidas ou nas moções, artigos publicados em jornais, em certas situações, tinha alcance que transcendia o espaço geográfico e as ações mais pontuais dos eventos, quando divulgá-las era registrar o quanto aquele local ou aquele fato estava contribuindo – assim foi interpretado – para tratar do que era interesse não só de quem promovia, mas como assunto de interesse da nação. Daí que publicar notas na imprensa, enviar mensagens ou emitir moções aos representantes políticos, a personalidades tidas como proeminentes, a setores administrativos ou de instituições considerados em relevo na área educacional, política ou cultural, eram atividades de ordem reconhecida. Os entornos das conferências, além de colaborar para dar saliência aos sujeitos no interior das conferências, externavam, projetavam e legitimavam os próprios eventos como coparticipantes de

projetos que pretendiam a educação nacional e a modernidade pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais o que ver', saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (JOSÉ SARAMAGO).

As conferências educacionais ocorreram com frequência na década de 1920, como já se apresentou, e buscavam dar notoriedade às propostas educacionais efetivadas ou que se pretendia empreender. Estes eventos contavam com o apoio dos governantes e chefes políticos, atraindo a participação de personalidades e intelectuais envolvidos em entidades não estatais, como foi o caso dos membros da ABE, considerados em condições de discutir e de propor encaminhamentos na área da educação.

As discussões que emergiram no Brasil dos anos de 1920 e que propunham projetos para a nação, traziam exigências para superar a heterogeneidade percebida, sob vários aspectos, que iam deste os que deveriam fortalecer o país enquanto nação, no sentido de cultivar o desejo de pertencer à nação brasileira, amor à pátria, valorização da cultura e tradição brasileiras – datas, grandes vultos e heróis nacionais, dentre outros. Paralelamente com o desejo de firmar a identidade e despertar a consciência e sentimento nacionais, o Brasil procurava estabelecer-se como nação moderna, pois alcançar os ideais de modernidade almejados era atingir o progresso e firmar-se como nação brasileira. Para tanto, fazia-se necessário investir na superação dos

problemas que se apresentavam e da condição desfavorável – descrita na retórica do período – em que o Brasil se encontrava.

No período histórico desta pesquisa – anos de 1920 –, para firmar o Brasil como uma nação próspera, dizia-se ser necessários investimentos nas várias áreas e segmentos da sociedade – social, política, econômica, da educação e da cultura – que pudessem reverberar em soluções avaliadas como equivalentes aos problemas atribuídos ao atraso econômico, social e cultural do país. Julgava-se necessário equiparar o país com novas técnicas de modernização em diversos setores da economia, apostar numa política de industrialização para vencer o atraso econômico, superar as características de sociedade agrário-industrial e explorar os recursos naturais; discutia-se, em um movimento modernista, pela alteração no padrão estético das artes e na cultura por meio de referenciais brasileiros; tensionavam-se as crises no interior da política oligárquica que, em certa medida, conclamavam mudanças; como se apresentavam ainda outras tantas questões, como exposto na introdução deste trabalho.

Para um Brasil moderno, nos anos de 1920, era preciso investir também na formação do povo, contemplando os princípios almejados – progresso e modernidade – para o cidadão republicano. Fato que tornava imperativo os avanços no campo educacional, uma vez que, nos problemas indicados, denunciava-se a falta de escolas, a falta de estrutura didática e material de muitas das escolas existentes, o alto índice de analfabetismo ainda presente, a formação insuficiente da grande parte dos professores, a aplicação de métodos de ensino julgados inadequados e que precisavam ser substituídos, a organização curricular, os programas de ensino ou disciplinas que necessitavam ser reformuladas ou excluídas, dentre outros fatores. As discussões apresentavam que a renovação e a modernidade também deveriam ocorrer pela via da educação escolar e pela modernidade pedagógica, evidenciando a escola, em especial a escola primária, como um espaço onde os ideais de modernidade se fariam ou deveriam se fazer presentes para preparar as futuras gerações, pela instrução e educação, que correspondesse com o pretendido progresso social e modernidade do país. Apresentava-se um quadro concorrente nos diversos cenários (político, econômico, social, cultural, educacional, etc) que colocava em apreciação pares demarcados por aquilo que se defendia como *moderno* ou *arcaico*, *novo* ou *velho*, *saúde* ou *mazela*, *nação* ou “*desnacionalização*”, *progresso* ou *atraso*, dentre outras conjugações colocadas em contraposição em um mesmo tempo histórico.

As conferências educacionais pautadas nesta tese – CIEP-RJ, CEPN-PR, ICIP-MG, ICEEP-SC, ICNE-ABE – foram tomadas como integrantes do repertório dos anos de 1920 que centralizava as questões relacionadas à educação e à cultura como condição para atingir os auspícios do progresso e modernidade da nação. O repertório referido, foi compreendido considerando-se as conferências educacionais, algumas reformas educacionais e a difusão de ideias por meio do impresso (livros, teses de conferências educacionais, discursos, artigos em revistas ou imprensa, etc), destacando seis intelectuais – Orestes Guimarães, Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Francisco Campos, Carneiro Leão e Lourenço Filho. Tomados como atores do repertório, considerou-se o itinerário dos mesmos, suas filiações, procurando percebê-los como parte de uma geração que tem suas atividades intelectuais, atuação política e profissional marcadas pelo regime republicano de governo e que se destacaram pela ressonância de suas ações, propostas e reivindicações, com centralidade para a modernidade pedagógica, propondo projetos em consonância com os ideais pretendidos para a nação. A consideração se deu sob duas perspectivas – aproximações e singularidades –, as quais se avaliou que permitem analisar que os intelectuais estiveram envolvidos com as conferências educacionais e inseridos em um repertório que confluía para um projeto de educação nacional, porém, mantendo aspectos do que era próprio a cada um deles, diante da sua origem familiar, formação acadêmica, das concepções, defesas, ideologias, lugares, etc, que os mesmos ocuparam ou representaram.

Por proposição do governo federal, em 1921, entre os dias 05 de agosto e 22 de outubro, ocorreu na capital do país – Rio de Janeiro – a CIEP-RJ, tendo por local de suas sessões o Salão de Conferências da Biblioteca Nacional e o Salão Nobre do Clube de Engenharia. Na conferência, discutiram-se seis temáticas que trataram de aspectos relacionados à difusão do ensino primário, a obrigatoriedade do mesmo e do compromisso da União para auxiliar nestes empreendimentos. Ainda em relação ao ensino primário, pautou-se a criação do "Patrimônio do Ensino Primário Nacional", sob ação comum entre municípios, Estados e a União; da nacionalização e da fiscalização de escolas estrangeiras; das características e organização das escolas rurais e urbanas. Discutiu-se também a organização e uniformização do ensino normal no país, relacionado à criação de um conselho nacional de educação. Na CIEP-RJ estiveram presentes Orestes Guimarães, Carneiro Leão – como mentores, organizadores e propositores de teses –

Sampaio Dória como participante e, indiretamente, Lourenço Filho, por meio das suas ideias contidas no *Plano de Prática Pedagógica*, apresentado no anexo da *memória* de Sampaio Dória.

Entre 19 a 22 de dezembro de 1926, por iniciativa do governo do Paraná e com a decisão de marcar o aniversário de emancipação política do Estado, Curitiba celebrou o CEPN-PR, na sede do Palácio do Congresso Legislativo. A ocorrência teve à frente Lysímaco Ferreira da Costa que estabeleceu dez temáticas para serem inventariadas ao longo dos quatro dias de reuniões. Tratou-se acerca do ensino primário (ensino da moral e civismo, obrigatoriedade deste nível de ensino, uniformização dos livros didáticos, função do professor primário e a execução rígida ou não de programas e regulamentos oficiais, a aplicação do método analítico em escolas isoladas, e da participação da família na vida escolar dos filhos); sobre o ensino do vernáculo nas escolas chamadas estrangeiras; sobre os museus escolares; inspeção médico-escolar; e sobre a marcha do ensino intuitivo nos jardins de infância.

Ocorrido entre 09 a 18 de maio de 1927, em Belo Horizonte (MG), no edifício da Câmara dos Deputados e também por iniciativa do Estado, o ICIP-MG foi anunciado para marcar o centenário da Lei Geral de 15 de outubro de 1827, relativa ao ensino elementar, outorgada por Dom Pedro I. Francisco Campos esteve à frente do evento e, na ocasião, se propôs doze blocos temáticos que abrigaram oitenta e duas teses tratadas, versando sobre a organização geral do ensino; aparelhamento escolar; instituições auxiliares da escola; questões de pedagogia; desenho e trabalhos manuais; educação moral e cívica; canto; inspeção técnica; programas e horários; higiene e educação física; exames e “tests”; e escolas infantis.

Realizada por decisão do governo de Santa Catarina, a ICEEP-SC também foi anotada como marco para comemorar o centenário da Lei Geral de 1827, como mencionado no ICIP-MG. A conferência catarinense realizou-se de 29 de julho a 10 de agosto de 1927, tendo como sede o Salão Nobre da Escola Normal Catarinense. Orestes Guimarães contou dentre os que estiveram à frente da organização que estabeleceu quatorze teses oficiais – que se ampliaram em cinquenta e uma (sub) teses – para nortear o evento, com temáticas que versaram sobre: método analítico; mapas de Parker; o ensino da geografia, cartografia, história pátrias, educação cívica; noções de higiene; trabalhos manuais, com enfoque tanto para as escolas primárias

elementares, tanto da zona rural quanto urbana, isoladas ou grupos escolares; sobre o valor do mestre-escola na formação educacional dos povos; cursos noturnos para a “desalfabetização”; a sala de aula como “seminário” em acordo com ideias de teóricos como Decroly, Paul Robin e Ferrière; acerca da compatibilidade de adaptação do curso normal primário com os cursos ginasiais; o ensino normal e o complementar, o currículo e as disciplinas que os compõem; inspeção escolar; e o ensino profissional. Lysimaco Ferreira da Costa constou como convidado especial da ICEEP-SC, porém não compareceu, mas enviou um representante, telegrama e homenageou o Estado catarinense por ocorrência da conferência.

Na ICNE-ABE encontraram-se Orestes Guimarães, Lourenço Filho e Lysimaco Ferreira da Costa, este último como organizador do certame. Curitiba (PR) foi a cidade eleita para a realização da primeira conferência educacional, em nível nacional, promovida pela ABE, tendo como palco inaugural o Teatro Guaíra e o Palácio do Congresso Legislativo do Estado. De modo similar ao CEPN-PR, a conferência – ICNE-ABE – foi incluída no programa de comemoração do aniversário de emancipação política do Paraná, ocorrendo sua efetivação entre os dias 19 e 27 de dezembro de 1927, com o objetivo de tratar de quatro temáticas centrais propostas, antecipadamente em reunião da ABE, que deveriam dar enfoque à unidade nacional (pela cultura literária, pela cultura cívica, pela cultura moral); à uniformização do ensino primário nas suas ideais capitais, mantida a liberdade de programas; à criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país para o preparo pedagógico; à organização dos quadros nacionais (corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário). Entretanto, nos anexos desta tese é possível conferir a diversidade de trabalhos que foram enviados a ICNE-ABE, que resultaram em cento e doze teses, alguns relacionados às temáticas centrais e outros que, em dada medida, destoaram das propostas iniciais que balizavam a conferência.

Salienta-se que os intelectuais destacados – Orestes Guimarães, Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Francisco Campos, Carneiro Leão e Lourenço Filho – foram compreendidos para além das suas presenças e atuações nas conferências, pois os projetos propostos nestes eventos, em certa (ou em grande) proporção, mantinham articulação ou diálogo com outras ações desempenhadas por eles, como foi o caso do movimento educacional reformista.

As reformas educativas, localizadas no repertório investigado, em alguns dos casos, estiveram diretamente relacionadas às conferências educacionais em apreciação e, em todos os aspectos, estiveram ligadas aos itinerários dos intelectuais desta pesquisa. Ainda que ocorressem investimentos nos diversos níveis e modalidades de ensino – público ou privado; infantil, primário, complementar, normal, profissionalizante, superior – dentre outros aspectos e instâncias administrativas na área educacional, ficou evidenciado, por meio das reformas, o destaque dado aos assuntos que se ligavam à (re)formação do professorado para atuar nas escolas primárias, em acordo com os ideais pedagógicos considerados modernos ou em consonância com o caráter renovador que se esperava que se estabelecesse, pois destes aspectos dependiam, diretamente, as soluções dos problemas apontados, o futuro, progresso e modernidade da nação e formação do “caráter nacional”.

Compreendidas em um repertório de ações, tanto as conferências educacionais – independente da iniciativa que as originou, se estatal ou da sociedade civil, ou do ano da sua ocorrência – quanto as reformas educacionais, independente das especificidades de cada uma e das características regionais, políticas, geográficas e das concepções dos seus mentores intelectuais, permitem ser tomadas como estruturas políticas de oportunidade, pois projetavam seus mentores ou participantes para além da área educacional, com ressonância na esfera mais ampla da sociedade, fazendo com alcançassem outros lugares e posições, que lhes permitiam inferir nos problemas da sociedade, como se pode avaliar ao longo desta tese.

Também representavam – as conferências e as reformas – espaços públicos e palcos de discussões que expunham os prejudgados problemas, soluções plausíveis e previam possíveis ações, nem sempre efetivadas, que pudessem garantir a formação do cidadão brasileiro republicano, pelos princípios da nacionalidade e por meio dos componentes da modernidade pedagógica que eram requeridos. Em relação aos intelectuais considerados, outras ações e espaços convergiam com o que era discutido nas conferências ou o proposto nas reformas, como pode ser apreciado pela produção escrita dos mesmos, disseminada por meio de discursos, de teses de conferências, de artigos na imprensa jornalística, de obras literárias, de coleções pedagógicas, etc, que entrecruzaram as áreas cultural, educacional e política na proposição de projetos para a nação e para modernidade pedagógica nos anos de 1920.

O movimento reformista ou dos impressos e a organização de conferências educacionais, convergiam, nas discussões e proposição de temas – formação do professorado; considerações sobre o desenvolvimento infantil e atividade da criança; trabalhos manuais; unidade nacional, moral e civismo; nacionalização do ensino; higiene e saúde; métodos de ensino; dentre outros – que pretendiam divulgar e estabelecer um ideário pedagógico moderno, ainda que isso não representasse pontos de vista, defesas e adesões sempre convergentes ou em homogeneidade. Por meio destas ações – conferências, reformas e produção escrita – os intelectuais divulgavam suas concepções, propostas, defendiam seus projetos, demarcavam seus posicionamentos, garantiam e legitimavam-se em determinados lugares, explicitavam filiações e declaravam em nome do que ou de quem combatiam.

Entretanto, há dificuldades e objeções, como afirmou Sirinelli (2003), em se traçar uma análise dos intelectuais por meio da reconstituição dos itinerários dos mesmos ou pelo delineamento das ações citadas acima – pois, pode-se incorrer em generalizações apressadas e aproximações duvidosas –, uma vez que a grande diversidade das situações individuais impossibilita conclusões e explicações generalizantes. O que pode prevalecer, na maioria das vezes, é a condição de se identificar *campos magnéticos* que em determinados períodos atraem os intelectuais. Quanto aos intelectuais destacados, nesta tese, foi possível localizar que alguns compartilharam interesses, ideias e lugares comuns, outros tiveram estratégias próprias ou distintas dos demais para propor e articular seus projetos, dependente dos contextos nos quais se localizaram ou se movimentaram. Apesar das distinções ou dissonâncias identificadas nos itinerários, há um campo magnético – campo educacional – em torno do qual gravitaram ideias e, por extensão esses intelectuais, identificado sob os apelos de uma educação renovada, moderna, sobretudo, em relação à formação do professorado e ao ensino primário, como uma das condições fundamentais para se colocar o país nos trilhos do progresso, demarcando o sentimento e consciência nacionais. O ideário de um Brasil moderno delineava-se também pela educação e pela cultura, que exerciam seu magnetismo na última década da Primeira República e Orestes Guimarães, Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Francisco Campos, Carneiro Leão e Lourenço Filho estiveram imersos nesta atmosfera e efetivaram ações neste contexto.

No período destacado para esta investigação, formular um projeto educacional que pudesse corresponder às demandas presentes no

contexto brasileiro, incluía colocar na agenda de temas a serem discutidos os relativos à escola primária, considerando tanto os aspectos materiais quanto os simbólicos, marcados pela instrução e educação das crianças que frequentavam ou que viriam a frequentar este nível de ensino. Educar tinha sentido mais amplo, significando um conjunto de atitudes que deveria ser incorporado tanto por alunos quanto por professores, formando “uma nova mentalidade” tanto dos que educam quanto dos que deveriam ser educados, a ser cultivado dentro e fora da escola. Instruir, de concepção mais estrita, referia-se aos aspectos do programa curricular ou das disciplinas a serem ensinadas na escola. Entretanto, asseverava-se que a educação e a instrução deveriam caminhar em paralelo.

Os temas elencados por esta tese – unidade nacional pela unidade educacional, com enfoque para nacionalização do ensino e ensino da língua vernácula; expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino; (re)formação do professorado e revisão dos métodos de ensino para formar a “nova mentalidade” do professor em sintonia com as “novas” necessidades das crianças que frequentariam as escolas primárias – são representativos de projetos em disputa para a nação e da modernidade pedagógica exigida para o período.

As conferências educacionais, sintonizando as temáticas tratadas ou divergindo em suas sessões e pareceres finais de suas teses, congregaram intelectuais que expuseram o que entendiam por problemas, indicaram soluções e definiram o que era necessário para se firmar como nação. Para alcançar tal propósito era necessário investir na expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para que, por meio dele, se atingisse os ideais que buscavam a identidade do povo brasileiro. Isto também deveria ocorrer pela primazia da língua vernácula, pelo cultivo da cultura do país e do sentimento e consciência nacionais.

A identidade da nação pelo sentimento e consciência nacionais, também aproximou os intelectuais evidenciados em uma retórica convergente, ainda que com nuances terminológicas – *espírito nacional*, *espírito da nacionalidade*, *alma nacional*, *nacionalização*, *desnacionalização*, *unidade nacional*, dentre outras expressões –, e esteve presente nas conferências e na defesa de fazer do Brasil uma nação moderna. Em todas as cinco conferências e, nos projetos para o Brasil na década de 1920, analisados nesta pesquisa, não se identificou dissonâncias quanto à defesa da nacionalidade ou da “unidade nacional”

ou da relevância de se cultivar os sentimentos e consciência nacionais. Este foi o ponto mais convergente que compareceu nos espaços das conferências educacionais, representado pelas defesas dos intelectuais em destaque, como também por propostas de outros sujeitos e lugares.

Nesse ínterim, apresentaram-se também duas exigências, derivadas dessa questão maior, que podem ser apontadas em relação às conferências e ao ensino primário: a nacionalização do ensino e o ensino na língua vernácula que fizeram perceber nuances tanto de questões e referenciais mais amplos, em nível nacional, quanto as de caráter mais regional – ligadas, em especial, à região do sul do Brasil – ainda presentes no cenário brasileiro dos anos de 1920.

Se em relação à nacionalidade ou à “unidade nacional” houve aproximação e convergência, nem tudo nas conferências educacionais era marcado por este clima e as tensões, como puderam ser percebidas no discorrer desta tese, compareciam marcando esses eventos.

A expansão, gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário foram pauta referente aos assuntos ligados à educação, tanto no sentido de vencer o alto índice de analfabetismo ainda presente na década de 1920, como também eram aspectos defendidos para formar condutas, tanto para os mestres quanto para os alunos, sintonizadas com os novos ditames pedagógicos que estabeleciam novos fins e novos meios dirigidos ao ensino primário. Quanto a esses pontos, os intelectuais desta pesquisa eram acordes na defesa, entretanto, nem sempre sintonizados nos mesmos parâmetros.

Nas conferências educacionais esse tema esteve em discussão de modo direto – como tese elencada – como ocorreu na CIEP-RJ, quando se defendeu que caberia à União assumir esta obrigação, juntamente com os Estados, e alguns indicaram uma proporção maior, outros uma menor parcela do compromisso orçamentário da União frente à questão, dentre outras observâncias. Também no evento, houve quem reclamou a desconsideração às suas propostas, como foi o caso de Sampaio Dória, tanto ao desprestígio da sua pessoa e da *memória* que enviou ao CIEP-RJ, tratando sobre os assuntos da conferência, quanto à incompreensão da sua reforma da instrução pública proposta para São Paulo em 1920, que previa dois anos para a obrigatoriedade escolar primária. De modo indireto esteve disposta nas demais conferências (CEPN-PR, ICIP-MG, ICEEP-SC, ICNE-ABE), nos discursos de outros conferencistas, como princípios que garantiriam, assim se apresentava, a efetivação de projetos pretendidos para a nação. Tal retórica era correspondente ao

que compareceu nas reformas às quais Orestes Guimarães, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Lysimaco Ferreira da Costa e Francisco Campos se envolveram e somaram-se às vozes de outros sujeitos daquele período.

