

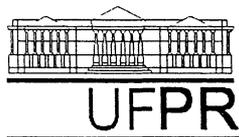
**AURÉLIO BONA JÚNIOR**

**EDUCAÇÃO E MODERNIDADE NAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS  
DA DÉCADA DE 1920 NO PARANÁ**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação; Área Temática de História e Historiografia da Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: **Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira.**

**CURITIBA  
2005**



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANA  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## PARECER

Defesa de Dissertação de **AURÉLIO BONA JÚNIOR** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO Os abaixo-assinados, DR CARLOS EDUARDO VIEIRA, DRª MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO E DRª LIANE MARIA BERTUCCI-MARTINS arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação **“EDUCAÇÃO E MODERNIDADE NAS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS DA DECADA DE 1920 NO PARANÁ”**

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca e de Parecer que o candidato esta apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR CARLOS EDUARDO VIEIRA		Aprovado
DRª MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO		Aprovado
DRª LIANE MARIA BERTUCCI-MARTINS		APROVADO

Curitiba, 16 de março de 2005

Prof Dr Marcus Aurélio Tabora de Oliveira  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

A Maria José Franco Ferreira da Costa  
(in memoriam),  
dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao CNPq, que com a concessão de uma bolsa de estudos incentivou e possibilitou que a este trabalho fosse dada dedicação exclusiva durante os vinte e quatro meses de sua elaboração.

Aos membros da banca avaliadora que, com muita propriedade, deram significativas contribuições. Dentre eles destaco seu presidente, o professor orientador, que com muita dedicação e rigor acompanhou cada momento das análises das fontes, bem como da elaboração deste trabalho.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, especialmente àqueles com quem construí os conhecimentos oriundos das disciplinas e seminários. Às funcionárias deste Programa, igualmente agradeço.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>vi</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>1. OS LUGARES E OS OBJETOS DO DISCURSO EDUCATIVO DO CONGRESSO DE ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL E DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1 – O Congresso de Ensino Primário e Normal.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 – A I Conferência Nacional de Educação.....</b>	<b>30</b>
<b>2. COMPARTILHANDO POSIÇÕES.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 – Unidade nacional: a escola na formação dos brasileiros.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 – Sacerdote e pai: o professor como artífice da nação.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 – Esperança nacional: a criança como possibilidade do novo.....</b>	<b>54</b>
<b>3. PRODUZINDO JUSTIFICATIVAS.....</b>	<b>57</b>
<b>3.1 – Problema humano: pouca instrução, moralidade em decadência e falta de higiene.....</b>	<b>58</b>
<b>3.2 – Problema nacional: atraso científico-cultural.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3 – Problema educacional: heterogeneidade e defasagem de programas e métodos.....</b>	<b>74</b>
<b>4. PROPONDO INTERVENÇÕES.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 – Pelo aperfeiçoamento da ação educativa: Uniformização e modernização dos métodos e programas.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2 – Pela elevação cultural: Educação higiênica, moral e cívica.....</b>	<b>89</b>
<b>4.3 – Pela abrangência da ação: Obrigatoriedade do Ensino Primário.....</b>	<b>101</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>114</b>

## RESUMO

O presente estudo analisa o discurso de modernidade presente nas teses do Congresso de Ensino Primário e Normal (Curitiba – 1926) e da Primeira Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927) com o propósito de entender sua relação com a Educação na década de 1920 no Paraná. Tendo como referencial de análise do discurso a teoria de Michel Foucault, e entendendo por modernidade a abertura à liberdade, à construção de uma sociedade ordenada segundo a razão, compreende-se que tal discurso se produziu marcado pelo desejo de modernização do país, entendida como movimento de recuperação do atraso nacional tendo como parâmetro determinados países desenvolvidos da Europa e os Estados Unidos da América. Os eventos em que tais teses foram apresentadas e debatidas são descritos em seu tempo e lugar. Discorre-se sobre o entendimento comum dos congressistas acerca de escola, professor e criança, como suporte de entendimento dos principais temas tratados nas teses, sobre os quais é efetuada a análise do discurso, em suas justificativas e proposições. Dentre estes temas, são destacados: a unidade nacional pela uniformização, obrigatoriedade e difusão do ensino primário; proposições didático-metodológicas de melhoramento e ampliação da ação educativa; educação moral e cívica; ensino do vernáculo aos filhos dos colonos estrangeiros; e educação higiênica. Conclui-se que o discurso da modernidade foi marcado pela convivência com a contradição, com a indeterminação, com práticas ora democráticas, ora autoritárias. Era um discurso carregado de poder e de leis; Era o discurso da homogeneização, da produção de padrões de educação e comportamento com vistas ao progresso nacional por meio da unidade.

Palavras-chave: Discurso; Educação; Modernidade.

## ABSTRACT

The current study aims to explore the modernity discourse analysis presented in the dissertations discussed in the Congress of Elementary and Normal Teaching (Curitiba -1926) and First National Conference of Education (Curitiba – 1927) in the 1920's decade, specially in the state of Paraná. The objective was to understand the relation of this discourse related to education. Michel Foucault's theory was the theoretical reference which supported the analytical reference related to discourse analysis. Thus, in the author's view modernity can be understood as the starting point to freedom, as well as resulting in the society's construction organized by reason. That discourse was produced and marked by the country's modernization desire. Specially, in the sense that modernization can be understood as a recuperation movement of national developing. The developing parameters were determinate by developed countries, i.e. Europe and United States of America. Both events, in which the dissertations were presented and discussed, were described in its time and place. In fact, it was discussed a researchers scholarship common understanding related to school, teachers and children. These issues were understood as a core comprehension about the main themes present on those dissertations. In this context, discourse analysis is done into its objectives and propositions. For the sake of clarity, in those dissertation's themes it was specially highlighted issues namely: the national unit by means of a standardization, obligation and diffusion of elementary school, development of methodological and pedagogical propositions related to improvement and enlargement of educational action, civic and moral education; vernacular studies addressed to the teaching of foreign children's settlers, hygienic education. Thus, it was concluded that the discourse of modernity was marked by the relation of antagonistic issues, i.e. contradiction, indetermination, simultaneously with democratic and authoritarian practices. In fact, it was a discourse mainly based on power and laws. It was the homogenization discourse, which was related to the production of educational and behavior standards due to the fact that its objectives were related to the national progress by means of an unit.

Keywords: Discourse, Education, Modernity.

## INTRODUÇÃO

*"Nunca a instrução primária preocupou tanto os espíritos da escola como nos tempos que correm. Por toda parte, homens de responsabilidade, técnicos de nomeada, como profissionais competentes cuidam da educação. Não apenas o combate ao analfabetismo domina os nossos meios cultos, mas uma preocupação constante da melhoria das nossas escolas, dos nossos métodos e dos nossos processos educativos. Palpita por todos os lados um interesse sã em bem servir uma causa de real valor para a nacionalidade".*

***Lúcia Déchandt<sup>1</sup>***

O presente trabalho é uma análise do discurso de dois importantes eventos educacionais que aconteceram no Paraná na década de 1920. São eles o Congresso de Ensino Primário e Normal (1926) e a Primeira Conferência Nacional de Educação (1927), ambos ocorridos na cidade de Curitiba.

O Congresso de Ensino Primário e Normal (CEPN)<sup>2</sup> foi um evento que congregou professores paranaenses em torno da discussão dos problemas educacionais do Estado e suas soluções. Organizado pela Inspeção Geral do Ensino, reuniu professores de diversas regiões do Estado.

---

<sup>1</sup> Professora participante do Congresso de Ensino Primário e Normal (1926), pela delegação da cidade de Ponta Grossa – Pr.

<sup>2</sup> Esta sigla será utilizada no decorrer do trabalho para designar: Congresso de Ensino Primário e Normal – Inspeção Geral do Ensino do Estado do Paraná - Curitiba, dezembro de 1926.

A Primeira Conferência Nacional de Educação (I CNE<sup>3</sup>) ocorreu no ano seguinte ao CEPN, de 19 a 27 de Dezembro de 1927, e teve maior abrangência do que o Congresso por ser um evento em âmbito nacional que teve maior número de participantes e de teses<sup>4</sup> debatidas. 113 (cento e treze) teses compuseram a pauta da I CNE, ao passo que no CEPN foram debatidas 27 (vinte e sete). Não obstante o fato da grande maioria dos participantes da Conferência (aproximadamente 95%) ser paranaense, o evento foi de alcance nacional. Promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), contou com participantes de diversos Estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal (Rio de Janeiro)<sup>5</sup>, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

O acontecimento do CEPN está inserido num momento em que, no Estado do Paraná, intensificaram-se esforços e investimentos na área educacional. Jean Carlos MORENO (2003, p.5) relata que se trata de um período de *“expansão quantitativa das escolas públicas, mas principalmente de intensificação de esforços para a inspeção, controle e mudanças da perspectiva pedagógica (...) e da função social da escola”*.

Tem grande importância também, dentro do contexto do CEPN, a atuação de Lysimaco Ferreira da Costa – então Inspetor Geral do Ensino do Estado – que respondia pela organização do evento. Lysimaco era membro fundador da ABE e, quando do CEPN, participava há mais de dois anos das discussões internas dessa Associação. Portanto é possível, em alguma medida, situar o CEPN e a I CNE – promovida pela associação da qual Lysimaco era partícipe – dentro de um mesmo contexto da educação nacional, guardando as especificidades de cada evento.

---

<sup>3</sup> Esta sigla será utilizada no decorrer do trabalho para designar: I Conferência Nacional de Educação – Associação Brasileira de Educação – Curitiba, dezembro de 1927.

<sup>4</sup> As teses eram textos pelos quais os participantes discorriam sobre os temas propostos para os eventos, forma pela qual as idéias eram levadas a discussão em assembléia.

<sup>5</sup> A cidade do Rio de Janeiro, no momento histórico em que se insere esta pesquisa, era a Capital do Brasil, e seu estado, o Distrito Federal.

A ABE – órgão promotor da I CNE – é uma instituição que surgiu em 1924, no Rio de Janeiro, resultado da aproximação de alguns intelectuais, tais como professores, médicos, advogados e engenheiros em torno de um objetivo: discutir os problemas educacionais brasileiros.

Tal aproximação se deu num momento em que, no Brasil, a crença na educação como meio privilegiado de recuperar o atraso cultural e científico assumiu novos contornos.

Mário Pinto Serva, participante da I CNE, dizia que *“o problema da educação do povo brasileiro é o mais nacional de todos os problemas. É o maior problema da história nacional. É quase o único problema nacional, porque a educação, generalizada e ampla, naturalmente por si, resolve todos os demais problemas. É a infra-estrutura da organização coletiva”* (CNE, t. 103).

Um comunicado epistolar da Agência Brasileira, do Rio de Janeiro, durante o acontecimento da I CNE converge com a opinião acima: *“A educação do povo é a base de todo o progresso. Todos os brasileiros futuros serão melhores e mais cultos conforme a organização nacional do ensino que instituímos hoje, conforme as escolas que montamos na atualidade”* (DIÁRIO DA TARDE, 26/12/1927).

Ferdinando Laboriau, membro da ABE, também ressaltou: *“a base de toda a organização nacional deve consistir no solucionamento justo dos problemas de educação. Povo educado é povo capaz de produzir, é o povo livre, é o povo progressista”* (CNE, t. 45).

Cativados pelo desejo de progresso face ao desenvolvimento de países europeus e dos Estados Unidos da América, os intelectuais brasileiros entendiam que era necessário unir os brasileiros em torno desse objetivo e apostavam na educação como possibilidade de concretização de tal desejo.

Manoel B. LOURENÇO FILHO (2002, p. 20) relatou que no início da República *“a idéia de uma educação para servir à organização e direção social não encontrava amparo no pensamento nacional”*. O que este autor chamou de *pensamento nacional* é o pensamento desses intelectuais que, naquele momento –

segundo o autor – preocupavam-se mais com as questões jurídicas do novo regime do que com a “*capacidade de ver e sentir os problemas reais da mudança social*” (id). Porém – esclarece o autor – a partir de 1900, no Congresso Nacional, passou-se a clamar por uma intervenção mais direta e positiva da União, ao ponto de – em 1917 – o Governo Federal decidir “*fechar escolas particulares nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, onde brasileiros natos recebiam instrução contrária aos interesses nacionais*” (id). No seu entendimento, foi no início do século vinte que a unidade nacional tornou-se prioridade para a República, momento em que a educação tornou-se alvo tanto de incentivos, como de retalhações governamentais quando em desconformidade com os chamados *interesses nacionais*.

É nesse contexto que os intelectuais da ABE se reuniram, acreditando que era necessário elevar os brasileiros culturalmente e forjar neles uma consciência nacional que os identificasse como povo, e não apenas como habitantes do solo brasileiro. Pela educação, os brasileiros poderiam ser – segundo esses intelectuais – instruídos técnica, cívica e higienicamente, garantindo, com isso, uma identidade nacional.

Assim, a ABE foi criada para ser um lugar privilegiado (enquanto organização) de debate educacional.<sup>6</sup> Nos três primeiros anos de sua existência, seus debates foram restritos a círculos pequenos, limitando-se, principalmente, aos intelectuais que a compunham. Porém, a partir de 1927, essa instituição deu maior visibilidade e abrangência às suas discussões, quando passou a promover conferências em âmbito nacional.

Tais conferências, segundo o estatuto dessa associação, deveriam ocorrer anualmente, de modo a percorrer todos os Estados da federação, e a primeira delas – ocorrida em Curitiba – é um dos eventos em análise nesta dissertação.

Alguns estudos já foram realizados sobre a I CNE, com diferentes enfoques. Em 1987 Marta Maria Chagas de CARVALHO defendeu a tese *Molde nacional e*

*fôrma cívica*, na qual foram estudados os projetos político-educacionais que moldaram a ABE e que nela circularam, desde sua fundação, em 1924, até 1931, ano em que a instituição passou por uma reorganização administrativa. No início do 5º capítulo dessa tese, em estudo dedicado às conferências nacionais promovidas durante o período, há uma breve análise da Conferência aqui enfocada, no tocante à ressonância nela produzida pelos projetos que circulavam na ABE (CARVALHO, 1998).

Em 1988 Suzana da Costa FERREIRA defendeu a dissertação *A Primeira Conferência Nacional de Educação: contribuições para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil*, na qual as teses dessa Conferência, ainda inéditas como fontes de pesquisa, foram estudadas. Ela procurou acrescentar alguns novos elementos sobre as origens da Escola Nova no Brasil, ou seja, foram priorizadas teses que, em alguma medida, encaminhavam sua discussão na direção do que a autora definiu como Escola Nova (FERREIRA, 1988).

Maria Auxiliadora Moreira dos Santos SCHMIDT, em 1997, defendeu a tese *Infância: sol do mundo – a Primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira*, na qual buscou apreender como os intelectuais participantes contribuíram, por meio de suas teses, para a produção e difusão de uma representação da infância brasileira (SCHMIDT, 1997).

Em 2002 foi defendida a dissertação *Educação pública e modernização social no Brasil na Conferência de Educação de 1927*, de Maria Inalva GALTER, que traz explícita intenção de mostrar que a preocupação educativa dos conferencistas centrava-se na vinculação entre dois elementos: a organização produtiva da sociedade, em que é priorizada a formação para o trabalho, e a sua organização política, cujo destaque é a formação para o exercício da cidadania (GALTER, 2002).

No III Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido em 2004, momento em que a presente dissertação estava em fase de elaboração, Carlos

---

<sup>6</sup> Sobre a ABE, conferir CARVALHO, 1998.

Eduardo VIEIRA apresentou o trabalho *O discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927)*, em que a premissa principal de análise foi a centralidade assumida pela questão da educação no discurso e na ação político-cultural dos intelectuais na construção do projeto de modernidade (VIEIRA, 2004).

Em relação ao CEPN, o estudo de suas teses é inédito. Elas foram encontradas recentemente e nenhuma pesquisa foi ainda realizada tomando-as como fontes.

Acredita-se, neste trabalho, que as teses do CEPN e da I CNE formam um corpus documental privilegiado para a análise do discurso, pois reúnem não somente as propostas do governo do Estado do Paraná e da ABE que, enquanto proponentes dos eventos, dirigiram as discussões por meio de regulamentos, mas também a contrapartida dos professores e demais participantes que trouxeram para os debates as peculiaridades de suas regiões, bem como aquilo entendiam como problemas educacionais relevantes.

Há que se ressaltar que nem todas as teses apresentadas contemplavam os temas propostos nos regulamentos dos eventos. Este encontro que se dá, nas teses em análise, entre o que os órgãos proponentes e o que os participantes dos eventos consideravam como problemas educacionais, garante uma riqueza de possibilidades de análise ímpar, por produzir uma confluência de sentidos produzidos em lugares diferenciados.

Outros documentos que servirão também de fonte nesta pesquisa, não enquanto potencialidade de análise do discurso, mas como evidências que permitem a compreensão da organização e do funcionamento dos eventos. Sendo assim, os relatórios e os regulamentos do CEPN e da I CNE, apresentados pelo Secretário Geral ao Presidente de Estado nos anos de 1926 e 1927, serão analisados, bem como os artigos e as reportagens veiculados em alguns jornais curitibanos da época.

Na primeira parte do trabalho – Capítulo I – será apresentado um estudo baseado nos documentos acima referidos. Trata-se de uma delimitação da I CNE e

do CEPN que mostra a organização, o funcionamento e o contexto que aproxima esses eventos e, ao mesmo tempo, garante suas singularidades na produção/disseminação dos discursos educacionais.

A análise do discurso será empreendida a partir do segundo capítulo em que, primeiramente, se discorrerá sobre os sentidos que os termos escola, professor e criança assumiram nas teses, entendendo-se que tais sentidos eram o ponto de partida para as propostas contidas nas mesmas, e eram também compartilhados por seus autores. Assim, serão denominados *sentidos compartilhados*.

A seguir, serão analisados, no Capítulo III, os discursos educacionais mobilizados em torno do que as teses apresentam como problemas a serem sanados. Eles são perceptíveis atuando para justificar o que era proposto, dando-lhe o caráter da urgência e da necessidade, sendo enunciados por argumentos que possuem a característica comum de apresentarem a situação educacional brasileira como calamitosa e urgente de solução, argumentos estes que serão chamados de *elementos de justificação*.

No quarto e último capítulo serão apresentadas as principais propostas contidas nas teses, em função das quais os discursos educacionais em análise no capítulo anterior foram mobilizados. Tais propostas foram discutidas nos eventos como alternativas aos problemas levantados. Elas receberão a denominação de *elementos de proposição*.

A partir da análise dos discursos – que acontecerá balizada pelas subdivisões acima – se quer analisar um discurso mais abrangente que perpassa e dá sentido às teses do CEPN e da I CNE, qual seja, o discurso da *modernidade*. Para isto, parte-se da hipótese de que tal discurso se produz e se estabelece no compartilhamento de sentidos daqueles discursos educativos presentes nas teses.<sup>7</sup>

Segundo Alain TOURAINE (1999, p.9), a idéia da modernidade, em sua conotação iluminista, é a “*afirmação de que o homem é o que ele faz, e que, portanto, deve existir uma correspondência cada vez mais estreita entre a produção,*

*tornada mais eficaz pela ciência, a tecnologia ou a administração, a organização da sociedade, regulada pela lei e a vida pessoal, animada pelo interesse, mas também pela vontade de se libertar de todas as opressões*". Trata-se do desejo de uma cultura científica, de uma sociedade ordenada e de indivíduos livres pelo "*triunfo da razão*" (id).

Para este autor, tal definição de modernidade é extremamente ambiciosa, porque carregada de conteúdo idealista e livre das contradições experimentadas pelo projeto iluminista ao longo de sua história. Contudo, ela nasceu e por muito tempo justificou ações que tinham por meta a liberdade, a ordem e a verdade, em conformidade com a ciência e com a razão.

Tal idéia não trata do *moderno* como oposição e/ou superação do *antigo*. Walter BENJAMIN (1975, p. 17) chega a afirmar que "*entre todas as relações que a modernidade possa ter, a relação com a antiguidade é a melhor*".

Jacques LE GOFF, analisando os conceitos *antigo* e *moderno* em suas utilizações históricas, constata que, se houve oposição entre eles, esta desenvolveu-se num contexto ambíguo e complexo, constatando e afirmando que nem sempre foram opostos um ao outro. O termo *moderno*, em sua origem latina, possuía o significado de *recente* ou *novo*, significado que se manteve durante toda a Idade Média, ao passo que *antigo* significava "*o que pertence ao passado (...) à época anterior ao triunfo do cristianismo no mundo greco-romano*" (1984, p. 370).

A partir do século dezesseis, estabeleceu-se a divisão da história em *antiga*, *medieval* e *moderna*, passando o *moderno* a "*opor-se mais a 'medieval' do que a 'antigo'*" (id).

Contudo, Le Goff alerta que essa "*grelha de leitura do passado nem sempre corresponde ao que os homens desse passado pensavam*" (ibid, p. 371). Citando como exemplo a renascença, quando o moderno era exaltado através do antigo, mostra como "*a modernidade pode camuflar-se ou exprimir-se sob as cores do passado, entre outras, a da Antiguidade*" (id).

---

<sup>7</sup> Cf. LOURENZO; COSTA, 1997.

Até mesmo nas sociedades que, dentro da modernidade, se dizem tradicionais, “*a antigüidade tem um valor seguro; os antigos dominam, como velhos depositários da memória coletiva, garantes [sic] da autenticidade e da prosperidade. Estas sociedades voltam-se para os conselhos dos antigos...*” (id) e faz-se justiça à etimologia que aproximava a palavra grega *géron* (velho) do termo *geras* (honra). Assim, o antigo participa “*da ambigüidade de um conceito que oscila entre a sabedoria e a senilidade*” (id).

O autor conclui que, se há algum combate entre o antigo e o moderno, será “*menos o combate entre o passado e o presente, a tradição e a novidade do que o contraste entre duas formas de progresso: o do eterno retorno, circular, que põe a antigüidade nos píncaros e o progresso por evolução retilínea, linear, que privilegia o que se desvia da Antigüidade*” (ibid, p. 373). E acrescenta: “*foi no antigo que o Renascimento e o Humanismo se apoiaram para fazer a ‘modernidade’ do séc. XVI, que se erguerá contra as ambições do moderno*” (id).

Porém, a convivência pacífica do antigo com o moderno só foi possível enquanto se podia relacionar *modernidade* com *racionalidade*. Isto ocorreu durante os séculos dezoito e dezenove – época do desenvolvimento do Iluminismo – quando se refletia – segundo TOURAINE – sobre a ordem, a paz e a liberdade na sociedade a partir do triunfo da razão. A partir do final do século dezenove e estendendo-se pelo século vinte, a filosofia da ilustração começou a se politizar, ou seja, começou a “*organizar uma sociedade criadora de modernidade*” (1999, p. 69).

É neste momento que entra em cena um novo conceito que muda o sentido do moderno e, a partir de então, muda-se também a convivência com o antigo. Trata-se, segundo Touraine, do surgimento da idéia de *progresso*. Tal idéia surgiu como movimento modernizador, que queria impor “*a identidade do crescimento econômico e do desenvolvimento nacional*” (Ibid, p. 71). Assim, numa perspectiva histórica, “*a modernidade era uma idéia (...) e se tornou, por acréscimo, uma vontade*” (ibid, p. 70).

Com o advento do conceito *progresso*, o termo *modernidade* sofreu uma derivação: a *modernização*, que significa um movimento de concretização do moderno; uma direção progressiva que passa a excluir a possibilidade de retorno; um avanço que conhece somente o novo e despreza o antigo que, por sua vez, passa a ser visto como ultrapassado.

Touraine entende este movimento de passagem da modernidade (pensamento) à modernização (ação) como uma expressão historicista, pois, para ele, “o historicismo afirma que o funcionamento interno de uma sociedade se explica pelo movimento que a conduz à modernidade”, e que, neste movimento, “todo problema social (...) é uma luta entre o passado e o futuro” (ibid, p. 71).

Dessa forma,

o sentido da história é ao mesmo tempo sua direção e sua significação, porque a história tende para o triunfo da modernidade, que é complexidade, eficácia, diferenciação e portanto racionalização, ao mesmo tempo que ascenso de uma consciência que é razão e vontade substituindo-se à submissão à ordem estabelecida e às heranças recebidas (id).

Assim,

A idéia de progresso ocupa um lugar intermediário (...) entre a idéia de racionalização e a de desenvolvimento. Este dá primazia à política, aquela ao conhecimento; a idéia de progresso afirma a identidade entre políticas de desenvolvimento e triunfo da razão; ela anuncia a aplicação da ciência à política e por isso identifica uma vontade política com uma necessidade histórica (ibid, p. 72).

Para LE GOFF, foi a partir da Revolução Francesa que o termo *progresso* passou a ser utilizado de forma ampliada, quando, “só então os homens das Luzes vão substituir a idéia dum tempo cíclico, que torna efêmera a superioridade dos antigos sobre os modernos, pela idéia dum progresso linear que privilegia sistematicamente o moderno” (1984, p. 378).

É a partir da revolução industrial que, segundo Le Goff, o par antigo/moderno muda radicalmente seus termos. O termo *modernismo* aparece na passagem do século dezenove para o vinte quando movimentos de ordem literária, artística e religiosa são assim rotulados. *Modernização* é outro termo que aparece quando se dá o “encontro entre países desenvolvidos e países atrasados [que levava] para fora da

*Europa e dos Estados Unidos os problemas da modernização*” (id). Com estes desdobramentos, o termo *modernidade* ficou restrito e tomou novo significado no “*campo da criação estética, da mentalidade e dos costumes*” (id).

Ao discorrer sobre *modernização*, Le Goff tratou do encontro entre os chamados países *desenvolvidos* com os ditos *atrasados* sob este ponto de vista, e relatou que “*as nações atingidas pelo imperialismo ocidental, quando conseguiram alcançar sua independência, foram confrontadas com o problema do seu atraso em certos campos*” (ibid, p. 382). E acrescentou: “*quase todas as nações atrasadas se encontraram perante a equivalência entre modernização e ocidentalização e o problema do moderno foi posto paralelamente ao da identidade nacional*” (id).

Neste ponto da reflexão de Le Goff é possível aproximar o desejo de modernização do Brasil presente nas teses em análise. Ao discorrer sobre como as chamadas *nações atrasadas* tentaram se modernizar, o autor estabelece algumas categorias de análise, das quais destacamos uma: a chamada “*modernização tateante*” (ibid, p. 383).

Le Goff entende a *modernização tateante* – tendo como exemplo os países africanos – a partir de duas características principais: “*a) a independência é muito recente, os elementos de modernismo trazidos pelos colonialistas são fracos, descontínuos, inadequados às necessidades reais dos povos e das nações, em resumo, o ‘moderno’ é muito jovem; b) em contrapartida, o atraso histórico é grande, e o ‘antigo’ é muito pesado*” (id). Para ele as conseqüências dessa forma de modernização são, em geral, expressas por dois desejos característicos: “*a) encontrar o que, no moderno, convém ao país, praticando uma modernização seletiva, parcial, lacunar, empírica; b) procurar um equilíbrio especificamente próprio, entre tradição e modernização*” (id).

Embora Le Goff não tenha analisado a realidade brasileira, acredita-se que essas idéias possam ser úteis na reflexão sobre o modo como o discurso de modernidade surge no âmbito das teses defendidas na I CNE e no CEPN, pois é visível a característica da seletividade nelas presente em relação ao moderno –

quando posto como *inovação* – por conta do peso que a tradição exercia nas decisões daqueles intelectuais que se julgavam responsáveis por transformar esse país, segundo e seu entendimento, numa verdadeira nação.

Sanar, educar e unir o povo em torno do sentimento nacional eram, em síntese, os objetivos que levaram tais intelectuais aos debates do CEPN e da I CNE.

TOURAINÉ (1999, p. 146) define o nacionalismo como sendo uma “*mobilização do passado e da tradição a serviço do futuro e da modernidade*”. Para ele, o projeto nacionalista pretende construir um ser que não precisa ser moderno, mas modernizador. A nação é vista como “*a figura política da modernidade (...), o ator principal da modernização, o que significa que ela é o ator não moderno que cria uma modernidade sobre a qual ela procurará preservar o controle*” (id).

No livro *Interpretando a modernidade: imaginários e instituições*, José Maurício DOMINGUES (2002, p. 8) discute a modernidade enquanto ruptura com o passado a partir das noções de liberdade, igualdade, solidariedade e responsabilidade, articuladas com seus contrapontos de dominação, desigualdade, descaso e temeridade, e aponta o imaginário moderno como “*conformando uma tradição (...) cristalizando objetivamente em termos de relações sociais e padrões de comportamento*”.

Para o autor, o moderno – celebrado como abertura à liberdade, ao progresso sem limites, ao rompimento com o passado e, com ele, suas tradições – se estabelecia como uma nova forma de tradição a ser conformada, pois o rompimento com o passado teria ocasionado uma mudança paradigmática radical. Tal mudança teria trazido consigo um mecanismo de desencaixe, fazendo com que o ser humano perdesse, em certa medida, sua identidade – acomodada na tradição do passado – para assumir, racionalmente, a construção do seu futuro.

Decorre disto, na visão de Domingues, o conceito de *liberdade positiva*<sup>8</sup> enquanto abertura para a construção, ou melhor, re-construção racional dessa identidade perdida.

Marshall BERMAN (1997, p. 94) afirmou que “*homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente na busca de mudanças...*”.

Tal busca de mudanças acarretou à humanidade aquilo que Domingues definiu como *desencaixe*<sup>9</sup>, e trouxe consigo a necessidade de – nas palavras deste mesmo autor – um *reencaixe*. O ideal iluminista de estender a todos os seres humanos as luzes da razão atesta – para Domingues – esta afirmação, pois passou a ser imprescindível que todos os seres humanos fossem reencaixados numa nova tradição, na tradição moderna.

Contudo, a incerteza proveniente do enfrentamento do novo – e isto é perceptível nas teses da I CNE e do CEPN – deixou o homem reticente em romper definitivamente com a tradição do passado. Assim, a ruptura não aconteceu de forma abrupta e definitiva, fazendo com que – e será isto afirmado novamente – a recorrência ao tradicional fosse constante.