Como dito, também era sinônimo de modernidade pedagógica e de fortalecimento da nação, pela cultura e educação, investir na (re)formação do professorado, para formar uma “nova mentalidade dos que educam” – sobretudo daqueles que se dirigiam à docência nas escolas primárias – na concepção dos “novos” métodos ou dos princípios da educação renovada. Entretanto, era preciso garantir a formação considerada adequada aos professores e esta se daria ou deveria se dar no ensino normal (escolas normais) que também era sinalizado por suas fragilidades, às quais apontavam à necessidade de expansão e remodelação, bem como era necessário tomar medidas para estabelecer critérios que garantissem a profissionalização do magistério no país. Os projetos apresentados nas conferências educacionais inquiridas e, em sintonia com o contexto da época, apresentaram-se em composições que mesclaram o “velho” e o “novo”, revelando rupturas e permanências, no intuito de discutir os problemas e propor soluções condizentes à problemática em apreço.

Não sem tensões, colocadas por oposições de ideias, atingir a modernidade pedagógica em relação à formação do professor, no período histórico desta pesquisa, consistia em articular o que, em hipótese, garantiria o pretendido, envolvendo dois pontos essenciais: um dirigido às ações de ordem burocrática, técnica ou da profissionalização do magistério pela renovação das escolas normais existentes ou pela implantação de escolas de formação – normais superiores ou mesmo uma Faculdade de Educação –; a interferência da União por órgãos deliberativos – conselhos ou ministério – para o ensino normal, vislumbrando a uniformização e a unificação de um professorado nacional, que permitisse o pleno exercício do magistério e o gozo das prerrogativas legais em todo o território nacional e que, além disso, o professor primário fosse remunerado de modo condizente para que não precisasse se envolver em outras atividades laborais para sua manutenção.

O segundo ponto, foi mais direcionado às questões didáticas, tendo sido indicado a solver os problemas apontados. De modo mais específico, quanto à formação que deveriam receber os professores e da atuação dos mesmos junto ao ensino primário, se defendeu a

reformulação do ensino normal pela revisão do tempo de duração do curso, programas e distribuição de disciplinas ao longo do mesmo; formação geral e específica, com fins de garantir a formação técnica, própria para o exercício docente. Principalmente, mostraram-se como prioritários o aprofundamento dos conhecimentos da psicologia, da sociologia, da pedagogia e os aspectos da prática pedagógica, que garantissem a profissionalização do magistério e que possibilitassem a compreensão de princípios direcionados a responder “o que é a criança?” e “a quem se ensina?”; ao encontro das questões “o que se ensina?” (programas, currículos, disciplinas) e “como ensinar?” (métodos, meios) e ainda, para definir *novos fins* para a educação.

Além das questões expostas acima, sobre a (re)formação do professorado e, de modo mais pontual, relacionado aos intelectuais e às conferências educacionais, destaca-se que, no CIEP-RJ, Sampaio Dória apresentou sua *memória* contendo apontamentos sobre a questão e foi representante de Lourenço Filho expondo as ideias do mesmo por meio do *Plano Geral de Prática Pedagógica, como está sendo realizado na Escola Normal de Piracicaba*, sendo sua grande defesa de como deveria se dar a formação do professorado. A postura combativa de Sampaio Dória merece destaque na demarcação do lugar em que ele se colocou ou que tentou ocupar, da tentativa de imposição das suas ideias que pode ser percebida nos debates e nos registros das atas das sessões da conferência.

No CEPN-PR havia a indicação de que se pretendia tratar de questões pertinentes à área educacional para o Estado do Paraná, todavia, a temática relacionada à formação dos professores não foi elencada pelo organizador – Lysimaco Ferreira da Costa – como também a análise levou a considerar que o CEPN-PR, apresentou-se mais como uma possibilidade de o mentor intelectual divulgar e legitimar suas ações reformistas, inclusive em deferência ao seu projeto que estabelecia as *Bases educativas para a organização da nova Escola Normal Secundária do Paraná*, implantado em 1922, que foi amplamente divulgado dentro e fora do Estado do Paraná. Muito mais do que propor para a formação do professorado paranaense, no evento, esteve a legitimação do projeto e das ações realizadas anteriormente por Lysimaco Ferreira da Costa.

O tema da formação, valorização e profissionalização do professor percorreu diversas teses apresentadas no ICIP-MG e esteve a possibilidade de implantação de um projeto que pretendia a reforma

educacional em Minas Gerais. A reforma seguiu após o evento, sob atribuição de Francisco Campos, incluindo a (re)formação do professorado, com provisões imediatas e locais, como foram as deliberações no ano de 1927 pelo Regulamento do Ensino Normal e o envio de um grupo de professores mineiros aos Estados Unidos, para aprimorarem seus conhecimentos acerca do que era considerado como renovação e modernidade na área educacional. Nos anos que se seguiram, as propostas advindas das reformulações nos Programas do Ensino Normal (1928) e a implantação do *curso de aperfeiçoamento* (1929) para professores – destinado ao preparo mais aprimorado dos que almejassem funções consideradas mais elevadas, como a docência em escolas normais, diretores de grupos escolares, assistentes e orientadores técnicos –, somam-se as ações que consolidaram Francisco Campos no contexto mineiro, educacional e político, e contribuíram para sua ascensão em cargos de projeção nacional, tanto em uma área quanto em outra.

Na ICEEP-SC as discussões acerca da (re)formação dos professores traziam um mesclar de “novas” e “velhas ideias”, demonstrando a necessidade de remodelação deste nível de ensino, com enfoque para diversos aspectos – dentre eles, o que ficou determinado pelas discussões da ICEEP-SC e que alteraram o programa de ensino das escolas normal e complementar, uma vez que esta também se destinava à formação de professores para atuar no ensino primário. Foi tratado sobre a articulação entre a formação e a prática dos docentes com a previsão de um curso de aplicação a ser criado, anexo à *Escola Normal Catharinense*, para os professores realizarem a parte prática do curso. Entretanto, naquele momento, em Santa Catarina, como defendido por alguns na ICEEP-SC, ficou evidenciado também que ainda se encontravam em vigência as ideias e organização pedagógica das escolas e ensino normal, estabelecidas por influência das reformas educativas e das ações realizadas ou coordenadas por Orestes Guimarães, entre 1910 e 1918. Além das deferências, a realidade presente em Santa Catarina, recebeu críticas de outros conferencistas e indicou o despontar daqueles que colocariam em ação um projeto que, de fato, alteraria a estrutura das escolas de formação do professorado catarinense, na década seguinte, em 1935, em outro contexto histórico-político, por articulações feitas por Luiz Sanchez Bezerra da Trindade e outros, reconhecidas como Reforma Trindade.

A ICNE-ABE que reuniu, dentre os presentes, três dos intelectuais – Lysimaco Ferreira da Costa, Orestes Guimarães e

Lourenço Filho –, reverberou diversos problemas relacionados à formação dos professores, já discutidos nas demais conferências, como a necessidade de elevar o nível das escolas de formação ou da participação da União para se atingir o almejado; da relevância de mudanças na área pedagógica pela reformulação dos programas, renovação dos métodos de ensino, revisão dos fins e meios do ensino primário e da formação condizente dos professores para atuarem neste nível de ensino. Assim como ocorreu na ICEEP-SC, os projetos apresentados na ICNE-ABE, podem ser interpretados como um mesclar de “velhas” e “novas” ideias e defesas que revisitaram até mesmo ações anteriores à República – como foi o caso da Lei Geral de 1827. Retomaram propostas presentes em outros espaços – a exemplo de temas comuns que já haviam sido tratados nas conferências anteriores (CIEP-RJ, CEPN-PR, ICEEP-SC, ICIP-MG) – ou defendidos pelos intelectuais em suas produções escritas ou ações reformistas, como se notificou ao longo do capítulo desta tese que tratou esta temática. A proposta da ABE, por meio da sua conferência educacional, em nível nacional – embora tenha que se considerar o espaço geográfico (capital paranaense) e o organizador (Lysimaco Ferreira da Costa) que deram um “tom próprio” ao certame – trouxe pontos comuns tratados nas demais conferências analisadas aqui e correntes no período, ainda que se tenha que registrar que nem sempre de modo convergente em ideias e argumentos.

Os *meios* e *fins* delegados à educação, pelos princípios defendidos como renovadores, também se dirigiam como elementares ao ensino primário e procuraram se estabelecer pelas defesas atreladas pelos conhecimentos advindos da psicologia, da pedagogia e da sociologia que apresentam o que estivera em jogo no repertório dos anos de 1920. As tensões, derivadas das defesas, em certos casos, distintas e, em outros, compartilhadas pelos intelectuais e demais participantes das conferências, circulavam em torno do que era apontado como “ensino intuitivo ou ensino ativo”, “escola ativa” ou “escola nova” e o que representavam tais concepções teóricas acerca de uma educação renovada e da modernidade pedagógica, gerando posicionamentos que se definiam entre o que alguns consideravam como “moderno” ou “arcaico / tradicional”, “velho” ou “novo”, diante destas perspectivas.

No espaço das conferências e, em diálogo com outras referências – como foi o caso da obra de Lourenço Filho (*Introdução ao estudo da escola nova*) tomada como possibilidade de interpretação não apenas das concepções do próprio autor, mas também como representativa da

modernidade pedagógica, levando-se em consideração um projeto educacional para a nação que deveria alcançar a modernidade pela via da cultura e da educação –, delineou-se o que esteve presente nos eventos investigados.

O *ensino intuitivo* ou *ativo*, por meio da proposição do método analítico para o ensino da leitura e da escrita, que esteve de modo mais demarcado na ICEEP-SC, foi justificado pela defesa deste método – analítico – em contraposição aos processos sintéticos de alfabetização. As defesas foram orientadas pelos ditames do que era defendido cientificamente, em especial pelo apoio à psicologia como ciência que dava legitimidade à pedagogia, e também por recorrência à obras e autores tanto brasileiros quanto de outros países. Orestes Guimarães, igualmente, foi mencionado, por alguns dos conferencistas, como referência acerca do método defendido, embora nem todos os proponentes tenham afiançado o método analítico como válido, como também, nem todos estiveram acordes com a aplicação e generalização do mesmo nas escolas catarinenses. As resistências percebidas estiveram ligadas, sobretudo, ao (des)preparo e (des)conhecimento da concepção dessa metodologia pelo professorado de modo geral e, assim, mesmo os que defenderam a aplicação do método, condicionaram tal critério à formação adequada dos professores, em acordo com o método.

As ideias de Montessori, presentes na ICNE-ABE, foram expostas por uma integrante da ABE e demonstraram que os princípios montessorianos sobre educação estiveram presentes, de modo sistematizado, no Brasil, antes mesmo dos anos de 1920, por iniciativa não estatal – podendo ser entendida como de caráter mais alternativo –, que concorriam com outros projetos. A única tese das cinco conferências investigadas que tratou das ideias de Montessori, permitiu compreender o que Lourenço Filho defendeu na *Introdução ao estudo da escola nova*, como sendo digno de ser chamado de um *sistema* de ensino, pois largamente experimentado e com adeptos em diversos países. Também, o modo como este autor fez ressalvas ao mesmo por julgá-lo que estava alicerçado, sob alguns aspectos, em contradição com a pedagogia vitalista que a precursora do método pretendia.

O ICIP-MG foi proposto para pensar os destinos da educação do Estado de Minas Gerais e, após a ocorrência do mesmo, o sistema advindo das ideias de Decroly, em especial sobre os centros de interesse, esteve ligado às pretensões reformistas empreendidas por Francisco Campos. O *sistema* Decroly – considerado por Lourenço Filho, na

Introdução ao estudo da escola nova, como sendo de transição entre as ideias de Montessori e o que se poderia entender por *escola nova* – embasou leis, programas de ensino, publicações e sessões da *Revista do Ensino*, destinada ao professorado mineiro, com recomendações e detalhamento de como proceder mediante a aplicação do sistema de ensino baseado nos centros de interesse. Foi defendido tanto por Francisco Campos quanto por outros sujeitos – professores ou colaboradores nas ações reformistas.

Acerca do método de ensino, por meio de projetos, versou, diretamente, apenas uma tese nas conferências tomadas para análise, porém a mesma foi apresentada em dois dos eventos – CEPN-PR e ICNE-ABE – pela mesma autora e analisada com aproximações às ideias de Dewey e Kilpatrick. A filha de Lysimaco Ferreira da Costa foi a proponente e sua composição, segundo ela, teve influência de seu pai, dos mestres da escola normal, da qual fora aluna, como também citou Aguayo – um teórico que sintetizava, segundo sua concepção, os métodos de ensino, incluindo o método de projetos. As ideias de Dewey para a educação foram registradas por Lourenço Filho em *Introdução ao estudo da escola nova*, como representativas do que se poderia entender por *escola nova*, por prever novos meios e, sobretudo, novos fins da educação, sendo um *sistema* marcadamente delineado não só pela psicologia mas, sobretudo, pela sociologia. A abordagem da tese sobre método de projetos possibilitou captar o que já estava em pauta nos projetos educacionais para o Brasil, nos anos de 1920, buscando-se a renovação e a modernidade pedagógica e, especialmente, o que viria após esta década, fazendo perceber o deslocamento teórico e doutrinário que já se apresentava no período elencado por esta pesquisa.

As cinco conferências analisadas somaram um total de duzentas e sessenta e uma teses e, diante dos projetos apresentados e das perspectivas teóricas acerca dos fins e meios da educação, relacionados à formação do professorado, aos métodos de ensino para o ensino primário, levando-se em consideração o posicionamento dos intelectuais no repertório dos anos de 1920, não se pode afirmar um projeto unificador de ideias e de propósitos e nem mesmo um que fosse preponderante aos demais. Pode-se propor uma realidade representada por múltiplos projetos em disputa, tensionando sujeitos e posições, que não se apresentaram de modo homogêneo e explanaram a contradição entre o novo e o velho, entre rupturas e permanências e que, dependendo da perspectiva adotada pelos propositores, eram representativos da modernidade pedagógica que se pretendia alcançar, ainda que as

dissonâncias marcassem ora o que alguns defendiam e outros repudiavam. No limiar das rupturas e permanências, “da tradição, do antigo, do arcaico” e “da modernidade, do novo ou da renovação”, localizavam-se os projetos que pretendiam o progresso da nação e a modernidade pedagógica. Justamente, neste limiar, da contradição e dos pares em oposição que os projetos para a nação eram postos em apreço e que a modernidade pedagógica era proposta.

Entretanto, não se pode ignorar a presença de outros sujeitos e projetos com concepções teórico-filosóficas distintas que não foram contemplados neste trabalho de modo mais aprofundado, mas que compareciam no contexto e período investigados. Nesta reflexão, pode-se citar, como mencionado em outros momentos, a presença marcante no período e para além dele, de representantes da ala católica, a exemplo das figuras de Alceu Amoroso Lima, padre Leonel Franca e do próprio ministro da educação e saúde pública, Gustavo Capanema, como de outros representantes que transitavam tanto em lugares – como no Centro Dom Vital ou por meio de manifestação das suas ideias em produções escritas (livros), em folhetins ou da imprensa católica, como era o caso da revista *A Ordem*, ligada a este Centro – demarcados pela concepção religiosa de educação que se queria, quanto na esfera da administração pública ou de representatividades, em nível nacional. A retórica delegada a estes, também tinha a pretensão de renovação pedagógica, ainda que fosse o caso de privilegiar ideais tomistas – ou neo-tomistas –, de trazer a relevância da sociologia com perspectiva finalista ou mesmo de investir na tradução do *Ratio Studiorum* dos jesuítas como um método possível para se pensar a renovação, mencionados anteriormente.

Circulando em um mesmo contexto e períodos, essas ideias ou projetos, concorriam em proporção com os projetos destacados com mais relevo nesta tese e fazem perceber tanto o jogo de forças quanto o caráter ambivalente, que não permite ignorá-los, ainda que se tenha, neste trabalho, dedicado-se a tratar de alguns aspectos e elementos de modo mais pontual, a partir do repertório eleito.

Avaliou-se que as conferências educacionais – independentemente da localização geográfica, ano da sua ocorrência, das distintas iniciativas, dos seus mentores ou organizadores – reservam certos contornos que permitem reconhecer tais eventos, ainda que preservadas as singularidades próprias de cada um deles, demarcados pelas questões de ordem mais pontual ou que se queira, mais específica.

Elementos comuns são percebidos nestes eventos como os mobilizadores e justificativas para suas ocorrências, o formato das sessões, temas propostos, comissões, participantes do evento, relatórios e conclusões, ou mesmo, por aquilo que aqui se identificou como entornos das conferências, que definiam o caráter de espetáculo e de projeção destes eventos para além deles próprios. Os entornos também demonstraram disputas de posições entre os participantes e a tentativa dos intelectuais de se legitimarem por meio das conferências educacionais, tanto por aquilo que propuseram nas teses, discursos ou nos espaços das sessões que tratavam das temáticas quanto em outros lugares e atividades que tais eventos contemplaram.

As conferências educacionais investigadas que ocorreram entre os anos de 1921 e 1927, figuraram como lugares de debates na área em questão e podem ser lidas como integrantes do repertório do período e como representativas – em conjunto com outros elementos e ocorrências – de possibilidades de discutir e propor projetos para a nação que não podiam prescindir à modernidade pedagógica almejada, explicitada pela pretensão de superar os atrasos do Brasil e problemas apontados e, assim, tomar os rumos do progresso e instaurar o caráter renovador por meio da educação.

Os projetos que pretendiam a modernidade pedagógica para o Brasil, nos anos de 1920, estiveram articulados ou eram representativos de projetos pensados para a nação que, em certas circunstâncias, destoavam em propostas, mas convergiam no desejo de estabelecer os ideais de uma nação moderna. Divergiam, mas em um mesmo quadro analítico ou de referências, dentro de um mesmo repertório que apresentando notas diferenciadas pretendiam um arranjo que pudesse se harmonizar com as demandas e necessidades apresentadas como problemas. Em todos os projetos seus propositores pretendiam-se como modernos, todos se direcionavam ao progresso, modernidade e prosperidade da nação e na busca de fortalecer os “elementos nacionais”. Em nenhuma ocasião se localizou que não existisse a defesa de firmar o Brasil como uma nação venturosa e moderna, demarcada por uma identidade própria – brasileira.

Como já afirmado, esta tese procurou traçar seu percurso teórico-metodológico e encaminhar suas investigações e análises por meio de alguns aspectos e elementos, considerando como “porta de entrada” as conferências educacionais, visualizando e localizando tanto estas quanto os intelectuais eleitos no repertório dos anos de 1920 que se indicou.

Todavia, o que ora se apresenta, inscreve-se na perspectiva de um trabalho “em aberto”, no sentido que o mesmo permite outras linhas de investigação. Esta pesquisa pode ser retomada, levando-se em consideração outras nuances tratadas com menor vigor ou mesmo não contempladas, diante do que representa o tempo de produção em um curso de formação – doutorado – que tem seus limites no espaço cronológico como também tem seus contornos na apresentação material – escrita – do que pode ser representativo desta formação e deste tempo delimitados.

Apresenta-se como possibilidades ainda para a temática tratada: aprofundamento das questões relacionadas aos projetos para a nação e modernidade pedagógica, nas perspectivas advindas de outros grupos, a exemplo da intelectualidade católica, cruzando-as com as perspectivas assinaladas aqui, alargando o repertório e destacando os sujeitos e projetos.

Outra possibilidade seria a de ultrapassar os anos de 1920 e aprofundar temáticas discutidas, propostas ou reivindicadas, nesta década, e que se consolidam nas seguintes, como foi o caso da criação e atuação do Ministério da Educação e Saúde Pública ou do Conselho Nacional de Educação ou mesmo das escolas de formação do professorado – incluindo a reivindicação de níveis de formação mais elevados com a criação de uma faculdade de educação – que são ideias presentes no período desta pesquisa, cuja realidade se estabeleceu após este.

Também se pode investir na investigação de outras formas e outros lugares de sociabilidades dos intelectuais tratados, bem como de outros que poderão ser incluídos, a partir de novas fontes ou de retorno às utilizadas neste trabalho, buscando novos elementos para perceber as sensibilidades, outras filiações e outros aspectos do microclima próprio que se instituiu, envolvendo os sujeitos e suas ações, nos embates que procuravam delinear os projetos para a nação e a modernidade pedagógica.

Ainda se pode propor uma ampliação com outras conferências educacionais – ou de conferências de outras áreas –, que permitirá pensar outros eventos além dos tratados, outros sujeitos – intelectuais –, outro contexto e tempo históricos, para além dos anos de 1920 e, porque não, envolvendo eventos, em nível internacional. Também se pode tomar, de modo mais apurado, aspectos do pensamento social do

período investigado e, após ele, percebendo suas articulações com as temáticas abordadas nesta tese.

Enfim, há muito a ser feito. Sigamos em frente!

FONTES

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. I Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927a. Publicação organizada por COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D.; SCHMIDT, M. A. MEC. SEDIAE/INEP. IPARDES. Brasília, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 21ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 08 de abril de 1927b. Acervo digital. Disponível: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 22ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 22 de abril de 1927c. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 29ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 10 de junho de 1927d. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/> . Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 38ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 17 de agosto de 1927e. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 39ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 22 de agosto de 1927f. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 40ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 29 de agosto de 1927g. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 56ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 19 de dezembro de 1927h. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 58ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 02 de janeiro de 1927i. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 03/10/2011 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da 93ª sessão do Conselho Diretor. São Paulo: 03 de dezembro de 1928. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 08/09/2013 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Ata da sessão ordinária do Conselho Diretor. São Paulo: 12 de dezembro de 1932. Acervo digital. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/>. Acesso em 06/09/2013 (arquivo online).