Isto revela a modernidade como um conceito ambíguo, e neste ponto se faz esclarecedora a reflexão de BERMAN (1986, p.13), para quem os homens modernos eram todos movidos, ao mesmo tempo, “*pelo desejo de mudança – de autotransformação e de transformação do mundo em redor – e pelo terror da desorientação...*”. Isto fazia com que se fosse, ao mesmo tempo “*revolucionário e conservador*” (id.). Enfim, este autor define que “*ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação*

---

<sup>8</sup> DOMINGUES diferencia *liberdade positiva*, como abertura, possibilidade, “liberdade para...”, de *liberdade negativa*, no sentido de oportunidade pré-estabelecida, “liberdade de...”.

<sup>9</sup> O termo *desencaixe* é utilizado por DOMINGUES para designar a perda de identidade do homem moderno quando de seu rompimento com a tradição do passado.

*e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos e tudo o que somos”* (ibid, p. 15).

Nas teses em análise percebe-se esta ambigüidade com clareza. Queria-se o novo, a unidade da nação, o civismo – conceitos modernos – mas ao mesmo tempo pretendia-se sustentar tais conceitos numa perspectiva de moralidade profundamente enraizada na tradição. Para BERMAN, *“as pessoas que se encontram em meio a este turbilhão estão aptas a sentir-se como as primeiras, e talvez as últimas, a passar por isso”* (id.), ou seja, os participantes dos eventos acreditavam que da ação deles dependia a eficácia de um empreendimento que repercutiria no futuro da nação.

Laura Jacobina Lacombe, participante da I CNE, afirmou que *“se cada cidadão estiver imbuído do sentimento de responsabilidade, será tão intenso o sentimento de solidariedade que estará dado o grande passo para a estrada da paz”* (I CNE, t.24).

Neste ponto exerce central importância o conceito de *responsabilidade* desenvolvido por DOMINGUES. Ele acredita que, na modernidade, *“... assumimos responsabilidade não apenas por nossos atos pessoais, porém também por todos os passos que alguém possa dar devido a nossa escolha”* (2002, p. 246). E afirma ainda que *“assumir o papel do outro, (...) e ser assim responsável por ele (...) e pôr-se em seu lugar, é o que nos impulsiona a considerar as nossas próprias responsabilidades (...) perante indivíduos e coletividades”*. (Ibid, p. 250).

Esse sentimento de responsabilidade de que Domingues fala pode ser percebido também em BERMAN (1997, p. 285), quando relata sobre os operários que trabalhavam nas construções que modernizariam o cenário urbano norte-americano, dizendo que *“Eles parecem ter sido capazes de encontrar sentido e excitação num trabalho estafante, além de mal pago, porque tinham alguma visão da obra como conjunto e acreditavam em seu valor para a comunidade da qual faziam parte”*.

Em suma, *modernidade* será entendida – nesta dissertação – como um discurso marcado pelo conflito entre o novo e o tradicional e, sobretudo, como um discurso capaz de mobilizar intelectuais para a ação educativa em nome da unidade e do desenvolvimento nacionais.

Para análise do discurso de modernidade nas teses, a partir de sua relação com a educação, serão assumidos alguns conceitos de Michel Foucault sobre o discurso<sup>10</sup>. Contudo, trata-se de uma análise histórica que dialoga, no âmbito do método, com o campo da análise do discurso. Sendo assim, o diálogo com a análise do discurso e com as idéias de Foucault não impõe uma completa sintonia deste trabalho com o projeto das Ciências da Linguagem, da Análise do Discurso ou da epistemologia foucaultiana.

Para FOUCAULT (1996), os discursos devem ser entendidos como *vontade de verdade*. Ele (o discurso) se caracteriza como um esforço de legitimação de determinados conceitos e/ou valores, e quer como verdadeiro tudo o que defende, agindo, assim, como purificador daquilo que, no objeto defendido, possa parecer falso ou inconsistente. Assim, “*só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal*” (Ibid, p. 20).

Para esta compreensão do significado de discurso, o conceito de *enunciado* exerce fundamental importância. Na perspectiva foucaultiana, enunciado significa unidade de discurso, “*... elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; (...) como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é elemento constituinte; como um átomo do discurso*” (FOUCAULT, 1995, p. 90).

Os enunciados existem enquanto funções do discurso, ou seja, eles são consistentes por si mesmos, independentemente do discurso ao qual servem, mas estão no discurso para dar sustentação a ele. Enquanto um discurso é proferido, muitos enunciados ditos, não são sequer explicitados, pois já fazem parte do “senso

---

<sup>10</sup> Serão utilizadas, principalmente, as obras *Arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*.

comum” daqueles a quem o discurso pretende atingir. Tais enunciados estão dando-lhe sustentação, e sem eles, o discurso não faria sentido.

Os enunciados transcendem o que é dito, bem como aqueles que os expressam ou ocultam, mas que de alguma forma deles se utilizam para sustentarem seu discurso. Por isso, como diz Foucault, na análise do discurso “... *se tenta encontrar, além dos próprios enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura das suas palavras manifestas*” (Ibid, p. 31).

Enfim, o discurso é, para Foucault, “*um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiam na mesma formação discursiva; (...) é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência*” (ibid, pg. 135).

Foucault assevera que o sujeito não pode ser autor enquanto criador de um discurso. Ao contrário, é o discurso que determina o que o sujeito vai expressar por ele. O sujeito é autor “*não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas como princípio de agrupamento do discurso*” (ibid, p. 26). Para o sujeito estar ali, no lugar de onde ele proferiu o discurso que jamais será somente seu, ele já teve que absorver certos elementos contidos na *ordem do discurso* à qual pertence, pois, “*ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo*” (id).

São os sujeitos que, por meio de enunciados, demonstram a ordem do discurso a que pertencem. Assim, o discurso torna-se, em certa medida, subordinado à disciplina e à maneira pela qual os sujeitos o expressam em seus enunciados.

Desse modo, compreender o lugar de onde os sujeitos falam torna-se fundamental no entendimento do discurso que proferem. Neste ponto, pode-se falar, segundo Foucault, no conceito de *autoria*. HANSEN (1992, p.37) define este conceito como sendo a “*presença, no discurso particular, de enunciados ou regras geradoras de enunciados tidos como válidos por uma corporação intelectual que,*

*na repetição dos mesmos, constitui-se como um sistema de referência que ratifica sua autoridade, como uma polícia discursiva”.*

Entender o lugar de onde o discurso é proferido é, justamente, entender – nas palavras de Hansen – a *corporação intelectual*, ou seja, o contexto que perpassa o particular do sujeito e é sua base de sustentação.

Como complemento ao entendimento foucaultiano de autoria, dentro do contexto de que fala Hansen, contribui significativamente a reflexão de Roger CHARTIER (1991, p. 180) que sustenta ser preciso “*voltar a atenção para as condições e os processos que (...) sustentam as operações de produção de sentido [reconhecendo que] nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas”.*

Para ele, os discursos não podem ser considerados em “*seus próprios dispositivos, suas articulações retóricas ou narrativas, suas estratégias de persuasão ou demonstração”* (CHARTIER, 1991, p. 187), pois eles “*não se reduzem absolutamente às idéias que enunciam ou aos temas que contém (...). Possuem uma lógica própria [que] pode muito bem ser contraditória, em seus efeitos”* (id). Assim, devem ser tratados em sua “*descontinuidade e sua discordância, [e cada uma de suas séries] compreendida em sua especificidade, ou seja, inscrita em seus lugares de produção e suas condições de possibilidade, relacionada aos princípios de regularidade que as ordenam e controlam, e interrogada em seus modos de reconhecimento e de veracidade”* (id).

## **1. OS LUGARES E OS OBJETOS DO DISCURSO EDUCATIVO DO CONGRESSO DE ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL E DA PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

O fato do CEPN e da I CNE terem ocorrido temporalmente muito próximos, e de estarem inseridos no contexto brasileiro dos anos 1920 – quando a educação gozava de prestígio ímpar no desejo de unidade nacional – permite que se perceba em suas teses um mesmo discurso de modernidade. É possível, também, visualizar esses eventos como próximos a partir do fato de que os principais temas discutidos no primeiro foram recorrentes e tratados como principais também no segundo.

Outro elemento consistente que permite aproximar os eventos, para analisar neles – de forma articulada – um mesmo discurso, é o fato de que Lysimaco Ferreira da Costa foi, ao mesmo tempo, organizador do primeiro evento e membro da entidade (ABE) que organizou o segundo. Tal fato é um importante indício de que as discussões abeístas foram determinantes tanto na elaboração – por parte de Lysimaco – das teses gerais que nortearam as discussões do CEPN, como na sintonia existente entre as discussões suscitadas neste evento e as suscitadas na I CNE.

Contudo, tais elementos não são suficientes para que – numa perspectiva macroscópica – se explique o CEPN e a I CNE num mesmo e único plano, uma vez que o primeiro foi uma iniciativa regional, ao passo que o segundo fazia parte de um projeto de alcance nacional.

Muito embora os participantes do CEPN – evento regional – tenham, em suas teses, combatido os regionalismos e discorrido sobre seus temas acreditando estarem contribuindo com a educação em âmbito nacional, o contexto em que este evento foi organizado e os fins a que se destinava diferem do contexto e dos fins da I CNE.

O presente capítulo pretende delimitar tais eventos, buscando evidenciar suas particularidades, acreditando, assim como CHARTIER (1991), que o discurso está inscrito em seus lugares específicos de produção, e que compreendê-los em suas

especificidades é fundamental para que se perceba os princípios de regularidade em que se enuncia o discurso que se quer analisar.

### **1.1 – O Congresso de Ensino Primário e Normal**

MORENO (2003, p. 04) afirma que desde 1903 – quando da construção do primeiro grupo escolar – “o Paraná vinha fazendo investimentos no sentido de modernização do seu aparelho de ensino público”. Embora não tenha delimitado o sentido com que o termo *modernização* foi empregado, acredita-se – à luz do encaminhamento dado ao termo no decorrer da dissertação – que se trata do desejo de adequar a instrução pública aos novos ideais educacionais em ascensão no país, tendo como ponto de referência o Estado de São Paulo que “*neste período assumia a preeminência econômica no país e tornava-se espelho para os demais estados*” (id.).

A partir de 1920 houve uma intensificação de tais investimentos, com destaque para a contratação, neste mesmo ano, de César Prieto Martinez, professor paulista que teria vindo ao Paraná com a missão de organizar a instrução pública a exemplo do que acontecia no estado vizinho.

Martinez teria lançado mão de rigorosa inspeção, visitando – durante os quatro anos em que esteve à frente da Inspeção Geral do Ensino – todas as escolas do estado com o objetivo de instruir e acompanhar os professores no âmbito da reforma pretendida (MORENO, 2003).

No quadriênio 1924-28, Lysimaco Ferreira da Costa substituiu Prieto Martinez no cargo de Inspetor Geral do Ensino. A reforma continuou.

A elevação das taxas de matrícula e frequência dos alunos, somadas ao melhoramento da didática dos professores, tendo em vista os novos métodos baseados no chamado *ensino intuitivo*<sup>11</sup>, bem como novos conteúdos voltados para o ensino da moral e do civismo, eram as metas principais da reforma. Acreditava-se

que tais metas só poderiam ser alcançadas com o engajamento do professor, que passara a ser visto como importante agente no processo.

Passou-se a se recusar – dentro do que Moreno chamou de *anti-bacharelismo* – os professores com pouca competência prática de articulação e utilização das novas metodologias propostas, por mais que possuíssem notável bagagem teórica (ibid, p. 57). Um exemplo disso foi a extinção – na Escola Normal – do concurso para aprovação de professores catedráticos a partir de seu currículo, em favor de “*um profissional com menor cabedal intelectual, mas com disponibilidade de adaptar seu perfil aos ideais da Reforma*” (ibid, p. 58).

Enfim, a reforma almejada pretendia mudar a educação paranaense em vários aspectos e, segundo Moreno, o acontecimento do CEPN, em 1926, teria sido o *dar-se-a-ver* da reforma (id).

Lysimaco elaborou temas gerais, a partir dos quais os participantes do CEPN deveriam elaborar suas teses:

- 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?
- 1 – A que normas didáticas deve obedecer no ensino do vernáculo nas escolas freqüentadas por filhos de colonos estrangeiros?
- 2 – Como podem os professores cooperar econômica e eficazmente na organização dos museus escolares?
- 3 – Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino elementar no território paranaense?
- 4 – 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?
- 5 – Convém ao ensino primário elementar a uniformização dos livros didáticos em todos os municípios do Estado?
- 6 – Como deve ser exercida a inspeção médico-escolar? Qual a função do professor como auxiliar do médico?
- 7 – Será o chamado método analítico o melhor para o ensino da leitura nas escolas isoladas do Estado? Se não, qual o método mais conveniente?
- 8 – Qual a marcha do ensino intuitivo nos jardins de infância?
- 9 – Como deve proceder o professor primário para que os pais tomem o maior interesse pela vida escolar, em benefício da educação dos seus filhos?
- 10 – Poderão ser apresentadas outras teses (GAZETA DO POVO, 03/12/1926).

---

<sup>11</sup> Margotto, citado por MORENO (2003, p. 59), define os pressupostos do método intuitivo: “*um deles é que a intuição é a base de todo o conhecimento humano e o outro, uma consequência desse, é aquele que afirma serem os sentidos as portas de entrada de todo o conhecimento*”.

Da análise destes temas, Moreno concluiu que os aspectos principais da reforma eram os seguintes:

A centralidade do ensino da moral, a preocupação com o ensino da língua nacional para os imigrantes, a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino, a uniformização dos livros didáticos, o envolvimento dos pais, a diferenciação metodológica para as escolas isoladas e, principalmente, o acúmulo de responsabilidades atribuídas ao professor primário pela ampliação de sua esfera de atuação (ibid, p. 113).

No início do mês de dezembro de 1926 o jornal curitibano *Gazeta do Povo* trazia a seguinte notícia: “*Com o fim exclusivo de tratar de assuntos pedagógicos que interessem à unidade e ao melhoramento do ensino público e particular ministrado no Paraná, deverá reunir-se, em Curitiba, a 19 de dezembro corrente, um Congresso de Ensino Primário e Normal*” (GAZETA DO POVO, 03/12/1926).

Estavam convocados a participar do evento

- a) os diretores, lentes, professores de Escolas Normais do Estado e das respectivas Escolas de Aplicação;
- b) os diretores e professores das escolas complementares;
- c) os diretores e professores dos grupos e casas escolares do Estado;
- d) os diretores e professores dos colégios particulares;
- e) os professores normalistas, efetivos, provisórios subvencionados das escolas isoladas e rurais do estado;
- f) os diretores e professores dos jardins de infância, públicos e particulares;
- g) os interessados em geral pela causa do ensino (GAZETA DO POVO, 03/12/1926).

No regulamento do Congresso, elaborado pela Inspeção Geral do Ensino, consta (artigo 6º) que três comissões<sup>12</sup> seriam constituídas para análise das teses apresentadas: uma para assuntos referentes ao ensino normal; outra para o ensino primário e uma terceira exclusivamente para o ensino particular. Tais comissões deveriam estudar as teses e apresentar conclusões sobre elas. Aquelas que fossem

---

<sup>12</sup> Não foi encontrado nenhum documento informando sobre o critério utilizado para a composição destas comissões de análise.

aprovadas dentro das comissões seriam apresentadas nas seções plenas para discussão e votação geral.

A designação dos nomes que compuseram as comissões de análise estava – segundo o art. 7º do regulamento – a encargo da “*Mesa do Congresso*”, que o faria uma hora antes de sua sessão inaugural.

À *Mesa* coube ainda comandar os trabalhos das sessões. Compuseram a *Mesa*: “*o Presidente, que será o Secretário Geral do Estado, o Vice-Presidente, que será o Inspetor Geral do Ensino, e dois secretários que serão lentes das Escolas Normais, designados pelo Presidente*” (CEPN, regulamento, 1926).

O Presidente – Alcides Munhoz – tinha por função representar oficialmente e dirigir o Congresso, “*resolvendo todas as questões que se suscitarem no decorrer das sessões*” (CEPN, regulamento, 1926). Contudo – conforme previa o regulamento no art. 9º; Parágrafo único –, “*o Vice-Presidente [Lysimaco Ferreira da Costa] substituirá o Presidente nos seus impedimentos*” (CEPN, regulamento, 1926), o que ocorreu durante todo o Congresso, exceto em duas ocasiões: nas sessões de abertura, quando não houve discussão de teses e pareceres, e de encerramento, quando o Presidente adentrou a sala do Congresso ao final da votação do último parecer discutido. Os secretários designados pelo Presidente foram os seguintes: Nicephoro Modesto Fallarz e Nicolau Meira de Angelis.

Foram programadas seis sessões plenas para discussão das teses. Nelas, após a apresentação dos pareceres elaborados pelas comissões de análise, cada congressista teria direito – segundo o art. 11º do regulamento – a “*discutir as conclusões das teses por 15 minutos*” (CEPN, regulamento, 1926). Encerradas as discussões, se necessário, os pareceres iam à votação nominal e aberta.

Em 19 de dezembro de 1926, o Jornal *Gazeta do Povo* noticiava a instalação do Congresso de Ensino Primário e Normal, atribuindo-lhe a qualidade de “*útil e importante certame [que teria despertado] o mais vivo interesse nas classes educadoras de nossa terra tendo sido enviado à Inspeção de Ensino grande número de teses*” (GAZETA DO POVO, 19/12/1926). Relatou-se também, nessa

matéria, ter o Sr. Lysimaco Costa falado sobre a importância de tal evento no sentido de fazer uma *“aproximação do professorado paranaense, a fim de torná-lo mais unido e poderem todos os educadores cooperar para o maior progresso e renome do Estado”* (GAZETA DO POVO, 19/12/1926).

Estava em jogo – somando-se à divulgação dos principais pontos pretendidos na reforma educacional paranaense e à promoção de discussões para o melhoramento do ensino – a promoção da imagem do Estado do Paraná ante os demais estados da Federação. Num momento em que a educação estava no centro das iniciativas intelectuais, investir nela e divulgar tal investimento tornara-se estratégia eficaz na tentativa de se promover nesse sentido.

Em 21 de dezembro de 1926, Raul Gomes<sup>13</sup> – Professor e redator do Jornal *O Estado do Paraná* – publicou ter simpatizado com a iniciativa de se promover o CEPN. Demonstrou confiança no evento destinado a *“estudar, debater e resolver problemas capitais do ensino”* (O ESTADO DO PARANÁ, 21/12/1926). Tal confiança era justificada no fato de que à frente deste evento estava a Inspeção Geral da Educação, o que garantiria, segundo o colunista, bons resultados. Tal afirmação baseava-se no fato de, segundo Gomes, já ter acontecido uma conferência semelhante, anos antes – organizada pelo *Grêmio dos Professores Públicos* –, da qual os frutos resultantes eram desconhecidos. Para ele, o alcance das propostas e a abrangência das discussões, somados ao poder exercido pela Inspeção Geral do Estado garantiriam, desta vez, um evento de significativa contribuição para o ensino no Estado.

Gomes elogiou as teses propostas para discussão pela Inspeção Geral do Ensino, dizendo serem elas condizentes com *“questões importantíssimas atinentes à educação popular”* (O ESTADO DO PARANÁ, 21/12/1926). Destacou, dentre elas, a questão da obrigatoriedade do ensino relacionando sua importância com dados estatísticos da educação mundial, nos quais o Brasil *“figura em indecorosa bagagem, gemendo sob a brutalidade do coeficiente de 85 por cento de*

*analfabetos*” (O ESTADO DO PARANÁ, 21/12/1926). Citou vários países da Europa e da América do Norte, em que o índice não ultrapassava os 10 por cento e citou também a Argentina (com 54,4 %), a Colômbia (com 73%) e a Bolívia (82.9%), países vizinhos que gozavam, segundo tal estatística, de melhores índices do que o Brasil. Ao final de sua coluna, o autor exclamou: “*É preciso sair dessa escuridão!* (O ESTADO DO PARANÁ, 21/12/1926)”.

Em meio a manifestações de simpatia e confiança, no dia 19 de dezembro de 1926, segundo a ata oficial do evento, “*na sala de debates do Congresso Legislativo do Estado do Paraná, na cidade de Curitiba, (...) procedeu-se a instalação do Primeiro Congresso Oficial de Ensino Primário e Normal do Estado do Paraná*” (CEPN, ata, 19/12/1926).

Durante quatro dias foram debatidas vinte e sete (27) teses aprovadas nas comissões e conduzidas às sessões plenas<sup>14</sup>.

Após ter o Presidente de Estado declarado instalado o Congresso, o Sr. Lysimaco Costa proferiu discurso inaugural no qual – segundo a ata – “*comentou a fase evolutiva da instrução pública, historiando a ação profícua e infatigável do Exmo. Sr. Dr. Presidente do Estado pela causa da instrução pública*” (CEPN, ata, 19/12/1926). Após relatar nestes termos, de forma resumida, o discurso do Inspetor Geral do Ensino, o secretário do Congresso acrescentou, nessa ata, que tal discurso teria sido “*uma apreciação justa e serena*” (CEPN, ata, 19/12/1926). Relatou ainda que ao término do referido discurso, o Sr. Lysimaco Costa pediu que os presentes saudassem, com palmas vibrantes, o Presidente do Estado. Nesse momento “*ruidosas palmas ressoaram naquele recinto, significando um verdadeiro pleito de homenagem ao preclaro gestor dos negócios públicos do Estado*” (CEPN, ata, 19/12/1926). Fazendo uso da palavra, o homenageado Presidente declarou que “*nenhum povo haveria de atingir a sua fase de completa evolução, integralizando-*

---

<sup>13</sup> Raul Gomes foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

<sup>14</sup> Não foi encontrado nenhum documento informando o número total de teses que foram enviadas ao congresso. Sabe-se somente, pela ata do Congresso, o número de teses que foram conduzidas às discussões plenárias após suas aprovações nas comissões de análise.

*se nos seus grandes destinos sem o trabalho do mestre escola que é, por assim dizer, o formador das sociedades e dos povos”* (CEPN, ata, 19/12/1926).

A segunda sessão foi inteiramente dedicada à discussão de uma única tese: *A obrigatoriedade do ensino primário no território paranaense*, de autoria de Segismundo Antunes Netto. Após mais de três horas de, segundo a ata, “*acalorados debates*” (CEPN, ata, 20/12/1926), tal tese foi aprovada com maioria absoluta de votos, mediante o parecer de que “*a obrigatoriedade do ensino pode resolver de maneira absoluta e definitiva o problema do analfabetismo*” (CEPN, ata, 19/12/1926).

Da terceira à quinta sessão foram debatidas praticamente todas as demais teses do Congresso, nas quais se destacaram os temas *obrigatoriedade do ensino elementar, metodologias diferenciadas para as chamadas ‘escolas isoladas’,<sup>15</sup> o ensino da moral, a higiene, o ensino do vernáculo aos filhos dos imigrantes, a organização dos museus escolares*, entre outras contribuições didáticas.

A sexta e última sessão foi a que gerou maior polêmica e repercussão na imprensa curitibana. Nela discutiu-se a tese de Antônio Tupy Pinheiro, em que se afirmava que o ensino da moral deveria pautar-se pela orientação religiosa. Havia também nessa tese a proposta de que se fossem colocados crucifixos nos estabelecimentos de ensino. A ata relata que “*foram excessivamente acalorados os debates em torno desta tese*” (CEPN, ata, 22/12/1926) tendo vários professores usado a palavra. Durante as discussões desta tese, teria adentrado ao recinto o Sr. Alcides Munhoz, presidente do congresso, que encerrou a discussão do parecer n. 28 (parecer que recomendava a aprovação da referida tese) e submeteu-o a votação. Tal parecer foi aprovado por 170 votos a favor e apenas 7 votos contra. Encerradas as discussões passou-se às considerações finais, em que houve falas de louvor ao Presidente do Estado, ao Inspetor Geral do Ensino e ao professorado paranaense. Ao final da ata, seu relator registrou que “*todos os oradores foram delirantemente*

*aplaudidos, sendo notável o vibrante entusiasmo de todos os congressistas pelo promissor acontecimento da realização do primeiro Congresso Oficial de Ensino Primário e Normal do Estado do Paraná*” (CEPN, ata, 22/12/1926). Encerrada a sessão, os congressistas dirigiram-se ao Palácio Presidencial prestar pessoalmente suas homenagens ao Presidente do Estado.

A intensidade das discussões sobre o ensino da moral tendo por base preceitos religiosos – a que se refere a ata do CEPN – pode ser percebida na repercussão causada nos jornais que cobriram o evento.

Uma nota publicada e não assinada no Jornal Gazeta do Povo em 24 de dezembro daquele ano criticava a *má idéia* que teve um professor – do qual o nome não foi citado, mas sabe-se que era Antônio Tupy Pinheiro – ao “*submeter à assembléia pedagógica uma indicação no sentido de ser feito o ensino religioso nas escolas*” (GAZETA DO POVO, 24/12/1926). O(a) autor(a) da nota, inconformado com tal proposição, teceu o seguinte comentário: “*É incrível que ainda cogumelem por este mundo em fora [sic] tais esporádicos e desorientados sebastianistas da oficialização religiosa, que, no defenderem essa causa iníqua [sic], ilícita e anticonstitucional, revelam um deplorável apoucamento intelectual, uma obnubilação dolorosíssima de toda visualidade e imparcialidade mental*” (GAZETA DO POVO, 24/12/1926).

O Jornal *O Dia* manifestou também um protesto em relação à aprovação do ensino religioso. Num artigo publicado no dia 25 de dezembro, exagerou em analisar o Congresso numa perspectiva pessimista, dizendo que ele havia se limitado a discutir a obrigatoriedade do ensino religioso (católico) e à fixação de crucifixos nos estabelecimentos de ensino. Denunciou que na última seção do Congresso foi retirada pelo presidente a palavra do Prof. Fernando Moreira, quando discutia acerca da inconstitucionalidade de uma das teses favoráveis ao ensino religioso.

---

<sup>15</sup> Esta designação era dada àquelas escolas que não possuíam a característica dos grupos escolares – onde as turmas eram divididas por séries e com professor específico. Elas se situavam, geralmente, no interior do Estado e tinham somente um professor que atendia os alunos de várias idades em turmas multiseriadas.

O argumento teria sido “*estarem esgotados os quinze minutos e por mais que o orador e outros congressistas insistissem em ser concedido ao menos mais cinco minutos ao orador, não foi possível*” (O DIA, 25/12/1926). O artigo denunciou ainda que “*as teses que não eram em conformidade com o pensamento da mesa estavam condenadas, e as outras aprovadas...*” (O DIA, 25/12/1926), e disse mais: “*Até o recurso supremo de cassar a palavra ao orador inconveniente aos desígnios dos diretores do Congresso não foi desprezado*” (id). Como conclusão, o artigo trazia, com ironia, o seguinte juízo: “*Pena foi o regulamento do Congresso de Ensino Primário e Normal só permitir a entrada a pessoas previamente convidadas. Poucas foram, por isso, as pessoas que tiveram a ventura de se deleitarem com as suas adoráveis reuniões*” (O DIA, 25/12/1926).

No mesmo exemplar do jornal em que consta os trechos acima, outra coluna foi dedicada ao CEPN. Em mais uma tentativa de desqualificar o evento, o colunista manifestou pessimismo quanto aos seus resultados concretos:

Encerrou-se, enfim, o Congresso de Ensino Primário e Normal (...). Conforme prevíamos nada de prático ficou estabelecido, sendo as teses ali discutidas o que se pode dividir em dois grupos tratados de modo diametralmente opostos, conforme a sua natureza: as do grupo que se pode com justiça classificar de úteis e práticas, essencialmente pedagógicas, de inteira conformidade com a reunião, essas foram relegadas para um plano secundário, não merecendo acurada atenção dos congressistas; as outras pertencentes ao grupo antagônico, essas sim foram debatidas com calor e entusiasmo, provocando discussões acaloradas, na qual os contendores fizeram larga praça de sua erudição, auxiliados pelas campainhas do presidente (O DIA, 25/12/1926).

Ainda na mesma coluna, o regulamento do CEPN foi taxado de *draconiano*, ou seja, excessivamente rigoroso, e foi transcrito seu art. 12 que, em parágrafo único, determinava: “*o congressista que perturbar ou obstruir a marcha dos trabalhos será eliminado do Congresso pela mesa*” (O DIA, 25/12/1926).

Em 23 de dezembro, o jornal *A República* noticiou o encerramento do Congresso de Ensino Primário e Normal, após ter “*erguido bem alto o esforço e a competência do nosso professorado*” (A REPÚBLICA, 23/12/1926), e homenageou Lysimaco Costa, que “*tão distintamente dirige o departamento estadual da*

*instrução [com] devotamento patriótico à causa da civilização e da cultura no Paraná*” (A REPÚBLICA, 23/12/1926). Disse ainda que o presidente do Congresso, Sr, Alcides Munhoz – Secretário Geral de Estado – ao encerrar o evento, congratulou-se com os presentes pela *“imponência e brilho de que se revestiram, proporcionando verdadeira revelação de valores pedagógicos reais dentro do magistério paranaense”* (A REPÚBLICA, 23/12/1926).

Em 23 de dezembro de 1926 os professores vindos da cidade de Ponta Grossa – a maior delegação do interior do Estado, composta por sete professores – participaram, a convite de Raul Gomes, de um jantar no hotel Jonscher, em que foram homenageados, além do anfitrião, pelos professores Lysimaco Ferreira da Costa, Nelson Mendes – Diretor do Parthenon Paranaense –, Major Hermógenes Reis e Major Octávio Secundino. Segundo reportagem publicada no jornal em que trabalhava o anfitrião do jantar, ele mesmo – Raul Gomes – teria elogiado o papel do professor ao dizer que uma nação tem o mesmo valor que tem nela os seus professores primários. Lembrou também – para dar crédito a tal afirmação – que na França e na Inglaterra *“vozes prestigiosas, falando em nome do porvir e da própria segurança na pátria, reclamam medidas assecuratórias do recrutamento do que houver de melhor na inteligência nacional para servir no magistério...”* (O ESTADO DO PARANÁ, 24/12/1926).

Neste mesmo jantar, Lysimaco Costa teria assegurado que, durante o Congresso, *“o Estado discernira entre bons e maus elementos. E que aos valiosos outorgaria prêmios. Por certo não serão recompensas materiais, porque isso não é possível. Mas, recompensas de outra ordem, recompensas morais, reconhecendo e proclamando o mérito do magistério paranaense”* (O ESTADO DO PARANÁ, 24/12/1926).