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Um educador brasileiro: Lourenço Filho. Obras completas de Lourenço Filho. Volume preliminar. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

CAMPOS, Francisco Luis da Silva. **Pela civilização mineira** (documentos de governo – 1926-1930). Belo Horizonte: Imprensa Official, 1930.

CAMPOS, Francisco Luis da Silva. **O Estado Nacional e outros ensaios.** Introdução Francisco Martins de Souza. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. (Biblioteca do Pensamento Político Republicano). [versão online] Fonte digital: www.ngarcia.org

CEARÁ. Lei n. 1.953, de 02 de agosto de 1922. Dispõe sobre a Instrução Pública do Estado. Ceará, 1922a. In. VIEIRA, A. L.; FARIAS, I. M. S. (Orgs.). Documentos de política educacional no Ceará: Império e República. Colaboração: NOGUEIRA, D. L. [et al.]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Col. Documentos da Educação Brasileira), p. 153-159.

CEARÁ. Regulamento da Instrução Pública do Estado. Ceará, 1922b. In. VIEIRA, A. L.; FARIAS, I. M. S. (Orgs.). Documentos de política educacional no Ceará: Império e República. Colaboração: NOGUEIRA, D. L. [et al.]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Col. Documentos da Educação Brasileira), p. 153-159.

DÓRIA, Antônio de Sampaio. **Educação moral e educação econômica:** suas bases, sua aplicação na escola. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.

DÓRIA, Antônio de Sampaio. **Psycologia**. Companhia Melhoramentos de São, 1932. Série II – Livros Didáticos, Vol. VIII, Biblioteca Pedagógica Brasileira.

GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. **Sugestões sobre a educação popular no Brasil**. Livraria Moderna, Paschoal Simone & Cia. Florianópolis, 1924.

LEÃO, Antônio de Arruda Carneiro. **Os deveres das novas gerações brasileiras**. (1924). In. CARDOSO, V. L. (Org.). À margem da história da República. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. Tomo I.

LEÃO, Antônio de Arruda Carneiro. **Tendências e diretrizes da Escola Secundária**: aspectos da Sociologia Educacional. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1936.

LEÃO, Antônio de Arruda Carneiro. **Panorama sociológico do Brasil**. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Série III (Livros-fonte), vol. II. Exemplar n. 2089. Rio de Janeiro (DF), 1958.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Sampaio Dória e as suas idéas educativas**. In. DÓRIA, A. S. Educação moral e educação economica: suas bases, sua aplicação na escola. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1928.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Introdução ao estudo da escola nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1930. (Biblioteca da Educação, v. 11).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A pedagogia de Rui Barbosa**. (Org.) Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001a (Col. Lourenço Filho).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores**: da Escola Normal à Escola de Educação. (Org.) Ruy Lourenço Filho. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001b (Col. Lourenço Filho).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Juazeiro do Padre Cícero**. 4. ed.. Brasília: MEC/Inep, 2002 (Col. Lourenço Filho).

MINAS GERAIS. Lei n. 926. Autoriza a reforma do Ensino Primário no Estado de Minas Gerais. Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais. Uberaba, 1926.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano III, n. 21, maio e junho. Belo Horizonte, 1927a.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano III, n. 22, agosto e setembro. Belo Horizonte, 1927b.

MINAS GERAIS. Regulamento do Ensino Primario. 15 de outubro de 1927. Aprovado pelo Decreto n. 7.970. Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais. Uberaba, 1927c.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.094. Aprova as Instrucções e programmas do Ensino Primário do Estado em Minas Geraes. 22 dez 1927. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Vol. III. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1927d.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano III, n. 25, jan. Belo Horizonte, 1928.

MINAS GERAIS. Decreto n. 8.162 de 20 jan. 1928. Aprova o Regulamento do Ensino das Escolas Normais. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929a.

MINAS GERAIS. Programas do Ensino Normal. Aprovado pelo Decreto n. 8.225 de 11 fevereiro 1928. Aprova os Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929b.

MINAS GERAIS. Lei 1.036 de 25 set. 1928. Aprova os Regulamentos do Ensino Normal e Primário, expedidos, respectivamente, com os decretos 8.162, de 20 de janeiro de 1928, e 7.970-A, de 15 outubro de 1927, e contem outras disposições. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1929c.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano IV, n. 29, jan. Belo Horizonte, 1929d.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano IV, n. 31, mar. Belo Horizonte, 1929e.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano IV, n. 32, abr. Belo Horizonte, 1929f.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano IV, n. 33, mai. Belo Horizonte, 1929g.

MINAS GERAIS. Revista do Ensino. Orgam Official da Directoria da Instrucção. Ano IV, n. 34, jun. Belo Horizonte, 1929h.

PARANÁ. Lei n. 1.999, de 09 de abril de 1920. Curitiba, 1920.

PARANÁ. Palácio da Instrucção. Escola Normal Secundária. COSTA, L. F. Bases educativas para a organização da nova Escola Normal Secundária do Paraná. Curityba: Palácio da Instrucção, 1923.

PARANÁ. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Alcidez Munhoz, Secretário Geral do Estado, pelo Diretor da Escola Normal Secundária. Dr. Lysimaco Ferreira da Costa relativo ao ano de 1924. Curityba, 1924. In. Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná apresentado ao Presidente do Paraná Caetano Munhoz da Rocha, referente ao ano de 1923-1924. Curytiba, 31 de dezembro de 1924.

PARANÁ. Relatório da Secretaria Geral do Estado do Paraná apresentado ao Exmo. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado, por Alcidez Munhoz, Secretário Geral do Estado, referente aos serviços do exercício financeiro de 1925-1926. Curityba: Livraria Mundial, França & Cia. Ltda, 1926.

PARANÁ. Congresso de Ensino Primário e Normal (teses). Acervo: Memorial Lysimaco Ferreira da Costa. Curitiba, 1926.

RIO DE JANEIRO. Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Emp. Industrial Editora “O Norte”, 1922.

RIO DE JANEIRO. LEÃO, A. C. Projeto n. 238. Reforma da Instrucção Pública do Distrito Federal. Distrito Federal (RJ), 1926. In. SILVA, J. A. P. Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2006. (Apêndice C).

SANTA CATHARINA. GUIMARÃES, Orestes de Oliveira. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães, de 20 de abril de 1909.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D’O Dia, 1911a.

SANTA CATHARINA. COSTA, Caetano Vieira da. Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis, 1911b.

SANTA CATHARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n. 588 de 22 de abril de 1911. Florianópolis, 1911c.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 587 de 22 de abril de 1911d.

SANTA CATHARINA. Instrução Pública. Parecer sobre Obras Didacticas pelo Professor Orestes Guimarães (Contratado para auxiliar a reorganização do ensino em Santa Catharina). Florianópolis, 1911e.

SANTA CATHARINA. Regulamento da Escola Normal Catharinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 593 de 30 de maio de 1911. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1911f.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1912.

SANTA CATHARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Synopse do quadriennio da administração do Estado (1910-1914), apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1914a.

SANTA CATHARINA. REGIS, Gustavo Lebon. Regulamento Geral da Instrução Publica em execução da Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913. Florianópolis, 1914b.

SANTA CATHARINA. Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de S. Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n.795 de 2 de maio de 1914c.

SANTA CATHARINA. Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo decreto n.796 de 2 de maio de 1914d.

SANTA CATHARINA. LUZ, Hercílio Pedro. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1919.

SANTA CATHARINA. OLIVEIRA, Antonio Pereira da Silva e. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1924.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Pontos de um Programa: conceitos sobre assumptos administrativos, políticos e sociaes emittidos pelo sr. Adolpho Konder, candidato ao Partido Republicano Catharinense ao cargo de Governador do Estado. Florianópolis, 1926a.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Programma de Governo. Lido no banquete de 18 de setembro de 1926. Florianópolis: Imprensa Official, 1926b.

SANTA CATHARINA. Regimento Interno da Conferência de Ensino Primário. Gabinete da Imprensa Official. Florianópolis, 1927a.

SANTA CATHARINA. Annaes da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário. 31 de julho de 1927. Florianópolis, Off. Graph. da Escola de Aprendizizes de Artífices, 1927b.

SANTA CATHARINA. CAMPOS, Cid. Relatório do Secretário do Interior e Justiça, endereçado ao Governador do Estado, Adolpho Konder. 24 de agosto de 1927. Florianópolis: Of. Graph. da Escola de Aprendizizes Artífices, 1927c.

SANTA CATHARINA. KONDER, Adolpho. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1928a.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928. Através dele foram elencadas reformulações para a instrução pública. Florianópolis, 1928b.

SANTA CATHARINA. CAMPOS, Cid. Relatório do Secretário do Interior e Justiça. Florianópolis: Of. Graph. da Escola de Aprendizizes de Artífices, 1928b.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 2.176, de 22 de junho de 1928d.

SANTA CATHARINA. Nacionalização do Ensino (Um Parecer do professor Orestes Guimarães, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Sta. Catharina). 28-VIII-29. Blumenau: s. e., 1929.

SANTA CATHARINA. MOSIMANN, Adriano. Relatório sobre a IV Conferência Nacional de Educação, apresentado ao excelentíssimo Senhor General Ptolomeu de Assis Brasil, digníssimo Interventor do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 1931.

SANTA CATHARINA. TRINDADE, Luis Sanches Bezerra da. Relatório sobre todas as informações e trabalhos realizados no período

de 25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1932. Of. Graph. da Escola de Aprendizes Artífices, 1932.

SANTA CATHARINA. Decreto n. 713, de 5 de janeiro de 1935. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça. Decreto assinado por Aristiliano Ramos. Autoriza a reforma educacional de 1935.

SÃO PAULO. Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. São Paulo, 1920. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei%20n.1.750,%20de%2008.12.1920.htm>. Acesso em: 25/05/2013 (20h e 30min).

FONTES DA IMPRENSA: JORNAIS

DIÁRIO DA TARDE. Tópicos. 19 de dezembro de 1927. Curitiba, 1927a.

DIÁRIO DA TARDE. 1º Congresso Brasileiro de Educação. 20 de dezembro de 1927. Curitiba, 1927b.

DIÁRIO DA TARDE. Primeiro Congresso Brasileiro de Educação. 24 de dezembro de 1927. Curitiba, 1927c.

FOLHA NOVA. 30 de jul. 1927. Anno I. Florianópolis, 1927.

GAZETA DO POVO. 03 de dezembro de 1926. Curitiba, 1926a.

GAZETA DO POVO. O 73º Aniversario da antiga província do Paraná. 21 de dezembro de 1926. Curitiba, 1926b.

GAZETA DO POVO. Pela unidade nacional. 05 de novembro de 1927. Curitiba, 1927a.

GAZETA DO POVO. Dr. Lysimaco Ferreira da Costa. 23 de novembro de 1927. Curitiba, 1927b.

GAZETA DO POVO. Primeira Conferencia Nacional de Educação. 24 de novembro de 1927. Curitiba, 1927c.

GAZETA DO POVO. Congresso de Educação. 15 de dezembro de 1927. Curitiba, 1927d.

GAZETA DO POVO. Primeira Conferencia Nacional de Educação. 16 de dezembro de 1927. Curytiba, 1927e.

GAZETA DO POVO. 1ª Conferencia Nacional de Educação e os illustres educadores que hoje Curytiba hospeda. 17 de dezembro de 1927. Curytiba, 1927f.

GAZETA DO POVO. A parada escolar de hoje. 19 de novembro de 1927. Curytiba, 1927g.

GAZETA DO POVO. 1ª Conferência Nacional de Educação. 21 de dezembro de 1927. Curytiba, 1927h.

GAZETA DO POVO. O Congresso Nacional de Educação. 27 de dezembro de 1927. Curytiba, 1927i.

GAZETA DO POVO. O 1º Congresso de Educação Nacional a se reunir em Curytiba. 24 de setembro de 1927. Curytiba, 1927j.

GAZETA DO POVO. A instalação solenne da 1ª Conferência Nacional de Educação. 20 de dezembro de 1927. Curytiba, 1927l.

JORNAL A REPUBLICA. 02 de agosto de 1927. Anno VII. Florianópolis, 1927d.

JORNAL A REPUBLICA. 17 agosto de 1927. Anno VII. Florianópolis, 1927e.

JORNAL A REPUBLICA. 11 de julho de 1927. Anno VII. Florianópolis, 1927f.

MINAS GERAES. Primeiro Congresso de Instrução Primária. 09 de maio de 1927. Órgão Oficial dos poderes do Estado. Anno XXXVI. Belo Horizonte, 1927a.

MINAS GERAES. Primeiro Congresso de Instrução Primária. 11 de maio de 1927. Órgão Oficial dos poderes do Estado. Anno XXXVI. Belo Horizonte, 1927b.

MINAS GERAES. Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas. 12 de maio de 1927. Órgão Oficial dos poderes do Estado. Anno XXXVI. Belo Horizonte, 1927c.

MINAS GERAES. Primeiro Congresso de Instrução Primária. 13 de maio de 1927. Órgão Oficial dos poderes do Estado. Anno XXXVI. Belo Horizonte, 1927d.

MINAS GERAES. A grande manifestação de apreço do professorado mineiro ao sr. Presidente Antonio Carlos. 20 de maio de 1927. *Orgão Official dos poderes do Estado.* Anno XXXVI. Belo Horizonte, 1927e.

O DIA. O Congresso de Ensino. 24 de dezembro de 1926. Curitiba, 1926.

O DIA. O Congresso de Educação é o sr. Lysimaco Ferreira da Costa. 24 de dezembro de 1927. Curitiba, 1927a.

O DIA. Conferência Nacional do Ensino. 28 de dezembro de 1927. Curitiba, 1927b.

O ESTADO DO PARANÁ. Congresso do ensino. 19 de dezembro de 1926. Curitiba, 1926a.

O ESTADO DO PARANÁ. Congresso do ensino. 21 de dezembro de 1926. Curitiba, 1926b.

O ESTADO DO PARANÁ. 23 de dezembro de 1926. Curitiba, 1926c.

O ESTADO DO PARANÁ. O professor pontagrosense homenageado. 24 de dezembro de 1926. Curitiba, 1926d.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. S. A. **A trajetória de Lysimaco Ferreira da Costa: educador, reformador e político no cenário da educação brasileira (final do século XIX e início do XX).** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Membros. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=540>. Acesso em: 12/12/2013.

AGUAYO, A. M. **Didáctica da Escola Nova.** Trad. J. B. Damasco Penna e Antônio D'Ávila. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

ALMEIDA, J. M. F. **A reforma da instrução pública do Ceará de 1922: as diretrizes da política educacional do governo Justiniano de Serpa.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Sociedade. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009.

ALONSO, A. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. GUIMARÃES, N. A. Entrevista com Charles Tilly. **Tempo Social**, v. 16, n. 22, 2004. p. 21-41.

_____. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Sociologia & Antropologia**. v. 02: 03, 2012, p. 21-41.

ALVES, C. **Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural.** In. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). Pensadores sociais e história da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (v. II).

ALVES, M. F.; VALDEZ, D. **A obrigatoriedade escolar nos discursos oficiais em Goiás: Império e primeiras décadas da República.** In. VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: EduFMT, 2013.

ANDERSON, B. **Nação e consciência nacional.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Comunidades imaginadas**: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

ANDRADE, M. **Macunaína**: o herói sem nenhum caráter. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1962.

ANDRADE, F. A. **A obrigatoriedade da instrução pública na província do Ceará**. In. VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: EduFMT, 2013.

ARAÚJO, J. C. S. **Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública**: uma perspectiva histórica. In. VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ARAÚJO, J. C. (Org.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Alinea, 2008.

ARIÈS, P. **A história das mentalidades**. In. LE GOFF, J. A história nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ARRUDA, H. M. **Oliveira Vianna e a legislação do trabalho no Brasil, 1932-1940**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em História Social Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

AZEVEDO, F. **Cultura brasileira**. 7. ed. São Paulo: Ed-USP, 2010a.

_____. (et al). **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010b.

AZEVEDO, F. V. **Discurso intelectual e políticas educacionais**: Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

BARRETO, A. **Cartilha analytica**. 23. ed. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte Livraria Francisco Alves, 1923.

BENCOSTTA, M. L. A. **Grupos escolares no Brasil**: um novo modelo de escola primária. In. Stephanou M.; Bastos, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. v. III. Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. **Arquitetura e espaço escolar:** o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus L. A. (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. **Desfiles patrióticos:** memórias e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1889-1930). In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BERSTEIN, S. **A cultura política.** In: RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. **Para uma história cultural.** Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

BINET, A.; SIMON, Th. **Testes para medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças.** Trad. de Lourenço Filho. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

BEZERRA, C. L. A. **Lourenço Filho e o “guia” para os mestres brasileiros do século XX.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

BITTENCOURT, Dr. Feliciano P. **Compêndio de pedagogia escolar.** Rio de Janeiro: Editora Livraria Francisco Alves, 1913.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOMBASSARO, T. **Semanas Educacionais:** a arquitetura do poder sob a celebração da didática. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

BONFIM, M. **Lições de pedagogia.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1915.

BONA JÚNIOR, A. **Educação e modernidade nas conferências educacionais da década de 1920 no Paraná.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

_____; VIEIRA, C. E. **O discurso da modernidade nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná.** In: VIEIRA, C. E. (Org.). Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964). Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

BOTELHO, A. Passado e futuro das interpretações do país. **Tempo Social**, v. 22, n. 1, 2010. p. 47-66.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Estrutura**. In: Dicionário crítico de sociologia. São Paulo: Ática, 1993.

BOURDIEU, P. **Les héritiers**. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRAGA, M. F. **Arquitetura e espaço escolar na “Atenas mineira”**: os grupos escolares de Juiz de Fora (1907-1927). (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRANDÃO, Z. **A intelligentsia educacional**: um percurso com Paschoal Lemme por entre memórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH, EDUSF, 1999.

BRASIL. Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

_____. Lei n. 1261, de 31 de outubro de 1904. Torna obrigatorias, em toda a Republica, a vacinação e a revaccinação contra a variola. Rio de Janeiro, 1904.

_____. SILVEIRA, C. Missões de professores paulistas. **Revista do Brasil**. n. 18, ano II, vol. V, jun. 1917.

_____. Decreto nº 4.175, de 11 de Novembro de 1920. Autoriza o Poder Executivo a promover, conforme melhor convier aos interesses nacionaes, a comemoração do Centenario da Independencia Politica do Brasil. Rio de Janeiro, 1920.

_____. Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que, por força da Lei n. 378, de 13.01.1937, passa a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Lei n. 1.920, de 25.07.1953, altera a denominação para Ministério da Educação e Cultura. Pelo Decreto n. 91.144, de 15.03.1985, passa a denominar-se Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Infger_07/ministerios/Ministe.htm. Acesso em: 08/10/2011. (18h e 55min).

_____. Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931a. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40246>. Acesso em 10/12/2013 (19h e 16min).

_____. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10/12/2013 (19h e 13min).

_____. Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931c. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 10/12/2013 (19h e 22min).

_____. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931d. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10/12/2013 (19h e 29min).

_____. Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 1931e. <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-norma-pe.html>. Acesso em: 10/12/2013 (21h e 19min).

_____. Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências Rio de Janeiro, 1931f. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>. Acesso em: 10/12/2013 (19h e 33min).

_____. Decreto n. 22.106, de 18 de novembro de 1932. Revigora, com modificações, dispositivos de decretos anteriores referentes ao ensino secundario, que dispõem sôbre o regime de exames

parcelados e de adaptação ou admissão ao curso seriado oficialmente reconhecido, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10/12/2013 (19h e 29min).

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de julho de 1981. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 10/12/2013 (20h e 43min).

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 16 de julho de 1934. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 08/12/2013 (18h e 10min).

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Emenda Constitucional n 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 02/12/2013 (9h e 55min).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Documento Referência – CONAE. Brasília, 2014. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 27/04/2013 (19h e 25min).

BRASIL JUNIOR, A. B. Oliveira Vianna e os dilemas da ação coletiva no Brasil. **Perspectivas**. Revista de Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007.

_____. **Uma sociologia brasileira da ação coletiva**: Oliveira Vianna e Evaristo de Moraes Filho. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

BRAUDEL, F. **Escritos sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CANCELLI, E. Oliveira Vianna entre mitos, utopias e símbolos de brasilidade. **Estudos Avançados**. vol. 22 n.62. Jan/abr. São Paulo, 2008.

CARDOSO, V. L. (Org.) **À margem da história da República**. Editora Universidade de Brasília. Brasília, 1981. Tomo I.

_____. Prefácio. In. CARDOSO, V. L. (Org.). **À margem da história da República (1924)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. Tomo I.

CARVALHO, C. H. **Debates pedagógicos**. In. HAMDAN, J. C.; XAVIER, M. C. (Orgs.). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza, 2005a. (Col. Pensar a educação pensar o Brasil. vol. 2).

CARVALHO, D. C. ; DAROS, M. D.; SGANDERLA, A. P. Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, 2012. p. 675-692.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem: a elite política imperial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

CARVALHO, L. M.; FERNANDES, J. **Brasil-Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935): um estudo histórico-comparado de publicações de educação**. Cadernos Prestige 9. Lisboa: Educa, 2002.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989a.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 17, nov., São Paulo, 1989b, p. 29-35.

_____. **Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo com a educação**. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Editora Unesp, 1997a.

_____. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas**. In. FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997b.

_____. **Molde nacional e fôrma cívica.** Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

_____. **O território do consumo e a demarcação do perigo:** política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M. C. de. (Org.). Memória intelectual brasileira. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **Em Perspectiva.** 14 (1). São Paulo, 2000. p. 111-120.

_____. **Pedagogia da escola nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola.** In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR, M. (Orgs.). Os intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Reformas da instrução pública.** In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, 2003b.

_____. **Livros e revistas para professores:** configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. In: PINTASSILGO, J; MOGARRO, M. J.; CARVALHO, M. M. C. (Orgs.). História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais. Lisboa: Edições Colibri/ Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade, 2006.

_____. **Sampaio Dória.** Recife: Massangana, 2010.

_____. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação. **História da Educação.** Vol. 17, n. 39, Jan./Abr. Santa Maria, 2013.

_____; TOLEDO, M. R. A. **A coleção como estratégia editorial de difusão de modelos pedagógicos:** o caso da Biblioteca de Educação, organizada por Lourenço Filho. In. I Seminário Brasileiro sobre livro e história editorial. FCRB/PPGCOM – UFF/LIHED. 08 a 11 de novembro de 2004. Casa Ruy Barbosa. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://www.uff.br/lihed/primeiroseminario/pdf/mariaritatoledo.pdf>

CAVALCANTE, J. M. **João Hippolyto de Azevedo e Sá:** o espírito da reforma educacional de 1922. Fortaleza: Edições UFC, 2000.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975/1982.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. 11(5). São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 1991.

_____. **El mundo como representación: estúdios sobre historia cultural**. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1995.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Leituras e leitores da França no Antigo Regime**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

COELHO, M. O. **A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940)**. Programa de Pós-graduação em Educação. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. In. Coleção: Os pensadores. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, M. J. F. **Lysimaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem**. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1987 (Col. Mestres da Universidade Federal do Paraná).

_____. **Lysimaco Ferreira da Costa: lembranças que ficam**. Curitiba: Vicentina, 2002.

COUTO, M. **No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo**. Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio de Rodrigues & Cia., 1927.

CUNHA, M. V. **Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey**. In: VALE, J. M. F. et al. (Orgs.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

DALBEN, A.; EITERER, C. L.; DINIZ, J.; DUARTE, A. (Orgs.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho**

docente: didática, formação de professores e trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DANTAS, A. M. L. **A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:** a gestão Lourenço Filho (1938-1946). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DAROS, M. D. **A sociologia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1941.** In. SHEIBE, L.; DAROS, M. D. (Orgs.). Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

DAROS, M. D.; PEREIRA, E. A. **O pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professoras em Santa Catarina.** ANAIS do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória da Educação Brasileira. Natal, 2002.

DAROS, M. D.; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. (Orgs.). **Fontes históricas:** contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2005a.

DAROS, M. D. ; SCHEIBE, L. ; DANIEL, L. S. **A contribuição de intelectuais catarinenses para a pesquisa educacional e a formação de professores na década de 1950.** In: LAFFIN, M. H. L. F.; RAUPP, M. D.; DURLI, Z. (Orgs.). Professores para a Escola Catarinense. Contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005b, v. 1, p. 13-37.

_____. **Santa Catarina e o Programa Nacional de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira:** a colaboração dos intelectuais catarinenses. In: ARAÚJO, M. M.; BRZEZINNSKI, I. (Orgs.). Anísio Teixeira. Na direção do INEP/Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Editora do Inep, 2006, v. único, p. 75-94.

DECROLY, J. O. **Problemas de psicologia y de pedagogia.** Madrid: Francisco Beltrán, 1929. In. DEBREUCQ, F. Jean-Ovide Decroly. Trad. Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org. Jason Ferreira Mafra. Recife: Massangana, 2010.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Ática 2007.

DINIZ, M. L. **Os caminhos da intelectualidade católica na década de 1930**: católicos e “pioneiros” na construção da ordem pública varguista. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Franca, 2009.

DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly**. Trad. Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Org. Jason Ferreira Mafra. Recife: Massangana, 2010.

DURANT, W. **A filosofia de Herbert Spencer**. Rio de Janeiro: TECNOPRINT, s. d.

DURKHEIM, E. **Sociologia e educação**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

EVANGELISTA, O.; LIMA, S. **Fernando de Azevedo**: sociólogo e educador. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

ENGLANDER, A. D. A. C. O pensamento social de Oliveira Vianna e a cidadania no Brasil – de 1920 ao fim da década de 1940. **Revista Habitus**: Revista Eletrônica dos Alunos de Graduação em Ciências Sociais. v. 7, n. 2, dez. Rio de Janeiro, 2009. p. 5-23. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 16/04/2014.

FARIA FILHO, L. M. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. PEIXOTO, A. M. C. (Orgs.). **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2000.

_____. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **As retóricas das reformas**. In. FARIA FILHO, L. M.; NASCIMENTO, C. V.; SANTOS, M. L. (Org.). Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

_____ ; SALES, Z. E. S. **Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos.** In. FARIA FILHO, L. M.; INÁCIO, M. S. (Orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais.* Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____ ; INÁCIO, M. S. (Orgs.). **Políticos, literatos, professoras, intelectuais.** Belo Horizonte: Mazza, 2009.

_____. **A publicação das Obras Completas de Rui Barbosa: edição e sociabilidades intelectuais (1930-1949).** Tese apresentada como requisito parcial ao Concurso para Professor Titular em Ciências Aplicadas à Educação do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

FEBVRE, L. **Combates pela história.** 3. ed. Trad. Leonardo Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Presença, 1989.

FERREIRA, S. C. **A I Conferência Nacional de Educação (contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil).** MEC. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Série Documentos: Eventos, n. 6, nov. Brasília: 1993.

_____. **Lysimaco Ferreira da Costa: um educador – memória e esquecimento.** In. Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, Minas Gerais. VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006.

FISCHER, B. T. D. (Org.). **Tempos de escola: memórias.** São Leopoldo: Oikos, 2011.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina – períodos imperial e republicano.** 2. ed. (revista). Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

_____. (Org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres.** Florianópolis: Unisul, 2003.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS – CPDOC. Dicionário histórico biográfico brasileiro pós 1930. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. [versão online]. Disponível em: cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/. Acesso em: 30/05/2013 (07h e 52min).

FONSECA, C. **A escola ativa e os trabalhos manuais**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929.

FONSECA, T. N. L. **O método de ensino dos jesuítas**. O “Ratio Studiorum”: introdução e tradução. In. XAVIER, M. C. (Org.). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza, 2010. (Col. Pensar a educação pensar o Brasil. vol. 1).

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

FRESCO, G. H. (Org.). **Montessori: perché no?** Una pedagogia per la crescita: che cosa ne è oggi della proposta pedagogica di Maria Montessori in Italia e nel mondo?. 7. ed. Milano: Franco Angeli, 2007.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Trad. Maria H. C. Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GALTER, M. I. **Educação pública e modernização social no Brasil na Conferência de Educação de 1927**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

GARCIA, N. J. **Apresentação**. In. O Estado Nacional e outros ensaios. Introdução Francisco Martins de Souza. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983/2002. (Biblioteca do Pensamento Político Republicano). [versão online]. Disponível em: www.ngarcia.org. Acesso em: 25/10/2013 (15h e 18min).

GEENEN, H. **Temperamento e caracter**: sob o ponto de vista educativo. 2. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, s.d.

GELLNER, E. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradiva, 1993.

GERKEN, M. A. S. **Entre bandeiras, árvores e bonecas**: festas em escolas públicas primárias em Minas Gerais (1906-1930). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

GOMES, W. B. Avaliação psicológica no Brasil: Testes de Medeiros e Albuquerque. **Avaliação Psicológica**. Jun. 2004, vol. 3, n. 1, p. 59-68.

GOMES, J. F. **Prefácio à edição portuguesa**. In: HERBART, F. J. *Pedagogia Geral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GONDRA, J. G. **Conformando o discurso pedagógico**: a contribuição da medicina. In: FARIA FILHO, L. (Org.). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

GRANZIERA, R. G. **O Brasil depois da Grande Guerra**. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Unesp, 1997.

RIVLIN, H. N.; SCHLUEER, H. **The encyclopedia of the modern education**. Buenos Aires: Losada, 1946.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HAMDAN, J. C. **Do método intuitivo à escola ativa**: o pensamento educacional de Firmino Costa (1907-1937). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

HILSDORF, M. L. S. **A doce violência**: notas para a história do ensino obrigatório na província de São Paulo. In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EduFMT, 2013.

HILGENHEGER, N. **John Herbart**. Trad. e org. José Eustáquio Romão. Recife: Massangana, 2010.

HOELLER, S. A. O.; SOUZA, G. *Instrução e educação higiênica da infância catarinense na Primeira República (1910-1930)*. **Roteiro**. vol. 32, n. 2, jul./dez., Joaçaba: Editora Unoesc, 2007. p. 183-199.

HOELLER, S. A. O. **Escolarização da infância catarinense**: a normatização do ensino público primário (1910-1935). (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

_____. **Ideário pedagógico moderno nos discursos dos intelectuais Henrique Fontes e Osvaldo Cabral**: escola primária catarinense (1920-1930). In: GIL, N.; ZICA, M. C.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos*

projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2012. (Col. Pensar a Educação – Pensar o Brasil – 1822. vol. 1).

_____ ; DAROS, M. D. **Método de ensino para escola primária**: discursos na Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927). In: Anais do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (COLUBHE 2012): Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares, 2012, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 1-10.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 104, jul. 1998.

INÁCIO, N. S. (et al). **Escola, política e cultura**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2006.

KANT, E. **Filosofia de la historia**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

KLINKE, K. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (1906-1930)**. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, M. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). São Paulo: USF/CDAPH, 2001.

KLUG, J. **A escola alemã em Santa Catarina**. In. DALLABRIDA, N. (Org.). Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

KREUTZ, L. **Escolas étnicas na história da educação brasileira**: a contribuição dos imigrantes. In. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005. (v. II – Século XIX).

LAHUERTA, M. **Os intelectuais e os anos 20**: moderno, modernidade, modernização. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

LALLEMANTE, R. A. **Viagens pelas províncias da Bahia, Alagoas, Pernambuco e Sergipe**. s. l.: 1859, p. 22.

LAROCCA, L. M. **Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1886-1947).** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

LAZARINI, D. F. **Da Semana de Arte Moderna de 22 ao Ministério da Educação e Saúde: processo de consolidação do Moderno no Brasil.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2007.

LE GOFF, J. **História das mentalidades: uma história ambígua.** In: LE GOFF, J.; NORA, P. História novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

_____. **História e memória** (1924). Trad. Bernardo Leitão (et al.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

_____. **Antigo/moderno.** In: Enciclopédia Einaudi, Lisboa, IN-CM, (reed.), vol.1. Memória-História, 1997. p. 370-392.

LEAL, M. C.; PIMENTEL, M. A. L. (Orgs.). **História e memória da Escola Nova.** São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA, R. **A sociologia da educação na obra de Carneiro Leão e suas contribuições na formação de professores.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

LINS, I. **História do Positivismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Brasiliense (Editora da Companhia Nacional), 1967.

LOPES, A. P. C. **Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930).** Programa de Pós-graduação em educação. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2001.

_____. **Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade.** In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LORENZO, H. C. **Eletricidade e modernização em São Paulo na década de 1920.** In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

LOURO, G. L. **Mulheres na sala de aula**. In. DEL PRIORE, M. (Org.); BASSANEZI, C. (Coord. de textos). História das mulheres no Brasil. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 2. ed. Trad. Luiz Damasceno Penna. São Paulo: Editora Nacional, 1963.

MACHADO, C. C. **Biografia de catarinenses notáveis**. Florianópolis: Insular, 2001.

MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa**. Recife: Massangana, 2010.

MACHADO, M. S. A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro. **Scripta Nova**. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.

Universidad de Barcelona, n. 69 (5), ago. 2000.

MACIEL, F. **Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global**. In. PEIXOTO, A. M. C. (Org.). Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2000.

MAGNANI, M. R. M. **Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida**. In. MONARCHA, C. (Org.). Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

MARCHETTE, T. D. **Corvos nos galhos das acácias: o movimento anticlerical em Curitiba (1896/1912)**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

MARINHO, H. **Lourenço Filho e o ensino da psicologia**. In. ABE – Associação Brasileira de Educação. Um educador brasileiro: Lourenço Filho. Obras completas de Lourenço Filho. Volume preliminar. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

MARTINS, E. **A presença ausente de Cacilda Guimarães: lugares e fazeres (Santa Catarina, 1907/1931)**. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MARTINS, L. **A gênese de uma inteligência: os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940**. (Paris, 1986). Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_04/rbcs04_06.htm. Acesso em: 08/05/2011 (22h e 11min).

MATHIESON, L. C. **O militante e o pedagogo Antonio de Sampaio Dória: a formação do cidadão republicano.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MAXIMO, A. C. **Intelectuais da educação e política partidária.** Brasília: Líber Livro Editora e EdUFMT, 2008.

MAZZA, D. **A história da sociologia no Brasil contada pela ótica da sociologia da educação.** In: TURA, M. L. R. (Org.). *Sociologia para educadores.* Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

MEDEIROS, V. A. **Antonio de Sampaio Dória e a modernização do ensino em São Paulo nas primeiras décadas do século XX.** (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

MELO, C. M. M. **A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais – 1927.** (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

MELO, M. M. R.; VALLE, I. R. Professoras catarinenses: razões para escolher e permanecer na carreira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, 2012. p. 199-228.

MENDONÇA, A. W. P. C. **Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora – a Universidade de Educação de Anísio Teixeira.** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945).** São Paulo: Rio de Janeiro, 1979.

_____. **Intelectuais à brasileira.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOACYR, P. **A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil (1854-1888), 2º volume.** Biblioteca Pedagógica Brasileira. Brasileira. Série 5ª. Vol. 87. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MIGNOT, A. C. V. **Armanda Alvaro Alberto.** Recife: Massangana, 2010.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos de 1920-1930.** São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

_____. **Notícia documental e bibliográfica sobre as “missões de professores paulistas”.** In: COSTA, J. C.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). *Fontes e métodos em história da educação.* Dourados: Editora da UFGD, 2010.

_____; LOURENÇO FILHO, R. (Orgs). **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001 (Col. Lourenço Filho).

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** Int. Mario M. Montessori. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORAES, T. **Meu Livro. 1º ano.** 9. ed. São Paulo: Augusto Siqueira & Comp., 1920.

MORAES, J. D.; GALLO, S. D. O. **Anarquismo e educação: a educação literária na Primeira República.** In: STEPHANOU, M.; M. H. C, BASTOS. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 2005. v. III.

MORAES, J. Q. **O positivismo nos anos 20: entre a ordem e o progresso.** In: LORENZO, H. C. de; COSTA, W. P. *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.* São Paulo: Unesp, 1997.

MORAES, M. C. M. *Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos.* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.73, n. 17-24, maio/ago. Brasília, 1992. p. 291-321.

MORENO, J. C. **Inventando a escola, inventando a Nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928).** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

_____. **Intelectuais na década de 1920: César Prieto Martinez e Lysimaco Ferreira da Costa à frente da instrução pública do Paraná.** In: VIEIRA, C. E. (Org.). *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964).* Curitiba: Editora da UFPR, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NAGLE, J. (1974). **Educação e sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

NASCIMENTO, J. C. **A escola no espelho**: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado do Sergipe. In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NAWROSKI, A. **Aproximações entre a Escola Nova e a pedagogia da alternância**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

NERY, A. C. B. **A Sociedade de Educação de São Paulo**: embates no campo educacional (1922-1931). São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

NISKIER, A. **O educador Carneiro Leão**. Discurso de posse no Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, em 31 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/prosa7a.pdf>>. Acesso em: 26/05/2013 (11h e 03min).

NÓBREGA, P. **Ensino público, nacionalidade e controle social**: política oligárquica em Santa Catarina na primeira república (1900-1922). (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

_____. **Poder oligárquico, nacionalização de imigrantes e ensino público**: modernização do ensino primário em Santa Catarina (1910-1930). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

NOFUENTES, V. C. **Um desafio do tamanho da Nação**: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922). (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**: a poesia da ação. Bragança Paulista: EDUSF, 2000a.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 73. 2000b.

_____. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista brasileira da educação**. n. 16. 2001.

_____. **(Des) encantos da modernidade pedagógica**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Anísio Teixeira e os desafios da educação contemporânea**. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, I. **Francisco Campos: a inteligência no poder**. Recife: Libertas, 1996.

OLIVEIRA, L. L. **Questão nacional na Primeira República**. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

OLIVEIRA, P. F. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, T. S. **A Liga da Defesa Nacional: um projeto de modernização para o Brasil**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012.

PAES, A. B. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Araraquara, 2011.

PAIM, A. **A Escola de Recife: estudos complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil**. 3. ed. Londrina: Editora da UEL, 1997. v. 5.

PAULILO, A. L. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: (tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

_____. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação.** São Paulo: Ática, 1990.

PERES, E. **O ensino da linguagem na escola pública primária gaúcha no período da renovação pedagógica (1930-1950).** In: PERES, E.; TAMBARA, E. (Orgs.). Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX). Pelotas: Seiva, 2003.

PERISSINOTTO, R. M. **Classes dominantes, Estado e os conflitos políticos na Primeira República em São Paulo:** sugestões para pensar a década de 1920. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

PIAZZA, W. **Dicionário Político Catarinense.** Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1985.

PIERON, H. **Psychologia Experimental.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, s.d.

PINHEIRO, A. C. F. **A Contribuição de Manuel Tavares Cavalcanti no debate sobre a "questão da educação nacional":** anos de 10-20 do século XX. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira, v. 1. Natal: UFRN, 2002. p. 1-15.

POLLACK. M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos.** vol. 2, n. 3. Rio de Janeiro, 1989. p. 3-15.

POUBEL e SILVA, E. F. S. **De criança a aluno:** as representações da escolarização da infância em Mato Grosso. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

PRADO, P. **Retrato do Brasil:** ensaio sobre a tristeza brasileira. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1962.

PRATES, M. H. O. **A Escola de Aperfeiçoamento:** teoria e prática na formação de professores. PEIXOTO, A. M. C. (Orgs.). **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação.** Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2000.

PYKOSZ, L. C. **A higiene nos grupos escolares curitibanos:** fragmentos de uma disciplina escolar (1917-1932). (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

_____. **Ideias médicas sobre educação:** o papel dos congressos de higiene e educação na década de 1920 no Brasil. Congresso Brasileiro de História da Educação. O ensino e a pesquisa em história da educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

RANZI, S. M. F.; SILVA, M. C. **Múltiplos itinerários de um lente e diretor do Ginásio Paranaense.** História da Educação (ASPHE), v. 8, n. 16. Pelotas: Editora Ufepel, 2004. p. 153-167.

RAYOT, E. **Leçons de psychologie des applications a L'éducation.** Editora: Paul Delaplane, 1908.

REIS FILHO, N. G. **Cultura e estratégia de desenvolvimento.** In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

RESENDE, F. M. **O domínio das coisas:** o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

RIBEIRO JUNIOR, J. **O que é Positivismo.** 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Col. Primeiros Passos, n. 72).

RIOUX, J. P.; SIRINELLI, J. F. **Para uma história cultural.** Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

ROCHA, J. C. C. **Literatura e cordialidade.** O público e o privado na cultura brasileira. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. **O exílio do homem cordial.** Ensaios e revisões. Rio de Janeiro: Editora do Museu da República, 2004.

ROCHA, H. H. P. **A higienização dos costumes:** educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo: São Paulo: Mercado de Letras, 2003a.

_____. Educação escolar e higienização da infância. **Cadernos CEDES.** vol. 23, n. 59, Campinas, apr. 2003b. [Revista digital]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003000100004>

ROCHA, M. F.; BARROS, L. R. **A educação primária baiana:** grupos escolares na penumbra. In. VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

RODRIGUES, A. C. S. **Grupo escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): a escolarização da infância em Espírito Santo do Pinhal, São Paulo.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

RÖHRS, H. **Maria Montessori.** Org. e Trad. Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Massangana, 2010.

ROSSI, E. R. **Insuladas tribos: a escola primária e a forma de socialização escolar: São Paulo (1912-1920).** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo. São Paulo, 2003.

ROSSINHOLI, M. V. F. B. **Um estudo sobre a escolarização da infância: São Paulo – 1890/1920.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita. Marília, 2002.

SANTOS, J. C. P. **Cuidando do corpo e do espírito num sertão próximo: a experiência e o exemplo da Escola Regional de Meriti (1921-1932).** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz. Rio de Janeiro, 2008.

SARETTA, F. **A política econômica na década de 1920.** In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

SCHROEDER, R. M. S. **Uma mulher além de seu tempo: Maura de Senna Pereira.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1997.

SCHULER, A. F. M.; SILVA, J. C. S. **Obrigatoriedade escolar e educação da infância no Rio de Janeiro no século XIX.** In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: EduFMT, 2013.

SCHUMAHER, S.; BRASIL, E. V. **Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade (biográfico e ilustrado).** Rio de Janeiro: Zahar, 2000. v. 1.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação.** São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHELBAUER, A. R. **O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX.** In: Stephanou M.; Bastos, M. H. C. (Orgs.). Histórias e

memórias da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005. v. II – Século XX.