Poucas foram as matérias que cobriram o CEPN na imprensa, se comparado à I CNE. O que se pôde levantar de sua repercussão extra-conferência fica reduzido à discussão em torno da questão religiosa e sua anticonstitucionalidade, bem como a raras notas de divulgação, incentivo e – até mesmo – crítica, efetuada por um jornal

que – conforme análise de outros artigos – não se cansava em atacar qualquer iniciativa do Governo do Estado.

A crítica efetuada pelo jornal *O Dia* acerca de ter as discussões do CEPN privilegiado questões – segundo seu colunista – secundárias, deixando as de caráter prático em segundo plano, tem seu grau de pertinência ante o fato de a discussão de maior duração nas assembléias ter se dado em torno da questão religiosa. Para que o objetivo expresso no regulamento do evento – o debate acerca da unidade e do melhoramento do ensino no Estado – fosse atingido, as temáticas relacionadas a intervenções no âmbito didático metodológico, bem como as relacionadas à saúde, que – mesmo não tendo sido propostas nas teses gerais do regulamento – também entraram em pauta, deveriam ter sido as mais intensamente debatidas.

Porém, tais questões eram aceitas de forma incontestada e, por este motivo, sua aprovação em assembléia se deu de forma rápida, ao passo que a divergência em torno da orientação religiosa é fato que se insere dentro de um campo de disputa que extrapolava os limites do CEPN. Católicos e liberais disputavam naquele momento a orientação educacional<sup>16</sup> e tal disputa gerou a intensos debates dentro do evento, bem como forte repercussão fora dele.

Enfim, independentemente de quais questões se destacaram nos debates, o CEPN foi uma iniciativa que ocorreu dentro do contexto das reformas educacionais operadas durante o governo de Caetano Munhoz da Rocha, com duplo objetivo: divulgar e alargar as discussões atinentes à reforma, bem como colocar o Estado do Paraná em sintonia com os debates educacionais emergentes no país – trazidos por Lysimaco Ferreira da Costa das discussões da ABE – elevando sua imagem no contexto educacional brasileiro.

Não há informações muito precisas quanto à origem dos participantes, mas estima-se que a grande maioria era curitibana. Com exceção dos oito professores vindos de Ponta Grossa, número que rendeu a eles o título de *embaixada pontagrossense* – atribuído pelo Jornal *O Estado do Paraná*, as demais cidades

tiveram a representação de no máximo dois professores. Tal informação decorre de, nas teses apresentadas, seus autores indicarem, após a assinatura ao final do texto, o local e a data em que foram redigidas. As demais cidades referenciadas são Antonina, Morrentes, Paranaguá, Castro e Rio Negro, todas distantes não mais que 200 Km da capital do Estado. As demais regiões do estado não tiveram representação no Congresso.

## 1.2 – A I Conferência Nacional de Educação

Um boletim informativo da ABE trouxe, no dia 14 de outubro de 1927, a seguinte informação:

Prosseguindo na execução de seu programa educacional, resolve a Associação Brasileira de Educação realizar, em todos os Estados do Brasil, conferências nacionais de educação com a participação de todas as unidades federativas, visando a congregação de todos os professores brasileiros em torno dos mais elevados ideais de civismo e de moral. Combate-se destarte o espírito separatista que por vezes se revela aqui, ou ali, trabalhando-se nobremente pela unidade nacional (ABE, 14/10/1927).

O programa a que se refere o boletim era o resultado de aproximadamente três anos de debates, dentro desta associação, dos problemas enfrentados pelo país e o papel da educação na solução dos mesmos.

A emergência das discussões sobre a unidade nacional e a importância de uma ação educacional nesse sentido, provém do entendimento, entre os membros da ABE, de que a superação do atraso científico cultural em que o Brasil vivia – mesmo após três décadas de República e um século de Independência – dependia da unidade do seu povo. Para os intelectuais da ABE, elevar culturalmente o povo brasileiro, de modo a criar nele uma consciência nacional, era condição básica para que o país gozasse dos benefícios de ser independente e republicano.

Em material de propaganda da associação, foi veiculada a seguinte afirmativa: *“Ao cabo de um século de independência temos apenas habitantes no*

---

<sup>16</sup> Sobre a disputa educacional entre católicos e liberais no Paraná, ver BALHANA (1981).

*Brasil. Transformar esses habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação’*” (CARVALHO, 1997, p. 123).

Entendia-se por *povo*, naquele contexto, uma população que possuísse uma consciência nacional homogênea de identificação e compromisso com o progresso de seu país.

Contudo, a situação de atraso e falta de unidade gerou – entre os intelectuais brasileiros – uma *“insatisfação com os rumos da república”* (BRANDÃO, 1999, pg. 52), insatisfação essa que se tornou *“solo adequado ao tema da ‘regeneração da república’”* (id).<sup>17</sup>

Entendia-se que uma revolução deveria ser operada; mas uma revolução que não acarretasse destruição e/ou desordem. Nesse sentido, a educação era apresentada como *“revolução dentro da ordem”* (MONARCA, 1989, p. 94), como possibilidade de elevação cultural para a construção da unidade nacional.

Para Fernando MAGALHÃES, membro da ABE, citado por CARVALHO, era necessário *“... um programa de cultura inicial pelo conhecimento suficiente da língua materna, das tradições históricas do povo, da extensão territorial e aspectos geográficos do país, de noções de higiene, de educação cívica, ao lado da aprendizagem do cultivo inteligente e do aproveitamento das riquezas do solo”*, ou seja, um programa educacional voltado para a formação da consciência nacional (1998, p. 225).

Entendendo que a unidade nacional era a condição do progresso nacional, a ABE empreendeu uma campanha cívica que visava mobilizar toda a nação em torno da educação moral do povo brasileiro.<sup>18</sup>

Tal campanha se espalharia pelo país por meio de Conferências nacionais. O lugar escolhido para sediar a primeira delas: *“foi (...) a cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, devendo inaugurar-se esta no dia 19 de dezembro próximo,*

---

<sup>17</sup> Sobre a *regeneração da república*, ver MONARCA, 1989.

<sup>18</sup> Cf. CARVALHO, 1998.

74º aniversário da emancipação política do aludido Estado, e prolongar-se até dia 23 do mesmo mês” (ABE, 14/10/1927).

O dia 19 de dezembro não era a data inicialmente pensada para a realização da CNE. Consta em um relatório dos trabalhos realizados pela ABE desde sua fundação – apresentado na I CNE – que, inicialmente, a data escolhida para o evento era 7 de setembro. Promover eventos desse porte em datas de grande significado para a pátria estava em conformidade com um dos principais ideais propagados pela ABE: o civismo. Contudo, segundo o mesmo relatório,

circunstâncias independentes da nossa vontade dificultaram a realização desta na data escolhida. Encontrando, porém, apoio franco do governo do Estado do Paraná e muito particularmente do seu diretor de instrução, o Prof. Lysimaco Costa, nosso ilustre consócio, resolvemos promover a I Conferência Nacional de Educação em Curitiba, por ocasião das festas comemorativas do 74º aniversário da emancipação política daquele Estado. (I CNE, t. 8).

A atuação de Lysimaco Ferreira da Costa – apoiado pelo então Presidente de Estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha – junto à ABE, foi decisiva para a escolha da cidade de Curitiba. Há registro de suas articulações nesse sentido antes mesmo de ser anunciada tal escolha.

O Jornal Diário do Comércio, ao noticiar uma palestra que Lysimaco teria ministrado no Distrito Federal sobre os *Aspectos do ensino paranaense*, em 23 de agosto de 1927, relatou o seguinte:

Terminada a segunda parte foi projetado na tela um belo filme das escolas normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá, causando especial sensação na assistência o aspecto das crianças paranaenses, o museu escolar e a Escola Normal Secundária, sobre cuja organização deu o conferencista amplas informações (...) A ABE promoveu essa conferência, que foi assistida por um público de professores e interessados no assunto, notando-se a presença do Dr. Fernando Magalhães, presidente da Associação, e o Dr. Fernando de Azevedo, diretor da instrução no Distrito Federal (DIÁRIO DO COMÉRCIO, 30/08/1927).

A imprensa curitibana noticiou, antes mesmo da ABE ter divulgado, a escolha de Curitiba como sede da I CNE, ressaltando o papel de Lysimaco no processo:

Devido aos esforços do eminente pedagogo Dr. Lysimaco Ferreira da Costa, realizar-se-á em 19 de dezembro, nesta frutuosa capital, sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação, a Primeira Conferência Nacional de Educação. (...) Esse importante certame que virá por certo contribuir para o engrandecimento cultural da nossa gente. Eia, pois, aqui estamos com no nosso ardor de moços (GAZETA ACADÊMICA, 04/10/1927).

Até mesmo o Jornal *O Dia* – crítico ferrenho das iniciativas que envolviam o Governo do Estado –, noticiou a escolha de Curitiba e reconheceu a importância de Lysimaco: “*Graças ao prestígio que deu ao Paraná, o Sr. Lysimaco Costa com o grandioso reclame que fez da nossa terra quando andou lá por fora, bancando o ‘camelot du rei’, reunir-se-á, em breve, nesta capital, o Congresso de Pedagogia*” (O DIA, 11/12/1927).

Prosseguindo na coluna, o desconhecido autor arriscou, enfaticamente, uma previsão dos esforços que o Governo do Estado empreenderia no sentido de impressionar positivamente os conferencistas que se hospedariam em Curitiba:

O tempo será pouco para que os congressistas visitem e examinem detida e demoradamente os edifícios suntuosos das Escolas Normais e outras obras suntuárias [sic] que desde já vão se enfeitando e cobrindo de galas para receberem a honrosa visita. Impressionados pela opulência dos monumentos, dos obeliscos de granito, pelas placas de bronze e pelas lantejoulas com que os edifícios se adornarão, irão mais tarde dizer da grandiosidade do Paraná, repetindo o que disse e repetiu o Sr. Lysimaco Costa, na sua missão de caixeiro viajante do Paraná. Passarão por aqui muito suavemente, mercê da hospedagem fidalga que naturalmente lhe oferecerá o Governo do Estado, e embebidos na apreciação das teses que a fertilidade retórica (...) lhe exporá, não encontrarão oportunidade de conhecer a situação real do nosso professorado público (O DIA, 11/12/1927).

Tal previsão, demonstra que a elevação da imagem do Paraná era um dos objetivos das iniciativas do Governo de Caetano Munhoz da Rocha. Contudo, na mesma coluna há a denúncia de que por detrás dos esforços do Governo do Estado em passar uma imagem positiva da educação paranaense, a real situação educacional

seria outra. O colunista disse que os professores paranaenses, “*percebendo minguidos vencimentos, insuficientes para a sua manutenção, recebem-nos ainda com atraso e nem sempre em moeda corrente do país*” (O DIA, 11/12/1927). Disse ainda que são eles “*vítimas da agiotagem que monta guarda às portas das repartições públicas*” (O DIA, 11/12/1927). E, de forma bastante irônica, concluiu seu artigo opinando: “*Já que esta situação do magistério não mereceu ainda a atenção dos poderes públicos que dela deveriam cuidar, antes da reunião de congressos, não seria nada mal que alguém se desse ao trabalho de explaná-las em uma das teses a serem discutidas no próximo Congresso de Pedagogia*” (O DIA, 11/12/1927).

Enfim, estava definido pela ABE, mediante intercessão de Lysimaco Ferreira da Costa, que Curitiba seria a sede da primeira das conferências nacionais que a Associação promoveria a cada ano em uma cidade diferente, de modo a percorrer todos os Estados da Federação.

Às vésperas da instalação da Conferência, os jornais curitibanos manifestavam as expectativas do grande acontecimento. O *Diário da Tarde* manifestou assim seu otimismo: “*Promete revestir-se do maior brilho e êxito possíveis a Primeira Conferência Nacional de Educação que se reunirá segunda-feira próxima, 19 do corrente, em Curitiba, local unanimemente escolhido para sua sede*” (DIÁRIO DA TARDE, 19/12/1927).

O jornal curitibano supra-citado fez questão de frisar que a capital paranaense fora unanimemente escolhida, manifestando sentimento de orgulho. Porém, dificilmente não o seria, uma vez que o Governo do Estado do Paraná financiou o evento e, segundo informativo interno da ABE, “*a Comissão organizadora obteve o abatimento de 50% nas estradas de ferro e 30% nas Companhias de navegação Costeira e Lloyd Brasileiro. No Paraná, os congressistas obterão também redução nas diárias de hotéis...*” (I CNE, t. 8).

O brilho de que se revestiria a I CNE – conforme estimava o jornalista – resultaria das soluções que, acreditava-se, seriam encontradas para os problemas

educacionais da nação. Nelas se assentaria “*a grandeza futura do país e a futura glória da nacionalidade [pois] o grande mal brasileiro [era] a ausência de uma sólida educação*” (DIÁRIO DA TARDE, 19/12/1927). Assim, “*educar é trabalhar para a glória de um Brasil que só da educação pode nascer; (...) é tornar o brasileiro digno do dom esplêndido da formidável riqueza do habitat maravilhoso; é fazer o homem grande como a terra; é preparar para o povo a alta missão que lhe incumbe no planeta.*” (DIÁRIO DA TARDE, 19/12/1927)

Uma vez definidos o local e a data, passou-se à definição da comissão organizadora, que ficou assim constituída:

Presidente de honra: Whashington Luiz Pereira de Souza, Presidente da República; Caetano Munhoz da Rocha, Presidente de Estado do Paraná; Comissão executiva: Fernando Magalhães, Alcides Munhoz, Azevedo Sodré, Lysimaco F. da Costa, Barbosa de Oliveira, Victor do Amaral, Fernando Laboriau, Desembargador Vieira Cavalcanti, Alice Carvalho de Mendonça, Plínio Tourinho, Renato Jardim, Itacelina D. Bitencourt, Branca A. Fialho, Pe. Manoel Gonzáles, Paranhos da Silva, Pamphilo de Assunção, Nicephoro M. Fallarz, Sebastião Paraná e Nelson Mendes (I CNE, t. 8).

Tomariam parte, na Conferência,

a) Os representantes dos Estados e do Distrito Federal; b) O presidente e delegados da Associação Brasileira de Educação; c) os professores públicos e particulares dos cursos superiores, secundários ou profissionais do país e as pessoas cultas que aderiram a esta nobre iniciativa; d) os diretores professores da Universidade do Paraná, dos ginásios, escolas normais, escolas profissionais complementares, grupos escolares, escolas primárias públicas e particulares, colégios, etc., do Estado do Paraná (ABE, 14/10/1927).

Foram definidos quatro temas gerais em torno dos quais se pautariam as principais discussões da Conferência:

1º - a unidade nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral. (relatora: D. Isabel Jacobina Lacombe); 2º - a uniformização do ensino primário, nas suas idéias capitais, mantida a liberdade de programas. (relatora: D. Zélia Braune); 3º - a criação de escolas normais superiores em diferentes pontos do país para preparo pedagógico. (relator: Prof. Barbosa de Oliveira); 4º - a organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário (relator: prof. Fernando de Magalhães) (ABE, 14/10/1927).

Ao final dessas proposições temáticas, o informativo que as divulgou abriu a possibilidade de que “*quaisquer outras teses, relativas à educação, serão aceitas*”. (ABE, 14/10/1927).

A conferência foi amplamente divulgada. Segundo a secretaria da ABE,

... enviamos notícias aos jornais e foram feitos ofícios a todos os presidentes e governadores estaduais, prefeito do Distrito Federal, ministro da Justiça, ministro da Agricultura, ministro da Guerra, Ministro da Marinha, Reitor da Universidade do Rio de Janeiro, diretores da Escola Politécnica, Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Colégio Pedro II, comandantes da Escola de Guerra, Escola Naval e Colégio Militar, circulares aos departamentos de Pelotas e Vitória e aos representantes estaduais (I CNE, t. 8).

A adesão à proposta foi grande. Respostas chegaram à secretaria da ABE de vários órgãos e entidades. Foram recebidos ofícios de apoio dos seguintes órgãos:

Ministério da Agricultura, Ministério da Justiça, Diretoria do Departamento Nacional de Ensino, Universidade do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina, Escola Politécnica, Faculdade de Direito, Escola Naval, Prefeitura do Distrito Federal, Estado do Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Alagoas, Sergipe e Paraíba.

Telegramas da Bahia, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Estado do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Muitos particulares, atendendo ao apelo feito pelos nossos representantes, têm se dirigido a esta secretaria, assim como muitos dos representantes oficiais.

A Associação do Rio Grande do Norte comunicou haver aberto concurso premiando em dinheiro a melhor tese apresentada (id<sup>19</sup>).

Em uma sessão preparatória, que ocorreu na véspera da instalação da I CNE, foram constituídas – por eleição – a mesa de trabalhos e as comissões de análise das teses. Oito comissões analisariam e submeteriam à assembléia pareceres sobre as 113 teses por elas aprovadas: duas para o ensino primário, uma para o ensino secundário, uma para o profissional e superior, três para teses gerais e uma para educação higiênica.

A programação do primeiro dia da Conferência – 19 de dezembro – foi publicada na imprensa:

Às nove horas deverão achar-se na Praça da Universidade os grupos escolares da capital, para ginástica e passeata cívica, de acordo com o que está estabelecido pela Inspetoria Geral do Ensino. Às 13 horas se realizará a instalação da Primeira Conferência Nacional de Educação, no Teatro Guairá. Não há traje de rigor. Todos os lentes e professores dos institutos de ensino da capital deverão comparecer. Às 18 horas e meia, com presença de altas autoridades e de todos os congressistas serão inauguradas na Escola Normal e depois no Grupo Escolar Xavier da Silva, e na Escola Profissional Feminina as exposições escolares (GAZETA DO POVO, 18/12/1927).

No dia programado, iniciou-se oficialmente a Conferência no Teatro Guaíra.

#### Fizeram-se presentes

os Exmos. Srs. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado do Paraná; D. João Braga, Arcebispo Metropolitano de Curitiba; General Comandante da Terceira Região Militar; Desembargador Manoel Bernardino Vieira Cavalcanti, Presidente do Tribunal de Justiça do Estado; Desembargador Clotário Portugal, Secretário Geral do Estado; Dr. João Moreira Garcez, Prefeito Municipal de Curitiba; Dr. Rocha Vaz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; corpo consular e demais autoridades civis, eclesiásticas e militares do Estado (I CNE, ata, 19/12/1927).

Além das autoridades citadas, *“achavam-se presentes para mais de quatrocentos congressistas, trezentos alunos da escola normal secundária e cerca de duas mil pessoas, apresentando o Teatro Guaíra um aspecto imponente”* (I CNE, ata, 19/12/1927). Na solenidade o Dr. Barbosa de Oliveira – membro do conselho diretor da ABE naquele ano – que propôs que *“fosse feita, por todos os presentes, uma saudação especial ao povo e ao Estado do Paraná, no que foi correspondido com os mais vibrantes aplausos”* (I CNE, ata, 19/12/1927). Logo em seguida, falou do Presidente do Estado do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, que *“agradeceu aos governos dos estados, aos delegados da ABE e aos do governo da República, o seu precioso concurso à majestosa obra do fortalecimento da unidade nacional pela educação do povo”* (I CNE, ata, 19/12/1927).

De 20 a 27 de dezembro a Conferência foi realizada no Palácio do Congresso, constando de 13 (treze) sessões plenárias. O número expressivo de teses

---

<sup>19</sup> Quando for utilizada a expressão latina *“id”* para referenciar uma tese – seja da I CNE ou do CEPN – significa que trata-se do mesmo documento, do mesmo autor, mas não necessariamente da mesma página, uma vez que as teses foram estudadas nos originais, e a maioria delas não possui números de páginas.

selecionadas (113) obrigou que as discussões se estendessem para além do programado. Inicialmente o dia 24 de dezembro, véspera de natal, deveria ser a data limite.

Cada tese dispôs de vinte minutos para apresentação, e qualquer participante inscrito na Conferência poderia fazer uso de 10 minutos para seu comentário.

As teses foram, em sua grande maioria, aprovadas unanimemente, e discorreram sobre vários assuntos educacionais, com destaque para o ensino da moral e do civismo, a educação higiênica, a uniformização dos métodos e programas, novas metodologias de ensino para a língua portuguesa (com ênfase na educação aos imigrantes) e questões didáticas diversas (destacando-se a organização dos museus e novos métodos tendo em vista o *ensino intuitivo*).

Durante os oito dias foram discutidos, segundo reportagem do jornal Diário Oficial, “*os assuntos mais palpitantes do problema educativo moderno...*” (DIÁRIO OFFICIAL, 04/02/28).

A tônica das discussões pode ser acompanhada na cobertura feita pela imprensa que, diariamente, publicava o que acontecia nas sessões. Poder-se-ia dizer – pelo que foi encontrado nos jornais – que as sessões foram de muito trabalho e poucas divergências, exceto a 6ª sessão ordinária – ocorrida no dia 24 de dezembro – que, segundo o *Diário da Tarde*, “*foi a mais movimentada das sessões e discutidos [sic] unicamente uma tese e seu parecer: ‘O ensino da moral tendo por base a religião’ de Amélia Rezende Martins, relatada por Lourenço Filho*” (DIÁRIO DA TARDE, 24/12/1927).

Sob o título *O Congresso de Educação é o Sr. Lysimaco Costa...*, o Jornal *O Dia* noticiou – um dia antes da votação da referida tese de Amélia Rezende – que tal tese iria à votação. Dando a entender que tudo o que acontecia na I CNE passava pelo assentimento de Lysimaco, este jornal lamentou estar – por esse motivo – à margem de suas discussões, e disse que a referida tese era inconstitucional e, portanto, “*deveria morrer na sala das comissões*” (O DIA, 23/12/1927). Disse ainda não ser fato a estranhar se ela, mesmo sendo inconstitucional, fosse aprovada,

pois “*prevaleceria, no caso, a maioria de votos, maioria essa que se faria constituir pelo elemento feminino que tem ali direito de voto e cujos sentimentos todos conhecem como profundamente religiosos*” (O DIA, 23/12/1927).

Contudo, a tese entrou na pauta e seu assunto “*foi debatido por quase todos os congressistas presentes e com ardor, dada a delicadeza do tema*” (DIÁRIO DA TARDE, 24/12/1927). O parecer a ela dado foi elaborado por Lourenço Filho e terminava assim: “*Que o ensino da Moral, em todos os Institutos de Educação do Brasil, tenha por base a religião e o respeito às crenças alheias, e a solidariedade em todas as obras de progresso nacional*” (DIÁRIO DA TARDE, 24/12/1927). Tal parecer foi submetido à votação e – conforme previra *O Dia* – aprovado por 117 votos contra 86.

Houve polêmica acerca da atuação de Lysimaco Costa durante esta votação. Um colunista da *Gazeta do Povo*<sup>20</sup> opinou que, tendo Lysímaco sido o primeiro a votar, sua opinião favorável ao parecer teria induzido – pelo fato de ser ele o Inspetor Geral do Ensino do Estado do Paraná – o professorado deste Estado – que contabilizava mais de 95 % dos conferencistas – a votar em conformidade com ele.

Em resposta ao referido colunista, a mesa da I CNE pediu que o jornal *A República* publicasse uma nota em face do acontecido. Considerando ser uma calúnia o conteúdo dessa coluna, declarou-se na nota que “*o procedimento do Sr. Lysimaco Ferreira da Costa (...) foi o mais liso e correto possível*” (A REPÚBLICA, 24/12/1927), pois o fato de ter ele sido a primeira pessoa a votar aquele pleito decorre de seu nome ser o primeiro da lista de participantes do dia e, “*de acordo com a exigência do processo de voto nominal, ‘ipso-facto’, tinha de ser o primeiro a declarar o seu voto*” (A REPÚBLICA, 24/12/1927).

Além da nota de desagravo publicada na Imprensa, na 8ª sessão plenária, Raul Gomes – redator do Jornal *O Estado Paraná* e amigo particular de Lysimaco – propôs uma “*moção de solidariedade ao Dr. Lysimaco Costa*” (DIÁRIO DA

---

<sup>20</sup> Tal coluna não foi encontrada. Sabe-se de sua existência por conta de uma nota publicada n’*A República* em resposta a ela.

TARDE, 24/12/1927) pela sua atuação na seção que tratou do ensino moral tendo por base a religião. O Dr. Luiz Cezar corroborou o dito por seu antecessor, com uma restrição: *“que o Dr. Lysimaco não poderia ter votado em primeiro lugar, contribuindo, indiretamente com isso, para uma pretendida coação ao professorado presente”* (DIÁRIO DA TARDE, 24/12/1927). Lourenço Filho lembrou que o nome de Lysimaco estava em primeiro lugar no livro de presenças, e que a votação não poderia ser diferente.

Sem maiores polêmicas, a Conferência prosseguiu até sua última sessão, no dia 27 de dezembro.

Nem todos os jornais de Curitiba tiveram acesso às sessões. Como protesto contra a proibição de participar da Conferência, o Jornal *O Dia* assim noticiou o seu encerramento: *“Ao que se ontem disse pelas ruas, foi declarada encerrada a Conferência Nacional de Educação”* (O DIA, 24/12/1927). E, prosseguindo em seus comuns e constantes ataques, apresentou um balanço negativo do evento: *“O que se gastou, o que se perdeu nesses sete ou oito dias do seu funcionamento foi muito dinheiro, foi muito tempo, sem que nada de aproveitável dela resultasse”* (O DIA, 24/12/1927) e, mais adiante, justificou tal opinião dizendo que *“o que vimos foi apenas teorismo, coisas de utopismo, discursos e mais discursos e nada útil, nada aproveitável”* (O DIA, 24/12/1927). E, fazendo alusão à discussão acerca da implantação do ensino da moral tendo por base a religião, continuou: *“acreditavam-se os da Conferência com atribuições para resolverem tudo o que ali entrasse em discussão, invadindo até as prerrogativas inerentes ao Poder Legislativo. (...) Todo o mundo discutiu, todo o mundo falou, e foi a coisa, afinal, aprovada”* (O DIA, 24/12/1927). Ao final do artigo, num tom irônico, alegando a inconstitucionalidade de tal aprovação, o redator da coluna comentou: *“Eles, [os conferencistas], representavam tudo ali e portanto tinham poderes para proclamar a constitucionalidade de qualquer assunto que se pretendesse inquinhar de atentatório aos princípios constitucionais da República”* (O DIA, 24/12/1927). E, para

finalizar, completou: “*Já era tempo, pois, de se encerrar essa palhaçada aparatosa, caríssima e solenemente inócua...*” (O DIA, 24/12/1927).

A reação a tais ataques foi imediata. No dia seguinte a *Gazeta do Povo* publicou uma nota sob o título *uma reação necessária*. Assim inicia-se a nota: “*Já sabe a sociedade paranaense o grande cinismo que possui o jornal ‘O Dia’ para poder levar avante os processos miseráveis de agressões gratuitas, que fazem o objeto do seu comércio infamante*” (GAZETA DO POVO, 25/12/1927). O referido jornal “*não ataca para mostrar os erros e corrigi-los, pois não há boa fé nas campanhas que premedita. Nelas, percebe-se visivelmente a maldade de intuítos, tanto que ele escolhe as oportunidades para se apresentar como um desmancha prazeres*” (GAZETA DO POVO, 25/12/1927).

Sem responder à reação da *Gazeta do Povo*, alguns dias após, *O Dia* prosseguiu em seus comentários acerca da Conferência: “*Em nossa terra, as conferências e os congressos não passam de simples pretextos para grandes farras e passeios automobilísticos*” (O DIA, 29/12/1927). A Conferência

acaba de entrar agora em sua verdadeira função, (...) porque os conferencistas andam por aí em correrias pelo interior do Estado. Já foram visitar a Gruta do Monge, a Pedra Partida e o Sanatório, na Lapa. (...) Irão depois a Paranaguá, visitarão o Leprosário, darão um pulo até Antonina, pela Estrada da Graciosa. Agora, sim, é que começou a funcionar a Conferência Nacional de Educação... (O DIA, 29/12/1927).

Terminada a Conferência, Barbosa de Oliveira – Presidente da ABE e da I CNE – relatou o que ele denominou de *breve exposição* dos trabalhos da Conferência. Para ele, “*as discussões suscitadas foram luminosas e demonstraram a superioridade da cultura dos que nela tomaram parte*” (DIÁRIO OFICIAL, 04/02/1928). Ao final da exposição, dedicou um espaço para dizer que

o governo paranaense ofereceu aos congressistas magníficas visitas a estabelecimentos de ensino, de assistência e belíssimas excursões, onde houve oportunidade de se apreciar o desenvolvimento escolar no Estado e o progresso nos principais ramos do comércio, da indústria e da agricultura. A obra realizada pelo presidente Dr. Caetano Munhoz da Rocha é notável, digna de ser observada e apreciada por todos que se interessam pela grandeza da

Pátria. O Estado gasta com a educação pública mais de 14% de sua receita; mencionar essa porcentagem é o melhor elogio que se pode fazer ao seu governo. A sociedade paranaense cercou os congressistas de amabilidades, oferecendo vários bailes e festas encantadoras, pelo bom gosto, pela elegância e pela cultura artística que eles revelaram (DIÁRIO OFICIAL, 04/02/1928).

Enfim, a I CNE foi um evento que teve por finalidade debater propostas educacionais dentro do desejo de unidade nacional propagado pela ABE e, entre seus participantes – segundo Maria Auxiliadora S. SCHIMIDT – *“havia um verdadeiro compromisso messiânico com a regeneração do povo brasileiro e com a unidade nacional. Tratava-se da unidade brasileira construída pela cultura moral acima de tudo, porque acreditavam que o dever cívico era decorrente da formação moral”* (1997, pg 152).

## 2. COMPARTILHANDO POSIÇÕES

Os participantes do CEPN e da I CNE objetivavam, por meio dos temas tratados e das discussões suscitadas, propor novos procedimentos que dessem à educação os contornos necessários à nova função social que, segundo eles, passava a assumir naquele momento.

Tendo por meta congregar o povo brasileiro em torno do ideal de unidade em vista do desenvolvimento nacional, os congressistas debatiam sobre quais mudanças educacionais seriam necessárias, e de que forma deveriam se dar.

Porém, tais debates só foram possíveis na medida que se compartilhava uma visão/compreensão do lugar, do agente e do objeto em que se assentava o empreendimento educativo, ou seja, a visão/compreensão de escola, professor e criança.

Acredita-se que existem sentidos únicos, dentro de um entendimento moderno, dos conceitos de escola, professor e criança, sem os quais as propostas e as justificativas das teses do CEPN e da I CNE não fariam sentido. Assim, o presente capítulo pretende analisar tais sentidos, presentes de forma discursiva nas teses em questão. Eles serão chamados de *sentidos compartilhados*, com os quais, em alguma medida, todos os conferencistas concordavam.

### 2.1 – Instrumento para a unidade: a escola na formação dos brasileiros

Segundo Marcus Vinícius da CUNHA, em meados do século XVII a escola passou a exercer a função de instituição de apoio às famílias. Trata-se de um momento em que o trabalho já era dividido em todos os setores da sociedade, inclusive na educação, e os pais passaram a assumir afazeres que “*desviavam a possibilidade de bem educar as crianças*” (2000, p. 447- 448). Dessa forma, a escola cumpria o papel de “*complementar a família, liberando os adultos para outras ocupações na sociedade*” (ibid, p. 448).

Contudo, a partir do século dezoito a escola ampliou essa função, dentro do entendimento iluminista de que os indivíduos deveriam se adequar à sociedade guiada pela razão. A partir de então a educação passou a ser vista como *“disciplina que liberta [o indivíduo] da visão estreita, irracional, que lhe impõem sua família e suas próprias paixões, e que o abre ao conhecimento racional e à participação de uma sociedade que a ação da razão organiza”* (TOURAINÉ, 1999, p. 20).

A escola, neste sentido, deveria ser *“um lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre princípios racionais”* (id.)

No Brasil, foi somente com o advento da República que as elites intelectuais passaram a compreender a escola nesses termos, quando ela passou a ser pensada e gerida como *“local indispensável para a formação do indivíduo”* (CUNHA, 2000, p. 449).

A partir de então tais elites começaram a tentar impô-la à sociedade, julgando ser esta ignorante e, portanto, sem condições de avaliar o benefício que representaria à sociedade. Muitas famílias não viam a escola como indispensável para a formação de seus filhos e, por isso, a rejeitavam. Esse fato era mais uma justificativa usada para sustentar tal julgamento.

Para Cunha, é característica fundamental da escola brasileira ser uma instituição contra a família, pois *“a escola jamais foi norteadada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporado saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais”* (ibid, p.450), constituindo-se, assim, em *“instância de poder, (...) dispositivo normalizador do agrupamento familiar”* (id).

A incorporação de saberes científicos e a possibilidade de difundi-los deram à escola o estatuto de instrumento privilegiado de mudança dos hábitos da sociedade. Foi nela que, nas primeiras décadas do século XX, médicos higienistas empreenderam uma campanha que visava combater os hábitos e as condições precárias de vida dos brasileiros.

A motivo de tal empreendimento era, principalmente, a precariedade das condições sanitárias dos operários que acorriam às cidades grandes em busca de emprego nas indústrias que ali se instalavam, alojando-se desmedidamente em locais sem infra-estrutura para abrigá-los de forma sadia.

Não somente no tocante à questão higiênica, mas de forma geral, dentro da escola, *“a instituição familiar naquela época era caracterizada como em permanente estado de mal funcionamento, era dada como incompetente, incapaz, sem qualidades para educar as crianças. Fazia-se urgente inseri-la nos padrões da normalidade”* (ibid, p. 452 – 453).

Dessa forma, paulatinamente a escola foi tirando das famílias a condição de educadora de seus filhos. Isso se deu, por um lado, pela busca do progresso e da ordem nacionais, o que gerou maior espaço para as pessoas fora da ordem familiar e, por outro, pela incapacidade científica atribuída aos pais no tocante à educação dos filhos. Esse duplo movimento *“reduziu significativamente a relevância do agrupamento familiar, e a educação das crianças deixou de ser responsabilidade dos pais e passou à alçada dos poderes públicos constituídos”* (ibid, p. 457).

O deslocamento de responsabilidade pela educação das crianças, segundo Cunha, acarretou as seguintes conseqüências: *“primeiramente, não (se) fazia distinção entre os vários tipos de família”*, de modo que *“nenhum pai ou mãe, rico ou pobre, ficava imune à superioridade das agências especializadas em educar”*; em segundo lugar, as famílias eram conclamadas a aproximarem-se da escola e instruírem-se sobre a educação de seus filhos, uma vez que pais e mães haviam sido *“retirados do patamar de educadores exclusivos de seus filhos, passando a atuar como coadjuvantes”* (ibid p. 458).

Nas teses do CEPN e da I CNE, a escola assumiu este papel de instituição indispensável na instrução científica dos brasileiros. Contudo, ela era apresentada como defasada em seus programas e métodos e, portanto, impossibilitada de cumprir eficazmente seu papel social. Assim sendo, acreditava-se que havia necessidade de

atualizá-la, tendo como parâmetro tendências educacionais oriundas de países mais desenvolvidos, de países de educação moderna.

Denunciava-se a utilização de métodos rígidos de ensino e propunha-se sua substituição por métodos alegres. Propunha-se que *“a escola deve ser calma e alegre, iluminada pelo sorriso e pela meiguice do professor, vitalizada pela sua inspiração, enobrecida e estimulada pela prática constante de atos bons”* (CNE, t. 37).

Dentro dessa perspectiva, figuraram muitos ataques à escola tradicional, caracterizada por ministrar conteúdos e teorias sem aplicabilidade prática, com os quais as crianças não se envolviam espontaneamente, por não entenderem sua significância. Os conhecimentos teórico-científicos eram considerados inúteis, quando desvinculados do saber fazer. Nesta perspectiva, propunha-se o dever ser da escola como um *“atelier do pensamento”* e não *“visar à ciência, somente”*; a escola *“não pode ter por objetivo a instrução, e sim, a vida. Deve, pois, preparar a criança de hoje, o homem de amanhã, para a vida, em todos os seus atos múltiplos e complexos”* (CEPN, t. 17), pois *“a escola primária não pretende fazer da criança um acervo de erudição. A sua ambição é formar individualidades independentes, capazes de exprimirem por si, de uma maneira toda sua, o resultado de suas observações, das pesquisas de seu espírito, habituado a investigar, a pensar diante da ‘universalidade do mundo’”* (CNE, t. 51).

Assim, entendia-se que os conteúdos ministrados deveriam ser selecionados e direcionados pelo critério da utilidade prática.

Contudo, acreditava-se que instruir seria pouco. À escola caberia um papel mais abrangente e importante: o de educar. Enquanto a instrução era concebida como posse de conhecimentos úteis para a vida prática, por educação entendia-se uma preparação integral da criança que despertasse nela o amor pela pátria e o interesse por uma vida alicerçada em princípios morais. Assim a instrução figurava como parte integrante da educação, mas seria de pouca utilidade se separada de princípios morais que a guiassem. No seguinte trecho, essa concepção é enunciada:

*“A escola, (...) não é um simples instrumento de instrução; tem uma finalidade superior, qual a de preparar o aluno para a vida, desenvolvendo-lhe as faculdades físicas, morais e intelectuais, conjunto criador da sua própria individualidade”* (CNE, t. 85).

A escola, para cumprir seu papel educativo, deveria educar também o caráter, cultivando a personalidade da criança, ou seja, *“promover a valorização do indivíduo, proporcionando-lhe todas as garantias naturais e sobrenaturais susceptíveis de armá-lo para a vida prática como para todo conflito interior”* (CNE, t. 70).

É neste ponto – no entendimento da educação como valorização natural e sobrenatural da criança – que se insere uma das principais e mais polêmicas discussões suscitadas na I CNE: A questão do ensino religioso.

Há teses que afirmaram categoricamente que a única possibilidade educativa que possuía condições de fornecer o conteúdo moral necessário para educação do caráter, como complemento da instrução num empreendimento educativo integral, era a educação religiosa.

Pode-se dizer isto, pelo fato de serem perceptíveis vários termos oriundos do ambiente religioso utilizados para qualificar a escola, como que tentando demonstrar ser ela naturalmente inclinada para a religião. A palavra *templo* é um deles. Em uma das teses do CEPN, a escola foi adjetivada de *“... templo onde se elabora a confiança, o bem estar e a paz entre as nações”* (CEPN, t. 15).

A palavra *santuário*, sinônimo de templo, figurou também como referência à escola, o que se observa no trecho a seguir: *“A escola é o primeiro santuário do trabalho em que o homem penetra para receber os incalculáveis benefícios que a humanidade proporciona à conquista da inteligência e do saber”* (CEPN, t. 6). Mais adiante, na mesma tese, a palavra *templo* foi também utilizada para afirmar que: *“A escola é o templo do saber!”* (id).

Conferir à escola tais adjetivos concorria para a elevação da compreensão de sua função social. Elevava-se sua concepção para além de um simples edifício

erguido para instrução das crianças. Conferia-se a ela o atributo de lugar de elevação moral e cívica dos brasileiros e, por isto, fator de promoção da unidade nacional.

Entendia-se que ela concorreria eficazmente para o progresso na medida que unisse culturalmente os brasileiros despertando-lhes para uma consciência nacional. Para tal, dizia-se: *“cumpre que vise uma educação nacional, não satisfazendo apenas a uma cidade ou estado, ou apegada aos influxos do bairrismo, poderoso elemento destruidor da unidade de um povo”* (CNE, t. 38), pois a escola deveria ser *“a fonte dos maiores sentimentos, da força do caráter; onde se traçam as finalidades da raça”* (id.).

O termo *bairrismo* assumiu, na tese de que foi tirada esta citação, uma conotação de fator de desunião nacional, no sentido de apego a determinados lugares e costumes particulares que, vivenciados por comunidades diversas, dificultavam a unidade cultural da nação.

Outros elementos apontados como fatores de desunião, aos quais a ação da escola deveria ser contrária, eram a diversidade étnica e a falta de uma educação homogênea. Em função desse problema, a escola deveria exercer o papel da organização/unificação da cultura, sabendo que *“em um país novo, onde tudo está por fazer na organização da cultura, o papel da escola pública é de importância capital”* (CNE, t. 42).

Os tratamentos dados à escola revelam que a ela era conferido também o estatuto de condição necessária à elevação da Pátria. Ela era considerada o *“sopro vivificador de todas as energias do bem, pedra angular de todo o edifício social, semente bendita que perpetua a Pátria dando-lhe cidadãos dignos de suas tradições”* (CNE, t. 31). Esperava-se que ela fosse *“luz intensa para formar inteligências mais capazes, força irresistível para dominar e vencer nos grandes prêmios que fazem a felicidade dos povos, para o completo gáudio de nossos esforços, orgulho dos pósteros e grandeza da Pátria”* (id).

Enfim, seja enaltecendo sua atividade ou denunciado seus problemas, as referências feitas à escola enunciavam que ela era vista como instrumento

indispensável para que o país criasse uma identidade nacional e pudesse, assim, ingressar nos rumos do progresso.

## **2.2 - Sacerdote e pai: o professor como artífice da nação**

Sendo, a escola, o instrumento pelo qual as crianças brasileiras seriam iniciadas na formação de uma consciência nacional, atribuía-se grande valor à atividade daquele que deveria guiá-las neste caminho: o professor.

Para uma congressista, *“depois da palavra e do pensamento de Deus, nada é mais nobre e mais sublime do que a verdadeira missão de um educador da infância”* (CEPN, t. 6).

Na mesma direção, Laura Jacobina Lacombe – da ABE – referiu-se à atividade do professor nos seguintes termos: *“Grandiosa é a obra daquele que faz o bem tendo em vista a felicidade alheia”* (CNE, t. 24).

O professor não era visto como alguém que tinha simplesmente por ocupação ou por trabalho a incumbência de ensinar crianças. Sua atividade era considerada algo muito maior; era considerada uma missão, pois pelas suas mãos passava o sucesso ou o fracasso do empreendimento educativo na salvação da nação. E, para que tal missão fosse por ele abraçada, acreditava-se que sua função na escola deveria ultrapassar a mera tarefa de ensinar os alunos: ele deveria amar patrioticamente a causa educacional e transmitir esse amor aos que lhe eram confiados. Dessa forma, acreditava-se que amar a pátria e lutar por seu engrandecimento eram requisitos indispensáveis para que o professor correspondesse à sua missão, pois *“O ideal de cada um deve ter em mira sempre o engrandecimento da nossa terra”* (CEPN, t. 2). O autor desta frase relatou, tendo por base sua experiência profissional, conhecer *“alguns casos de professores sem patriotismo que faltavam à aula (...) sem motivo justificável...”* (id). Tal afirmação contém o julgamento de que se deixasse, o professor, de cumprir os seus deveres, estaria deixando também de cumprir obrigações em relação à Pátria. Isto acontecendo – pela entonação com que o termo *sem patriotismo* adquiriu na citação supra – caracterizar-se-ia muito mais do que uma

falta ao trabalho; caracterizar-se-ia um grande desrespeito para com a pátria, o que era considerado muito grave.

Assim, para que a escola cumprisse seu papel de instrumento de unidade nacional, *"Sem um professorado constituído de verdadeiros caracteres, de abnegados sacerdotes, de patriotas sinceros – é inútil qualquer tentativa"* (CEPN, t. 12). Por isso, *"sejam afastados do lugar dos mestres aqueles que prevaricam, que são relapsos, que, não compreendendo o seu papel, fazem do seu cargo apenas um meio de vida"* (id).

Ao se comparar o professor a um sacerdote abnegado, ou seja, a alguém que faz de sua vida um serviço aos outros, afirmava-se que sua função deveria ultrapassar o desejo de realização pessoal. Sustentava-se que sua atividade deveria ser desenvolvida de forma altruísta, tendo em vista sempre o bem de todos, da nação. Para isso, acreditava-se não ser suficiente saber o que e como fazer. Sua função social, adjetivada pelo termo religioso *missão*, exigia – nesse contexto – que ele tivesse *vocação*. Tal vocação seria uma predisposição de espírito para bem desempenhar sua função, pois *"o professor que se dedica à causa do ensino, muitas vezes, ou quase sempre, sofre desilusões, luta com enormes dificuldades, porém não deve desanimar (...), pois não espera recompensas, unicamente trabalha para o engrandecimento da Pátria bem amada"* (CEPN, t. 3).

Alcir LENHARO, ao tratar da *sacralização da política*, faz uma análise da utilização de termos religiosos como dispositivos discursivos de propaganda. Para ele, a utilização de tais termos – neste caso, conferidos aos professores e à escola – é politicamente eficiente pois *"dirige-se ao que interessa, sem a necessidade de precisá-lo, de demonstrá-lo; o convencimento é alcançado por outras vias, à margem das tensões ideológicas e das contradições que uma definição comporta"* (1986, p. 16).

Dessa forma, esquecia-se das dificuldades que envolviam a atividade do professor. Nem de longe comentava-se, nas teses, sobre ser ou não o seu salário justo. O que estava em jogo era abraçar uma *missão* que a pátria lhe conferia e,

tendo ele *vocação*, as dificuldades encontradas não comprometeriam o desempenho de sua função, pois, “*terá o professor a preciosa convicção de que está eficazmente contribuindo para o elevado trabalho da unificação do país, da Pátria querida, do Brasil*” (CEPN, t. 12).

Creditava-se ao professor grande responsabilidade na eficácia da ação educacional, e por isso tentava-se convencê-lo a assumir com dedicação tal responsabilidade. A adjetivação de sua função e sua disposição em desempenhá-la por meio dos termos religiosos *missão* e *vocação* concorria para estimular sua adesão ao projeto educacional em discussão. A recorrência da remissão das teses a questões religiosas, bem como a entonação que lhes era conferida, permitem afirmar que, entre os conferencistas, o professor era enaltecido sempre que sua função era adjetivada por tais termos.

Elevou-se a importância da atividade do professor ao ponto de se afirmar que não haviam más escolas. O que havia eram “*professores mais ou menos capazes, mais ou menos zelosos, mais ou menos dedicados: não há meio, por mais modesto ou ingrato que seja, onde um professor que compreenda a sua missão e que ame não possa fazer um grande bem*” (CNE, t. 99).

A vocação ao magistério era considerada pré-requisito à atuação do professor. Contudo, a educação moderna, segundo as teses, exigia um preparo específico para tal vocação. Propostas de atualização dos métodos educacionais, contidas nas teses, traziam consigo a crença na necessidade da atualização daqueles que deveriam pô-los em prática. A escola só poderia, assim, modernizar sua atividade se o professor o fizesse.

Queria-se que o professor transformasse sua escola

num verdadeiro lar, onde presida o amor, a igualdade, a harmonia. Ele deve baixar-se [sic] até a criança, a fim de elevá-la gradativamente à medida que for aperfeiçoando o seu caráter, educando seu coração. Cumpre ao professor corrigir, estimular as qualidades boas da criança, substituir hábitos e atos maus por bons (...) deve amar a criança e fazer por ela tudo quanto desejaria que se fizesse aos membros de sua família, aos seus filhos, quando os tiver (CEPN, t. 17).

Assim, a escola deveria ser o lar, e nela o professor deveria cumprir o papel de pai – visto como chefe do lar – e mãe – zeladora e acolhedora. Não se tratava de qualquer lar ou qualquer pai e mãe, uma vez que nas teses há referências aos pais como ignorantes em relação ao que era melhor para os filhos. O professor aparece então como alguém que deveria desempenhar também a função de *verdadeiro pai* e de *verdadeira mãe*, já que as crianças, segundo tal crença, não os tinham plenamente. Para que assim fosse, cumpria-lhe guiá-las no caminho da educação, fazendo da escola um lar para elas.

Isto é perceptível na citação acima, em que a escola é referida como *verdadeiro lar*, o que permite entender que, para os congressistas, os lares nem sempre eram verdadeiros e que cumpria à escola desempenhar esse papel. A referência à ação do professor como alguém que deveria fazer com os alunos o que faria com membros de sua família, pressupunha que o professor tinha, mais do que os pais dos alunos, condições de, adequada e amorosamente, educar.

A grande questão da unidade nacional punha mais um desafio do qual, pelo que se afirmou, cabia aos professores tomar parte: a difusão do ensino, ou seja, sua propagação naqueles lugares onde o analfabetismo apresentava suas taxas mais elevadas.

Afirmava-se faltar professores no interior, principalmente onde havia colônias de imigrantes. Assim, “*prestarão um grande serviço à Pátria as professoras normalistas que deixarem por três ou quatro anos a comodidade da capital com autos e bondes, uma XV asfaltada, luz elétrica, etc. etc. e forem levar com amor e patriotismo a nacionalização metódica aos pequenos brasileiros filhos de colonos estrangeiros no interior do Estado*” (CEPN, t. 26). E, mais adiante, afirmou-se que “*cada qual de nós tem a obrigação moral de sacrificar a sua comodidade e a sua conveniência por algum tempo, dedicando a sua atividade ao povo do sertão, porque não devemos deixar sem pão espiritual os que nos dão o pão de cada dia, e esses, colegas, são o caboclo e o colono*” (id).

Incentivando os professores para o entendimento da grandiosidade de sua missão, apelava-se para que abraçassem-na não obstante as condições de que dispunham. Acreditava-se que vontade e dedicação seriam as garantias do sucesso do empreendimento educativo. A falta de recursos não significava atrapalho, pois “*a razão financeira pode ser vencida com recursos relativamente acessíveis. Tudo está na dedicação e convicção, digamos melhor, no idealismo do professor*” (CNE, t. 92).

Contudo, há autores que tocaram, para além da questão da vontade, na questão do saber e da conduta moral:

O professor que não sabe o que tem de ensinar ou que não sabe ensinar, perde, de todo, o prestígio moral diante dos próprios alunos. Se ele tem os necessários conhecimentos, mas lhe faltam qualidades morais, como por exemplo, se tem o hábito de mentir, ou se é orgulhoso ou vaidoso, ou se é mau ou arrogante para com os filhos dos pobres, mas polido e humilde para o dos ricos, ou é dominado pelo vício da embriaguez ou do jogo, ou se é avesso à prática de atos contrários aos bons costumes, esse está longe de merecer o nome de professor (CNE, t. 90).

Assim sendo,

O professor deve ser claro e convincente nas suas aulas. É dever seu preparar as lições com antecedência, para que haja ordem e encadeamento lógico no ensino. O educador, pondo a prova seus dons e qualidades, deve dar a maior atração ao assunto da lição, de modo que a curiosidade e o interesse avivados dominem de tal forma os escolares que eles, por si, procurem investigar os fatos e as causas que de pronto fizeram objeto (CNE, t. 102).

Havia, como se pode perceber, referências constantes, sobre o papel do professor, quanto à grandiosidade da obra de que era partícipe, considerando-o como promotor do bem ou do mal sob o argumento de que, “*para tão grande obra, é mister que se preparem convenientemente os professores e que sejam estes escolhidos pelas suas aptidões e amor ao ensino, porque assim como o bom professor é o guia da mocidade, também o mau é degenerador da infância que se lhe confere. (...) O exemplo do professor é sempre imitado, tanto para o bem como para o mal*” (CNE, t. 38).

Enfim, as afirmativas acerca da grandiosidade da obra educacional no concurso para o engrandecimento da pátria e acerca da missão cabida ao professor, para a qual necessitava-se vocação, enunciam de um único sentido: o professor era considerado como artífice na construção da consciência nacional, adjetivado pelos termos sacerdote – enquanto abnegado – e pai – enquanto guia educacional – sendo que, por ser vocacionado deveria fazer com que as dificuldades do empreendimento educacional fossem superadas e, por meio do seu saber, do seu exemplo e de sua conduta, garantir que as crianças fossem educadas.

Concluindo esta parte do trabalho, transcreve-se um trecho da tese de Myriam de Souza – representante da Escola Normal de Ponta Grossa na I CNE – que pode ser utilizada como síntese do sentido assumido pela figura do professor nos eventos em análise:

Os professores são aqueles a quem o Brasil confiante e os pais esperançosos entregam os filhos queridos e deles esperam obra perfeita. (...) O professor deve tomar a seu encargo os pequeninos brasileiros e, mais tarde, entrega-los à Pátria como cidadãos fortes, unidos, aperfeiçoados os espíritos, educados no bem, formados os caracteres para a glória do nome de brasileiros (CNE, t. 38).

### **2.3 – Esperança nacional: a criança como possibilidade do novo**

O que se entendia por criança no CEPN e na I CNE era base para o entendimento da escola como caminho para a unidade nacional e do professor como artífice da nação.

Tais entendimentos só tinham razão de ser porque “*A criança era vista como depositária das esperanças de progresso nacional, tanto econômico como social e moral*” (SCHIMIDT, 1997, p. 79).

Acreditava-se que preparando-a devidamente, as bases da nação rumo à unidade estariam lançadas. É o que afirmou Palmyra Bompeixe de Mello, na tese *A educação moral na escola primária*:

Sendo as crianças de hoje o futuro esteio da Nação, sendo as crianças de hoje toda a nossa esperança de amanhã, devemos prepará-las física, intelectual e, sobretudo, moralmente para que um dia, unidas, formem o mais sólido alicerce de um povo que se quer impor pelo desenvolvimento das ciências, artes e bons sentimentos (CNE, t. 89).

Queria-se fazer, do Brasil, uma nação forte e unida, e entendia-se que investindo nas crianças se estaria firmando, de forma antecipada, as bases do futuro do país.

A justificativa evocada para que se centrassem esforços na formação da criança era o entendimento de que ela era naturalmente propensa às coisas boas e ainda não havia sido levada, pela ignorância, ao vício.

Afirmou-se que *“estudando os seus sentimentos, vemos que ela é a mais sincera, mais propensa ao bem que ao mal, pois, como exemplo, vemos muitos indivíduos, filhos, às vezes, de criminosos, serem homens virtuosos e bons, do que concluímos não haver hereditariedade na transmissão de sentimentos individuais e somente imitação e formação de hábito”* (CNE, t. 73).

Além da propensão natural ao bem, afirmava-se que a criança possuía o desejo de ser educada. O seu comportamento seria a principal prova disso, pois *“na criança existe a insaciável sede do saber; o que ela não compreende, pergunta; e o que não lhe satisfaz como resposta ela formula conclusões consigo mesma, a mais das vezes com falsas verdades”* (CEPN, t. 6). Assim, *“a alegria e a sensibilidade, tão naturais e tão espontâneas na criança, são poderosos fatores que, inteligentemente aproveitados, concorrerão para a sua verdadeira educação”* (CNE, t. 37).

Entendia-se que a ganância e os vícios provenientes da ignorância eram características dos adultos que não haviam sido instruídos adequadamente quando crianças, pois bastava que à criança fossem dados bons ensinamentos e exemplos e *“eis que surgem os pequeninos heróis, a criança compassiva e boa a chorar com os que choram, a perdoar aos que a magoam, a consolar os que sofrem, a apaixonada da verdade e da justiça, a possuidora de maneiras modestas e gentis”* (id).

Essa concepção de criança estava na base da questão – anteriormente tratada – da substituição dos métodos tradicionais e rígidos, por métodos novos e alegres. Afirmava-se que tais métodos deveriam levar em conta as tendências naturais da criança, promovendo-as. Assim,

O aluno deve ser um colaborador ativo na obra da sua própria educação, e não um agente passivo, receptor dos conhecimentos do mestre; (...) A criança é um ser que pensa: deu-lhe Deus, como derivação de sua existência, a inteligência, o poder de julgar, de querer, de refletir e, sobretudo, o de raciocinar. Seria, por isso, um crime sem nome deixá-la sem ação, sem liberdade de querer, sem o poder de criar; seria um crime forçá-la à passividade de ouvinte, quando ela pode ser toda atividade e trabalho (CEPN, t. 4).

Dessa forma, a criança era vista como “*naturalmente espontânea, com appetite natural para saber e uma necessidade natural de agir*” (SCHMIDT, 1997, p. 54).

Enfim, havia um sentido segundo o qual a criança significava a possibilidade do novo, uma vez que ainda não estava afetada pelos vícios encontrados nos brasileiros adultos. Acreditava-se que o Brasil poderia ser, no futuro, uma nação desenvolvida e que, pela educação, a criança poderia ser amoldada<sup>21</sup> para esse fim. Concorrem para tal entendimento o fato de, nas teses, a criança ser apresentada como futuro da nação, naturalmente propensa ao bem e facilmente moldável.

### 3. PRODUZINDO JUSTIFICATIVAS

As teses do CEPN e da I CNE possuíam a característica comum de apresentar propostas de solução aos problemas educacionais que se queria superar. Contudo, para que tais propostas surtisserem o efeito desejado por seus autores, argumentos eram mobilizados na tentativa de justificar sua viabilidade. A eles é dado o nome de *elementos de justificação*, e sua análise é o objetivo deste capítulo.

Os *elementos de justificação*, em regra, faziam referência aos problemas pelos quais – segundo as teses – o Brasil passava. Dando ênfase à gravidade de tais problemas, mostravam o país em péssimas condições educacionais e sociais, para conferir, com isso, maior credibilidade na necessidade e na urgência das propostas que justificavam. Para BERMAN, “*homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente na busca de mudanças...*” (1997, p. 94), e a argumentação trazida por tais elementos enunciava o desejo da mudança, ou melhor, o intento de convencer que a mudança se fazia necessária.

Este capítulo analisa os *elementos de justificação*, tendo como pano de fundo o discurso de modernidade que os perpassa enquanto justificadores da necessidade e da urgência do *novo*, da mudança.

A análise se divide em três partes: primeiramente entram em pauta os argumentos referentes a problemas relacionados ao conhecimento e ao agir humanos. São eles os que tratam os brasileiros como ignorantes no que se refere à instrução, à moral e à higiene. Num segundo momento são analisados os argumentos que se referem ao Brasil enquanto nação científica e culturalmente atrasada. São eles: o alto índice de analfabetismo, a diferença intelectual existente entre o homem do campo e o homem da cidade e a presença imigrante como barreira à unidade da nação. A última parte do capítulo se dedica a analisar os argumentos

---

<sup>21</sup> Sobre o desejo educacional de *amoldar* as crianças tendo em vista o futuro da nação, ver CARVALHO, 1998.

que tratavam dos problemas especificamente educacionais, no tocante à heterogeneidade e à defasagem dos programas e métodos de ensino.

### **3.1 – Problema humano da ignorância: pouca instrução, moralidade em decadência e falta de higiene.**

Apresentar o brasileiro como ignorante foi uma das principais justificativas arroladas nas teses do CEPN e da I CNE em favor da necessidade de uma ação educativa. Tal justificativa ganhou mais força ainda quando reforçada por um diagnóstico comum às teses que tratam deste assunto: os brasileiros resistiam a serem instruídos.

Algumas teses afirmaram categoricamente e de forma generalizada tal ignorância e resistência, como se percebe nos trechos a seguir: *“Os pais não compreendem que no recinto da escola é que seus filhos apreendem os conhecimentos para (...) estarem aptos para a grande luta nos diferentes ramos da atividade da vida prática”* (CEPN, t. 5). Ou ainda, *“Os pais não estão à altura de compreender quais as vantagens que advirão [pela instrução] para o futuro. (...) E o pai analfabeto, o que poderá dizer do grau de competência do professor para mandar seu filho à escola?”* (CNE, t. 24).

Os debates acerca da ignorância dos pais e da decorrente resistência em permitirem que seus filhos fossem à escola, revelam uma espécie de círculo vicioso acerca do problema. Se por um lado os pais eram considerados sem instrução, por outro esta condição – segundo os congressistas – impedia que eles reconhecessem a importância da instrução. Por isto não mandavam seus filhos à escola. Nas palavras de Segismundo Antunes Netto – professor da Escola Normal de Paranaguá – *“onde é tão grande a porcentagem de analfabetos, não se pode crer que os pais e responsáveis, rudes e ignorantes, estejam na [sic] altura de compreender que a grandeza de uma nacionalidade está na geração nova, e que urge, portanto, prepará-la convenientemente”* (CNE, t. 28).

Desqualificar a capacidade dos pais como responsáveis pelos filhos, atribuindo-lhes ignorância, foi um recurso muito utilizado nas teses como justificativa de uma intervenção educacional que deveria ocorrer a todo custo, mesmo sem que esses pais concordassem.

Dois foram os motivos apresentados como justificativa dos pais para não querer mandar seus filhos à escola: por um lado, o entendimento da instrução escolar como desnecessária para a vida e, por outro, a necessidade de mão-de-obra nos afazeres familiares que era suprida por crianças e adolescentes, principalmente no caso das famílias do meio rural. Acreditava-se que os pais preferiam para seus filhos o trabalho a ocupar seu tempo nos bancos escolares.