SCHENA, D. R. **O lugar as escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2002.

SCHMIDT, M. A. M. S. **Infância: sol do mundo** – a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. [versão online]. Disponível em: http://www.4shared.com/get/30183916/c9451de7/Lilia_Moritz_Schwarcz_-_As_Barbas_do_Imperador__pdf__rev_.html

SCHWARTZMAN, S. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 66 (153), maio/ago 1985. p. 165-172.

SERVA, M. P. **Pátria nova**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1922.

SHEIBE, L.; DAROS, M. D. (Orgs.). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

SILVA, B. C. **Gustavo Capanema: a construção das relações entre a *intelligentsia* nacional e o Estado no Brasil (1934-1945)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2010.

SILVA, D. G. **Ilhas do saber: prescrições e práticas das escolas isoladas do Estado de São Paulo (1933-1943)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

SILVA, G. C. **A partir da Inspetoria de Educação Física de Minas Gerais (1927-1937): movimentos para a escolarização da Educação Física no Estado**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009a.

SILVA, G. M. D. **Sociologia da sociologia da educação**: caminhos e desafios de uma *policy science* no Brasil (1929-1879). Bragança Paulista: EDUSF, 2002a.

SILVA, H. R. **Fragmentos da história intelectual**: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papyrus, 2002b.

SILVA, J. A. P. **Carneiro Leão e a proposta de organização da educação popular brasileira no início do século XX**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2006.

SILVA, J. C. S. **Teatros da modernidade**: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009b.

_____. A escola como atração urbana: as encenações de espetáculos educacionais no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. **Educação em Revista**. v. 27, abr. Belo Horizonte, 2011. p. 45-64.

SILVA, L. O. **A crise política no quadriênio de Artur Bernardes**: repercussões políticas no “Caso Itabira Iron”. In: LORENZO, H. C.; COSTA, W. P. A década de 1920 e as origens do Brasil moderno. São Paulo: Unesp, 1997.

SILVA, V. L. G. **Sentidos da profissão docente**: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004a.

_____. **O bom professor**: do comportamento exigido. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004, Curitiba. III Congresso Brasileiro de História da Educação: A Educação Escolar em Perspectiva. PUCPR. Curitiba. 2004b. p. 01-10.

_____. **Vitrines da República**: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____ ; CUNHA, J. L. (Orgs.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, V. L. G.; SCHUEROFF, D. (Orgs.). **Memória docente: histórias de professores catarinenses (1890-1950)**. Florianópolis: UDESC Editora, 2010.

SILVA, V. L. G.; VALLE, I. R. **Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade**. In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EduFMT, 2013.

SIRINELLI, J. F. **Le hasard ou la nécessité?** Une histoire en chantier: l'histoire des intellectuels. In: Vingtième Siècle. Revue d'histoire. n. 9, janvier-mars, 1986. p. 97-108.

_____. **Intellectuels et passions françaises: manifestes et pétitions au XXe. siècle**. (França): Fayard, 1990.

_____. **Histoire des droites em France**. v. 2, Cultures, Paris: Gallimard, 1992, p. III-IV

_____. **As elites culturais**. In. Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

_____. **Os intelectuais**. In. RÉMOND, R. Por uma história cultural. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SOUZA, G. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares do Paraná, 1900-1929**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004a.

_____. (Org.). **A criança em perspectiva: olhares do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, Sociedade Brasileira de História da Educação: Campinas, 2007b. p. 37-68.

_____ ; ANJOS, J. J. T. **A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná**. In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). **Obrigatoriedade escolar no Brasil**. Cuiabá: EduFMT, 2013.

SOUZA, J. M. **Lourenço Filho no Ceará**. In. ABE – Associação Brasileira de Educação. Um educador brasileiro: Lourenço Filho. Obras completas de Lourenço Filho. Volume preliminar. São Paulo: Melhoramentos, 1959.

SOUZA, R. C. **Sujeitos da educação e práticas disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Lições da escola primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. Cadernos de Resumos do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004b. p. 1-12.

_____. Tecnologias de ordenação escolar no século XX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 5, n. 1, jan/jun. Sociedade Brasileira de História da Educação: Campinas, 2005. p. 09-42.

_____. **Lições da escola primária**. In. SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIM, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SPENCER, H. **Lei e causa do progresso: a utilidade do anthropomorphismo**. Rio de Janeiro: Laemnent, 1889.

TEIVE, G. M. **Sugestões sobre a educação popular no Brasil de Orestes de Oliveira Guimarães**. In. HAMDAN, J. C.; XAVIER, M. C. (Orgs.). Clássicos da Educação Brasileira. Belo Horizonte: Mazza, 2005a. (Col. Pensar a educação pensar o Brasil. vol. 2).

_____. Uma vez normalista, sempre normalista a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005b.

THIELEN, E. V.; SANTOS, R. A. Belisário Penna: notas fotobiográficas. **História, Ciência e Saúde (Manguinhos)**. 9 (2): 387-404, mai./ago. Rio de Janeiro, 2002. [Revista Digital]. Disponível em: www.scielo.br/pdf/hcsm/v9n2/a08v9n2.pdf

TILLY, C. **Getting together in Burgundy (1675-1975)**. CRSO Working Paper U128, Center for Research on Social Organization, Universidad de Michigam, maio, 1976.

_____. Contentions repertoires in Great Britain, 1758-1834. **Social Science History**, 17: 2, Supplied by The British Library, 1993. p. 253-280.

_____. **Coerção, capital e Estados europeus**. São Paulo: Edusp, 1996. (Col. Clássicos).

_____. Itinerários em análise social. **Tempo Social**, v. 16, n. 2. São Paulo, 2004. p. 299-302.

_____. McADAM, D.; TARRROW, S. Para mapear o confronto político. Trad. Ana Maria Sallum. **Lua Nova**, n. 76, São Paulo, 2009. p. 11-48.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

TURA, M. L. R. (Org.). **Sociologia para educadores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

VALDEMARIN, V. T. **Os sentidos e a experiência**: professores, alunos e métodos de ensino. In. SAVIANI, D. (Org.) O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004b.

VALLE, I. R.; SILVA, V. L. G. La formation des enseignants au Brésil: un bilan des politiques éducatives. **Histoire(s) de L'Amérique Latine**, v. 5, 2010. p. 4-16.

VEIGA, C. G. **Escola Nova**: a invenção de tempos, espaços e sujeitos. In. PEIXOTO, A. M. C. (Orgs.). **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte: Secretaria da Educação de Minas Gerais, 2000.

_____. **Infância e modernidade.** In. FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações* (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. (Org.) **Carlos Roberto Jamil Cury intelectual e educador.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no século XIX: coerção externa e auto coerção.** In. VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EduFMT, 2013.

_____. GOUVEA, M. C. *Comemorar a infância, celebrar qual infância? Festejos comemorativos nas primeiras décadas republicanas.* **Educação e Pesquisa.** São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), v. 26, n. 1, 2000, p. 135-160.

VIANNA, F. J. O. **Populações meridionais do Brasil.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

VINCENT, G (Org). **L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.** Lyon: Presses Universitaires, 1994.

_____; LAHIRE, B.; THIN, D. *Sobre a história e a teoria da forma escolar.* **Educação em Revista.** Belo horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 33, jun/2001, p. 7- 47.

VIDAL, D. G. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura na escola primária pública (Brasil e França, final do século XIX).** São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, D. G. **Faces da obrigatoriedade escolar: lições do passado, desafios do presente.** In. VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EduFMT, 2013.

_____; FARIA FILHO, L. M. *Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo.* **Educação e Pesquisa,** v. 28, n. 1, jan./jun. São Paulo, 2002. p. 31-50.

VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. **Introdução ao estudo da Escola Nova de Manoel B. Lourenço Filho**. In. XAVIER, M. C. (Org.). *Clássicos da Educação Brasileira*. Belo Horizonte: Mazza, 2010. (Col. Pensar a educação pensar o Brasil – vol. 1).

VIEIRA, A. L.; FARIAS, I. M. S. (Orgs.). **Documentos de política educacional no Ceará**: Império e República. Colaboração: NOGUEIRA, D. L. (et al.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Col. Documentos da Educação Brasileira).

VIEIRA, C. E. O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Piloto. **Educar em Revista**, v. 1, n. 18, p. 53-74, Curitiba, 2001.

_____. **Intelectuais**: representações, conceitos e teorias. In. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. A educação e seus sujeitos. Goiânia/GO, 2006a.

_____. **Educação e modernidade no projeto formativo de Erasmo Piloto**. In. Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação. A educação e seus sujeitos. Goiânia/GO, 2006b.

_____. **Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927)**. In. BENCOSTTA, M. L. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. (Org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007b.

_____. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 16. São Paulo, 2008. p. 63-86.

VOVELLE, M. **Ideologias e mentalidades**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WARDE, M. J. **Para uma história disciplinar**: psicologia, criança e pedagogia. In. FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Oscar Thompson na exposição de St, Louis (1904)**: na *exhibit showing*. In. FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR, M. (Orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. **Estudantes brasileiros no Teachers College da Universidade de Columbia:** do aprendizado da comparação. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira, v. 1. Natal: UFRN, 2002b.

_____; MATOS, M. C.; LOPES, A. A. B. M. **Legado e legatários:** questões sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In.: XAVIER, M. C. (Org.). Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. **John Dewey.** Trad. e org. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Massangana, 2010.

WHITE, E. E. **A arte de ensinar.** Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessem pelo verdadeiro ensino da mocidade. Vertido do inglês por Carlos Escobar, a convite do Exmo. Sr. Dr. Oscar Thompsom, Diretor Geral do Ensino em São Paulo, (Brasil). São Paulo: Siqueira Nagel & Comp. s. d.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório:** educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPII/EDUSF, 1999.

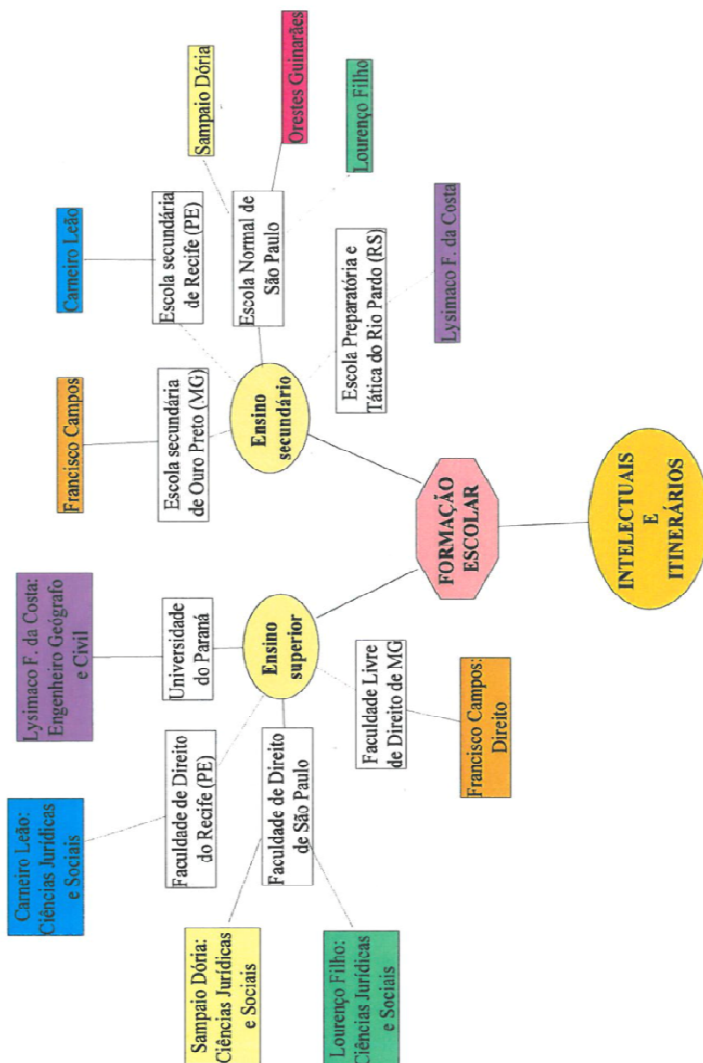
XAVIER, M. C. (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Educação e modernização:** Mario Casassanta e a indissociabilidade entre ação política e renovação pedagógica. In. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e fronteiras da história da educação no Brasil. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2013.

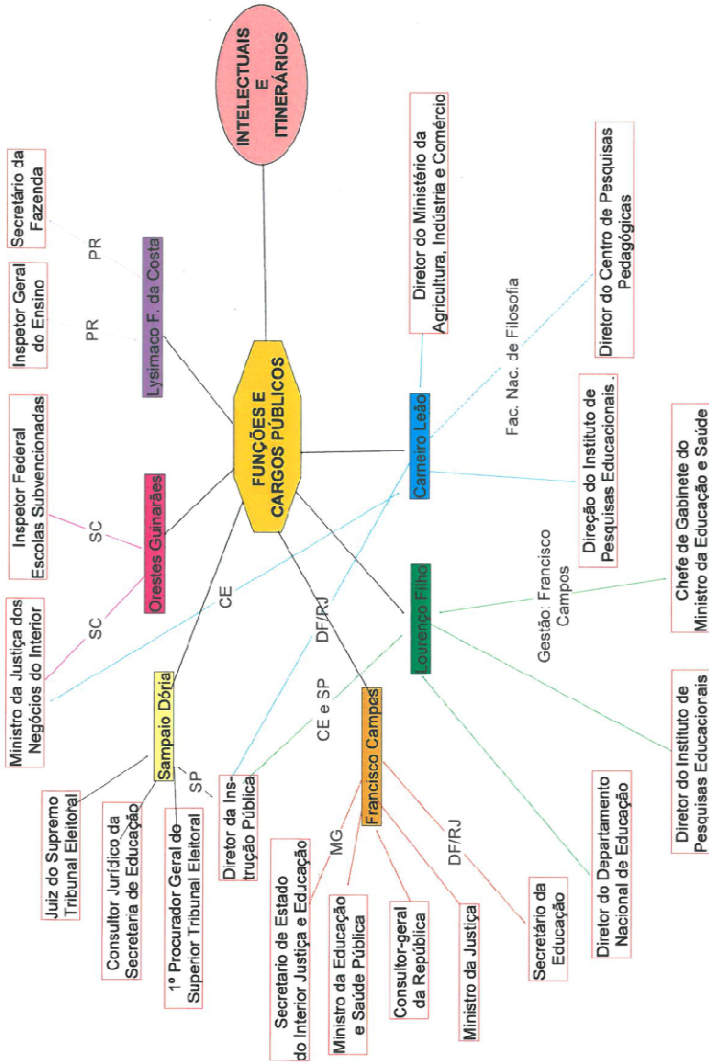
ZANIANI, E. J. M. **Sob os auspícios da proteção:** Moncorvo Filho e a higienização da infância. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá: 2008.

APÊNDICES

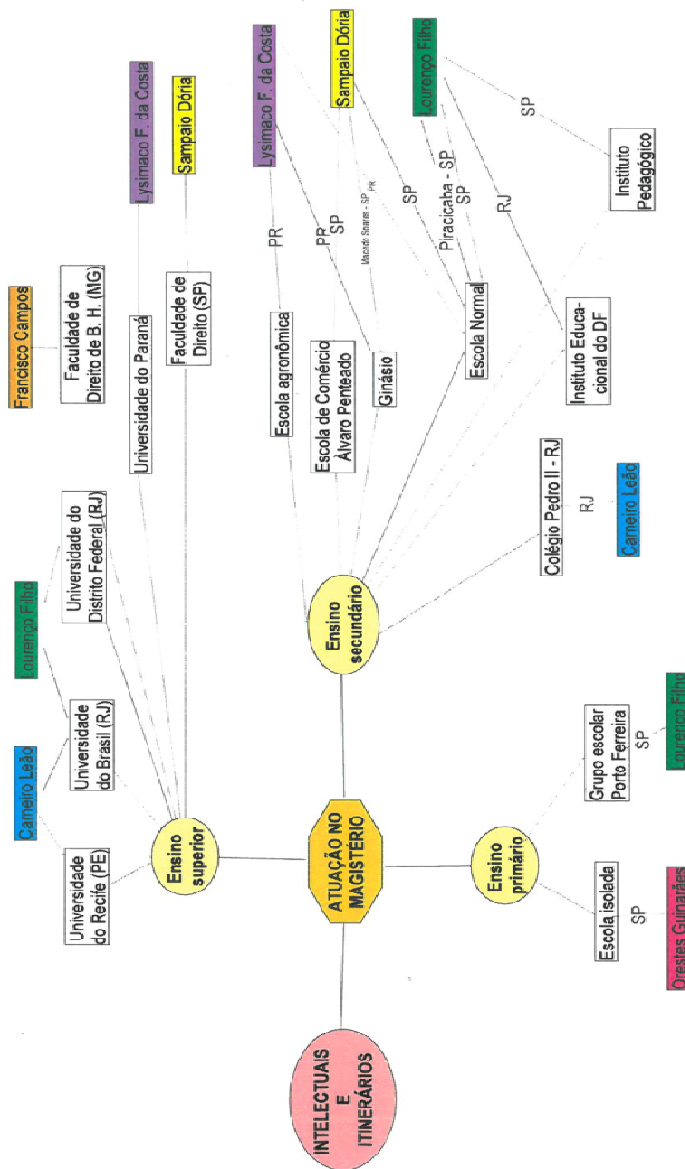
APÊNDICE A – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: FORMAÇÃO ESCOLAR.



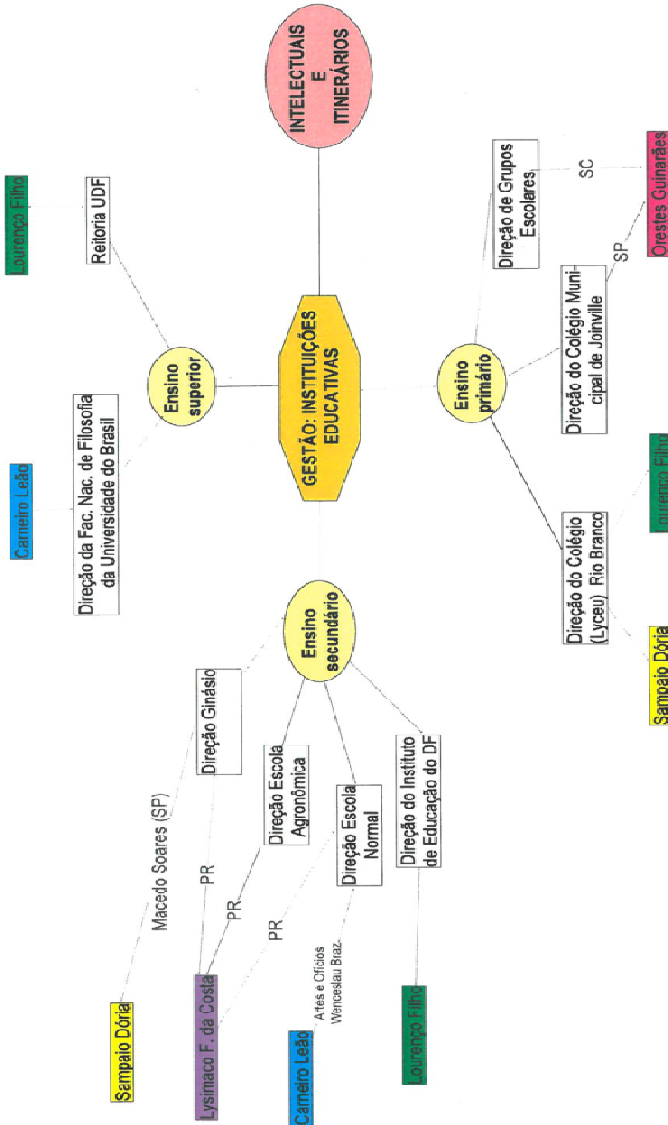
APÊNDICE B – ITINERÁRIOS DOS INTELCTUAIS: GESTÃO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS.



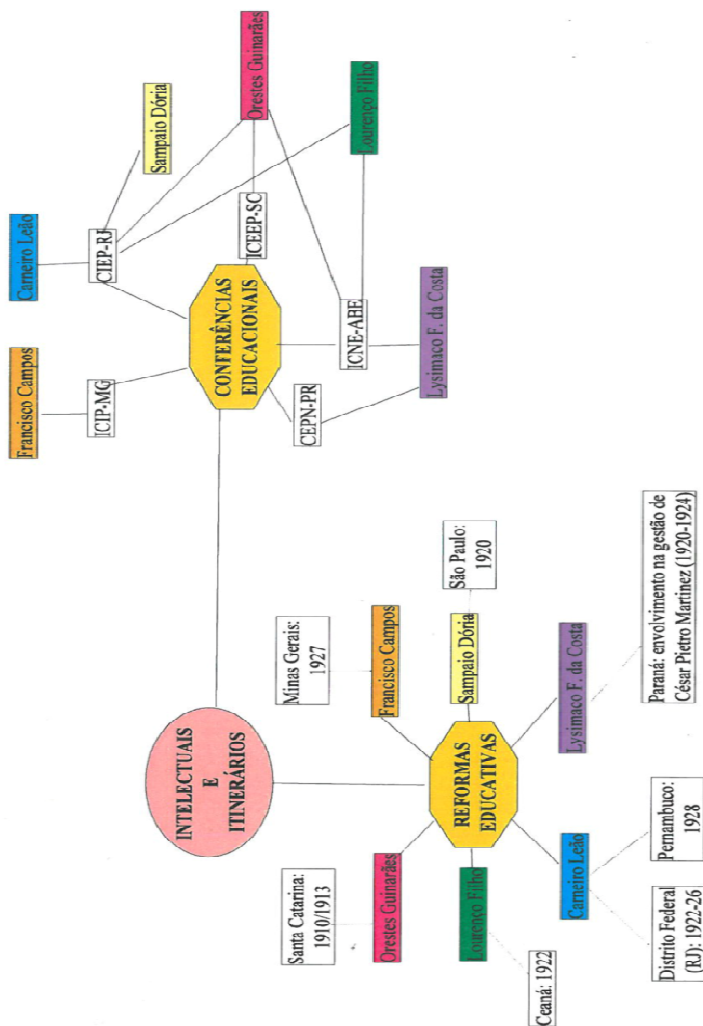
APÊNDICE C – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO.