Segundo uma das teses da I CNE:

Efetivamente, a instrução primária tem sido completamente descurada pelos pais que preferem para seus filhos outros misteres. Isto muito concorre para tornar, senão prejudicial, ao menos infrutífero um ensino do qual se deverá tirar magníficos resultados. Há localidades onde aflui à escola toda a criançada, até mesmo de cinco a seis anos, porém outras há onde é necessário o professor inculcar no espírito dos pais a necessidade de mandar ensinar os seus filhos (...). O nosso sertanejo olha a instrução por um prisma completamente diferente. Para ele, a vida reduz-se ao presente, e mandar o filho à escola, só mesmo coagido, porque julga mais proveitoso aplicá-lo na devastação das matas para o plantio do milho do que deixá-lo nos bancos escolares (t. 33).

Ao dizer que a vida do sertanejo reduz-se ao presente, a autora da citação acima emitiu um juízo de valor que depreciou o sertanejo ao insinuar que ele não possuía perspectiva de futuro. Isso revela a crença – perpassada pelo discurso de modernidade – de que se preocupar com a vida do dia-a-dia era menos importante do que traçar planos para a vida futura, neste caso, para o progresso, e tal crença inferiorizava aqueles que não demonstrassem preocupação com o futuro da nação.

A desqualificação dos pais em relação à compreensão do que era melhor para seus filhos foi um argumento recorrentemente utilizado nas teses. Tal argumento concorria para sustentar a afirmação de que o professor deveria ser soberano. No trecho a seguir, tal afirmação é demonstrada:

A paternidade não pode justificar a sua soberania até o ponto de coordenar a prole indefesa, de estado mentalmente embrionário e de ignorância absoluta, ante a negligência ou a indigência dos pais (...). Quem defende o direito à ignorância e ao analfabetismo, julgando que o poder público não tem o direito de exigir de cada cidadão o ensino elementar de seu filho e futuro cidadão, não pode e não deve exigir que haja punições para crimes que são, muitas vezes, ou quase sempre, resultado de uma deplorável ignorância. A palavra do mestre tem mais autoridade do que a palavra dos pais, cuja ignorância é manifesta (CEPN, t. 6).

Os argumentos acerca da ignorância dos pais concorriam para a aprovação de uma das principais propostas em debate: a obrigatoriedade do ensino.

Treze (13) teses ocuparam-se desta questão nos dois eventos. Nelas a concordância acerca da necessidade da obrigatoriedade como uma importante medida de difusão do ensino primário foi unânime. Segundo as atas, tal unanimidade confirmou-se nas votações destas teses. Contudo, a ausência de uma estrutura física que garantisse a eficácia da ação ante toda a demanda populacional brasileira dividiu as assembléias quanto à sua viabilidade. Outras alternativas para a difusão do ensino primário entraram em pauta, seja como propostas de que os professores deixassem as cidades e se dirigissem ao interior, de forma a atender o maior número possível de alunos, seja como proposta do serviço pedagógico obrigatório, que deveria fazer com que todas as mulheres – a exemplo do que fazia o serviço militar com os homens – prestassem serviço à pátria alfabetizando as crianças, ou, ainda, como a proposta da conscrição escolar, que obrigaria a todas as crianças de determinada idade, excetuando-se as deficientes e comprovadamente incapazes, a freqüentar a escola para serem, durante um ano, alfabetizadas.

Enfim, acreditava-se que somente a educação resolveria o problema da ignorância; contudo, num movimento contrário, acreditava-se também que a ignorância não possibilitava que a educação fosse assim compreendida como necessária, por não oportunizar o conhecimento de seus benefícios. Este impasse só poderia ser superado, na visão dos congressistas, por uma ação compulsória vinda de

cima: do poder público<sup>22</sup>. *"Nessa importante obra o pai não terá interferência. Não terá direito de escolha! Somente terá o dever de estimular e respeitar a ação governamental"* (CNE, t. 27).

Outro problema humano que, somado ao da ignorância e, até mesmo, considerado conseqüência dele, foi com bastante recorrência tratado nas teses, é o da decadência moral da sociedade.

Várias foram as afirmativas dedicadas ao convencimento de que, caso não se fizesse alguma intervenção educacional com urgência, a sociedade estaria condenada à perdição moral.

Segundo Amélia Rezende Martins,

a derrocada da moral de pouco precede a derrocada geral de um povo (...). Damos conselhos de moral aos nossos meninos. Levantamo-lhes o espírito para o ideal, e as danças e as praias de banhos aí estão para atraí-los para a matéria, acendendo-lhes os mais baixos instintos. E passam as crianças da infância para a idade viril com o caráter deslustrado e preparadas para todas as perdições (CNE, t. 27).

Nas tentativas de resolver esse problema, as formas sociais de vida do passado eram lembradas com saudosismo, ao passo de que as novas tendências da época eram, por vezes, desmerecidas por apresentarem tendências consideradas profanas.

O novo era temido, porque, em alguma medida, punha em cheque as bases tradicionais, principalmente no tocante aos valores morais consagrados. É o que se percebe na citação a seguir:

Jamais uma necessidade estrita impeliu a classe educativa de olhar, não sem alguma apreensão, o moral decrescimento em que vemos evoluir a geração atual (...). O curso primário é apenas terminado e amanhã as crianças de quinze anos, levando consigo uma parcela de civismo ou um acanhado resumo da sabedoria, presume-se [sic] no arbítrio de encetar a sua carreira independente mundo afora, onde pulula o lácteo mel do gozo no fatídico amplexo da morte. (...) Nas cidades e nos campos, nos salões e nas choupanas, vemos, sob as grinaldas suntuosas do modernismo, a liberdade mal compreendida dos

---

<sup>22</sup> Sendo, nas teses, a obrigatoriedade do ensino – imposta pelo poder público – uma “proposta de solução” e não um “problema a ser solucionado” – sua análise não será feita neste capítulo, conforme divisão pré-estabelecida para as análises deste trabalho.

costumes, liberdade esta que amanhã, talvez, a filosofia humana com seus adornos, não possa resgatar da pavorosa escravidão do vício (CEPN, t. 17).

Não houve divergências, no CEPN e na I CNE, acerca da necessidade e urgência do ensino da moral. Comprova isto, o fato de que todas as teses que abordaram tal questão foram aprovadas unanimemente, como se pode ver nas atas destes eventos.

Todavia, as discussões que – conforme se abordou no primeiro capítulo – mais se prolongaram, ocorreram quando se debateu sobre a especificidade do direcionamento a ser dado a esse ensino. Tanto em um quanto em outro evento a proposta vencedora foi a do ensino religioso.

Tal proposta foi amplamente justificada pela afirmação de que o ensino moral laico era voltado exclusivamente para questões científicas, não possuindo assim um referencial moral sólido que garantisse, mais do que a instrução, a educação. É o que afirmou Roberto de Almeida Cunha – representante mineiro na I CNE: *“Temos pirronicamente nos agarrado ao laicismo do ensino primário, conduzindo virtualmente as nossas crianças para o dispersivo e desnacionalizante indiferentismo religioso”* (t. 69).

O seguinte trecho também demonstra essa idéia: *“Quanto ao mal-estar moral, pode ser atribuído, em grande parte (...), ao enfraquecimento da vida da família e ao esquecimento dos preceitos religiosos”* (CNE, t. 101).

Argumentações de caráter saudosista buscavam na orientação religiosa do passado o que consideravam ser preceitos sólidos de moralidade, sob a afirmação de que no passado,

As escolas tinham na perfeição sublime de Cristo os ensinamentos sagrados do bem. Aprendia-se a religião Católica. A escola era mais acatada, moralmente. O professor era venerado. As crianças eram bem melhores. Se eu não temesse a prolixidade do meu trabalho narraria fatos da educação de antes e da educação de hoje. Só assim seria reconhecida a nossa triste inferioridade presente. O filho tinha respeito religioso. A filha, profundamente obediente, vivia exclusivamente para o lar. (...) A modernice corrompe-os. O cinema é um poderoso fator de educação, mas é, também, o maior inimigo do bem (CEPN, t. 27).

A palavra *modernice*, na citação acima, revela o tom depreciativo com que se referia ao moderno (enquanto inovação), quando o assunto era a educação moral. Temia-se que as novas manifestações modernas, como por exemplo o cinema, quando não utilizadas dentro de valores morais tradicionais, pudessem corromper a sociedade e, por isso, impedir o povo de receber uma formação moral e cívica consistente.

As teses que defendiam a orientação laica para o ensino da moral não questionavam a solidez da orientação religiosa. Contudo, sua recusa consistia na defesa da liberdade de pensamento dentro dos ambientes de ensino. Suas propostas eram de que o ensino religioso fosse ministrado nas casas, de acordo com a orientação das famílias.

Porém, nas teses em que o ensino religioso era defendido como a melhor orientação moral, argumentava-se que a família era incapaz de fazê-lo, por não possuir instrução adequada, como afirmou João Arruda, participante da I CNE:

Acabou-se com o ensino religioso em que predominava, é certo, o estudo dos deveres do homem para com Deus, mas em que também se dava importância às relações com o próximo. Hoje a moral foi mesmo banida dos exames oficiais, e os seus adversários dizem que fica aos cuidados da família. Mas que família?... Quem a educa para que ela possa educar os que amanhã serão cidadãos? (t. 10).

Mais adiante, o mesmo autor da citação acima complementou: *"até hoje, o que se tem conseguido para a formação do nosso caráter? Quase nada! (...) É que as escolas passaram mais a instruir do que a educar religiosamente"* (id).

Todas essas disputas acerca da orientação da educação moral sustentavam-se na crença de que era imprescindível a educação do caráter dos brasileiros. Temia-se uma formação somente científica que, segundo se acreditava, individualizaria-os cada vez mais. Acreditava-se que, uma vez desvinculada da orientação moral e cívica, a educação desviaria os brasileiros da unidade nacional almejada, pois *"uma das grandes causas de fraqueza dos povos latinos provém do fato de suas*

*universidades cuidarem muito da instrução científica e quase nada das qualidades de caráter que fazem o valor do homem na vida”* (id). Tal afirmação baseava-se na crença de que todas as ações humanas *“são inspiradas pelo temor de um castigo ou pela esperança de uma recompensa. São morais, portanto, na aparência. São egoístas, portanto, no fundo”*. (id.) A partir dessa visão, acreditava-se que a educação – quando desvinculada de uma orientação moral – não somente era deficitária, como também perigosa.

Na tese *A unidade da pátria pela cultura moral* encontra-se a seguinte afirmação: *“As morais inspiradas exclusivamente nas ciências, até hoje, só têm dado como resultado conduzir a alma humana para o diletantismo, para o ceticismo ou para o pessimismo moral”* (CNE, t. 86). Considerava-se o saber um poder e acreditava-se que sua utilização por meio de mãos egoístas acarretaria em retrocessos que – segundo as teses – atrapalhariam o desejado progresso nacional.

Asseverava-se que a escola deveria empreender uma luta contra a sociedade que propagava, de forma egoística, a destruição do homem. A partir deste ponto de vista, a crença na razão como responsável por suprir todas as necessidades humanas, oriunda do iluminismo, mostrava-se fragilizada. A interferência do ambiente social no direcionamento da racionalidade humana exigia da escola – para os congressistas – um posicionamento moral quanto à sua instrução. *“As faculdades apreensoras dos educandos, as inteligências que os educadores cultivam, ficarão sujeitas ao ambiente social; e este é um ambiente impregnado de maldades, insensatez, lubricidade, egoísmo, malevolência e maledicência, nada contribuindo para conservar uma boa educação, tudo concorrendo para demolir e arrasar toda a obra educativa”* (CNE, t. 71).

Outra questão apontada como de grande relevância dentro do quadro nacional de problemas, como já dito, foi a questão higiênica.

Argumentos que enfatizavam as condições sanitárias brasileiras como precárias foram mobilizados de forma contundente nas teses.

Belizário PENNA – médico higienista da ABE – afirmou, na tese *Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar*, que

precisamos sair urgentemente da deprimente situação em que se encontra o Brasil, cuja população, em esmagadora maioria, realiza apenas, em péssimas condições, não a finalidade biofísica do homem, mas a instintiva dos irracionais, que consiste na materialidade da conservação do indivíduo, pela nutrição, e de perpetuação da espécie, pela reprodução. (...) Quem percorre o território brasileiro e observa a apavorante condição patológica do povo, com a mentalidade envolta nas trevas da ignorância e do vício alcoólico; quem atenta à anarquia mental das classes dirigentes chega fatalmente à conclusão de que o trabalho improdutivo, a miséria econômica, a falência financeira e, pior ainda, a do caráter são conseqüências inevitáveis da doença multiforme e generalizada, da ignorância e do vício do povo, inapto para cumprir a finalidade biológica do homem, para construir uma mentalidade equilibrada e firmar a consciência nacional (CNE, t. 1).

À questão higiênica era atribuída importante função na construção da unidade nacional. Atribuía-se, ao que foi na citação acima denominada como *condição sanitária caótica*, o fato de a maioria dos brasileiros não possuírem aspirações, crenças e/ou ideais coletivos de unidade nacional, disso resultando os vícios e as doenças que castigavam este país.

A intensificação da industrialização ocorrida no Brasil a partir dos anos 1920 contribuiu significativamente para o aumento dos problemas higiênico-sanitários nos grandes centros urbanos. Atraídos pela oferta de emprego, os operários migravam para as cidades grandes sem que estas estivessem estruturalmente preparadas para o aumento populacional. O resultado foi uma desmedida aglomeração de gente que, sem local adequado para se instalar, se acomodava onde podia, em condições precárias.

Nas teses em análise eram insistentemente condenadas tais aglomerações. Penna adjetivou as indústrias como “*arapucas armadas nas cidades*” que

apanham os melhores elementos dos campos, que nelas se amontoam em abjetas habitações sem ar e sem luz, onde se aniquilam pela tuberculose, pela sífilis, pelo alcoolismo e por todos os vícios próprios das aglomerações urbanas. (...) Enquanto isso, as terras incultas bradam por braços, e a população rural, insignificante em relação à imensidade do território e às necessidades do País, vegeta, ignominiosamente abandonada, sem assistência educativa e sanitária, bestializada pelas endemias e pela cachaça (CNE, t. 101).

Ao tratar do fenômeno da industrialização em suas consequências higiênicas – tendo por objeto a cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX – Liane Maria BERTUCCI relata que os operários das indústrias que, em grande quantidade, se instalavam na capital paulista, não encontravam nela infra-estrutura suficiente para acomodá-los. Citando Jorge Americano, BERTUCCI escreve que “entre 1910 e 1924 praticamente inexistiam casas para alugar em São Paulo” (2004, p. 55). Tal situação obrigava os operários a instalarem-se em condições precárias, o que ocasionava sérios problemas de saúde.

Para a autora, tal situação demonstrava a ambigüidade de um período em que cresciam as descobertas científicas – geradoras de progresso – mas que, por outro lado, “a certeza dos acontecimentos científicos esbarra em um cotidiano marcado pelo excesso, da pobreza de muitos e da riqueza de poucos, obstáculos para a vida sadia e regrada que, antes de qualquer remédio ‘definitivo’, seria a amarra eficaz contra a enfermidade.” (BERTUCCI, 2004, p. 58)

Porém, a propagação de doenças resultantes dos problemas sanitários, fazia crescer ainda mais a esperança nas soluções científicas, pois, naquele contexto de modernização “a ciência parecia fornecer os meios para solução de todos os problemas (...), pois sempre haveria uma ‘fórmula feliz’ para resolver os desafios da cidade e os problemas de saúde de seus moradores.” (BERTUCCI, 2004, p. 68).

José Gonçalves GONDRA, que afirma a presença do discurso higienista no Brasil desde a época do Império, entende que tal discurso,

ao representar a cidade e sua mocidade como doentes ou potencialmente doentes, constrói e articula argumentos para justificar a necessidade de uma intervenção médica no mundo social, pois só com a educação e a ilustração destes homens da ciência poder-se-ia encontrar uma saída para os males produtores da fraqueza e da debilidade (1998, p. 59).

Assim, é possível compreender a atuação, dentro da ABE, de Belizário Penna. Os médicos, na condição de homens da ciência, se colocavam como os educadores da higiene por excelência. Eles julgavam saber o que seria melhor para o

país no tocante à prevenção higiênica das doenças. Aos poderes públicos constituídos caberia, segundo eles, legar tal educação a todos, a exemplo dos países desenvolvidos. É neste sentido que BERTUCCI cita o doutor Carlos Seidl, chefe da Diretoria-Geral de Saúde Pública, órgão do governo federal, que, em 1918, dizia: *“nos países de integral disciplina social, em os quais a evolução se faz efetiva nas leis e costumes, não se discute mais. Aceita-se o princípio da intervenção do Estado em nome do interesse coletivo e o progresso é a consequência e o prêmio.”* (2004, p. 89).

Portanto, entendia-se, neste período, que as condições precárias de higiene impediam o brasileiro de progredir, pois, estando doente era incapaz de participar ativamente no progresso nacional.

Na tentativa de combater o problema, segundo CARVALHO, *“propostas de higienização do social, associadas à eugenia, tiveram intensa circulação no Brasil nas décadas de 20 e 30. (...) Tais propostas traduziam-se como valorização de questões morais e sanitárias avançadas como dispositivos de fixação de hábitos e de erradicação de vícios”* (1998, p. 314-315).

A ênfase dada, naquele momento, à questão higiênico-sanitária como problema educacional, bem como o lugar que esta questão ocupou nos debates, despertaram o seguinte questionamento: como explicar o fato da referida questão, tida como de suma importância, não ter sido inserida nas teses gerais propostas ao CEPN e à I CNE? No caso específico do segundo evento, este questionamento tornou-se mais intrigante, uma vez que os intelectuais reunidos na ABE – órgão proponente deste evento – foram grandes propagadores da higienização e do saneamento da população brasileira. Para eles era indispensável

criar a consciência sanitária coletiva pela educação higiênica que se firmava na escola, no lar, nas fábricas e nas casernas, a fim de gravar no espírito de toda gente o valor inestimável econômico, étnico, moral e social da normalidade biológica resultante da saúde, entre outras coisas, pela prática das virtudes higiênicas do asseio, da sobriedade, da castidade, da laboriosidade (ibid, p. 317-318).

Contudo, uma explicação plausível provém de um olhar sobre as sugestões temáticas para a I CNE, através do qual se percebe que o primeiro tema – *a unidade nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral* – é bastante abrangente e abre espaço para a discussão higiênica. Basta levar-se em conta que o saneamento da população brasileira era entendido como condição básica para a concretização da unidade nacional, fosse ela empreendida em qualquer um dos três caminhos apontados nesta sugestão temática.

CARVALHO aponta a questão sanitária, nessa época, como “*recurso retórico de grande eficiência sensibilizadora: a imagem negativa e um tanto abstrata da ausência de educação, é substituída, com vantagem, pela imagem concretizante da doença que induz a imaginação do ouvinte a visualizar, no horror análogo do câncer ou da degenerescência física, os malefícios da situação educacional do país*” (1997, p. 124).

De todos os problemas apontados no CEPN e na I CNE como impedimentos ao progresso nacional do Brasil – tal como a falta de uma unidade nacional que possibilitasse a superação do atraso científico-cultural deste país, juntamente com a falta de educação científica, moral e cívica de sua população – o problema higiênico-sanitário figurou como principal. Tratava-se o brasileiro e, por extensão, o Brasil como doentes e incapazes de se erguerem sem que fosse exercida sobre eles uma ação externa.

Dessa forma, “*condensando os males do Brasil na metáfora de um brasileiro doente e indolente e as esperanças de erradicação desses males na ação de uma elite dotada de poderes demiúrgicos, o discurso cívico da ABE [funcionou como] intervenção profilática erigindo a questão sanitária em metáfora de situação nacional e a obra de educação em obra de saneamento*” (ibid, p. 124).

Em suma, a ignorância que se manifestava na falta de instrução científica, moral e cívica, foi tratada nas teses como um problema central junto aos demais arrolados, pois se acreditava que o atraso científico e cultural do país só seria superado mediante a superação deste.

Ao desqualificar os pais enquanto educadores, atribuindo-lhes falta de perspectiva e de visão de conjunto, afirmando ainda que eles não tinham condições de entender o que era melhor para seus filhos, os congressistas reforçavam a legitimação da ação educacional que propunham em suas teses.

A apresentação das péssimas condições sanitárias do país para justificar a necessidade de regenerá-lo, bem como da decadência moral como presságio de perdição, concorriam também nesse esforço de legitimação.

A ênfase dada ao problema da ignorância enuncia o discurso de que aquelas elites intelectuais em debate se arvoravam possuidoras da fórmula da salvação do país, e julgavam que sua ação era imprescindível, pois sua proposta educativa era posta como integrativa, ao passo que as conseqüências deste problema eram o individualismo e a decadência.

A argumentação em torno da decadência da sociedade enuncia o discurso da modernidade que se pauta na releitura do passado. Atribuía-se à educação moral o estatuto de base para o civismo e, por extensão, para a unidade nacional, e recorria-se aos valores sociais consagrados pela tradição, para que fossem seus conteúdos. Isso não significa que o discurso não era o da mudança/avanço, mas uma mudança que se queria por meio de passos firmes, passos que não se queria dar no escuro, passos que já eram considerados como moralmente legítimos.

### **3.2 – Problema nacional: atraso científico e cultural**

Ao Brasil foi recorrentemente atribuído, nas teses, o estatuto de país atrasado sob o aspecto do desenvolvimento nacional, tendo como comparação alguns países europeus e os Estados Unidos da América. Considerava-se causa disso a constatação de altos índices de incidência do problema anteriormente tratado: a ignorância do povo.

Ao tratar dos exemplos e contra-exemplos da modernidade no discurso das teses da I CNE, Carlos Eduardo VIEIRA (2004, p. 7) afirmou que *“a recorrente afirmação nas diferentes teses sobre o atraso do país articulava uma argumentação*

*que contrastava enfaticamente os nossos ‘vícios’ em relação às ‘virtudes’ de outros países que haviam encontrado o caminho da civilização”.*

A falta de instrução<sup>23</sup> foi apontada como causa desse atraso. Para Sebastião Paraná, *“por falta de instrução é que não temos podido avançar no domínio econômico, conservando-nos em situação de inferioridade”* (CNE, t. 59). Mais à frente, na mesma tese, dizia: *“A instrução popular é questão de vida ou de morte para as sociedades modernas”* (id.).

O alto índice de analfabetismo figurava como grave problema dentro deste quadro de atraso nacional. Acreditava-se que um país de analfabetos jamais conseguiria se elevar enquanto nação, pois jamais possuiria consciência nacional.

Manoel Pedro de Macedo – da Escola Normal de Ponta Grossa – afirmou que *“A instrução do povo é um dos maiores problemas que temos que enfrentar. Realmente, eu a considero também a nossa emancipação intelectual e política”* (CNE, t. 54). Mais à frente, na mesma tese, este autor asseverou: *“País algum jamais poderá representar uma força consciente e digna entre os outros se não tiver uma população alfabetizada, pronta a desempenhar as magnas funções individuais e sociais”* (id.).

O índice de analfabetos mereceu destaque para justificar uma intervenção educacional. Relatou-se que *“a porcentagem de analfabetos no Brasil, segundo o registro oficial, é de 80% a 85%”* (CNE, t. 107).

O combate ao analfabetismo só surtiria efeito, segundo as teses, se uma grande campanha fosse empreendida em âmbito nacional. Segundo Sebastião Paraná, *“a Nação não pode, não deve prescindir do auxílio, do esforço, da coadjuvação de nenhum de seus membros na campanha edificante contra o analfabetismo – o maior câncer que deprime o organismo social”* (CNE, t. 59).

---

<sup>23</sup> Se, por um lado, as teses que defendiam o ensino da moral preocuparam-se em delimitar o termo *instrução* como *posse de conhecimentos apenas científicos*, justificando assim que a *educação* seria algo maior e melhor, por outro, aquelas que trataram do atraso nacional e do analfabetismo utilizaram-se de tal termo sem a preocupação de diferencia-lo de *educação*, de modo que, nesses casos, eles podem ser entendidos como sinônimos.

Portanto, dever-se-ia organizar o povo para “*avançar, em marcha batida, para o seu definitivo triunfo*” (id).

A falta de instrução era considerada mais grave ainda no meio rural. Myriam de Souza afirmou categoricamente: “*ninguém desconhece que o menino do campo ou do sertão é quase sempre, quanto à sua instrução, um atraso [sic] em relação ao menino da cidade*” (CEPN, t. 13).

Era considerado imprescindível desenvolver uma ação específica nesse meio e reclamou-se da falta de interesse político nesse sentido: “*o lastimável atraso em que vegeta a nossa população do interior, abandonada e esquecida, é fruto em grande parte do alheamento em que se tem conservado a União em matéria de Educação popular*” (CNE, t. 44).

Afirmava-se que o governo estava muito distante dos problemas do meio rural, onde a população não conhecia sequer a organização política do país. É o que demonstra a citação a seguir:

Os nossos camponeses ignoram completamente como funcionam os diversos departamentos administrativos do País e fazem idéia muito errônea do valor dos homens públicos. Para eles, o presidente da República é uma espécie de sultão inatingível, com direitos supremos e cheio de vontades; os ministros são verdadeiros satélites dessa divindade governamental; o deputado é onipotente e onisciente e basta querer uma coisa para que esta se realize (CNE, t. 99).

Contudo, no intento de justificar a intervenção educacional no meio rural, há argumentos nas teses que se referem também à inteligência do habitante desse meio: “*o homem do sítio não é tão ignorante como se pensa vulgarmente. (...) Raciocina com acerto, é hábil observador e possui moral mais sólida e uniforme*” (CEPN, t. 2).

Dizer que no campo se possuía moral mais sólida e, por este motivo, os problemas educacionais mais facilmente poderiam ser sanados, era argumento de justificação à ação educativa tanto quanto a afirmação de que lá o problema da ignorância era mais grave.

O campo era apresentado como um lugar onde o problema moral não era tão intenso. As teses que fizeram referência a ele propuseram intervenções educacionais somente em âmbito científico, cultural e cívico. No caso da instrução cívica, especificamente, sua prática seria facilitada por se considerar que seu habitante possuía bases morais sólidas oriundas de um modo de vida enraizado nos valores da tradição.

Considerava-se necessário convencer o homem do campo – o agricultor – da importância das faculdades intelectuais, para que melhor aproveitasse o meio físico de que dispunha, como se pode ver a seguir:

O dia em que o colono compreender que as faculdades intelectuais são mais poderosas que os meios físicos e que possa associar ambos, porque assim um trabalho produzirá mais em menor tempo e com economia de energias, será ele o maior propagador da instrução e então terá sido resolvido o problema do analfabetismo. Ninguém poderá contestar que o atual governo há despendido grandes somas e bem assim empregando inauditos esforços melhorando consideravelmente a instrução primária e normal, porém, infelizmente a população rural não tem sabido corresponder à expectativa. (CNE, t. 24).

Argumentos que enalteciam a atividade dos agricultores foram mobilizados até mesmo com o intuito de retribuir e afirmar a importância deles para a vida na cidade, pois, *"sem o caboclo e o colono, nós, da cidade, morreríamos de fome"* (CEPN, t. 26).

Se a atividade dos agricultores era considerada imprescindível para a vida na cidade, uma ação educativa em seu favor era igualmente considerada em relação à superação do seu atraso científico-cultural. Havia, porém, segundo as teses, uma agravante: grande parte dos agricultores eram colonos estrangeiros. Esta questão foi apresentada como grande problema, do ponto de vista da formação de uma consciência nacional. Segundo o que se relatou nas teses, o desprezo pela nacionalidade brasileira, oriunda do apego às raízes européias, era fator de não aceitação, por parte desses colonos, da sua educação.

Isso foi observado em uma das teses do CEPN: *"em geral, o colono tem desconfiança pelo que diz respeito ao ensino nas nossas escolas. Faz comparações*

*com as da sua terra e quase sempre acaba lastimando-se por não poder mandar seus filhos para uma escola como as que conhece no seu país" (id.)*

Havia quem considerasse perda de tempo querer fazer despertar uma consciência nacional no imigrante. Sua atividade era considerada de suma importância para o progresso nacional, contudo, em termos de consciência nacional brasileira, pouco se podia – dentro desta crença - esperar dele, pois *“do imigrante antigo nada ou quase nada se pode esperar; devemos nos limitar em preparar o terreno para as futuras gerações, que muito melhor compreenderão o alcance da educação nacional, facilitando a difusão e propaganda desse ideal sublime que tanto engrandece a Pátria” (id.)*.

Em suma, o atraso cultural e científico era apontado como um dos principais impedimentos ao progresso do país. A esse impedimento concorriam, segundo as teses, a ignorância atribuída aos brasileiros – diretamente relacionada ao alto índice de analfabetismo – bem como a deficiência de instrução do homem do campo em relação ao homem da cidade e a resistência do imigrante em aceitar educação brasileira.

Aqui, diferentemente da questão moral, percebe-se o discurso da modernidade como ruptura com o passado na busca do crescimento, espelhando-se em nações que passaram de forma exemplar por um positivo processo de desenvolvimento, de progresso.

Pretendia-se equiparar o meio rural ao urbano, no tocante à instrução, rompendo com uma concepção tradicional de que lá era o lugar em que somente se trabalhava na agricultura e o que se aprendia, se aprendia trabalhando. Tal concepção era considerada individualista e sem perspectiva de desenvolvimento, pois se acreditava que se o trabalho agrícola não possuísse um direcionamento científico, os esforços seriam dispersivos e não contribuiriam com o crescimento do país.

Enfim, pretendia-se romper, também no meio urbano, com a concepção de que a instrução era desnecessária para a vida, numa tentativa de convencer que era

pela educação que a consciência nacional poderia ser formada, e que ela era imprescindível para que o país progredisse.

### **3.3 – Problema metodológico-educacional: heterogeneidade e defasagem de programas e métodos**

O objetivo último dos congressistas era, sem dúvida, convencer seus pares da pertinência de suas propostas de solução aos problemas nacionais. Isso fazia com que eles se colocassem, segundo VIEIRA (2004, p. 3), como “*demiurgos da nação e da cultura*”, considerando-se indispensáveis ao progresso nacional.