APÊNDICE D – ITINERÁRIOS DOS INTELLECTUAIS: GESTÃO EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS.



PÊNDEXE E – ITINERÁRIOS DOS INTELCTUAIS: REFORMAS EDUCACIONAIS E CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS.



APÊNDICE F – LISTA DE MEMBROS, CONVIDADOS E PARTICIPANTES (CIEP-RJ, 1921)⁴⁵⁵.

Membros da Conferência

Presidente de honra: Epitácio Pessoa – Presidente da República
 Presidente efetivo: Joaquim Ferreira Chaves – Ministro da Justiça e Negócios Interiores

1º Vice-presidente: Senador Felix Pacheco

2º Vice-presidente: Deputado José Augusto Bezerra de Medeiros

1º Secretário: Professor Orestes de Oliveira Guimarães

2º Secretário: João Baptista de Mello e Souza

Representantes da União

Representantes do Governo Federal junto às comissões permanentes:

José Augusto Bezerra de Medeiros

Antonio Carneiro Leão

João Baptista de Mello e Souza

Vitor Vianna

Orestes de Oliveira Guimarães

Raymundo Pinto Seidl

Ministério da Justiça e Negócios Interiores:

Rodrigo Octavio de Langgard Menezes (Consultor Geral da República)

Ministério da Fazenda:

Gustavo Fernandes de Oliveira Guimarães

Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio:

Domingos Sergio de Carvalho

Representantes dos Estados

Amazonas – Alberto Moreira

Pará – Eurico Valle

Piauí – Felix Pacheco

Ceará – Godofredo Maciel

Rio Grande do Norte – José Augusto

Paraíba – Tavares Cavalcanti

⁴⁵⁵ Fonte: BRASIL, 1922.

Pernambuco – Correa Brito Alagoas – Mendonça Martins Sergipe – Carvalho Netto Bahia – Clementino Fraga e Canna Brasil Espírito Santo – Maribeau Pimentel Distrito Federal – Esther Pedreira de Mello São Paulo – Freitas Valle Paraná – Affonso Camargo Santa Catarina – Henrique da Silva Fontes Rio Grande do Sul – Carlos Penafiel Minas Gerais – José Rangel Goiás – Hermenegildo de Moraes Mato Grosso – Severiano Marques
Representantes das Instituições
Liga de Defesa Nacional – Laudelino Freire Liga Nacionalista de São Paulo – Sampaio Dória Escolas Sete de Setembro (São Paulo) – Américo de Moura Liga Contra o Analfabetismo – Maria Reis Sanctos A Escola Primária (Rio de Janeiro) – Ignacio Amaral Liga Pedagógica de Ensino Secundário (Rio de Janeiro) – João Camargo Ensino Profissional – João Lüderitz

APÊNDICE G – TEMAS, TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE (CIEP-RJ, 1921)⁴⁵⁶.

TEMÁTICAS/TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE		
Temáticas/teses	Proponentes	Comissões de análise e integrantes ⁴⁵⁷

⁴⁵⁶ Fonte: BRASIL, 1922.

⁴⁵⁷ Os nomes foram mantidos conforme apresentam-se nas fontes (BRASIL, 1922, p. 89).

<p>1. Diffusão do ensino primário. Fórmula para a União auxiliar a difusão desse ensino. Obrigatoriedade relativa do ensino primário; suas condições.</p>	<p>José Augusto Bezerra de Medeiros</p>	<p>1ª Comissão Hermenegildo de Moraes (Presidente) Tavares Cavalcanti (Relator) Canna Brasil (Secretário) João Lüderitz Eurico Valle</p>
<p>2. Escolas rurais e urbana. Estágio nas escolas rurais e urbanas. Simplificação dos respectivos programas.</p>	<p>João Batista de Mello e Souza</p>	<p>2ª Comissão Freitas Valle (Presidente) Esther de Mello (Secretária) Mello e Souza (Relator) Alberto Moreira Carvalho Netto</p>
<p>3. Organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional.</p>	<p>Victor Vianna</p>	<p>3ª Comissão Azevedo Sodré (Presidente) Américo de Moura (Secretário) Victor Vianna (Relator) José Rangel Corrêa de Brito</p>
<p>4. Criação do "Patrimônio do Ensino Primário Nacional", sob acção comum entre Municípios, Estados e a União. Fonte de recursos financeiros.</p>	<p>Raymundo Pinto Seidl</p>	<p>4ª Comissão Mendes Vianna (Presidente) Henrique Fontes (Secretário) Raimundo Seidl (Relator) Severiano Marques Laudelino Freire</p>

5. Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias nos Municípios de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização.	Orestes de oliveira Guimarães	5ª Comissão Carlos Penafiel (Presidente) Sampaio Dória (Secretário) Orestes Guimarães (Relator) Affonso Camargo Godofredo Maciel
6. Conselho de Educação Nacional: sua organização e fins.	Antonio Carneiro Leão	6ª Comissão Mendonça Martins (Presidente) Mirabeau Pimentel (Secretário) Carneiro Leão (Relator) Clementino Fraga Maria Reis Sanctos

APÊNDICE H – CONCLUSÕES DA TESE ORGANIZAÇÃO E UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINO NORMAL NO PAIZ. FORMAÇÃO, DEVERES E GARANTIAS DE UM PROFESSORADO PRIMÁRIO NACIONAL (CIEP-RJ, 1921)⁴⁵⁸.

13. A União fundará escolas normaes em todas as zonas do paiz, na proporção das respectivas necessidades e equipará a essas escolas as estadaues que se modelarem, no quadro das matérias e nas bases dos programmas, pelas normas federaes. A União poderá, emquanto não crear uma escola normal em algum Estado, subvencionar, mediante prévio accôrdo as escolas officiais que porventura ahi existam, afim de que completem sua organização nos moldes do typo federal.

14. A União promoverá um accôrdo com os Estados e o Distrito Federal, para uniformização do quadro das materias e das bases dos programmas em todas as escolas normaes do Brasil.

⁴⁵⁸ As conclusões pela comissão encarregada dos trabalhos finais acerca desta da referida tese. (BRASIL, 1922, p. 333-334). As comissões de análise elaboraram quarenta e quatro conclusões finais acerca das teses do CIEP-RJ, Do número treze ao vinte e cinco, referem-se ao ensino normal. O conteúdo e ortografia do texto foram mantidos de acordo com a fonte original.

<p>15. As escolas normaes federaes serão essencialmente profissionaes e terão um estagio de dous annos, dentro do qual será feito um curso de applicação didactica, em escolas primárias anexas, sob a direcção do director ou dos professores destas.</p>
<p>16. Para a matricula nas escola normaes federaes exige-se-ha a idade minima de 16 annos e o necessário preparo verificado em exame de admissão, sendo dispensados deste os candidatos que houverem completado o curso gynasial, em estabelecimentos officiaes ou equirados.</p>
<p>17. Annexo ás escolas normaes federaes poderão também funcionar cursos preparatórios para a matricula, segundo o plano que for estabelecido pelo Conselho de Educação Nacional.</p>
<p>18. A União procurará crear um só professorado, com os mesmos ideaes, o mesmo aparelhamento technico, e com iguaes garantias e direitos respeitadas os direitos adquiridos nos estabelecimentos subvencionados ou equiparados.</p>
<p>19. O Conselho Nacional de Educação manterá uma revista mensal, na qual se acompanhará e divulgará toda a evolução da sciencia pedagogica, todas as reformas de ensino no paiz e no estrangeiro, procurando-se despertar e conservar no professorado o entusiasmo por sua grande missão e pela technica professional e promoverá congressos periodicos de professores nos Estados e no Districto Federal.</p>
<p>20. As cadeiras das escolas primárias mantidas pela União, serão providas, de preferênciã, pelos diplomados nas escolas normaes federaes e nas escolas equiparadas ou subvencionadas.</p>
<p>21. Os poderes públicos devem assegurar aos professores vencimentos que lhes permitam dedicarem-se com entusiasmo ao magisterio, gratificações addicionais, proporcionaes ao tempo de bons serviços e vantagens quanto á vitaliciedade e aposentadoria.</p>
<p>22. Para fixar nos districtos longiquos os professores diplomados, a União promoverá, por intermédio dos Governos Estaduaes, ajuda de custo das respectivas Municipalidades, gratificações permanentes e cessão de predios para residencia; na impossibilidade dessa cooperação, auxiliará os professores que queiram residir nessas regiões.</p>
<p>23. Para assegurar o recrutamento permanente dos professores onde não se encontrem cadeiras providas por diplomados, lembrar-se-ha ás Camaras Municipaes que concedam bolsas de estudos aos naturaes de seus municípios afim de estudarem nas ecolas normaes</p>

federaes.
24. No caso de formar professores para determinadas zonas, a União intercederá no sentido de serem instituídas as competentes bolsas para a constituição de um corpo de professores afeitos á vida local dessas regiões.
25. A União fundará uma escola normal superior para formação dos professores das escolas normaes e inspectores de ensino, e mais estabelecimentos da mesma categoria serão installados de accôrdo com as necessidades regionaes e na proporção dos recursos disponíveis.

APÊNDICE I – ATRIBUIÇÕES, DEVERES OU FINS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO SEGUNDO CARNEIRO LEÃO E ORESTES GUIMARÃES.

CARNEIRO LEÃO
Art. 11. São atribuições e deveres do Conselho Nacional ⁴⁵⁹
<p>a) dirigir a instrucção nas escolas primarias e normaes da sua competência;</p> <p>b) organizar a inspecção nas escolas, regulamentar as suas funcções e dirigir-lhes os actos;</p> <p>c) contratar professores dentro e fora do paiz para o ensino normal e profissional;</p> <p>d) executar pontualmente as leis e os decretos sobre educação, podendo invocar para tal o auxílio da autoridade respectiva;</p> <p>e) reunir duas vezes por anno, na Capital Federal, os inspectores de ensino, afim de ouvi-los quanto o serviço das suas circunscrições;</p> <p>f) dictar o regulamento geral das escolas;</p> <p>g) preparar e dictar o seu regimento interno, distribuindo entre seus membros, como for mais conveniente, as funcções a seu cargo;</p> <p>h) dictar os programmas escolares, revalidar diplomas de professores estrangeiros, julgar e adoptar os livros didacticos, promover a criação de bibliothecas para crianças e professores, crear uma revista bimensal de educação, publicar regularmente um annuario dando conta do ensino durante o anno, e dictar boletins informativos, etc., promover a fundação de cursos post-escolares,</p>

⁴⁵⁹ Fonte: BRASIL. Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Emp. Industrial Editora “O Norte”, 1922, p. 65-66. O conteúdo e ortografia do texto foram mantidos de acordo com a fonte original.

para professores e fazer três sessões semanaes, pelo menos;

i) fiscalizar o ensino primário, exigindo entre outras coisas que os três primeiros annos da escola primaria sejam obrigatoriamente ministrados em língua nacional;

j) as subvenções só serão conferidas aos Estados mediante proposta do Conselho ao Governo Federal;

k) julgar os planos e autorizar a construção de edifícios escolares; fazer no começo de cada anno um orçamento das despesas com o ensino primário e normal da sua competencia.

ORESTES GUIMARÃES

Taes devem ser (...) os primcipaes fins do Conselho, os quaes, naturalmente, serão modificados com o tempo e de accôrdo com a pratica⁴⁶⁰

1º – Superintender o ensino primario do Districto Federal, por intermédio do Director da Instrucção, nos termos do accôrdo que venha a ser celebrado entre o Governo da União e o do Districto Federal;

2º – entrar em accôrdo com os Ministerios que mantiverem escolas de ensino primário, para que a parte relativa a esse ensino lhe fique subordinada;

3º – elaborar planos de estudos para as escolas e estabelecimentos de ensino primário, subvencionados ou mantidos pela União, bem como para os Estados que o solicitarem;

4º – estudar e resolver as questões suscitadas relativamente ás escolas que lhe ficarem subalternas;

5º – orientar, por meio dos seus agentes e de instrucções adequadas, a efficiencia dos methodos concernentes ao ensino ministrado nas referidas escolas;

6º – propor ao Ministro da Justiça e Negocios Interiores a nomeação e a demissão dos inspetores federaes de ensino;

7º – orientar e dirigir os trabalhos dos inspetores federaes, expedindo as necessarias instrucções;

8º – elaborar, annualmente, planos para a diffusão e elevação do ensino primário, apresentando os competentes orçamentos ao Ministro da Justiça e Negocios Interiores;

9º – expedir instrucções para os exames dos candidatos ás escolas subvencionadas, quando não forem diplomados;

⁴⁶⁰ Fonte: GUIMARÃES, 1924, p. 43-46. O conteúdo e ortografia do texto foram mantidos de acordo com a fonte original.

10º – examinar, com o devido rigor, os títulos de idoneidade dos professores das escolas que lhe ficarem subordinadas, exigindo tudo quanto lhe for necessário, aprovando ou rejeitando as nomeações dos mesmos;

11º – prestar o seu concurso aos governos estaduais, quando o solicitarem, para o fim de orientar reformas de ensino primário e normal;

12º – procurar unificar os tipos de organizações escolares primárias (preliminar, média, complementar), que, de futuro, a União venha a subvencionar ou manter nos Estados;

13º – fiscalizar e regularizar, por meio dos seus inspectores, a nacionalização do ensino primário no Paiz, solicitando do Ministro da Justiça e Negócios Interiores as medidas que julgar necessárias;

14º – corresponder-se com os governos estaduais, acerca de tudo quanto possa contribuir para a boa marcha da educação popular no Paiz;

15º – colher informações que lhes permitam ficar ao corrente da situação real do ensino primário nos Estados;

16º – elaborar e publicar, anualmente, estatísticas do ensino primário no paiz, acompanhando-as de relatórios, que esclareçam o andamento desse ensino, as suas necessidades e medidas a tomar;

17º – organizar e publicar obras de propaganda sobre a diffusão e elevação da cultura popular;

18º – estimular, por meio de prêmios, a publicação de obras didacticas para o ensino primário, sobretudo das que se referirem: a) – á formação do character; b) – aos sentimentos patrios; c) – á vida rural, despertando o amor á mesma entre os educandos; d) – á hygiene, em geral, e, em particular, a noções de hygiene rural, as quaes se enquadrem no programma das escolas a que allude o capitulo X, “Mal nacional”;

19º – prestar as informações que lhe forem pedidas pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores;

20º – apresentar ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, dentro de três annos de sua installação, um plano completo, systematizado, sobre a educação popular brasileira, comprehendendo – o ensino primário, médio, complementar, normal e profissional;

21º – propor ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, quando julgar opportuno, o nome de um dos seus membros ou de um dos inspectores federaes, para visitar escolas de paizes americanos ou europeus;

22º – propor ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores, quando

for conveniente, a convocação de Conferencias Interestaduais de Ensino Primario;

23° – convocar, biennialmente, na Capital Federal, em época que entender oportuna, a reunião dos inspectores federaes e de outras autoridades escolares, afim de tratarem das questões de ensino nas escolas sob suas jurisdicções;

24° – apresentar, annualmente, ao Ministro da Justiça e Negocios Interiores, circunstanciado relatório que esclareça o andamento dos seus trabalhos e as necessidades do ensino primario no Paiz.

APÊNDICE J – TEMAS, TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE (CEPN-PR, 1926)⁴⁶¹.

TEMÁTICAS/TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE ⁴⁶²	
Temáticas/teses	Proponentes
1. Obrigatoriedade do ensino no território paranaense	Segismundo Antunes Netto
2. Normas de proceder de um professor de escola isolada	Segismundo Fallarz
3. O papel do professor de uma escola isolada	Rosa Pereira de Carvalho
4. Qual o processo mais eficaz para o ensino da aritmética	Joaquim Meneleu A. Torres
5. Plano para difusão do ensino primário no Estado	José Busnardo
6. 73° aniversário da emancipação política do Paraná	Tharcilla Armbruster Chapot
7. Tese sobre a música	Maria Cercal Corrêa
8. Qual a ciência capaz de remodelar os caracteres da atualidade?	Maria Galvão
9. Sugestão sobre o ensino moral	Marina de Albuquerque Maranhão

⁴⁶¹ Fonte: PARANÁ, 1926a; 1926b.

⁴⁶² Os nomes foram mantidos conforme apresentam-se nas fontes consultadas (PARANÁ, 1926a; 1926b)

10. Questões de metodologia da aritmética	Oswaldo Pilloto
11. Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias?	Guilherme Butler
12. Qual a marcha mais eficaz para se realizar o ensino da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino primário e secundário do estado?	Professor Nelson Mendes
13. O método de projetos	Esther F. F. da Costa
14. Os museus escolares: sua aplicação e organização	Nicephoro M. Fallarz
15. Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense?	Maria Luiza Ruth
16. A higiene na escola: sua utilidade no ensino	Heitor Borges de Macedo
17. Qual a marcha mais eficaz para se realizar o ensino da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino primário e secundário do Estado?	Myriam de Souza
18. Normas didáticas a que se deve obedecer o ensino de português aos filhos dos colonos	Nicolau Meira de Angelis
19. Como podem eficazmente cooperar econômica e eficazmente na organização dos museus escolares?	Otacília H. de Oliveira
20. Contribuição para profilaxia do impudismo no método escolar	Carlos Mafra Pedroso
21. A função do professor primário deve ser restringida à simples execução dos programas e regulamentos oficiais? Qual deve ser a amplitude de sua ação	Lúcia Dechandt

na educação nacional?	
22. O ensino de desenho nas escolas primárias	Frederico Lange de Morretes
23. O ensino da aritmética elementar no Brasil está mal orientado	Wenceslau Muniz
24. Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense?	João Rodrigues
25. Da educação musical nas escolas	Josepha Corrêa de Freitas
26. O ensino nas escolas freqüentadas por filhos de colonos estrangeiros	Maria Luiza Ruth
27. O ensino da moral: obrigatoriedade do ensino primário elementar no território paranaense	Antônio Tupy Pinheiro
COMISSÕES DE ANÁLISE	INTEGRANTES
1ª Comissão: Ensino Primário	Sebastião Paraná (Presidente). José de Sá Nunes (Relator). José Conrado de Souza (Secretário). Demais membros: Joaquim M. de Almeida Torres, Oswaldo Pilotto, Segismundo Antunes Netto, Valdemiro T. de Freitas, Frederico Lange de Morretes, Meira de Angelis, Milton Munhoz, Nicephoro M. Fallarz, Roberto Emilio Mongruel, Itacelina C. de Bittencourt, Heitor Borges de Macedo, Maria Luisa Ruth, Noemia Loyola Santos, Adolpho Brito, Octavio Guimarães, Fernando Moreira, Joanna Falce.
	Itacelina C. de Bittencourt

2ª Comissão: Ensino Normal	(Presidente). Joanna Falce (Relatora). Delly de Carvalho (Secretário). Demais membros: Raul Gomes, José Cardozo, Arthur Borges de Macedo, João Loyola, Zacharias Alves de Souza, Hyrio Peterli, Maria da Luz Cordeiro, Octacilia H. de Oliveira, Brazilino Bittencourt, João Rodrigues, Nelson Mendes, José Busnardo, Antonio Tupy Pinheiro.
3ª Comissão: Ensino Particular	João Rodrigues (Presidente). Antonio T. Pinheiro (Relator). Newton Ferreira da Costa (Secretário). Demais membros: José Busnardo, Noemia Loyola Santos, Segismundo Fallarz, Donatila Caron, João Rodrigues, Adolpho Brito, Antonio Tupy Pinheiro.

APÊNDICE L – TEMAS, TESES E COMISSÕES PERMANENTES
(ICIP-MG, 1927)⁴⁶³.

TEMA E TESES⁴⁶⁴: ORGANIZAÇÃO GERAL DO ENSINO

⁴⁶³ Quadro construído a partir das seguintes fontes: Revista do Ensino n. 22 (MINAS GERAIS, 1927b); Jornal Minas Geraes, de 09 de maio de 1927 (MINAS..., 1927a). O conteúdo e ortografia do texto foram mantidos de acordo com a fonte original.

⁴⁶⁴ Nas fontes consultadas não foi possível identificar o nome dos proponentes das teses. Quanto às comissões encarregadas bem como os relatores das teses Melo (2010) apresenta nos apêndices do seu trabalho quadros informativos acerca da apresentação desses elementos que se mostram, em certos pontos, distintos, com acréscimos ou supressões – dependendo das fontes que se toma

Quaes os objetivos geraes da escola primaria? Quaes os seus valores, actividades e ideaes?
O ensino normal, tal como se acha organizado, preparara profissionaes aptos a ministrar de modo efficiente o ensino primario?
Que importancia deve ter o ensino technico em a (sic) escola primaria e qual a sua orientação?
Si há falhas e defeitos na actual organização do ensino primario, quaes são e quaes os meios de corrigil-os?
Qual o melhor meio de selecção para o provimento de cadeiras no ensino primario?
Convém que o Estado mande ao estrangeiro, de preferencia a paizes americanos, commissões mistas de professores e futuros assistentes technicos para estudarem as organizações das escolas primarias, os methodos de ensino e os processos de fiscalização?
Não seria conveniente instituir nas escolas primarias o ensino de artes domesticas, taes como, culinaria, confecção e hygiene do vestuario, hygiene pessoal, etc?
Convirá que o governo, além dos actuaes premios regulamentares, institua aos professores outros meios de estimulo, como sejam a classificação em categorias e a promoção por merecimentos?
Convirá que o Estado estabeleça a compulsoria para os funcionarios do ensino primario?
Haverá vantagem em que nos grupos escolares se organizem conferencias de vulgarização pedagogicas, afim de esclarecer os paes sobre os problemas de psychologia infantil, o papel da escola e a collaboração necessaria entre a familia e o mestre?
Qual a origem e a significação da indisciplina na escola e quaes os meios de tratá-la?
Converia restabelecer as ferias de meio do anno lectivo?
Deve ser simplificado o ensino primario?
O ensino e a organização escolar não devem variar como o meio e categoria das escolas?
Qual o melhor meio de tornar mais efficiente a cooperação das camaras municipaes na obra de diffusão do ensino primario?
TEMA E TESES: QUESTÕES DE PEDAGOGIA
Deve o Director do grupo escolar reger classe? Em que circunstancias?

para a investigação – antes, durante e após o ICIP-MG. Esta referência (MELO, 2010) também foi utilizada para a elaboração do quadro que se apresenta.

Quaes os numeros minimo e maximo de classe para cada grupo escolar?
Qual o maximo de alumnos que deve ter cada classe?
Durante quantas horas deve funcionar cada classe e quanto deve durar cada licção?
Convém a especialização dos professores do ensino primario? No caso affirmativo, deve fazer-se por materia ou por classe?
Há conveniencia em crear nos grupos escolares classes especiaes para os retardados e os debeis organicos?
Quaes devem ser as edades minima e maxima para a admissão de alumnos nos estabelecimentos de ensino primario?
Haverá conveniencia em reduzir o ensino oral no curso primario, dando logar a maior actividade e iniciativa por parte dos alumnos?
Quaes os meios praticos de cultivar a memoria e a imaginação da creança durante o curso primario?
Deve-se banir a grammatica da escola primaria? No caso affirmativo, como se poderá orientar e corrigir a expressão graphica ou articulada dos alumnos?
TEMA E TESES: INSTITUIÇÕES AUXILIARES DA ESCOLA
Qual a melhor organização para as caixas escolares?
Prestam reaes serviços as actuaes instituições: — Conselhos escolares e associações de mães de familia? Como devem ser organizadas?
TEMA E TESES APPARELHAMENTO ESCOLAR
Haverá vantagem no emprego do epidiascopio para o estudo da geographia e historia?
Convém o emprego do cinematographo nas escolas?
Qual o material necessario para o ensino de arithmetica, especialmente do systema metrico?
Os actuaes livros adoptados para o ensino da leitura preenchem os fins desejados?
Haveria vantagem na traducção e adaptação de livros estrangeiros para uso dos alumnos na apprendizagem da leitura?
Os livros escolares devem apenas relatar scenas e acontecimentos da vida real ou tambem falar á phantasia do alumno por meio do maravilhoso infantil?
Para prender a atenção dos alumnos são preferiveis os livros sobre creanças, ou aquelles que versam sobre assumptos em que são principaes personagens adultos e os animaes?
São sufficientemente ricos em vocabularios os livros escolares

actualmente adoptados nas escolas do Estado?
Que categorias de livros são aconselháveis na constituição da biblioteca dos professores?
TEMA E TESES: DESENHOS E TRABALHOS MANUAES
O ensino do desenho, no curso primario, deve ser considerado como arte ou como meio intuitivo da creança exprimir o que imagina e representar o que vê?
Deve o ensino do desenho attender á iniciativa individual do alumno?
Como deve agir o professor para corrigir os erros de proporção e perspectiva commettidos pelas creanças?
O estudo de observação visual deve fazer-se no 3º e 4º annos?
Quando deve ser iniciado o ensino de sombras?
Ao iniciante se deve condemnar a copia de estampas ou gravuras?
Será conveniente a creação de um curso de aperfeiçoamento para os professores que tenham de executar os programmas de desenho, trabalhos manuaes e cursos technicos?
As noções de trabalhos manuaes devem ser iniciadas no 1º anno?
TEMA E TESES: EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA
Quaes as qualidades moraes a serem cultivadas nas creanças conforme a sua idade?
Qual a maneira mais proficua de inculcar á creança a noção do dever?
Quaes os meios mais efficientes de que dispõe a escola para crear e desenvolver na creança o espirito de familia e o de solidariedade social?
Como podem as diversas disciplinas professadas na escola contribuir para a educação moral da creança?
Quaes devem ser os requisitos pessoaes (caracter, convicções, procedimento, etc) do professor primario?
Qual a graduação mais racional e pedagogica do ensino moral e civico?
Quaes as normas civicas que mais convém ensinar ás creanças e como devem ser ensinadas?
Que uso convém fazer das narrativas, das biographias e das maximas no ensino moral e civico?
TEMA E TESES: CANTO
Deve o canto-corral ser obrigatorio nas escolas primarias?
Quanto tempo deve ser reservado ao ensino ou exercicio de canto-corral?

Qual o maximo de alumnos que deve comprehender cada classe de canto?
Com a instrucção musical theorica-pratica e didactica recebida no curso normal podem os professores primarios ensinar, na classe, o canto, apenas com o auxilio do diapasão?
De que maneira pode o Estado tornar realidade o canto nas escolas, si cada uma professora não se incumbir desse trabalho na sua propria classe?
TEMA E TESES: INSPECÇÃO TECHNICA
Como deve ser recrutado o corpo de inspectores regionaes?
A actual divisão do Estado em 33 circunscipções literarias satisfaz as exigencias da fiscalisação do ensino primario?
Como devem ser recrutados os inspetores escolares municipaes?
Convém que as funcções de fiscaes das escolas normaes sejam exercidas pelos próprios inspectores technicos regionaes ou por inspectores especiaes?
TEMA E TESES: PROGRAMMAS E HORARIOS
Que materias devem ser ensinadas em cada categoria de escolas?
Devem os programmas ser minuciosos ou limitar-se apenas ao plano geral do ensino da materia em questão, deixando ao professor maior amplitude para proporcionar aos alumnos o ensino segundo as aptidões e necessidades infantis?
Os programmas actuaes satisfazem as condições e necessidades do ensino?
É conveniente que o horario seja uniforme para todas as classes ou deve haver horario especial para o 1º e 2º annos?
TEMA E TESES: HYGIENE E EDUCAÇÃO PHYSICA
Dadas as nossas condições de meio, como organizar um serviço efficiente de inspecção medica escolar?
Deverá a inspecção medica extender-se ao corpo docente e ao pessoal administrativo das escolas?
Como formar um corpo de enfermeiras escolares efficientes?
Quaes os meios mais convinhaveis para que se inculquem nos escolares os habitos sadios de hygiene individual e para que se forme nelles a “consciencia sanitaria”?
Como introduzir na escola primaria a cultura physica necessaria á nossa gente?
O “escoteirismo” poderá dar entrada na escola primaria, como meio de educação moral e physica?
Os methodos de educação physica devem ser os mesmos para todos

os annos do curso primario?	
TEMA E TESES: EXAMES E “TESTS”	
Como devem ser organizadas as commissões examinadoras?	
Qual o melhor systema de exames? O das promoções tem dado bom resultado? O processo actual de exames deve ser substituido pelo emprego dos “tests” pedagogicos?	
Convém generalizar o emprego dos “tests” pedagogicos a quaesquer provas escolares?	
Convém usar nas escolas os “tests” psicologicos? Adoptados os “tests” psicologicos convém estabelecer-se em cada anno escolar a classificação dos alumnos de accordo com aquelles, para que cada grupo seja differentemente cuidado?	
TEMA E TESES: ESCOLAS INFANTIS	
Qual a melhor organização que se deve dar á escola infantil, para que esta preencha os seus fins? Qual o methodo preferivel?	
Que meios educativos deve o professor por em pratica, para a formação do espirito da creança?	
Qual a extensão que se deve dar ao ensino oral e qual importancia que se deve ligar ao canto, desenho, jogos e mais exercicios?	
Qual o aparelhamento necessario? Como deve ser organizado o horario?	
Como deve ser preparado e seleccionado o corpo docente destinado ás escolas infantis?	
COMISSÕES PERMANENTES⁴⁶⁵	
Organização geral do ensino	
1ª Comissão	Dr. Arduino Bolivar; dr. Alberto Alvares, d. Ignacia Guimarães, dr. Oswaldo de Mello Campos, Francisco Lins, Lindolpho Gomes.
2ª Comissão	Firmino Costa, José Augusto Lopes, dr. Polycarpo Viotti, d. Vitalia Campos, Luiz Ernesto de Cerqueira, Francisco Lins.
3ª Comissão	D. Maria Luiza de Almeida Cunha, Manoel Penna, Jacintho Pereira de Almeida, d. Francisca Lopes, Carlos Benjamim Gonçalves.
4ª Comissão	Saulo de Freitas, Francisco Lins, José Augusto Lopes, Cornelio Alves de Souza, d. Helena Penna, d. Maria Salomé Penna; d. Zelia Corrêa Rabello, d.

⁴⁶⁵ A expressão Comissões permanentes é a identificação que se encontra na fonte utilizada neste quadro: (MINAS..., 1927, p. 8).

	<p>Maria de Resende Costa, d. Marianna Noronha Horta, d. Vitalia Campos, d. Maria da Gloria de Moura Costa, d. Corintha Dias, d. Guiomar Vaz de Mello, d. Hilda Rabello da Matta, d. Maria Carmen Silva.</p>
5ª Comissão	<p>Dr. Alberto Alvares, dr. A. Affonso de Moraes, dr. Alexandre Drummond, dr. Noraldino Lima, Aymoré Dutra, Benjamin Ramos Cesar, João Augusto Chaves.</p>
<p>Questões de pedagogia</p>	
1ª Comissão	<p>D. Marianna Noronha Horta, d. Isabel Bastos, d. Zelia Corrêa Rabello, d. Elvira de Magalhães Brandão, d. Odete Klein, Raymundo Tavares, Donato Eugenio da Silva.</p>
2ª Comissão	<p>Dr. Alexandre Drummond, d. Iris Campos de Resende, d. Maria Luiza de Almeida Cunha, dr. Affonso dos Santos, José Joaquim Cordeiro Valladares, d. Maria Josephina da Conceição Lopes.</p>
<p>Instituições auxiliares</p>	
Comissão (única)	<p>Dr. Arthur Furtado, Claudionor Lopes, Antonio Raymundo da Paixão, Nephtaly Gonzaga de Mello, João Gualberto Soares de Senna, d. Rachel Marques.</p>
<p>Apparelhamento escolar</p>	
1ª Comissão	<p>D. Julia Kubtschek, dr. Newton Pessanha, d. Maria Luiza de Almeida Cunha, Edmundo Vieira, Jorge Tibiriçá de Boncheville, d. Leonor Tafuri, d. Carmosina Guimarães.</p>
2ª Comissão	<p>Firmino Costa, dr. Affonso Santos, d. Anna Cintra, d. Ephygenia Bastos de Oliveira, d. Edith Martins, d. Zilda Gama, d. Gilberta Ferrand, d. Maria Rita Burnier, Amynthas Hilarito Marques da Rocha.</p>
<p>Desenho e trabalhos manuaes</p>	
Comissão (única)	<p>D. Iracema de Macedo, d. Luiza Torres, d. Emilia Truran, d. Anna Santa Cecilia, Annibal Mattos, Manoel Penna, José Maria do Espirito Santo Filho, d. Alexandrina Santa Cecilia, dr. Edgard Renault, d. Maria Ottilia Lopes, d. Margarida da Silva Santos, d. Noemi Schmidt, d. Marietta Brochado [excluída da lista de 11 de maio] e d. Leonor Tafuri.</p>
<p>Educação moral e civica</p>	

Comissão (única)	Dr. Lucio José dos Santos, dr. Mario de Lima, Ernesto de Mello Brandão, dr. J. Magalhães Drummond, dr. José Oswaldo de Araujo, dr. Rodolpho Jacob, dr. Cypriano de Carvalho, d. Lavinia Cerqueira, professor Luiz Pessanha e d. Zelia Rabello.
Canto	
Comissão (única)	D. Branca de Carvalho Vasconcellos, Arthur Mendonça de Alvarenga Mafra, d. Maria Antonietta de Mello e Silva, d. Cora de Freitas Teixeira, d. Lucia Schmitd Monteiro de Castro, d. Consuelo Tinoco Mineiro, d. Affonsina Brandão, d. Violetta Lott e d. Maria Auxiliadora de Lima.
Inspecção technica	
Comissão (única)	Dr. Noraldino Lima, dr. Sandoval Soares de Azevedo, dr. Arthur Furtado, dr. Alberto Alvares, Raymundo Felicissimo, Fernando Magalhães, Othoniel Belleza, d. Maria de Castro Campos da Cunha, Raymundo Tavares e Antonio Raymundo da Paixão
Programmas	
Comissão (única)	Saulo de Freitas, Francisco Lins, José Augusto Lopes, Cornelio Alves de Souza, d. Helena Penna, d. Maria Salomé Penna, d. Zelia Corrêa Rabello, d. Maria Rezende Costa, d. Marianna Noronha Norta, d. Vitalina [Vitalia] Campos, d. Maria da Gloria Moura Costa, d. Corintha Dias, d. Guiomar Vaz de Mello, d. Hilda Rabello da Matta, d. Maria Carmen Silva e d. Iris Campos de Rezende.
Higiene e educação física	
1ª Comissão	Dr. Oswaldo de Mello Campos, dr. Ernani Agricola, dr. Alexandre Drummond, dr. Raul de Almeida Magalhães, dr. Lucas Monteiro Machado, dr. Abilio de Castro, dr. Theophilo de Mello Santos, dr. J. Mello Teixeira e dr. Henrique Marques Lisboa.
2ª Comissão	D. Guiomar Meirelles, d. Maria da Gloria Carvalho, d. Helena Versiani Velloso, d. Anna Luiza de Araujo, Antonio Pereira da Silva, d. Herundina da Silva Monteiro e Marietta Brochado.

Exames e tests	
Comissão (única)	D. Benedicta Valadares Ribeiro, d. Guiomar Vaz de Mello, d. Anna Santa Cecilia, dr. Lucio José dos Santos, d. Ignacia Guimarães, d. Maria Rita Burnier e d. Guiomar Vaz de Mello [sic! repetido].
Escolas infantis	
Comissão (única)	D. Ondina do Amaral Brandão, d. Rita de Cassia de Lima Chaves, d. Albertina Magalhães, d. Elysenia Costa, d. Maria Macedo, d. Maria José Ourivio, d. Maria Zenolia Corrêa Rabello, d. Helena Paladini, d. Maria Antonietta Mello e Silva, d. Christina Carvalho Vieira da Costa, d. Maria de Lourdes Paschoal e d. Ignacia Guimarães.

APÊNDICE M – LISTA DE MEMBROS, CONVIDADOS (ICEEP-SC, 1927)⁴⁶⁶.

MEMBROS DA CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO NOS TERMOS DO REGIMENTO DA MESMA CONFERÊNCIA ⁴⁶⁷	
Inspectores Escolares:	
Professor Flodoardo Cabral	
Professor João do Santos Areão	
Diretores de Estabelecimentos de Ensino Estaduais	
Professor João Tolentino de Souza Junior	
Professora Beatriz de Souza Britto	
Professora Floscula de Queiroz Santos	
Professor Taciano Barreto do Nascimento	
Professor Herminio Heusi da Silva	
Professor Albano Monteiro Espinola	
Professor Guilherme Wiethorn Filho	
Professor Antonio Epiphania dos Santos	
Professor Mario Garcia	
Professor Honorio Gomes de Miranda	

⁴⁶⁶ Fonte: SANTA CATARINA, 1927b.

⁴⁶⁷ Os nomes foram mantidos conforme apresentam-se nas fontes (SANTA CATHARINA, 1927b).

Professora Catharina Demoro
 Professor Adriano Mosimann
 Professor Walter Wagenführ
 Professor Hercilio Zimmermann
 Professor Cesar Augusto de Carvalho
 Professor Antonio Gasparello
 Professor Germano Wagenführ
 Professor Marcilio Dias Santiago
 Professor Gustavo Gonzaga
 Professor Adolpho Silveira
 Professor Leonor de Souza Neves
 Professor Egydio Abbade Ferreira

Diretores de Estabelecimentos Federais ou Equiparados

P. Francisco Xavier Zartmann
 P. Frei Evaristo Schürmann
 Irmã Bernwarda Michele
 Dr. João Candido da Silva Muricy

Chefes Escolares

Coronel Hyppolito Boiteux
 Coronel Dimas Prazeres Campos
 Coronel Cid Gonzaga

Lentes da Escola Normal

Professor Bellarmino Corrêa Gomes
 Professor Henrique Brüggemann
 Professor Joaquim Margarida
 Professora Emilia Gastão
 Professora Maria do Carmo Caldeira de Andrada
 Professora Laura da Luz Montenegro

Superintendentes Municipais

Dr. Heitor Blum
 Major José Koerich
 Major Alcebiades Seara
 Curt Hering
 Coronel Marcos Rovaris
 Coronel José da Silva Candemil
 Coronel Marcos Konder
 Coronel Nicolau Ruthes Sobrinho
 Coronel Caetano V. da Costa
 Nicolau Bado

João Pacheco dos Reis Major Boanerges Medeiros José Philomeno Jacob Tavares Bernardo Tasso Coronel Francisco Alencar de Azambuja
Convidados
Dr. Lysimaco (Ferreira da) Costa Dr. Fernando de Raja Gabaglia Dr. Oscar Ramos Dr. Achilles Galloti Dr. Edmundo Moreira Dr. Albino Sá Filho Dr. Alfredo Porphirio de Araujo Dr. Carlos Corrêa Dr. Gilberto Paranhos P. Ernesto Hermendoff Professora Maria Amorim Professor José Accacio M. Filho Professor Laercio Caldeira de Andrada Professora Isaura Veiga de Faria Professor Arnaldo Gomes Jardim Professor Alfredo Xavier Vieira Professora Maura de Senna Pereira Professor Odilon Fernandes Professora Josefina Caldeira de Andrada Capitão Marcelino Coelho Acadêmico Oswaldo Rodrigues Cabral Cirurgião-dentista Ary Bittencourt Machado

APÊNDICE N – TEMAS, TESES, PROPONENTES E COMISSÕES DE ANÁLISE (ICEP-SC, 1927)⁴⁶⁸.

TEMAS/TESES E PROPONENTES ⁴⁶⁹	
Temas/teses	Proponentes

⁴⁶⁸ Fonte: SANTA CATARINA, 1927b.

⁴⁶⁹ Manteve-se a ortografia dos títulos/teses e os nomes dos proponentes, conforme apresentaram-se nas fontes (SANTA CATHARINA, 1927b).