Essa postura de responsáveis pela elevação do país atesta a crença unânime, entre esses intelectuais, de que a educação era a ferramenta mais eficaz nessa empreitada. Contudo, antes mesmo de se intervir pela educação, considerava-se imprescindível uma remodelação no próprio ato de educar. Considerava-se os métodos e os programas educacionais brasileiros como defasados e heterogêneos.

À heterogeneidade atribuía-se duas causas principais: de um lado as particularidades regionais do país e, de outro, as disputas entre novos e velhos métodos de ensino.

Segundo a tese *A criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico*, conviviam, num mesmo estabelecimento de ensino, “*o dogmatismo e os métodos experimentais em luta declarada, prejudicando, de modo gravíssimo, o desenvolvimento das aptidões literárias e científicas e a formação do gosto e da inteligência da mocidade escolar*” (CNE, t. 85).

Tal heterogeneidade conferia à educação brasileira o aspecto de “*uma colcha de retalhos*” (CNE, t. 44). Portanto, “*urge impulsionar a obra educativa com a visão do problema em conjunto*” (id).

As particularidades regionais existentes no Brasil, por ser um país de tão grande extensão territorial e com origens étnicas diversas, eram explicações para

essa heterogeneidade. Nas palavras de Afrânio Peixoto, citado em uma das teses da I CNE,

todos vamos vendo que a extensão territorial, o progresso regional, a distância e a disparidade vão fazendo do Brasil fragmentário daquilo que a natureza, a tradição, a língua, o esboço compósito da gente tendiam a fazer uno e indivisível. (...) Um pequeno sinal são os vinte hinos e as vinte bandeiras das vinte pátrias provincianas. O essencial e perigoso é a diversidade dos brasileiros, diferentes pela alma e pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionais, nortistas e gaúchos, sertanejos e litorâneos, sulistas e nordestinos. É o Brasil que se desagrega porque a educação fundamental não pode fazer brasileiros, e vai fazendo goianos, cearenses, mineiros e paulistas (CNE, t. 85).

A presença imigrante, que trazia consigo as peculiaridades educacionais dos países de que era originária, foi também apontada como fator dessa heterogeneidade. Afirmou-se que o Brasil era uma *“nação moça, sob influência de povos estranhos, aberta à conquista pacífica de imigrações constantes e heterogêneas, sem um serviço de educação moldada em princípios racionais e dividida em urbana e rural* (CNE, t. 4). Para o autor desta afirmação, se o Brasil continuasse assim, *“jamais, poderá ser nação forte, equilibrada pelo trabalho inteligente entre o intelectualismo das cidades e o produtivismo do homem do interior”* (id).

Argumentou-se também que até mesmo os brasileiros não se identificavam patrioticamente com o Brasil, por não possuírem sólido conhecimento da pátria que os abrigava. Os apegos regionais, apontados como nocivos, eram vistos também como resultado da ausência de um ensino uniforme para todos. *“Milhares de brasileiros não conhecem ainda as nossas belezas e o nosso valor, contudo grande parte deste desconhecimento provém do analfabetismo, mas é fora de dúvida que há outra causa: a falta de unidade do nosso ensino primário”* (CNE, t. 38).

Afirmava-se que nem mesmo as crianças gostavam da escola e, sendo elas a razão de ser da escola, os procedimentos metodológico-educacionais deveriam ser reformulados:

Em regra geral, a criança não gosta da escola. E não gosta porque a escola não condiz com a sua natureza. (...) Ela é o botão que desabrocha e pede muito ar e muita luz: encerram-na durante quatro a cinco horas em uma sala escura, acanhada, desprovida de todo e qualquer atrativo; quer cantar, rir, correr, forçam-na a ficar assentada e imóvel, proibem-lhe falar e sorrir; quer ver, perscrutar, raciocinar, conhecer, obrigam-na a ouvir e memorizar; é ativa, tornam-na passiva. O culto dos programas massudos e dos horários rigorosos e o fetichismo dos métodos e processos antiquados se encarregam do resto (CNE, t. 100).

A escola não raro era apontada como ineficaz na sua função. Acreditava-se que o aluno estava *“submetido por inepta pedagogia, por um regime sistemático de fadiga mental, através de definições e um urzedo inextricável de regras e enumerações, que o espírito rejeitará de si com aversão, apenas a idade o liberte das violências da escola”* (CNE, t. 50).

Segundo este argumento, os alunos criavam, durante o tempo em que passavam pelos bancos escolares, aversão aos seus ensinamentos, bastando que saíssem deles para que agissem de forma contrária ao que haviam apreendido.

A diversos males estariam, assim, sendo submetidos os alunos. Contudo, para Belizário Penna, *“o maior mal que na escola comumente se registra, aquele que mais dano causa aos escolares, por enfraquecer a sua retentiva e fatigar a sua memória, estafando-a, é o ensino de cor. (...) O ensino de cor transforma o aluno em um fonógrafo, em que a memória representa o disco que simplesmente registra e repete o que registrou”*. (CNE, t. 102).

Criando aversão nos alunos, a escola jamais poderia, segundo consta nas teses, cumprir verdadeiramente seu papel educacional. Além da inadequação dos métodos e programas, considerava-se problemática a atuação de professores que, mesmo conhecendo profundamente os assuntos que deveriam ensinar, não tinham preparo pedagógico para tal. Tal problema recebeu – nas palavras de José Pereira de Macedo, da Faculdade de Medicina do Paraná – a denominação de *“incompetência diplomada”* (CNE, t. 67). Em sua tese, ele julgou ser este problema *“tão sério como o do analfabetismo”* e *“ainda mais difícil de solucionar”* (id).

A citação a seguir aponta o que foi considerado uma das causas deste problema:

Em geral, as cátedras das escolas normais são preenchidas por concurso, quando a lei é cumprida, e por decreto em ocasião de reforma, quando o candidato é bem apadrinhado politicamente. Ocupa muitas vezes a cátedra de uma escola normal um bacharel ou portador de diploma de curso superior – condição exigida para provimento das cátedras de ginásios – que tem aptidões para exercer a profissão que lhe evidencia o diploma, mas que nenhuma capacidade pedagógica possui – condição precípua e indispensável para que se exerça o magistério com proficiência (CNE, t. 88).

Concluiu-se afirmando-se que *“um professor pode ser um cientista, mas um cientista nem sempre é um professor...”* (id.).

Afirmou-se também que para que um professor realmente educasse, não bastava apenas conhecer e dar conta do programa de ensino, ao apontar ser *“deprimente a idéia de um professor exclusivamente preocupado em dar conta do programa, como se centenas de crianças e ele confiadas não passassem de máquinas mnemônicas ou receptáculos passivos de sua própria erudição livresca”* (CNE, t. 70). A autora desta afirmação aponta tal forma de educar como característica da educação antiga, que tinha uma *“tendência despótica do professor ao nivelamento das classes, cortando, arbitrariamente, qualquer esboço de iniciativa pessoal”* (id.).

A inadequação atribuída à escola no desempenho de sua função foi reforçada pela denúncia de que nela eram ministrados conteúdos que não diziam respeito à vida e ao interesse dos alunos. A existência desses conteúdos era causa de rejeição, por parte desses alunos, ao ensino escolar. É o que demonstra o seguinte questionamento: *“Que utilidade prática, ou mesmo que valor puramente educacional pode ter, para uma criança de grupo escolar, a enumeração de todos os ossos do corpo humano, inclusive os do carpo e do tarso? Isso se faz, entretanto”* (CNE, t. 94).

A recusa aos conhecimentos teóricos desvinculados do que as crianças necessitavam para a vida prática, bem como o fato de que os métodos educacionais, os programas e até mesmo a prática pedagógica de alguns professores eram

considerados defasados enunciavam um discurso de modernidade que, neste caso, não fazia nenhuma alusão ao passado. Ao contrário, o passado lembrava educação tradicional e, nesse caso, era veementemente recusado.

## 4. PROPONDO INTERVENÇÕES

O presente capítulo trata das principais propostas de intervenções que os congressistas trouxeram ao CEPN e à I CNE, por meio de suas teses. Tais propostas são aqui compreendidas não como lugar, mas como finalidade do discurso educacional, ou seja, como resultado a que se queria chegar por meio do encadeamento discursivo empreendido.

Entende-se que o discurso de modernidade mobilizado para sustentar a viabilidade das propostas contidas nas teses, fez-se mais presente nas justificativas apresentadas do que nas propostas propriamente ditas, pois as justificativas agiam como fatores de convencimento acerca da pertinência das propostas e, por esse motivo, era nelas que o discurso, enquanto vontade de verdade, exercia seu papel.

Assim, o presente capítulo, tem por objetivo mostrar quais foram essas propostas em função das quais o discurso analisado no capítulo anterior foi mobilizado.

Elas se denominam *elementos de proposição* e são tratadas em três momentos: primeiramente entrarão em pauta as propostas de aperfeiçoamento da ação educativa, dadas em torno da modernização dos métodos educacionais e da homogeneização de programas. A seguir serão relatadas as propostas de elevação cultural dos brasileiros, em torno da educação higiênica, moral e cívica, e, por fim, tratar-se-á das propostas que visavam garantir abrangência à obra educacional, em torno da obrigatoriedade do ensino primário.

### **4.1 – Pelo aperfeiçoamento da ação educativa: modernização e uniformização dos métodos e programas**

Uma condição para que a educação brasileira se modernizasse – segundo as teses – era abandonar os procedimentos da chamada *escola tradicional*, em que predominava o ensino intelectualista e livresco. O termo *intelectualista* era utilizado

para designar uma pessoa que, demasiadamente teórica, não era capaz de gerar resultados práticos por meio de sua ação.

Se o Brasil era visto como país atrasado e a educação figurava como meio privilegiado de superar esse atraso, tendências educacionais pragmáticas encontraram solo fértil de propagação de suas idéias e foram apropriadas de tal maneira que posturas intelectuais – como o chamado *intelectualismo* – passaram a ser combatidas.

Renato de Alencar – representante do Estado de Alagoas – dizia imperativamente na I CNE: *“abandonemos o erro do intelectualismo, do poligrafismo, do verbalismo vaidoso. O intelectista [sic] é um indivíduo quase sempre prejudicial. Envaidecido por uma cultura muitas vezes duvidosa, torna-se um ser parasitário, à cata de colocações públicas, incapaz de produzir”* (I CNE, t. 4).

Tinha-se como exemplo de modernidade os países desenvolvidos, e o desejo de igualar-se a eles fez com que a capacidade de produzir e crescer passasse a ser considerada prioridade nacional. Dessa forma, entendia-se que modernizar os métodos educacionais seria direcioná-los, numa perspectiva prática e utilitarista, de forma a economizar energia e tempo, canalizando as forças para uma educação que efetivamente contribuísse para o crescimento do país.

Inspirado na teoria fordista, um congressista asseverou que o ensino deveria ser orientado *“para o lado econômico, inculcando idéias de trabalho, amor à riqueza da terra e aos hábitos de indústria e comércio”* (I CNE, t. 5).

Educar para o trabalho era também uma prioridade nesse contexto. Reclamava-se uma educação profissional que fosse orientada segundo as formas modernas de produção. Queria-se criar um país novo e, para Alfredo Parodi – congressista curitibano – *“a primeira escola a criar em um país novo é, pois, a escola profissional. E o seu programa deve consistir, a princípio, exclusivamente em melhorar os métodos empregados no país. Logo, o primeiro esforço da*

*educação direta deve consistir em melhorar a técnica dos ofícios existentes, das pequenas indústrias locais”* (I CNE, t. 98).

Assim, do ponto de vista da produtividade, da canalização de esforços rumo ao progresso, o conhecimento apenas livresco era considerado *pernicioso*, pois prescindindo da prática, não realizaria coisas concretas. Segundo uma representante do Estado do Rio de Janeiro, *“a humanidade não se salvará com teorias repetidas por uns e outros em frases literárias. Ninguém conhece a natureza através dos livros de História Natural; eles são meros auxiliares do livro sublime da criação, a própria natureza”* (I CNE, t. 40).

Pretendia-se substituir o conhecimento teórico pelo conhecimento prático, o que só poderia ser propiciado pela experiência. Acreditava-se que em substituição aos livros dever-se-ia propiciar aos alunos o contato direto com os objetos do conhecimento.

A principal proposta trabalhada nas teses, sobre isto, foi a criação dos *museus escolares*. Eles deveriam ser uma pequena amostra organizada de tudo o que, na natureza e nas artes, pudesse propiciar o conhecimento experimental dos itens curriculares de ensino.

Diana Gonçalves VIDAL definiu os museus escolares como *“situações de aprendizagem [em que] o aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características”* (2000, p. 509) e, assim, construir seu próprio conhecimento.

Acreditava-se que a aprendizagem deveria ser feita pela experiência do aluno e, para isso, *“de formato mais simples, e mais facilmente construídos, os museus escolares ofereciam-se como resposta à nova preocupação pedagógica”* (VIDAL, 2000, p. 510).

O critério de organização de tais museus deveria ser a *“integração das matérias [estimulada por] questões de interesse geral dos alunos, partindo de sua realidade mais próxima”* (VIDAL, 2000, p. 511). Assim, caso mudassem as

questões de interesse dos alunos, “*o museu novamente constituiria seu acervo, espelhando a dinâmica da aprendizagem*” (id).

Em uma das teses do CEPN foi assim proposto: “*Devemos organizar em nossas escolas museus com todos os objetos adequados a cada matéria que ensinamos, para satisfazer os novos métodos de ensino, e mesmo a curiosidade dos alunos*” (CEPN, t. 6). Para a autora da tese, uma consistente seleção de material garantiria “*uma literatura didática à altura da educação moderna*” (id).

Contudo, não era possível montar museus de forma a substituir todos os conteúdos de ensino. Outras alternativas didáticas foram, então, ventiladas. Se não era possível conhecer tudo pela experiência, propunha-se que então o conhecimento mediado por representações se tornasse mais atrativo, dentro de metodologias que despertassem naturalmente a curiosidade das crianças.

Uma das alternativas metodológicas propostas nesse sentido foi a do cinema, considerado, naquele momento, “*a arte por excelência e, sem dúvida alguma, o meio mais perfeito e completo para a representação dos seres, fatos e coisas (...). Nenhum outro elemento concorre mais eficazmente como guia educativo e instrutivo, porque, apossando-se de todos os conhecimentos humanos, desperta o interesse das crianças, facilitando-lhes o esforço cerebral de maneira sedutora e agradável*” (I CNE, t. 23). Para autor da tese, esta forma didática possuía mais uma qualidade significativa do ponto de vista prático, pois, por meio dela “*os alunos (...) habitam-se a ver tudo com rapidez e vigor, adquirindo por este modo tal agudeza de espírito que os torna capazes de representar em desenhos as coisas e os seres em diversas atitudes e ações*” (id).

Além do cinema, recurso indisponível para a grande maioria das escolas da época, os aparelhos de projeção foram também indicados como importantes auxiliares didáticos modernos.

Citando a educação francesa, uma congressista disse que, naquele país,

desde 1913 tem instalado em várias escolas aparelhos de projeção. À hora da aula os alunos se dirigem à sala de cinema, o professor começa a lição, interroga, utiliza-se do quadro negro, das cartas geográficas, faz sumários, esboços, etc., e do seu lugar projeta o filme, cuja velocidade é regulada a vontade, fá-lo parar para os exercícios de observação e, terminada a projeção, faz um resumo do assunto explanado (I CNE, t. 23).

Neste mesmo sentido, outra proposta didática defendida foi o teatro. Para Décio Lyra da Silva, do Rio de Janeiro, o teatro tinha por característica ser uma junção de *“fatos habilmente combinados que, o mais possível, aproximados da realidade, forcem o público a pensar”* (I CNE, t. 25). Ele e propôs que *“seja também o teatro uma escola onde, além de se exaltar no coração de cada um a delicadeza de sentimentos, se desenvolva o interesse pela história do país, pelas tradições que legaram os antepassados – tradições de bravura, de desprendimento de abnegação e de civismo!”* (id)

Em suma, pretendia-se que o ensino fosse o máximo possível alicerçado na experiência e que a escola fosse *“um mundo em miniatura [que propiciasse ao aluno] desenvolver energias, canalizar vontades, criar discernimentos, formar seres pensantes e coerentes”* (I CNE, t. 34).

Essas pretensões estão em sintonia com o que VIDAL (2000, p. 512), fala acerca da presença do movimento Escola Nova nesse período. A autora fala do conhecimento baseado na experiência e do método intuitivo que, enquanto conhecimento imediato, claro e espontâneo, era amplamente difundido e baseava-se no princípio de que a educação *“deveria recapitular no indivíduo o processo de evolução da humanidade”*. Dessa forma, o conhecimento adquirido por meio do que a autora chamou de *“lições de coisas, preparavam o escolar para uma concepção evolucionista da ciência e do homem”* (id).

Um congressista paranaense, em poucas palavras, assim expressou como o ensino intuitivo-experimental era priorizado: *“Mais vale uma demonstração experimental simples e intuitiva do que mil preleções prolixas sobre um determinado assunto”* (I CNE, t. 58).

VIDAL afirma que *“na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a ‘Escola Nova’ produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar desqualificavam aspectos da forma e da cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo ‘tradicional’”* (VIDAL, 2000, p. 497).

Sobre o que se deveria ensinar aos alunos, Henrique Lisboa – de Belo Horizonte – afirmou: *“É indiscutivelmente preferível, do ponto de vista educacional estabelecido e prático, que se ensine menos matéria, muito menos, mas esse pouco deve ser concretizado e relacionado de modo a se gravar sem esforços”* (I CNE, t. 94).

A tese defendida na I CNE sob o título *A Escola Nova* afirmou que somente ela seria capaz *“de fornecer ao Brasil homens vigorosos e sãos, inteligentes e bons, não com o cérebro recheado de teorias, de fórmulas e preceitos, mas de conhecimentos práticos, habituados a trabalhar, a bastar-se a si próprios, a vencer por si as dificuldades e a ter consciência exata do seu valor e do seu poder”* (I CNE, t. 100). Perdendo o antigo caráter formalista e abstrato, a Escola Nova

abraça todos os atos da existência, todas as manifestações e forma do pensamento; põe em evidência as necessidades da criança, e, de acordo com essas exigências, renova o sistema de ensino e de educação, distribui, gradua melhor o trabalho e faz tudo isso com feição prática, aplicando o princípio da observação direta das coisas, substituindo os métodos empíricos por métodos científicos e racionais (id.).

Além das proposições didático-metodológicas referentes aos conteúdos e à forma de ministrá-los, discutiu-se também a mudança de procedimentos na relação professor/aluno em consonância com a modernização do ensino. O método intuitivo exigia que o aluno deixasse de ser passivo no processo de formação do conhecimento, passando de ouvinte a participante. Acreditava-se que o aluno por si só elaboraria o conhecimento necessário da forma mais adequada à sua maneira individual de aprender.

Isso acarretava uma mudança também na função do professor. De transmissor do conhecimento, sua atividade passaria a consistir em *“guiar, esclarecer o que o*

*aluno por si não pode descobrir (...). O professor apenas indica o caminho e procura evitar tropeços, afastando escolhos e aplainando a estrada para que não haja montanhas de dificuldades”* (CEPN, t. 4; I CNE, t. 30).

Para Deodato de Moraes – do Rio de Janeiro – *“o educador moderno não deve ser apenas o mestre-escola, repetidor sistemático de ensinamentos secos, estreitos, formalistas e indigestos; [nem] incutidor de regras, preceitos e teorias, mas o elaborador de homens enérgicos e inteligentes, destros nos misteres da vida comum”* (I CNE, t. 100).

Sendo o aluno o construtor do seu próprio conhecimento, o papel do professor passava a ser o de facilitador nesse processo. Mais do que erudição nos conteúdos programáticos, ele deveria ter habilidade para conduzir o referido processo, pois, se fazia *“mister que os alunos recebam ensinamentos sem grande esforço mental, que os aceitem como um divertimento, um passatempo agradável”* (I CNE, t. 58).

Disse a curitibana Sara Machado Busse que *“depende só da inteligência e do tato do professor descobrir a porta que faz compreensível a lição e impressiona a consciência do aluno”* (I CNE, t.50). Sua sugestão metodológica era de que *“nada se deve esclarecer, para que o aluno, por esforço próprio, possa descobrir, deixando-se-lhe excitar toda a inteligência para acertar, por si mesmo, o que deve aprender”* (id.).

Dessa forma, a formação pedagógica do mestre passou a ser ponto primordial de todo o problema educativo. Barbosa de Oliveira acreditava que *“um bom professor com um mau método dá resultados melhores do que o melhor dos métodos com um mau professor”* (I CNE, t. 85).

A alegria foi também apontada como componente fundamental das escolas modernas. Partindo-se do pressuposto de que as crianças são naturalmente alegres, acreditava-se que se a escola possuísse tal característica, seu ambiente se tornaria mais propício a que elas se sentissem à vontade na construção do conhecimento. Pretendia-se formar na escola um ambiente agradável, onde pudessem – o professor

e o aluno – conviver “*pedagogicamente organizados, todos atentos e satisfeitos, confraternizados, dominados por nobres sentimentos, e tudo na maior e melhor ordem*” (I CNE, t. 90).

Enfim, queria-se que, por meio das inovações pedagógicas introduzidas pela Escola Nova, a escola se transformasse num exemplar perfeito da sociedade, onde os alunos pudessem aprender, além dos conhecimentos necessários à vida, a maneira adequada de conviver e transformar a sociedade para a qual eles seriam devolvidos ao término do processo educativo.

Essa era a escola considerada moderna naquele contexto: a escola em que o aluno construiria seu próprio conhecimento, numa nova relação com o professor, a partir de métodos modernos, voltados à prática, à capacidade de transformação da sociedade segundo objetivos pré-determinados de unidade e progresso nacionais.

Nas palavras do gaúcho Raul Bitencourt, “*o objetivo essencial da educação é dirigir e fortalecer as aptidões naturais da adaptabilidade do homem ao seu ambiente específico*” (I CNE, t. 112).

O querer fortalecer e dirigir as aptidões naturais do homem abria espaço para significativas contribuições da psicologia no âmbito do entendimento do aluno por parte do professor.

A psicologia seria o componente que, na formação do educador, lhe permitiria conhecer o educando a ponto de não mais ser necessário o uso dos castigos – fossem eles corporais ou morais – na correção de problemas educacionais.

Para Rachel Prado, “*no futuro o educador será um psicólogo sutil, desenvolverá essa faculdade para fixá-la nos recessos íntimos dos seus educandos. O educador moderno sabe que a sua autoridade não o levará a ponto de infligir aos seus discípulos dor ou sofrimento físico*” (I CNE, t. 11).

Nesse sentido, sua função – embasada na psicologia – era “*descobrir na criança as suas tendências, modificá-las ou excitá-las*” (CEPN, t. 21); ou ainda, nas palavras de Belizário Penna, citado por Deodato de Moraes, “*conhecer sua natureza,*

*completar e melhorar suas tendências, ativar suas energias, orientá-la, enfim, no desempenho do papel que lhe cabe na vida”* (I CNE, t. 100).

O querer melhorar as tendências e ativar as energias dos alunos participava do entendimento de que os conteúdos ministrados, além de direcionados à unidade e ao desenvolvimento, deveriam ter como ponto de partida a realidade em que vivia a criança. Queria-se uniformizar os métodos e programas para que se formasse uma consciência nacional homogênea, mas a constatação das diferenças de realidade nacionais exigia uma igual diferença na ênfase e no direcionamento desses métodos e programas segundo essas diferenças.

A diferença existente entre as realidades da cidade e do campo foi um tema que ganhou relevância, nesse sentido, dentre os discutidos nas teses. Joaquim Torres denunciou: *“As escolas do campo subministram os mesmos ensinamentos que são aplicados às das cidades”* (CEPN, t. 4). Isto seria um grande erro, pois, segundo este congressista, *“a leitura dos alunos rurais precisaria ser moldada em programa uniforme quanto ao fim, contendo matéria estritamente regional, de fácil assimilação, e que fosse concorrendo sempre para a alegria local das crianças, criando-lhes confiança na vida do campo, solidificando a amor ao trabalho”* (id).

Justificava-se tal diferenciação não somente por conta de serem o campo e a cidade lugares diferentes quanto à cultura do povo, mas também pelas necessidades educacionais desse povo. Nesse sentido, a educação no meio urbano deveria *“tender a um tipo de escola pré-vocacional, encaminhando-se os alunos para profissões normais, artes e ofícios, combatendo-se destarte o ensino verbalista e com tendência literária (...). A escola primária deve encaminhar, por maior extensão do ‘manualismo’, às escolas profissionais, onde as houver, e às fábricas e ateliês”* (I CNE, t. 42). Já nos meios rurais, a escola deveria *“tender – onde for possível torná-la mais do que um órgão de alfabetização – a um aprendizado agrícola, quando mais não seja para aguçar a curiosidade dos meninos da roça para a técnica agrícola racional”* (id). Ainda no meio rural, onde houvesse escolas femininas,

dever-se-ia *“ampliar, tanto quanto possível, o ensino vocacional doméstico, instituindo-se o aprendizado prático da higiene e da puericultura”* (id).

O incentivo da educação agrícola para a população rural era originário do entendimento de que, além da industrialização, a agricultura era importante ao progresso nacional. Temia-se que a procura desenfreada por emprego nas cidades – decorrente da intensificação do processo de industrialização do Brasil – pudesse ocasionar um duplo problema: por um lado, o desemprego e a propagação de doenças e, por outro, a falta de aproveitamento do potencial agrícola do país.

Para Deodato de Moraes, era na escola rural que deveriam

nascer a tradição agrícola e o prestígio do trabalho da roça. É ela que tem de dar combate renhido à rotina industrial e comercial, agrícola, pastoril, extrativa e manufatureira, por uma instrução aprimorada e eminentemente prática, que ensine a explorar os campos, a adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde mais incansável (I CNE, t. 34).

Alfredo Parodi, fazendo referência a Montaigne para recusar o ensino livresco (tradicional), assim defendeu um ensino apropriado ao ambiente rural: *“Já sabemos formar doutores, literatos, bacharéis, filósofos e até burocratas e encostados. Aprendamos agora a formar lavradores e criadores (...). A ciência livresca não resolve as nossas necessidades no ensino, principalmente no rural”* (I CNE, t. 98).

Pretendia-se direcionar o ensino no meio rural para o gosto pelo trabalho, bem como para melhores formas de aproveitar os recursos naturais. Acreditava-se que o conhecimento científico não melhoraria somente o aspecto produtivo desse meio, como também o higiênico, considerado precário. Um congressista paranaense propunha que os meninos da roça deveriam aprender *“a razão de ser dos trabalhos habituais da cultura ordinária e das regras de higiene referentes ao homem e aos animais domésticos, recorrendo sempre a experiências muito simples e, principalmente, à observação, em vez de livros ou manuais”* (I CNE, t. 58).

Complementava dizendo: *“Toda escola rural deve manter um curso de elementos de agronomia, com o fim de instruir os filhos dos lavradores nos trabalhos agrícolas mais simples e mais necessários; As lições sobre as matérias do ensino devem revestir-se de um caráter essencialmente prático e intuitivo, de modo a provocar nos discípulos o gosto pelas coisas agrícolas”* (id).

Queria-se que, modelando a educação brasileira, se chegasse, *“pela formação conseqüente do caráter brasileiro, a uma coletividade homogênea – a sociedade brasileira”* (I CNE, t. 69). Porém, *“como a pátria brasileira é vasta e muito grande, necessário se torna que seja o aperfeiçoamento encaminhado por uma só orientação para a glória e honra de nossa terra”* (I CNE, t. 73).

Em outras palavras, pretendia-se educar de forma homogênea as crianças que, *“irmanadas, assim, na infância, serão no futuro irmãos verdadeiros pelo coração, pelo conhecimento das tradições da Pátria pelas mesmas virtudes cívicas, sob cuja influência hão de realizar o aperfeiçoamento moral, intelectual e físico do nosso povo, o progresso das nossas indústrias, das artes e das ciências”* (I CNE, t. 38).

Enfim, a modernização e a uniformização dos métodos e programas, nos termos em que foram propostas nas teses, significavam a proposta da economia de esforços para se atingir a unidade e o desenvolvimento nacionais. Por meio dos chamados métodos modernos visava-se a praticidade, a facilidade na aquisição do conhecimento e valorizava-se o aluno enquanto agente no processo, ao mesmo tempo em que se pretendia superar as diferenças culturais e padronizar as consciências em vista do crescimento do país.

#### **4.2 – Pela elevação cultural: Educação higiênica, moral e cívica;**

Este sub-item da dissertação começa com uma passagem de autoria de Alice Toledo Tibiriçá – congressista paulista que defendeu tese sobre cuidados na prevenção da lepra. Neste trecho está contida, em poucas palavras, uma síntese de praticamente tudo o que – nos termos higiene, moral e civismo – foi proposto nas teses e unanimemente aceito nas discussões em assembléia. Para a congressista,

o progresso de um povo depende de sua robustez. Quando o Brasil resolver o importante problema de sua vitalidade e seus filhos demonstrarem sólido civismo com pleno conhecimento dos encargos que lhes competem num país extenso e, ainda, em grande parte, inexplorado; quando com perseverança difundir-se o ensino primário em todos os Estados, uniformemente, procurando levar o alfabeto e noções de higiene aos pontos mais longínquos, o Brasil dominará como grande Nação – forte entre as mais fortes, grande pela extensão de suas terras e maior ainda pelo valor de seus filhos! (I CNE, t. 21)

Na base da questão denominada na citação acima pelo termo *vitalidade da nação* colocava-se a questão higiênica. Havia uma crença de que o povo brasileiro era extremamente ignorante nesse quesito. Apresentava-se o país num estado de calamidade sanitária para se afirmar – conforme disse Belizário Penna – a *“importância capital da educação higiênica e eugênica popular, começada desde a escola primária, a fim de, por esse ensino fundamental, a consciência sanitária nacional, isto é, um estado de espírito consciente, convencido e firme, sobre a importância dos problemas higiênicos e eugênicos na vida do indivíduo e da sociedade”* (I CNE, t. 1).

A tese *“Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar”* – onde se encontra a citação acima, foi a que primeiro entrou na pauta das discussões da I CNE, permeada pelo entendimento de que *“o problema humano é um problema de higiene, resolvido o qual [sic], desaparecerão as causas da miséria humana”*, pois *“a saúde é condição imprescindível de eficiência, de aperfeiçoamento e de rendimento útil de qualquer ser organizado”* (id.). Em conclusão à sua tese, o higienista afirmou:

impõe-se portanto, a primazia da educação higiênica e eugênica na escola e no lar, como medida fundamental para a formação de uma mentalidade coletiva equilibrada e de uma consciência sanitária, isto é, de um espírito nacional absolutamente compenetrado do valor inestimável da prática dos preceitos da higiene e da eugenia, como indispensáveis à prosperidade individual, da família, da sociedade e da espécie (id.).

Entendia-se que na grande obra da unidade nacional, pela higiene, deveriam ser combatidos os vícios, considerados grandes fatores de desintegração. Queriam

que uma educação higiênica fosse ministrada aos brasileiros desde o ensino primário. O carioca Lindolpho Xavier propôs que tal educação fosse “*erigida em dogma, não podendo nenhum professor ocupar o magistério sem dela estar senhor*” (I CNE, t. 5). Para este congressista, todo professor deveria “*combater sem tréguas qualquer manifestação da toxicomania: o fumo, o álcool, os demais entorpecentes*” (id). Sua frente de batalha deveria ser tão intensa, ao ponto de não se abrir “*exceção nem para o licor, o vinho e o champagne [ou] o tabaco, sob qualquer forma que se manifeste*”.

Para que à educação higiênica fosse dada prioridade nas escolas, o Paulista Eurico Branco Ribeiro propôs a criação de uma “*cadeira especial para o desenvolvimento da matéria*” (I CNE, t. 84). Sua proposta pressupunha que fosse tal disciplina obrigatória nas escolas, para que se tivesse “*a estipulação de um programa oficial, organizado e adequado aos fins em vista*” (id).

Fernando Laboriau propôs também a criação, em âmbito federal, de um Departamento de Saúde Pública, que cuidaria para que nas escolas se instalasse e funcionasse a inspeção médica escolar numa aproximação entre “*as funções do médico e do professor*” (I CNE, t. 45).

João Muniz de Aragão – da ABE – incrementou ainda mais a idéia propondo que as escolas tivessem “*médicos, de preferência especialistas, que recebessem as crianças ao entrar, examinando-as e acompanhando-as por largo tempo*” (I CNE, t. 80), e que para cada criança fosse criada uma caderneta sanitária que deveria acompanhar a criança desde sua primeira matrícula em qualquer estabelecimento público ou de caridade. Nela dever-se-ia anotar todos os dados sanitários da criança observados pelo médico, e sua apresentação deveria ser “*obrigatória em toda e qualquer organização em que a criança deseje ingressar, quer seja de assistência, quer de educação*” (id). Para este congressista, tal medida facilitaria “*a vigilância e observação proveitosa das crianças, dando-lhes uma assistência perfeita e adequada, aliando-se uma educação favorável, tornando-as, para o futuro, fortes e abnegadas, com a compreensão perfeita dos seus deveres*” (id).

Numa análise dos principais internatos de São Paulo sobre sua condição higiênica, Eurico B. Ribeiro constatou sérios problemas oriundos de convivência, em um mesmo quarto, de diversas pessoas. O ideal, para ele, seria “*o isolamento num quarto senão de todo individual, pelo menos onde a lotação se compute pelo mais baixo*” (I CNE, t. 84), pois acreditava ser a convivência de pessoas com hábitos higiênicos diferenciados, em um mesmo local fechado, propícia à propagação de doenças. Contudo, demonstrando adesão à idéia de que era perigoso, no sentido sexual, deixar um adolescente isolado, concordava o congressista que “*talvez na adolescência e na puberdade o sistema de dormitórios coletivos ofereça alguma vantagem sobre o dos pequenos quartos, onde não pode pernoitar um vigilante (...). [Mas], quando se trata de jovens que já tem uma orientação sobre a vida, já sabem discernir os seus deveres públicos e privados, então certamente [o isolamento] será preferível*” (id).

Conforme enuncia a proposta higiênica da tese citada acima, a questão sexual das crianças e dos jovens era também preocupação dos congressistas, em se tratando de higiene.

Renato Kehl – representante do Distrito Federal – afirmou que “*nove décimos dos meninos e das meninas apresentam na idade escolar aguçada curiosidade pelas coisas sexuais, sendo ela tão intensa entre os meninos como entre as meninas, entre as crianças das cidades como entre as dos campos*” (I CNE, t. 75). Tal constatação, segundo este congressista, evidenciava a educação sexual como importante medida higiênica que deveria ser adotada nas escolas. Assim, o professor deveria tratar dela “*com naturalidade, como se estivesse explicando o fenômeno da visão ou da audição*” (id). Para ele “*a educação sexual é importantíssima para evitar as conseqüências lamentáveis, há muito registradas devido à ignorância completa dos nubentes, mesmo entre os que se julgam instruídos neste particular*” (id). E, em conclusão à sua teoria, propôs o seguinte: “*Impõe-se, como medida de preservação individual e coletiva, baseada no mais alto interesse da espécie, que se proceda à educação sexual gradual e paulatina das crianças, dos jovens e mesmo do adultos,*

*a fim de que o mais nobre ato, que é o da geração, não continue a processar-se apenas sob o impulso instintivo, só compreensível e admissível entre os animais irracionais” (id).*

As propostas acerca da higiene não versaram somente sobre o combate ao problema no meio urbano, embora fosse esse o caso considerado de maior gravidade. Na tese *Política agrossanitária colonizadora e educadora*, Belizário Penna alertou para a importância da instrução higiênica também no meio rural, na busca de uma consciência nacional que propiciasse emancipar e dignificar o homem do campo,

facilitando-lhe a posse da terra; regenerando-o fisicamente, pelo combate às endemias, ao alcoolismo, por larga assistência médica e profilática; reabilitando-o intelectual e moralmente, pela instrução e educação; preparando-o para obter o máximo rendimento do trabalho, pelo ensino prático dos modernos processos de agricultura e por meio de transportes rápidos e econômicos. A política agrossanitária colonizadora é que criará no povo brasileiro uma mentalidade forte, equilibrada e sadia e firmará solidamente o amor ao país e à consciência nacional (I CNE, t. 101).

No campo ou na cidade, queria-se do professor uma atitude de vigilante sanitário não somente nas escolas, mas também nas casas das famílias das crianças que lhe eram confiadas. Pretendia-se que ele se inteirasse dos procedimentos médico-científicos de combate às principais doenças decorrentes da falta de higiene no país e fosse, na sua escola, um auxiliar do médico.

Com o corpo e a mente sãos, acreditava-se que os brasileiros mais facilmente se amoldariam às propostas educacionais de unidade nacional consideradas necessárias ao progresso brasileiro. Livres dos vícios e das doenças, tornar-se-iam, para os congressistas, mais susceptíveis a compreender o valor de amar a pátria e lutar pelo seu desenvolvimento.

Tal compreensão deveria advir, além da educação higiênica, de uma intensa educação do caráter. Acreditava-se que a solução do problema higiênico-sanitário era um pré-requisito para a solução de um segundo problema, considerado tão importante quanto o primeiro: a decadência moral e cívica.

É neste ponto que se insere a questão da responsabilidade, atributo dos homens modernos segundo DOMINGUES (2002). É a responsabilidade, que os congressistas atribuíam a si mesmos ao acreditarem que a ação educativa era a única salvação para o país, que fazia com que a tradição – caracterizada nas teses por possuir bases morais sólidas – fosse constantemente referenciada como parâmetro para o ensino da moral e do civismo.

As mudanças pretendidas e propostas pelos congressistas em debate enunciam, guardadas as suas especificidades, que o empreendimento educativo era considerado imprescindível ao desenvolvimento do país e, numa perspectiva maniqueísta, do seu sucesso ou fracasso dependeriam a salvação ou a perdição do Brasil. Não se tratava – para eles – de uma simples tentativa de resolver os problemas nacionais, mas de uma ação que punha tudo a perder caso não fosse eficaz.

Por esse motivo, o discurso de modernidade oscila entre a ruptura com o passado e sua releitura. É a responsabilidade que os congressistas se auto-atribuíam o meio de transição entre o antigo e o moderno, e também o meio de sua convivência no discurso de modernidade presente nas teses.

A educação moral e cívica era posta como garantia de que a modernização educacional concorresse efetivamente para a unidade nacional, ao combater as manifestações modernas consideradas perniciosas.

A carioca Amélia Rezende de Martins disse: *“Acredito, meus senhores, que podemos ensinar, corrigir, aconselhar... e tudo ruirá, mais hoje, mais amanhã, se não fixarmos todos esses esforços numa moral segura”* (CNE, t. 27).

Para resolver este problema, acreditava-se que *“a instrução não basta para a formação do caráter”* (CEPN, t. 12), pois educar, *“no sentido restrito é moralizar, é difundir na pessoa sentidos altruístas”* (I CNE, t. 54). Ao passo que a mera instrução tem fins utilitários e teóricos, e seu saber atua sobre a inteligência, a moral era considerada o saber que *“atua sobre o sentimento”* (id.). Manoel Pedro de Macedo disse que a sociedade necessitava *“não só dos Pitágoras, mas também dos*

*Confúcius*” (id). Para este congressista não existia melhor força do que a moral, pois “até com pouca instrução, mas com uma dose forte de moralidade, o homem, afastando-se do mal, constitui um baluarte contra o vício, contra o roubo, contra o crime, contra a falsificação e contra a mentira (...). Ela vai de geração em geração, transmitindo de uma para outras os surtos divinos da probidade e da solidariedade social” (id.)

Dentre os assuntos tratados no CEPN e na I CNE, a educação moral e cívica foi o mais discutido. Embora no regulamento da I CNE tenham sido propostos, para o tema *A unidade nacional*, três subitens como forma de construção dessa unidade – *pela cultura literária, pela cultura moral e pela cultura cívica* – ganharam ênfase nos debates somente os dois últimos. A eles foram dedicadas, com exclusividade, 12 (doze) teses na I CNE e 5 (cinco) no CEPN, e a orientação que dever-se-ia dar à educação moral ocupou uma sessão inteira de debates tanto em um como em outro evento.

Milton LAHUERTA (1997, p. 97) atribui a importância dada a estes temas, naquele momento histórico, à “*uma demanda genérica de unificação cultural, um espírito de renovação(...) que pretende ir além da dimensão estritamente literária*”, uma unificação que, segundo se pretendia, deveria ocorrer no nível das consciências dos brasileiros despertando neles um compromisso com o a unidade e o progresso de seu país.

Tal importância era incontestável nas discussões. Ao falar sobre *A moral na escola primária*, a professora paranaense Anette Macedo, na I CNE, afirmou: “*Hoje seria ridículo suscitar a questão de que a Moral deve ou não ser ensinada na escola primária, pois o ensino da moral é toda a educação, é toda a formação do caráter*” (t. 90).

Nelson Mendes, no CEPN, afirmou que “*o primeiro lugar na escola pertence ao ensino moral e cívico, que é mais educativo (...). É mister colocar em primeiro lugar nos programas estas duas disciplinas que devem ser ministradas diariamente,*

*em aula especial, durante maior lapso de tempo do que o das outras matérias*" (t. 12).

Para este congressista, as demais disciplinas ministradas, quando em comparação com a educação moral e cívica – não obstante as diferenças de conteúdo e método – não passavam de *"outras matérias"*. Tal juízo de valor é decorrente do entendimento de que *"a pátria necessita mais de homens de caracteres sólidos, de consciência elevada do que de potentados e sábios"* (CEPN, t. 17).

Manoel Pedro de Macedo demonstrou compartilhar da crença em tal prioridade, ao dizer que *"a perfeita educação (...) se alicerça na teoria e prática do bem, na pesquisa da verdade e na vontade de agir"* (I CNE, t. 54). Isto justificaria, segundo ele, *"a imperiosidade, entre outras coisas, de recorrer-se à norma ética para a integração do caráter"* (id) uma vez que é a moral que *"determina a finalidade de todas as ações humanas"* (id).

Diversas foram as formas de demonstrar que a educação cívico-moral era indispensável na formação da consciência nacional dos brasileiros. A ênfase com que eram defendidas certamente concorria para que tal crença se difundisse entre os congressistas. Considerava-se necessário que, para tão grande causa, deveria haver grande adesão.

Concorrendo também para isso, em várias teses encontram-se referências ao povo brasileiro como sendo um povo inteligente e altamente capaz de construir o que se acreditava ser uma verdadeira nação. Segundo o gaúcho Raul Bitencourt, faltava somente que aos brasileiros fosse dado *"o desenvolvimento sistematizado dos sentimentos sociais, a disciplinação da vontade, o hábito do trabalho demoradamente sustentado, o conhecimento geral das leis nacionais, a compreensão nítida das responsabilidades da cidadania, o cabedal suficiente para formular um ideal de patriotismo"* (I CNE, t. 112).

Considerava-se necessário *"que o germe da moralidade, que o amor à terra, que o sonho de comunhão nacional, que a prática sincera e perseverante de sua religião seja instalado no coração inocente do pequenino brasileiro. Assim, quando*

*a criança despertar para a vida já trará nas veias da alma o influxo vivificador do patriotismo são” (I CNE, t. 44).*

Ao professor caberia dar às crianças a formação cívica necessária. Para tal, ele deveria estar comprometido com a causa da educação e com a grandeza da pátria. Um congressista propôs aos demais professores da I CNE: *“juremos a nossa sinceridade e o mais profundo amor à causa da educação dos nossos patrícios, juremos trabalhar para o nosso bem público, pela estabilidade social, pela grandeza da Pátria” (CNE, t. 2).*

Sendo as famílias consideradas ineficientes no ofício de educar o caráter de seus filhos nos ideais da nação, ao professor competia *“corrigir e formar esse caráter, já porque o patriotismo o exige [e] o seu exemplo e o dos colegas influem grandemente no aperfeiçoamento da criança infeliz, cujos pais não lhe puderam aperfeiçoar o caráter” (CNE, t. 73).*

Rachel Prado afirmou: *“deveremos inculcar nas consciências infantis, que ainda não se eivaram de paixões partidárias, o amor e a convicção do amor da nossa Pátria! Redobrar com entusiasmo a instrução cívica em nossas escolas! Educar o coração da criança para as mais belas emoções!” (CNE, t. 11).*

Isaura Gasparini, do Rio de Janeiro, conclamou os professores: *“tornemos nosso País conhecido! Preparemos nosso povo para amar e compreender a Pátria!” (CNE, t. 3).* Mais adiante, disse: *“Não gastemos palavras inúteis; despertemos apenas, entre nossos irmãos, a faculdade de refletir e de querer, de estudar os problemas sociais e resolvê-los sem desfalecimentos (...). Facultemos-lhes meios de raciocinar e julgar; de governarem-se a si próprios, conquistando o bem-estar e a tranqüilidade. Só assim, brasileiros, será nossa a nossa Pátria” (id.).*

Tornar o país conhecido era tido como condição para que as crianças desenvolvessem afeto por ele e, por extensão, afirmassem e/ou aprofundassem seu sentimento cívico. Propunha-se, neste sentido, que nas escolas se promovessem excursões e passeios ou se utilizassem compêndios e revistas adequadas a esse fim, de modo que os alunos fossem conhecendo o seu país por meio *“das suas riquezas,*

*da sua vida e costumes, da sua história*” (CNE, t. 15). Para Nicephoro Fallarz, “*é ilimitada e incomparável a riqueza natural do Brasil. Saibamos conviver com ela, observá-la e entendê-la e, ao mesmo tempo, aproveitá-la*” (id.).

A educação cívica foi também proposta dentro das metodologias modernas em discussão nos eventos. Acreditava-se que se fosse ela ministrada de forma alegre e atrativa, surtiria melhores resultados perante as crianças. Propunha-se que fosse ministrada por meio de “*hinos e canções patrióticas e pacíficas, que a embalem e a encantem. Não esqueçamos as poesias elevadas e fecundas, que lhe proporcionam prazer imenso*” (CNE, t. 51).

Foram também bastante difundidas propostas de utilização dos símbolos da pátria na educação cívica, com destaque para a bandeira. Considerada pelo paranaense Nelson Mendes – falando em nome de todos os brasileiros com sentimento patriótico – “*o símbolo amado da Pátria, cuja presença tanto nos eleva, cujo tremular nos arrebatava e nos evoca as glórias que já conquistamos, todo o nosso passado de lutas em prol da liberdade*” (CEPN, t. 12), a bandeira era exaltada por ser o símbolo da pátria e, portanto, símbolo de “*harmonia, solidariedade, trabalho comum e elevação moral dos cidadãos...*” (CEPN, t. 15).

Propunha-se que os dias feriados fossem “*comemorados com hinos e poesias alusivos à data, para despertarem nos alunos sentimentos cívicos, entusiasmo pela Pátria e devotamente por tudo quanto disser respeito à terra em que nasceram*” (CEPN, t. 25).

Eram considerados como grande fator educativo para as crianças “*os bons exemplos, a vida dos heróis da força de vontade, a vida daqueles que pelo seu próprio esforço conseguiram se afeiçoar naquilo que empreenderam e legaram à humanidade o fruto benfeitor do seu trabalho*” (CEPN, t. 21). Para Lúcia Dechandt, exemplos como “*a vida de Henry Ford, de Sócrates, de Bernard Pallissy*” (id) poderiam contribuir neste sentido, desde que tais histórias fossem “*contadas de forma que a criança saia da aula convicta de que ela também é capaz de imitar o herói da história*” (id.).

Enfim, patriotismo e civismo eram considerados, mais do que conhecimentos, atitudes indispensáveis à identidade nacional do povo brasileiro. Sua educação, mais do que científica ou racional, deveria construir-se sobre bases sentimentais. Segundo Dechandt, *"faz-se mister abrir os olhos psíquicos: os olhos intelectuais a humanidade já os te abertos suficientemente; as ciências físicas e químicas progrediram suficientemente para o nosso confronto material. (...) É hora da redenção mora"* (id).

A instrução cívico-moral era a que faltava – segundo os congressistas – para, em completude à instrução científica, proporcionar-se a verdadeira educação, aquela que se ocupa *"não só da inteligência, mas também do corpo e da alma"* (CNE, t. 91), iluminando a primeira com a ciência, garantindo ao segundo saúde e guiando a terceira *"pela justiça, a fim de alcançar a divina trilogia do bem, do belo e do verdadeiro, que transformará a pedra bruta em cintilante gema rara e preciosa entre todas"* (id).

Em relação à importância e à posição estratégica do ensino da moral na educação cívica do povo brasileiro, a posição dos congressistas foi amplamente favorável. Contudo, como visto, foi em torno desse ensino que ocorreram as principais divergências nas discussões do CEPN e da I CNE, quando o assunto era o direcionamento a ser dado nas escolas.

Enquanto a educação cívica tinha aceitação em qualquer de seus direcionamentos propostos – fosse por meio de exemplos de pessoas que eram consideradas heróis nacionais e internacionais, de exaltação dos símbolos da pátria, fosse por meio de um ensino, por assim dizer, *geográfico* que desse especial ênfase na grandeza e nas riquezas do Brasil – o mesmo não ocorreu em relação ao ensino da moral.

As divergências ficavam por conta das propostas católicas em oposição às laicas, causa de intensas discussões. Contudo, postas em votação, a vitória das primeiras ocorreu tanto no CEPN quanto na I CNE.

Para Antônio Cavalcanti de Albuquerque – membro da ABE – o princípio em que se baseia a moral não deveria buscar nas *“enganadoras teorias científicas modernas o alimento necessário ao seu desenvolvimento”* (CNE, t. 86). Tal princípio se encontraria *“no próprio homem, no mistério de sua origem, na sua razão de ser, no mistério da finalidade das coisas”* (id). Para este congressista, somente a religião poderia buscar tal princípio, por ser *“a única que pode garantir a harmonia entre os homens; a única que vence o sofrimento em que se debate toda a alma humana desde que nasce; a única que vence a própria morte”* (id). Para ele a moral laica não se firmava sobre nenhum imperativo sólido e, negando por conveniência a responsabilidade do bem e do mal, possuía a seguinte fórmula: *“o bem, porque o bem deve ser feito; o dever, porque o dever deve ser cumprido, mas... se pudeses... se ou quando quiseres... se tiveres tempo, ou quando não tiveres outro remédio”* (id).

Marina de Albuquerque Maranhão foi categórica: *“a ciência que produz o engrandecimento e a nobreza é a ciência de Deus! Ou melhor, a teologia moral que ensina a dirigir os atos, o conhecimento de Deus fundado na razão humana”* (CEPN, t. 9). Mais adiante, exclamou: *confiemos a criança aos influxos de Deus, traçando na página branca de sua alma o nome de Jesus - e sob essa égide grandiosa teremos um povo digno de gloriosas instituições da nossa linda Pátria!* " (id).

A paz mundial – visto que se tratava de um período entre a primeira e a segunda guerras mundiais – foi também um tema utilizado como justificativa para propor-se a moral religiosa. Segundo Laura Lacombe,

O mundo moderno pede paz! Todo aquele que sente dentro de si algum reflexo do infinito percebe no seu íntimo um desejo dessa paz que fará a harmonia da grande orquestra universal (...). Devemos por em prática as palavras d'Aquele que disse “Amai-vos uns aos outros”(...). E, a quem compete, mais do que a qualquer outro, a divulgação deste ideal tão nobre? Cada um de nós, professores, tem a obrigação moral de lançar a semente no vasto campo da infância, para que outras gerações venham colher a messe benfazeja. Plantemos, como diz Rui Barbosa, não a couve, porém o carvalho (CNE, t. 24).

Lauro de Almeida Cunha afirmou que “*ao Estado cabe orientar o ensino religioso, se quer preencher o seu papel educador (...). O povo brasileiro é, e ainda por muitas gerações será, católico, profunda e ardentemente católico! Faz-se mister, pois, que nesse alicerce se fundamente o edifício nacional!*” (CNE, t. 69). E fazendo referência a Maria Montessori, este autor disse que “*apesar de sua atitude bastante neutra em matéria religiosa, reconhece abertamente, numa curiosa passagem do seu ‘Método de Pedagogia Científica’, a inegável importância do sentimento religioso na vida do homem, que, desde a infância, tem direito a este precioso alimento espiritual*” (id).

Não obstante as divergências em torno da orientação religiosa e sua pertinência no ensino da moral, as propostas dos congressistas eram uníssonas em afirmar a necessidade de formar o caráter dos brasileiros, como se isso fosse um pré-requisito ao engajamento à causa da unidade e do desenvolvimento nacionais. Acreditava-se que esse tipo de formação era a base para que se despertasse no povo o sentimento cívico e o comprometimento com a causa que se queria impor.

Tal educação, somando-se ao asseio higiênico da população, era considerada a ferramenta que eliminaria os obstáculos ao amoldamento da consciência dos brasileiros, tendo em vista sua imprescindível colaboração na construção da modernidade, tal como queriam aqueles intelectuais<sup>24</sup> em debate.

### **4.3 – Pela abrangência da ação: Obrigatoriedade do Ensino Primário**

Se a ignorância era considerada a grande causa de todos os problemas nacionais, desde os sanitários até os culturais, e acreditava-se que era ela também o fator de impedimento a que os brasileiros compreendessem a importância que se atribuía à educação e, por esse motivo, não a buscavam espontaneamente, discutiu-

---

<sup>24</sup> O termo *intelectuais* é utilizado neste trabalho para designar aqueles letrados que, oriundos de diversos meios acadêmicos (médicos, engenheiros, professores, etc.), tomaram parte das discussões do CEPN e da I CNE. Portanto, não há um sentido vinculado a alguma vertente teórica específica.

se propostas em torno de uma medida, por parte dos poderes públicos constituídos, que garantisse que o povo fosse obrigatoriamente educado.

As discussões em torno da obrigatoriedade do ensino demonstravam que aqueles intelectuais sentiam-se responsáveis pelos rumos da nação e acreditavam que, na condição de esclarecidos e convictos do que deveria ser feito em nome do seu progresso, era lícito impor ao povo aquilo que eles julgavam ser para o seu bem, mas que esse povo, não compreendendo isso, resistia a aceitar espontaneamente.

A argumentação de que *"dentre os grandes males que avassalam a humanidade, o que mais flagelos há feito, é sem dúvida o analfabetismo"* (CEPN, t. 15), foi uma das justificativas à afirmação da necessidade de instruir forçosamente o povo brasileiro.

O professor paranaense Sebastião Paraná asseverou que o analfabetismo *"inutiliza o esforço da maior parte da população nacional"* (CNE, t. 59). Para ele, era necessário que *"os que têm a responsabilidade da gestão da República trabalhem com intemerada solitudine na cruzada contra esse mal – mal deprimente, mal vexatório, mal causador do embaraço que a Nação encontra em sua marcha para frente"* (id).

Para a professora paranaense Maria Luiza Ruth, *"O homem sem instrução assemelha-se ao cego que, inexperiente, aniquila as plantas com o seu pisar forte: pois ele não podendo ver, ignora o mal que pratica"* (CEPN, t. 15).

A luta contra o analfabetismo era considerada *"a mais nobre das lutas, a mais bela de todas as campanhas"* (CEPN, t. 5) e somente a sua vitória poderia colocar o Brasil *"na vanguarda do progresso nacional"* (id).

Era ponto pacífico o entendimento de que *"uma nação torna-se mais nobre, mais rica e poderosa, à proporção que se elevam e engrandecem seus filhos"* (CEPN, t.15). Assim, entendia-se também que *"o Brasil, pois, será tanto mais ilustre, digno, e elevado entre as demais nações do universo, à proporção que se forem engrandecendo e elevando os seus filhos"* (CEPN, t. 17).

Fernando Laboriau, em concordância com a citação anterior, afirmou: *“Podem-se adotar lemas como ‘Ordem e Progresso’; enquanto a educação popular não for efetiva, tais proposições não traduzirão uma realidade”* (CNE, t. 45).

A obrigatoriedade não era vista como uma medida arbitrária ou, menos ainda, anti-democrática. Ao contrário, afirmava-se ser ela *“um uma exigência nascida do direito que têm os meninos à educação”* (CEPN, t. 15). Acreditava-se que a educação era *“o único meio científico eficiente para transformar, em poucos anos, a vida de um povo; é um bem público que está por lei, afeto ao domínio jurídico do Estado, única entidade capaz de realizar a felicidade do povo paranaense”* (CNE, t. 28).

Justificando a legalidade da ação, foi dito que a obrigatoriedade do ensino primário *“não viola, em absoluto, a liberdade de ninguém, porque o Estado, considerado como função do organismo social, é responsável pela educação da criança, porque dessa educação dependem os interesses essenciais do indivíduo e da coletividade, e o homem é a célula do organismo nacional. [Dessa forma] o Estado, tornando rigorosamente obrigatório o ensino primário elementar, não faz mais do que usar de um direito que lhe assiste para abrir novos horizontes e implantar o regime da ordem pública, o respeito à lei e à propriedade”* (CNE, t. 28).

Não faltaram, como em todas as outras propostas relatadas neste capítulo, referências a outros países onde a obrigatoriedade do ensino se fazia realidade. Segundo o professor paranaense Wenceslau Muniz, *“em países adiantados, a freqüência à escola é obrigatória, o que não acontece com o nosso, apesar de muito se exigir da parte dos professores, nas leis sobre instrução”* (CEPN, t. 23).

João Rodrigues, no CEPN, lançou também mão desse recurso ao dizer: *“E se em vários países da Europa, em que a porcentagem de analfabetos é muito menor que a nossa, onde os governos tem estudado os problemas de ensino com todo cuidado, este é obrigatório, Por que não poderemos tê-lo aqui, onde a porcentagem é bem maior?”* (t. 24).

Enfim, havia grande consenso acerca da necessidade de se tornar o ensino primário obrigatório no Brasil. Contudo, houve algumas divergências no tocante à sua viabilidade, tendo em vista os poucos recursos que – segundo as teses – eram dispensados à educação, bem como a dificuldade de acesso das crianças às escolas que eram consideradas insuficientes para atender toda a demanda nacional. Acreditava-se que mudanças estruturais deveriam ocorrer de modo a permitir que tal medida pudesse dar resultado.

Alguns congressistas que, mesmo concordando com as justificativas dadas à obrigatoriedade, acreditavam que era impossível concretizá-la, propuseram medidas alternativas que também visavam aumentar a abrangência da obra educativa. Uma dessas propostas foi o chamado *serviço pedagógico obrigatório*, que se caracterizava como uma tentativa de economizar recursos com salários de professores e, ao mesmo tempo, aumentar o número de alfabetizadores. Segundo tal proposta, às mulheres que soubessem ler e escrever seria dado o direito a exercer o voto<sup>25</sup>, mas para isso deveriam “*alfabetizar durante dois anos um certo número de crianças*” (CNE, t. 53) nos lugares em que habitassem. Dessa forma, para a congressista, tornar-se-ia “*mais exequível o projeto de disseminação da instrução no país*” (id).

Outra proposta alternativa à obrigatoriedade foi apresentada pelo editor paranaense Raul Gomes, sob o título de *conscrição escolar*. Para ele era “*impossível impor a obrigatoriedade escolar a 5.911.429 crianças (...). Atender a esse exército infantil, disseminado por cerca de nove milhões de quilômetros quadrados, seriam necessárias mais de 130 mil escolas. Não haveria dinheiro para semelhante empresa nem professorado habilitado para tal campanha*” (CNE, t. 95). A conscrição escolar seria uma forma de obrigatoriedade, porém “*restrita a uma classe, para garantia da sistematização e eficiência da ação [de forma que] todas as crianças de oito anos feitos seriam obrigadas a freqüentar a escolas ou provar que nela já estiveram*” (id). Para viabilização da proposta,

organizar-se-íam anualmente, as listas das crianças nascidas oito anos antes, utilizando-se dos registros civis e dos batizados. Dessas relações excluir-se-iam, ou física ou intelectualmente incapazes e os que demonstrassem já estar recebendo instrução. O restante incorreria nos deveres da frequência escolar obrigatória, para o que haveria matrícula compulsória, seguida de severa fiscalização de autoridades policiais e escolares (id.).