1. Esboços de um programma de ensino para a Escola Normal	Professor Francisco Barreiros Filho
2. É compatível o ensino Normal com uma adaptação do mesmo aos cursos gynnasiaes?	Professor Antônio Mâncio da Costa
3. Considerações concernentes a 10ª these: É compatível o ensino Normal com uma adaptação do mesmo aos cursos gynnasiaes?	Padre Francisco Xavier Zartmann
4. Há vantagens em descongestionar o ensino Normal e o Complementar no Estado do acêrvo das disciplinas que o compõe?	Professor Germano Wagenführ
5. Do descongestionamento do curso Complementar do acêrvo das disciplinas e da ligação do referido curso com o primario	Professor Luis Sanches Bezerra da Trindade
6. O ensino de português nos Grupos e nas escolas Complementares	Professora Maura de Senna Pereira
7. Como deve o Estado encarar o ensino profissional?	Professor Heitor Thomaz da Silveira
8. Geografia e cartografia	Professor João dos Santos Areão
9. Provimento das escolas isoladas material que lhes é dispensável e sua fiscalização	Professor Egydio Abbade Ferreira
10. Inspeção escolar – como deve ser feita?	Professor Flodoardo Cabral
11. Quais as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytic? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas do Estaduaes?	Professor Adriano Mosimann
12. Quais as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytic? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas do Estaduaes?	Professor Marcílio Dias de Santiago
13. Quais as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytic? Pode esse methodo ser generalizado a	Professora Beatriz de Souza Brito

todas as escolas do Estaduaes?	
14. Ensino de leitura pelo methodo analytico	Professora Floscula de Queiroz Santos
15. Quais as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas do estaduaes?	Professor Herminio Heusi da Silva
16. Ensino de leitura pelo methodo analytico?	Professora Eugenia Gonzaga de Moura Coutinho
17. Quais as vantagens do ensino da leitura pelo methodo analytico? Pode esse methodo ser generalizado a todas as escolas do Estaduaes?	Professor José Pontes
18. Ensino de leitura pelo methodo analytico	Professor Germano Lauer
19. Ensino de leitura nas zonas coloniaes	Professor Fernando Steinhauer
20. O ensino de historia e educação civica	Professor Tiburcio João de Carvalho
21. Quaes as vantagens do uso dos mapas de Parker no ensino inicial da arithmetica pratica? Será possível a usança desses mapas nas escolas rurais?	Professora Beatriz de Souza Brito
22. Como devem ser ministrados o ensino de geografia e cartografia nas escolas primarias e complementares? – qual a relação entre essa e outra matéria? Convem o ensino da cartografia nas escolas ruraes? De que forma?	Professora Beatriz de Souza Brito
23. Como deve ser ministrado o ensino de historia patria e educação civica nas escolas primarias e complementares? Em que deve consistir o ensino de historia patria e educação civica nas escolas ruraes?	Professora Beatriz de Souza Brito
24. O ensino de geografia e cartografia nas escolas primarias e complementares	Professora Maria Isabel Falcão

25.O ensino de historia patria e educação civica	Professor Paschoal Meneguzzi
26.Como devem ser ministrados o ensino de geografia e cartografia nas escolas primarias e complementares? Qual a correlação entre essa e outra matéria? Convem o ensino da cartografia nas escolas ruraes?	Professora Catharina Demoro
27.O ensino de geografia e cartografia	Professor Alfredo Xavier Vieira
28.O ensino de historia Patria	Professor Adolpho Silveira
29.O ensino de geografia e historia patria	Professor Antonio Victor de Souza
30.Adopção de processos pedagogicos condizentes com o nosso meio, constituem um dos problemas mais actuais. O papel do professor primario de Santa Catharina na solução desse problema	Professor Adriano Mosimann
31.A efficiencia da escola nocturna na desanalphabetização do paiz	Dr. Oscar de Oliveira Ramos
32.Requisitos de uma boa pergunta	Professor Laercio Caldeira de Andrada
33.Ligeiras considerações sobre a instrucção e a educação das creanças anormaes	Professor Alberto Ferraz
34.Jardim da infancia	Professor João dos Santos Areão
35.Da necessidade da uniformização da orthographia nas escolas	Professor Trajano José de Souza
36.Qual o valor do mestre escola na formação educacional dos povos?	Professora Isaura Veiga Faria
37.Qual o valor do mestre escola na formação educacional dos povos?	Dr. Albino Sá Filho
38.Characteristico de uma boa professora	Josefina Caldeira de Andrada
39.O ensino de noções de hygiene nas escolas publicas no Estado de Santa Catharina	Acadêmico Oswaldo Rodrigues Cabral
40.Assistência dentaria escolar	Cirurgião dentista Ary

	Bittencourt Machado
41. Quais noções de higiene que, de preferência, devem ser ministradas nas escolas nas zonas ruraes?	Professora Appolonia Capitulina Miles
42. Inspeção escolar	Professor Adalberto Haffner
43. Noções de hygiene	Professor Manoel Elpidio de Oliveira Malheiros
44. Ligeiras considerações sobre hygiene escolar	Dr. Alfredo Porfirio de Araujo
45. Como deve o Estado encarar o ensino profissional	Dr. Edmundo Moreira
46. Em que deve consistir o ensino de trabalhos manuaes nas escolas primárias e complementares? Tem sido elle proficuo nas escolas do Estado e do Paiz? Ha possibilidade de torna-lo mais proficuo nas escolas do Estado, em partícula, e no paiz, em geral? De que forma?	Orestes Guimarães
47. Inspeção Escolar, Como deve ser feita?	Ambrosina Maria Gomes
48. Como devem ser ministrados o ensino de geografia e cartografia nas escolas primarias e complementares? – qual a relação entre essa e outra matéria? Convem o ensino da cartografia nas escolas ruraes?	Albano Monteiro Espinola
49. Quaes as vantagens do uso dos mappas de Parker no ensino inicial da arithmetica pratica? Será possível a usança desses mappas nas escolas ruraes?	Albano Monteiro Espinola
50. Como deve ser ministrado o ensino de historia patria e educação civica nas escolas primarias e complementares? Em que deve consistir o ensino de historia patria e educação civica nas escolas ruraes?	Antonio Ribeiro da Fonseca
51. Nacionalização do Ensino	Carlos Gomes de Oliveira
52. O ensino da hygiene nas escolas	Plácido Gomes

rurais	
TEMÁTICAS E COMISSÕES DE ANÁLISE	
Temáticas	Comissões e integrantes ⁴⁷⁰
1ª Comissão: Ensino Normal, Complementar e Inspeção escolar	Fernando de Raja Gabaglia (Recebeu as teses das mãos do presidente do evento na primeira sessão ordinária) P. F. X. Zartmann Marcílio Dias de Santiago.
2ª Comissão: Ensino primário em geral	Maria Amorim (Relatora) Adriano Mosimann Catharina Demoro
2ª Comissão: Suplementar: Ensino primário em geral	Laercio Caldeira de Andrada (Recebeu as teses das mãos do presidente do evento na primeira sessão ordinária) Albano Monteiro Espinola Beatriz de Souza Brito
3ª Comissão: Processos pedagógicos, Jardim de Infância, Cursos nocturnos	Irmã Hermengarda (Recebeu as teses das mãos do presidente do evento na primeira sessão ordinária) Mario Garcia Honório Gomes de Miranda Hercílio Zimmermann
4ª Comissão: Higiene escolar	João dos Santos Areão (Recebeu as teses das mãos do presidente do evento na primeira sessão ordinária) Carlos Corrêa Alfredo Porphirio de Araujo

⁴⁷⁰ Descrição das comissões em acordo com as fontes: ASSOCIAÇÃO..., 1927a)

APÊNDICE O – TEMAS, TESES E PROPONENTES DA ICNE-ABE, 1927⁴⁷¹.

TEMAS E TESES	PROPONENTES
1. Por que se impõe a primazia da Educação higiênica escolar	Belisário Penna
2. Ensino da literatura inicial pelo método das palavras geradoras	Antônio Tupy Pinheiro
3. O Brasil carece de difusão do ensino popular da geografia	Isaura Sydney Gasparini
4. Antagonias da didática na unilateralidade do ensino	Renato de Alencar
5. Necessidades da pedagogia moderna	Lindolpho Xavier
6. Divertimentos Infantis	Maria Luiza Camargo de Azevedo
7. Pelo regime universitário	João de Macedo Filho
8. A Atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927	Relatórios das sessões
9. Comunicação sobre o “Bureau Internacional d'Educacion”	Laura Jacobina Lacombe
10. Liga para instrução popular	João Arruda
11. A educação no futuro	Rachel Prado
12. Academia feminina	Lúcia Miguel Pereira
13. Seleção e escalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria	Lúcia Magalhães
14. Código Moral da Escola Prudente de Moraes	Não foi localizado
15. Organização dos Museus Escolares: sua importância	Nicephoro Modesto Falarz
16. Rádio educação do Brasil	Roquete Pinto
17. Pela educação estética	F. Nereu de Sampaio
18. A higiene pelo hábito	Deodato de Moraes
19. A higiene na escola	Heitor Borges de Macedo

⁴⁷¹ Fontes: ASSOCIAÇÃO..., 1927a; Ferreira, 1993; Costa, 1987.

20. Mortalidade infantil	Oswaldo Orico
21. Educação da criança em relação à assistência aos lázaros e defesa contra a lepra	Alice de Toledo Tibiriçá
22. O ensino das línguas modernas	João Brasil Silvado Júnior
23. O cinematógrafo escolar	América Xavier Monteiro de Barro
24. A educação e a paz	Laura Jacobina Lacombe
25. O teatro e sua influência na educação	Décio Lyra
26. Normas didáticas a que se deve obedecer no ensino do português aos filhos de colonos estrangeiros	Nicolau Meira de Angelis
27. Uma palavra de atualidade	Amélia de Rezende Martins
28. Há necessidade se tornar obrigatório o ensino elementar no território Paranaense?	Segismundo Antunes Netto
29. Alfabetização e nacionalização do colono no Brasil	Acrísio Carvalho de Oliveira
30. Qual o processo mais eficaz para o ensino da aritmética no primeiro ano do curso preliminar?	Joaquim Meneleu de Almeida Torres
31. Metodologia do ensino da educação física	Ambrósio Torres
32. O ensino nas escolas frequentadas por filhos de colonos estrangeiros	Maria Luiza Burtz
33. O ensino obrigatório e o civismo nas escolas	Maria dos Anjos Bittencourt
34. Rumo ao campo...	Deodato de Moraes
35. Uniformização do ensino primário	Helvécio de Andrade
36. O método de projetos	Esther Franco Ferreira da Costa
37. Disciplina escolar	Roberto Emílio Mongruel
38. A uniformização dos programas, em seus pontos gerais, contribuindo para a unificação e	Myriam de Sousa

alfabetização do país	
39. Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias	Guilherme Butler
40. Uniformização do ensino primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade dos programas	Zelia Jacy de Oliveira Braune
41. Situação do ensino primário na Bahia	Jayme Junqueira Ayres
42. Uniformização do ensino primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade dos programas	Lourenço Filho
43. Sobre a unidade nacional pela cultura: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral	Fernando Luiz Osório
44. A unidade nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral	Isabel Jacobina Lacombe
45. Sobre um Ministério da educação nacional	Ferdinando Labouriau
46. O escoterismo e a unidade nacional	Victor Lacombe e Américo L. Jacobina Lacombe
47. O escoterismo na educação	Amarylio R. Oliveira
48. O que se poderá esperar da educação escoteira para o progresso do Brasil	Altamiro Nunes Pereira
49. Missões escolares	Raul Gomes
50. Considerações sobre o ensino	Sara Machado Busse
51. A literatura e a escola primária	Delia Rugai
52. A unidade nacional pela cultura pedagógica – a unificação do magistério nacional	Nestor dos Santos Lima
53. Para lutar contra o analfabetismo – o serviço pedagógico obrigatório, dever cívico feminino decorrente do direito de voto às mulheres	Fernando Magalhães
54. A unidade nacional: a) pela	Manoel Pedro de Macedo

cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral	
55. O conceito do número	Algacyr Munhoz Máder
56. Crise de educação na classe médica	Octávio Rodrigues Lima
57. As universidades e a pesquisa científica	M. Amoroso Costa
58. Ensino agrícola nas escolas primárias rurais	João Cândido Ferreira Filho
59. Instrução primária e profissional	Sebastião Paraná
60. Desdobramento do Curso de Engenharia Civil	Indicação da Faculdade de Engenharia do Paraná
61. Da necessidade de tornar mais prático o ensino de engenharia no Brasil	Indicação da Congregação da Faculdade de Engenharia do Paraná
62. Regulamentação da profissão de engenheiro no Brasil	Indicação da Congregação da Faculdade de Engenharia do Paraná
63. Ensino de trabalhos manuais das escolas primárias e complementares	Orestes Guimarães
64. O caráter do escolar, segundo a psicanálise	J. P. Porto Carrero
65. A psicanálise na educação	Deodato de Moraes
66. O ensino da geografia – necessidade de uma reforma de programas e métodos	Renato Jardim
67. O problema do ensino pelo estímulo do título eleitoral dignificado	José Pereira de Macedo
68. O celibato pedagógico feminino	Nestor dos Santos Limas
69. A unidade nacional pela cultura moral: a educação religiosa como melhor meio de nacionalizar a infância	Roberto de Almeida Cunha
70. Sobre a necessidade de prestar atenção, na escola, à educação do caráter, assim como ao cultivo da	Maria Luisa da Motta Cunha Freire

personalidade da criança	
71. A imprensa e a educação	Ferreira da Rosa
72. A educação moral dos escolares com base no sentimento	J. A. de Mattos Pimenta
73. Formação do caráter do povo brasileiro	Lúcia V. Dechandt
74. Sobre a educação sexual	Celina Padilha
75. O problema da educação sexual: importância eugênica, falsa compreensão e preconceitos – como, quando e por quem deve ser ela ministrada	Renato Kehl
76. Educação sexual	Luiz Antônio F. S. Lima
77. Literatura médica	Renato Kehl
78. Pela perfeição da raça brasileira	Nicolau Meira de Angelis
79. A Escola Regional de Meriti – uma tentativa de escola moderna	Armanda Alvaro Alberto
80. Assistência médica à infância escolar – cadernetas escolares	João Mauricio Muniz de Aragão
81. Como se pode fazer a assistência médica aos alunos pobres das escolas primárias	Leonel Gonzaga
82. Educação e higiene mental	Alvaro Guimarães Filho
83. Contribuição para a profilaxia do impaludismo no meio escolar	Carlos Mafra Pedroso
84. A higiene nos internatos: estudos das condições sanitárias dos internatos de São Paulo	Eurico Branco Ribeiro
85. A criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico	Carlos Américo Barbosa de Oliveira
86. A unidade da pátria pela moral	Antônio V. C. Cavalcanti de Albuquerque
87. O ensino da moral e do civismo	Nelson Mendes
88. A criação de escolas normais superiores em diferentes pontos do país, para o preparo pedagógico	Antonia Ribeiro de Castro Lopes
89. Educação moral na escola	Palmyra Bompeixe Mello

primária	
90. A moral na escola primária	Annete C. P. Macedo
91. Educação política	Paulo Ottoni de Castro Maya
92. A física no curso secundário	Francisco Venâncio Filho
93. Contribuição para o estudo da organização do ensino secundário	Branca de Almeida Fialho
94. Ensino da história natural	Henrique Marques Lisboa
95. A Conscrição Escolar	Raul Gomes
96. Considerações preliminares à uniformização do ensino primário no Brasil	Antônio V. C. Cavalcanti de Albuquerque
97. Pela escola primária	Gustavo Lessa
98. A difusão do ensino primário no Brasil	Alfredo Parodi
99. A escola e a família	Deodato de Moraes
100. A Escola Nova	Deodato de Moraes
101. Política agrossanitária – colonizadora e educadora	Belisário Penna
102. Qual o melhor processo para a educação da memória?	Belisário Penna
103. A União e a educação nacional	Mario Pinto Serva
104. A cultura literária como fator de unidade nacional	Hermes Lima
105. A Instrução secundária integral – instrução superior científica – a seleção dos indivíduos destinados aos estudos superiores pelo concurso de admissão	Fernando de Magalhães
106. O ensino da moral tendo por base a religião	Amélia Rezende Martins
107. Como combater o analfabetismo no Brasil	W. Muniz
108. Educação física	Francisco José Dutra
109. Unidade nacional pela instrução cívica	Octacilia H. de Oliveira
110. Unidade nacional pela instrução cívica	Sebastião Pacheco Jordão
111. Não foi localizada	Renato Kehl

112. Da necessidade da educação moral no ensino secundário e superior	Raul Bittencourt
---	------------------

APÊNDICE P – PROGRAMAÇÃO DA ICEEP-SC, 1927⁴⁷².

PROGRAMAÇÃO DA ICEEP-SC			
Dia	Horário	Local	Atividades
31/07/1927	15h	Salão Nobre da Escola Normal	Sessão Solene de Instalação da ICEEP-SC
01/08/1927	09h	Grupo Escolar Lauro Müller	Hasteamento da bandeira e saudação
	13h	Grupo Escolar Lauro Müller	Saudação e arriamento da bandeira e
	14h	Visita governador do Estado pelos membros da ICEEP-SC	
	18h	Salão Nobre da Escola Normal	1ª sessão ordinária da ICEEP-SC
02/08/1927	18h	Local não divulgado	2ª sessão ordinária da ICEEP-SC
03/08/1927	09h	Os membros da ICEEP-SC assistirão à festa escolar organizada pelas alunas da Escola Normal	
	18h	Local não divulgado	3ª sessão ordinária da ICEEP-SC
04/08/1927	09h	Grupo Escolar Lauro Müller	Hasteamento da bandeira e saudação
	18h	Local não divulgado	4ª sessão ordinária da ICEEP-SC
05/08/1927	09h	Grupo Escolar Lauro Müller	Comemoração do Centenário de nascimento do Marechal Deodoro da

⁴⁷² Fonte: SANTA CATARINA, 1927b, p. 11-12.

			Fonseca: I Parte: Ginástica pelos alunos do Grupos Escolar Lauro Muller
	14h	Visita de cumprimentos ao Comando da Força Pública no respectivo Quartel	
	18h	Local não divulgado	5ª sessão ordinária da ICEEP-SC
06/08/1927	10h	Grupo Escolar Silveira de Souza	Hasteamento da bandeira e saudação
	18h	Local não divulgado	6ª sessão ordinária da ICEEP-SC
	20h	Recepção no Palácio (Governo do Estado)	
07/08/1927	14h	Os membros da ICEEP-SC assistirão à festa escolar organizada pelas alunas da Escola Normal, anexa ao Colégio Coração de Jesus	
08/08/1927	09h	Visita à Escola de Aprendizes de Ofício	
	12h	Almoço oferecido pelo Secretário do Interior e Justiça/CS: Cid Campos	
	18h	Local não divulgado	7ª sessão ordinária da ICEEP-SC
09/08/1927	10h	Os membros da ICEEP-SC assistirão à festa organizada pela Escola Arquidiocesana São José	
	18h	Local não divulgado	8ª sessão ordinária da ICEEP-SC
10/08/1927	09h	Formatura Geral dos escolares	
	18h	Sessão Solene de Encerramento da ICEEP- SC	

APÊNDICE Q – LEMBRANÇA DA CONFERÊNCIA ESTADUAL DE ENSINO PRIMÁRIO: MOÇÃO, ARTIGO DE O ESTADO E DISCURSO DO PROFESSOR LAÉRCIO CALDEIRA DE ANDRADA, EDIÇÃO ÍNTIMA PROMOVIDA POR UM GRUPO DE AMIGOS DO AUTOR⁴⁷³ – ICEEP-SC, 1927⁴⁷⁴.

MOÇÃO

Considerando que o Estado de Santa Catharina gosa, hoje, dos grandes benefícios trazidos à sua infância e juventude, graças à reforma do seu aparelho educacional, instituída em 1910 pelo projecto educador paulista professor Orestes Guimarães;

Considerando que foi ao Estado de S. Paulo que o benemerito governo de Vidal Ramos foi buscar a competencia technica para a reforma de nosso Ensino Primario e Normal;

Considerando, ainda, que o Estado de S. Paulo deve a sua liderança na pedagogia nacional ao trabalho e á capacidade de *miss* Marcia Browne, indicada á presidência Bernardino de Campos pelo grande educador Horace Lane, então diretor da Escola Americana, de S. Paulo:

Propomos:

Que seja lançado na acta um voto de viva homenagem e gratidão ao illustre professor Orestes Guimarães;

Que a Mesa telegrafe ao presidente do Estado de S. Paulo, Dr. Julio Prestes, significando-lhe o reconhecimento e as homenagens desta Conferencia ao Estado leader no Brasil, no terreno do ensino publico;

Que a Mesa telegrafe á Escola Americana, de S. Paulo, homenageando a memória de *Miss* Márcia Browne, a orientadora da reforma do Ensino Primário de S. Paulo no governo de Bernardino de Campos.

(...)

DE PÉ, SENHORES

S. Catarina foi o primeiro Estado que, inteligentemente, aproveitou o preparo tecnico paulista, e Orestes Guimarães (3) o primeiro professor paulistano que saiu como o homem da parabola a semear o

⁴⁷³ O conteúdo e ortografia do texto foram mantidos de acordo com a fonte original, todavia, observa-se que foram citados somente alguns trechos do documento (SANTA CATARINA, 1927b, p. 01-11).

⁴⁷⁴ Fonte: SANTA CATARINA, 1927b, p. 01-11.

que tantas aflições custara a *miss* Browne, Cesario Motta, Cetano e Bernardino de Campos.

Em 1906, o provector educacionista foi convidado pelo governo Abdon Batista, vice-governador em exercicio, para aplicar ao Colégio Municipal de Joinville, a technica paulista de ensino primário.

E o “Paulo de Tarso do ensino em S. Catarina” chegou à Damasco dos seus trabalhos e iniciou a cruzada luminosa.

Em 1910, triunfantes os methodos que encontraram na intelligencia e devoção do professorado catharinense a boa terra para a frutificação maravilhosa, o governo Vidal Ramos chama Orestes Guimarães para uma obra maior: entrega-lhe a instrucção publica do Estado. (...)

Ao encerrar a Conferência de Ensino Primário justo que é, mais uma vez relembremos num instante de gratidão aqueles que foram os pioneiros da nova orientação pedagogica no Brasil, e rendamos a Orestes Guimarães o mestre querido, o leader acatado da Conferencia, aquelas homenagens nascidas da gratidão e continuadas e consolidadas pelo surto de progresso educacional que a reforma nos trouxe. (...)

A Orestes Guimarães, as palmas vitoriosas de hoje.

De pé, senhores conferencistas!

O Estado – 11 de agosto 1927.