As afirmações de que o país só se elevaria se seus filhos fossem elevados, entre outras que eram utilizadas para justificar a obrigatoriedade do ensino, revelam que os congressistas caíam em contradição quando tentavam fazer transparecer como democráticas suas intenções impositivas. Ao mesmo tempo em que defendiam o emprego de métodos modernos, em que o próprio educando era o parâmetro para o conteúdo a ser ensinado, bem como o agente principal no processo de construção do conhecimento a partir da realidade em que vivia, em sentido oposto propunham a obrigatoriedade do ensino, demonstrando a crença de que a realidade em que vivia o educando não lhe fornecia condições para saber o que era melhor para sua vida.

Por isso afirmava-se que, em matéria de caráter, moral e civismo, os brasileiros deveriam ser *elevados*, segundo princípios pré-determinados por aqueles intelectuais, e não se afirmava que deveriam ser eles (os brasileiros) *auxiliados a se elevarem*, dentro das necessidades oriundas de sua realidade, o que estaria mais de acordo com os princípios modernos de pedagogia adotados como parâmetro em outro momento.

Enfim, a proposta da obrigatoriedade do ensino atesta a postura autoritária com que se queria gerir a educação, vista como única forma de se conseguir adesão à causa tida como de suma importância naquele momento, qual seja, a unidade nacional.

---

<sup>25</sup> Naquele momento (1927) não era ainda permitido às mulheres votar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Fausto começa o dia com uma nova esperança, apenas para ver-se lançado em uma nova forma de desespero. Ele sabe que não pode retornar ao resguardado conforto de seu lar na infância – embora saiba também que não pode desviar-se tanto de casa, como o fez ao longo desses anos. Sabe que precisa estabelecer uma conexão entre a solidez e o calor da vida entre pessoas (...) e a revolução cultural e intelectual que eclodiu em sua mente. (...) Ele precisa participar da vida social de maneira que faculte ao seu espírito aventureiro uma contínua expansão e crescimento.<sup>26</sup>*

**Marshall Berman**

Fausto é o personagem caracteristicamente moderno, dentro do que se definiu por modernidade neste trabalho. Dividido entre a esperança e o desespero, ele se lança numa profunda mudança de si e da sociedade ao seu redor, sabendo que seu caminho não tem volta. Sua mente não se concilia mais com a forma de vida do mundo em que vivia, mas seus laços sociais são muito fortes com a tradição que o criara. Ele avança no caminho da modernização e descobre que perde tudo o que de seguro possuía. Ao mesmo tempo em que constrói o novo, destrói suas origens, sua fé, seus amores e sentimentos.

A idéia ocidental de modernização – enquanto movimento em direção ao novo – tinha por objetivo “*desembaraçar o caminho da razão*” (TOURAINÉ, 1999, p. 19) que, a partir da Revolução Industrial e da formação dos Estados Nacionais, passou a se expressar na ciência e na tecnologia a serviço do desenvolvimento nacional.

---

<sup>26</sup> Trecho em que Berman analisa a modernidade a partir do *Fausto*, de Goethe. (BERMAN, 1986, p. 47).

A década de vinte, no Brasil, foi um período em que a modernização – que há pelo menos dois séculos já era realidade em alguns países da Europa e, em um pouco menos de tempo, nos Estados Unidos da América – passou por um processo de intensificação, tendo por parâmetro alguns desses países.

O ingresso do Brasil neste processo foi marcado pelo desejo de superar o seu atraso, o que conferiu à educação uma função estratégica de instrumento de unificação e de correção dos rumos do país no caminho do progresso.

As teses do CEPN e da I CNE demonstram – por meio do discurso de modernidade nelas presente – que os intelectuais envolvidos nesses eventos viveram o dilema moderno simbolizado pelo personagem Fausto. À educação foi atribuída uma função cuja importância jamais exercera. Aqueles intelectuais, oriundos de diversas áreas do saber, tomaram parte nas discussões acerca de seus caminhos, acreditando que eram os demiurgos da nação e que por meio da ação educativa poderiam sintonizar o país com o modelo de modernidade almejada. Eram elites que, para Clarice NUNES (2000, p. 374), tinham por principal preocupação a identidade nacional e intervinham, por meio da educação, num sentido de “*prevenção ou correção de rumos*”.

A condição de elite intelectual impunha uma missão: redimir o país do atraso cultural e científico e engrená-lo no caminho do progresso. Assim como Fausto, os intelectuais modernos viviam um intenso “*problema de convivência com a contradição, a indeterminação, as incertezas, as concepções e as práticas ora mais próximas da democratização, ora mais próximas de posturas autoritárias*” (Ibid, 395). Mesmo compondo conjuntos de documentos com especificidades irreduzíveis, as teses do CEPN e da I CNE permitem perceber, na diversidade de suas propostas, uma unidade de sentidos em torno *causa educacional*. Causa que está intimamente associada ao desejo de modernidade e, por extensão, ao discurso que cristalizou e legitimou posições, justificativas e, sobretudo, intervenções no campo da cultura.

A análise efetuada no segundo capítulo demonstrou a unidade de sentidos acerca dos termos escola, professor e criança. Os sentidos assumidos por esses

termos – denominados *sentidos compartilhados* – funcionaram como pressuposto para que as propostas debatidas tivessem pertinência e viabilidade. A escola como instrumento de unidade, o professor como artífice da nação e a criança como possibilidade do novo deram crédito à função atribuída à educação: produzir a identidade nacional a partir da homogeneização da cultura. Nos termos postos pela tese da diretoria da ABE: a unidade nacional: pela cultura literária; pela cultura cívica; e pela cultura moral.

O CEPN e a I CNE foram eventos que possibilitaram aos professores a participação na discussão dos destinos educacionais do país, mas que, ao mesmo tempo, tinham por objetivo convencê-los a engajarem-se no projeto educativo que já vinha sendo discutido na ABE. A estratégia de convencimento operou a partir da ênfase em duas linhas argumentativas: a calamidade educacional, moral e física na qual se encontrava o povo brasileiro e o papel redentor da educação e, por extensão, dos seus agentes esclarecidos. Tais situações de calamidade foram expressas na atribuição de ignorância ao povo brasileiro, bem como no apontamento de sua decadência moral e física. Elas foram denominadas *elementos de justificação* e foram o foco de análise do terceiro capítulo, no qual privilegiou-se a discussão sobre a representação do povo como ignorante, doente e sem caráter, bem como dos intelectuais como portadores, guias e artífices das melhores opções para a nação.

O quarto capítulo tratou dos chamados *elementos de proposição*, entendidos como os principais projetos sustentados nas teses analisadas. Entre os quais destacamos: as propostas de modernização e uniformização dos métodos e programas de ensino, que visavam padronizar a educação numa economia de esforços e praticidade de resultados; as propostas de educação higiênica, moral e cívica, que visavam sanar o povo e formar nele uma identidade nacional; além da discussão sobre a obrigatoriedade do ensino, debatida como medida necessária para que a ação educativa tivesse abrangência.

A reunião de intelectuais em torno da discussão sobre os rumos da nação, bem como o conteúdo dessas discussões, revelam tentativas de construir um mundo

novo, ordenado e pleno de certezas cientificamente produzidas. O desejo de um país desenvolvido movia-os a proporem ações que envolviam a coerção dos ignorantes e a conquista do consentimento dos considerados cultos. O controle sanitário e a obrigatoriedade do ensino, entre outras propostas veiculadas nas teses exigiam aplicação imediata, pois a aceleração do tempo produzido pela modernidade distanciava cada vez mais o país desse ideal. Nesses termos, obter o consentimento para a reforma intelectual e moral da sociedade, significava produzir a crença na relação entre educação e modernidade, desdobrada nos pares educação-bem-estar, educação-progresso, educação-civilização e/ou educação-desenvolvimento.

Ao criticar a modernidade, inspirado nas reflexões de Foucault, TOURAINE questionou: *“Se a modernidade se traduz por uma maior capacidade de ação da sociedade sobre si mesma, não estaria ela mais carregada de poder do que racionalização, de leis que de libertação?”* (1999, p. 103). À luz das análises efetuadas neste trabalho, acredita-se que a resposta à questão levantada por TOURAINE é inequívoca: o discurso da modernidade operou como um instrumento de controle, de homogeneização e de repressão. Trata-se, segundo VIEIRA, da pretensão de *“formação de um amálgama cultural comum para o país, a partir da escola primária”* (2004, p. 6), que se evidencia *“na recorrência às idéias de homogeneização, uniformização, padronização dos métodos de ensino, dos procedimentos administrativos, dos conteúdos escolares, dos processos de formação de professores, enfim, da organização da escola pública e privada do país”* (id).

Trata-se, portanto, de um discurso que visa *“produzir um padrão, um modelo de referência sintonizado com os tempos modernos”* (id). Tempos que afirmam a ciência e a racionalidade, mas não prescindem da pregação da moral e do sentimento religioso. É o discurso perpassado pela tensão entre o novo e o tradicional, entre o que deve ser aceito e que não pode ser desprezado.

## FONTES

### a) Teses do CEPN e da I CNE

MEMORIAL LYSIMACO FERREIRA DA COSTA, Curitiba. *Congresso de Ensino Primário e Normal (teses)*, 1926.

MEMORIAL LYSIMACO FERREIRA DA COSTA, Curitiba. *I Conferência Nacional de Educação (teses)*, 1927.

### b) Jornais e informativos:

A REPÚBLICA. Curitiba, PR, 1926-1928.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, **boletim informativo**, 1927.

CORREIO PAULISTANO. São Paulo, 1927.

DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, PR, 1926-1927.

DIÁRIO DO COMÉRCIO, Paranaguá, PR, 1927.

DIÁRIO OFFICIAL, Rio de Janeiro, DF, 1928.

GAZETA ACADÊMICA, Curitiba, PR, 1927.

GAZETA DO POVO, Curitiba, PR, 1926-1928.

JORNAL DO BRASIL, Rio de Janeiro, DF, 1928.

O DIA, **Jornal**, Curitiba, PR, 1926-1927.

O ESTADO DO PARANÁ, **Jornal**, Curitiba, PR, 1926-1927.

### c) Documentos oficiais:

CONGRESSO DE ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL (CEPN). *Inspetoria Geral de Ensino – Governo do Paraná*. Atas e regulamento. In: PARANÁ, Presidente. (1925-1928: Rocha). Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha por Alcides Munhoz, Secretário Geral do Estado, Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1926.

## REFERÊNCIAS

- BALHANA, Carlos Alberto F. *Idéias em confronto*. Curitiba: Grafipar, 1981.
- BENCOSTA, M. L. A. *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)*. **Educar em revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BERTUCCI, Liane Maria. *Influenza, a medicina enferma*. Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional – Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo com a educação*. In: LORENZO, H. C. de; COSTA, W. P. da. *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Unesp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Molde nacional e fôrma cívica*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- \_\_\_\_\_; BICCAS, Maurilane Souza. *Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino*. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves (Orgs.) **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935)**. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica Editora/Centro de Memória da Educação, FEUSP, FINEP, 2000.
- CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. In: Estudos avançados. n 11. São Paulo: EDIUSP, 1991. (p. 173 – 191).
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1982.
- COSTA, Maria José F. F.; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora S. *I Conferência Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 1997.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. *A escola contra a família*. In LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 447- 468).
- DOMINGUES, José Maurício. *Interpretando a modernidade: imaginário e instituições*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

FERREIRA, Susana da Costa. *A I Conferência Nacional da Educação: contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil*. São Carlos: 1988. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do Saber*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 9ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GALTER, Maria Inalva. *Educação pública e modernização social no Brasil na Conferência de Educação de 1927*. Maringá, 2002. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá – UEM.

GONDRA, José Gonçalves. *Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da medicina*. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.) **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HANSEN, João. *Autor*. In: JOBIN, José Luis. **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LAHUERTA, Milton. *Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização*. in LOURENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

LE GOFF, Jacques. Antigo/moderno. *Enciclopédia Einaudi*. v 1. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

\_\_\_\_\_. *História e memória*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papirus, 1986.

LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Tendências da educação brasileira*. 2 ed. Brasília: MEC/Inep, 2002.

LOURENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (orgs.) *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: UNESP, 1997.

MARGOTTO, L. R. *Diferenças de percepção e diferenças de aprendizagem: algumas explicações da psicologia do início do século XX sobre a diversidade humana*. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002. *Cd rom*.

MORENO, Jean Carlos. *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920 – 1928)*. Curitiba: UFPR, 2003. Dissertação de Mestrado.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.

NUNES, Clarice. *(Des)encantos da modernidade pedagógica*. In LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 371- 398).

OLIVERIA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. *Questão nacional na Primeira República*. in LOURENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: UNESP, 1997.

RAGAZZINI, D. *Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?* **Educar em revista**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.

SCHENA, D. R. *O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890 – 1922)*. Curitiba: Dissertação de Mestrado, UFPR, 2002.

SCHIMIDT, M. A. M. dos S. *Infância: sol do mundo*. A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Escola nova e processo educativo*. In LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 497 - 517).

VIEIRA, Carlos Eduardo. *O movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto*. **Educar em revista**, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001.

\_\_\_\_\_. *O discurso da modernidade da I Conferência Nacional de Educação (Curitiba – 1927)*. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação. Curitiba, 2004. *Cd rom*.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

## ANEXOS

Tabela 1: Teses discutidas no CEPN e seus autores (pela ordem de apresentação nas sessões plenárias)

Nº	Título	Autor
01	Obrigatoriedade do ensino primário no território paranaense (I CNE)	Segismundo Antunes Netto
02	Normas de Proceder de um professor de escola isolada	Segismundo Fallarz
03	O papel do professor em uma escola isolada	Rosa P. Carvalho
04	Qual o processo mais eficaz para o ensino da aritmética (I CNE)	Joaquim Meneleu A. Torres
05	Plano para difusão do ensino primário no Estado	José Busnardo
06	Trabalho relativo a todas as teses do Congresso de Ensino Primário e Normal	Tarcilla Armbruster Chapôt
07	Tese sobre a música	Maria Cercal Corrêa
08	Qual a ciência capaz de modelar os caracteres da nacionalidade?	Maria Galvão
09	Sugestão sobre o ensino da moral* <sup>27</sup>	Maria A. Maranhão
10	Questões de metodologia da aritmética	Oswaldo Pilotto
11	Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros	Guilherme Buttler
12	Qual a marcha mais eficaz para se realizar o ensino da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino do Estado?	Nelson Mendes
13	O método de projetos	Esther F. F. da Costa
14	Os museus escolares: sua aplicação e organização (I CNE) <sup>28</sup>	Nicephoro M. Fallarz
15	Há necessidade de tornar obrigatório o ensino primário e elementar?	Maria Luiza Ruth
16	A higiene na escola: sua utilidade no ensino*	Heitor B. Macedo
17	Qual a marcha mais eficaz para se realizar o ensino da moral e do civismo nos estabelecimentos de ensino do Estado?	Myriam de Souza
18	Normas didáticas a que se deve obedecer no ensino de português aos filhos de colonos estrangeiros (I CNE)	Nicolau Meira de Angelis
19	Organização dos museus escolares	Otacília Oliveira
20	Contribuição para profilaxia do impudismo no meio escolar (I CNE)	Carlos Mafra Pedroso
21	A função do professor primário se restringe à rígida execução dos regulamentos oficiais?	Lúcia Dechandt
22	O ensino de desenho nas escolas primárias*	Frederico Lange
23	O ensino da aritmética elementar no Brasil está sendo mal orientado	Wenceslau Muniz
24	Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino primário no território paranaense?	João Rodrigues
25	Da educação musical nas escolas	Josepha C. Freitas
26	Como se deve ensinar o vernáculo nas escolas freqüentadas por filhos de colonos estrangeiros	Maria Luiza Ruth
27	O ensino da moral	Antônio Tupy Pinheiro

Tabela 2: Teses discutidas na I CNE e seus autores (pela ordem de apresentação nas sessões plenárias)

Nº	Título	Autor
01	Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar	Belizário Penna
02	Ensino da leitura inicial pelo método de palavras geradoras	Antônio Tupy Pinheiro
03	O Brasil carece da difusão do ensino popular da geografia	Isaura Sydney Gasparini
04	Antagonias da didática na unilateralidade do ensino	Renato de Alencar
05	Necessidades da pedagogia moderna	Lindolpho Xavier
06	Divertimentos Infantis	Mª Luiza C. Azevedo
07	O ensino superior no Brasil*	João Macedo Filho

<sup>27</sup> O uso do símbolo (\*) após os títulos de algumas teses indica que elas não foram encontradas.

<sup>28</sup> Esta referência indica que a tese foi apresentada também na I CNE.

Nº	Título	Autor
08	A atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927	(sem referência ao autor)
09	Comunicação sobre o Bureau International D'education	Laura Jacobina Lacombe
10	Liga para Instrução popular	João Arruda
11	A educação no Futuro	Rachel Prado
12	A instrução da academia feminina*	Lúcia Miguel Pereira
13	Seleção e estalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria	Lúcia Magalhães
14	Código de moral da escola Prudente de Moraes*	(s/ referência ao autor)
15	Organização dos museus escolares: sua importância	Nicephoro M. Fallarz
16	Rádio educação do Brasil*	Roquete-Pinto
17	Pela educação estética	Fernando N. Sampaio
18	A higiene pelo hábito*	Deodato de Moraes
19	A higiene na escola*	Heitor B. de Macedo
20	Sem informação*	
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 S. Júnior
23	O cinematógrafo escolar	América X. M. Barros
24	A educação e a paz	Laura J. Lacombe
25	O teatro e sua influência na educação	Décio Lyra da Silva
26	Normas didáticas a que se deve obedecer no ensino do português aos filhos aos filhos de colonos estrangeiros	Nicolau Meira de Angelis
27	Uma palavra de atualidade	Amélia R. de Martins
28	Há necessidade de se tornar rigorosamente obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense?	Segismundo Antunes Netto
29	Alfabetização e nacionalização do colono no Brasil	Acrísio C. 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 freqüentadas por filhos de colonos estrangeiros	Maria Luiza Burtz
33	O ensino obrigatório e o civismo nas escolas	Maria A. Bittencourt
34	Rumo ao campo	Deodato de Moraes
35	Uniformização do ensino primário	Helvécio de Andrade
36	O método de projetos	Esther F. F. da Costa
37	Disciplina escolar	Roberto E. Mongruel
38	A uniformização dos programas em seus pontos gerais, contribuindo para a unificação nacional e alfabetização do país	Myriam de Souza
39	Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias	Guilherme Buttler
40	A uniformização do ensino primário em suas idéias capitais, mantida a liberdade de programas	Zélia Jacy de Oliveira Braune
41	Situação do ensino primário na Bahia	Jayme Junqueira Ayres
42	A uniformização do ensino primário no Brasil	M. B. Lourenço Filho
43	Sobre a unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral	Fernando Luis Osório
44	A unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral	Isabel Jacobina Lacombe
45	Sobre um ministério da Educação Nacional	Ferdinando Laboriau
46	O escotismo e a unidade nacional	Victor Lacombe
47	O escoteirismo na educação	Amarylio R. Oliveira
48	O que se poderá esperar da educação escoteira p/ o progresso do Brasil	Altamirano Nunes Pereira
49	Missões escolares	Raul Gomes

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>
50	Considerações sobre o ensino	Sara Machado Busse
51	A literatura e a escola primária	Delia Rugai
52	Unidade nacional pela cultura pedagógica – a unificação do magistério nacional	Nestor do Santos Lima
53	Para lutar contra o analfabetismo: o serviço pedagógico obrigatório, dever cívico feminino decorrente do direito de voto às mulheres	Fernando de Magalhães
54	A unidade nacional: pela cultura literária, pela cultura cívica; pela cultura moral	Manoel Pedro de Macedo
55	O conceito do número	Algacyr M. Mäder
56	Crise de educação na classe médica	Octavio R. Lima
57	As universidades e a pesquisa científica	M. Amoroso da Costa
58	Ensino agrícola nas escolas primárias rurais	João C. Ferreira Filho
59	Instrução primária e profissional	Sebastião Paraná
60	Do desdobramento do curso de engenharia civil	Fac. de Eng. do Paraná
61	Da necessidade de se tornar mais prático o ensino de engenharia no Brasil	Indicação da Congreg. da Fac. de Eng. do Pr.
62	Regulamentação da profissão de engenheiro no Brasil	Fac. de Eng. do Paraná
63	O ensino de trabalhos manuais nas 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 Lima
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 personalidade da criança	Maria Luisa da Motta Cunha Freire
71	A imprensa e da 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 A. Santos Lima
77	<i>Sem informação*</i>	
78	Pela perfeição da raça brasileira	Nicolau M. Angelis
79	A escola regional de Meriti – uma tentativa de escola moderna	Armanda Álvaro Alberto
80	Assistência médica à infância escolar – cadernetas sanitárias	João Maurício Muniz de Aragão
81	Como se pode fazer a assistência médica aos alunos pobres das escolas primárias	Leonel Gonzaga
82	Educação e higiene mental	Álvaro Guimarães
83	Contribuição para a profilaxia do impaludismo	Carlos Mafra Pedroso
84	A higiene nos internatos: estudo 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	C. A. Barbosa de Oliveira
86	A unidade da pátria pela cultura moral	Antônio V. Cavalcanti
87	O ensino da moral e do civismo	Nelson Mendes
88	A criação de escolas normais superiores em diversos pontos do país, para o preparo pedagógico	Antônia Ribeiro de Castro Lopes

Nº	Título	Autor
89	A educação moral na escola primária	Palmyra B. Mello
90	A moral na escola primária	Annete C. P. Macedo
91	Educação política	Paulo Ottoni C. Maya
92	A física no curso secundário	F. Venâncio Filho
93	Contribuição para o estudo da organização do ensino secundário	Branca de Almeida Fialho
94	O ensino de história natural	Henrique M. Lisboa
95	A conscrição escolar	Raul Gomes
96	Considerações preliminares à uniformização do ensino primário no Brasil	Antônio V. 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	Belizário Penna
102	Qual o melhor processo para educação da memória	Belizário Penna
103	A união e a educação nacional	Mário Pinto Serva
104	A cultura como fator da unidade nacional*	Hermes Lima
105	A organização dos quadros nacionais*	Fernando Magalhães
106	<i>Sem informação*</i>	
107	Como combater o analfabetismo no Brasil	W. Muniz
108	Tese sobre a educação física*	Francisco José Dutra
109	<i>Sem informação*</i>	
110	Unidade nacional pela instrução cívica*	Sebastião P. Jordão
111	<i>Sem informação*</i>	
112	Da necessidade da educação moral no ensino secundário superior	Raul Bittencourt

Tabela 3: Autores das teses do CEPN e da I CNE e as instituições/localidades que representavam.

Autor	Instituição/localidade	CEPN <sup>29</sup>	I CNE
Acrísio C. Oliveira	Rio de Janeiro, DF		29
Alfredo Parodi	Colégio Iguazu – Curitiba, PR		98
Algacyr M. Mäder	Ginásio Paranaense – Curitiba, PR		55
Alice de Toledo Tibiriçá	Soc. de Assist. aos Lázaros – São Paulo, SP		21
Altamirano Nunes Pereira	Delegacia da U. E. B. – PR		48
Álvaro Guimarães	Liga Paulista de Higiene Mental		82
Amarylio R. Oliveira	Casa Escola Centenário		47
Ambrósio Torres	Rio de Janeiro, DF		31
Amélia R. Martins	Rio de Janeiro, DF		27
América X. M. Barros	<i>Sem informação</i>		23
Annete C. P. Macedo	Escola Complementar – Curitiba, PR		90
Antônia Ribeiro de Castro Lopes	E. N. de Campos – Rio de Janeiro, DF		88
Antônio Tupy Pinheiro	Escola Normal de Paranaguá – PR	27	02
Antônio V. Cavalcanti	Associação Brasileira de Educação		86 e 96
Armanda Álvaro Alberto	Rio de Janeiro, DF		79
Belizário Penna	Associação Brasileira de Educação		01, 101 e 102
Branca de Almeida Fialho	Associação Brasileira de Educação		93
C. A. Barbosa de Oliveira	Associação Brasileira de Educação		85

<sup>29</sup> Os números transcritos nesta coluna, bem como os números transcritos na coluna à direita, indicam as teses que os congressistas apresentaram, conforme numeração das tabelas anteriores.

<b>Autor</b>	<b>Instituição/localidade</b>	<b>CEPN</b>	<b>I CNE</b>
Carlos Mafra Pedroso	Insp. Médica Escolar – Curitiba, PR	20	83
Celina Padilha	Rio de Janeiro, DF		74
Décio Lyra da Silva	E. N. Wenceslau Braz – Rio de Janeiro, DF		25
Delia Rugai	Escola Complementar – Curitiba, PR		51
Deodato de Moraes	Associação Brasileira de Educação		18, 34, 65, 99 e 100
Esther F. F. Da Costa	E. N. Secundária do Paraná – Curitiba	13	36
Eurico Branco Ribeiro	São Paulo – SP		84
Ferdinando Laboriau	Associação Brasileira de Educação		45
Fernando Luis Ozório	Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul		43
Fernando Magalhães	Associação Brasileira de Educação		53 e 105
Fernando N. Sampaio	<i>Sem informação</i>		17
Ferreira da Rosa	Colégio Militar – Curitiba, PR		71
Francisco José Dutra	<i>Sem informação</i>		108
Francisco Venâncio Filho	Associação Brasileira de Educação		92
Frederico Lange	Morretes - PR	22	
Guilherme Buttler	Ginásio Paranaense – Curitiba, PR	11	39
Gustavo Lessa	<i>Sem informação</i>		97
Heitor B. Macedo	<i>Sem informação</i>	16	19
Helvécio de Andrade	E. N. Rui Barbosa – Aracaju, SE		35
Henrique M. Lisboa	Fac. de Medicina – B. Horizonte, MG		94
Hermes Lima	<i>Sem informação</i>		104
Isabel Jacobina Lacombe	Rio de Janeiro, DF		44
Isaura Sydney Gasparini	Rio de Janeiro, DF		03
J. A. de Mattos Pimenta	Rio de Janeiro, DF		72
J. P. Porto-Carrero	Universidade do Rio de Janeiro, DF		64
Jayme Junqueira Ayres	Salvador, BA		41
João Arruda	<i>Sem informação</i>		10
João Brasil S. Júnior	Inst. de Surdos-Mudos – Rio de Janeiro, DF		22
João C. Ferreira Filho	Esc. Agrônômica do Paraná - Curitiba		58
João Macedo Filho	<i>Sem informação</i>		07
João Maurício Muniz de Aragão	Associação Brasileira de Educação		80
João Rodrigues	Curitiba – PR	24	
Joaquim Meneleu Almeida Torres	E. N. Primária – Ponta Grossa, PR	04	30
José Busnardo	Curitiba – PR	05	
José Pereira de Macedo	Fac. de Medicina do Paraná – Curitiba		67
Josepha C. Freitas	E. N. Secundária – Curitiba, PR	25	
Laura Jacobina Lacombe	Associação Brasileira de Educação		09 e 24
Leonel Gonazaga	Inspeção Médica Escolar – Rio de Janeiro, DF		81
Lindolpho Xavier	Inst. Lafayette – Rio de Janeiro, DF		05
Lúcia Dechandt	E. N. Primária – Ponta Grossa, PR	21	73
Lúcia Magalhães	<i>Sem informação</i>		13
Lúcia Miguel Pereira	<i>Sem informação</i>		12
Luis A. Santos Lima	<i>Sem informação</i>		76
M. Amoroso da Costa	Academia Brasileira de Ciências		57
Manoel B. Lourenço Filho	Escola Normal de São Paulo, SP		42
Manoel Pedro de Macedo	Ponta Grossa – PR		54
Maria A. Bittencourt	Gr. Esc. Telêmaco Borba – Tibagi, PR		33
Maria A Maranhão	<i>Sem informação</i>	09	
Maria Cercal Corrêa	E. N. Primária de Ponta Grossa, PR	07	

<b>Autor</b>	<b>Instituição/localidade</b>	<b>CEPN</b>	<b>I CNE</b>
Maria Galvão	E. N. Primária de Ponta Grossa, PR	08	
Maria Luiza Burtz	Morretes, PR		32
Maria Luiza C. Azevedo	Associação Brasileira de Educação		06
Maria Luiza da M. Cunha Freire	Rio de Janeiro, DF		70
Maria Luiza Ruth	Ponta Grossa, PR	15 e 26	
Mário Pinto Serva	<i>Sem informação</i>		103
Myriam de Souza	E. N. Ponta Grossa, PR	17	38
Nelson Mendes	Parthenon Paranaense – Curitiba, PR		87
Nestor dos Santos Lima	Escola Normal de Natal, RN		52 e 68
Nicephoro Mendes	<i>Sem informação</i>	12	
Nicephoro M. Fallarz	E. N. Secundária – Curitiba, PR	14	15
Nicolau Meira de Angelis	E. N. Primária Ponta Grossa, PR	18	26 e 78
Octávio R. Lima	Associação Brasileira de Educação		56
Orestes Guimarães	Florianópolis, SC		63
Oswaldo Pilotto	E. N. Secundária do Paraná – Curitiba	10	
Otacília Oliveira	Ponta Grossa – PR	19	
Palmira B. Mello	G. Esc. Xavier da Silva - Curitiba, PR		89
Paulo Ottoni C. Maya	Associação Brasileira de Educação		91
Rachel Prado	Rio de Janeiro, DF		11
Raul Bittencourt	Rio Grande do Sul		112
Raul Gomes	Curitiba, PR		49 e 95
Renato de Alencar	E. N. Maceió, AL		04
Renato Kehl	Rio de Janeiro, DF		75
Renato Jardim	<i>Sem informação</i>		66
Roberto de Almeida Cunha	Fac. Medic. Univ. B. Horizonte, MG		69
Roberto E. Mongruel	E. N. Primária de Ponta Grossa, PR		37
Roquete Pinto	<i>Sem informação</i>		16
Rosa P. Carvalho	Curitiba, PR	03	
Sara Machado Busse	G. Esc. Xavier da Silva – Curitiba, PR		50
Sebastião P. Jordão	<i>Sem informação</i>		110
Sebastião Paraná	Ginásio Paranaense – Curitiba		59
Segismundo Antunes Netto	Paranaguá, PR	01	28
Segismundo Fallarz	Curitiba, PR	02	
Tarcilla Armbruster Chapôt	Ponta Grossa – PR	06	
Victor Lacombe	Associação Brasileira de Educação		46
Wenceslau Muniz	Inst. Rionegrense – Rio Negro, PR	23	107
Zélia Jacy de Oliveira Braune	Rio de Janeiro, DF		40