


A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Solange Aparecida de Oliveira Hoeller
E-mail: solange.hoeller@ifc.edu.br
Instituição: Instituto Federal Catarinense, Brasil

Submetido: 22/09/2020
Aprovado: 04/12/2020
Publicado: 31/05/2023

 10.20396/rho.v23i00.8660960
e-Location: e023016
ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):
HOELLER, S. A. de O.; DAROS, M. das D. Formação de professores na Conferência Interestadual do Ensino Primário (Brasil, 1921): projetos em disputa e modernidade pedagógica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8660960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660960>. Acesso em: 31 maio 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONFERÊNCIA INTERESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO (BRASIL, 1921): PROJETOS EM DISPUTA E MODERNIDADE PEDAGÓGICA

  **Solange Aparecida de Oliveira Hoeller***
Instituto Federal Catarinense

  **Maria das Dores Daros****
Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO

Trata-se de uma análise sobre a formação de professores, na perspectiva da modernidade pedagógica, requerida no Brasil no início dos anos de 1920, a partir de discussões presentes na Conferência Interestadual do Ensino Primário CIEP-RJ, ocorrida na capital do país – Rio de Janeiro – no ano de 1921. Esta abordagem se estruturou, de modo mais específico, a partir da tese de número 3: “Organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional” (BRASIL, 1922). Apresenta-se o objetivo central de investigar aspectos e elementos que se entrecruzam e que podem ser tomados como representativos de projetos em disputa para a formação do professorado, na perspectiva da modernidade pedagógica, requerida no Brasil no início dos anos de 1920. Trata-se de pesquisa de cunho documental, na perspectiva da história da educação e, em consideração ao método histórico, o percurso teórico metodológico e as análises realizadas contemplaram os conceitos de moderno/modernidade. Apresenta-se a questão problema: Como compreender a CIEP-RJ como mobilizadora de projetos em defesa e disputa de concepções, no intento de estabelecer sob que sentidos e significados a modernidade pedagógica para a formação de professores deveria estar assentada no Brasil no início dos anos de 1920? Atingir a modernidade pedagógica em relação à formação do professor consistia em articular alguns aspectos que, por hipótese, garantiriam o pretendido: tanto de aspectos materiais, como criação de escolas; e burocráticos, aspectos orçamentários e subvenção; quanto aos pedagógicos, marcados pela psicologia, entendida pela sua cientificidade imprescindível na formação do professorado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor. Modernidade pedagógica. Conferência Interestadual do Ensino Primário.

TEACHER EDUCATION AT THE INTERSTATE CONFERENCE ON PRIMARY EDUCATION (BRAZIL, 1921): PROJECTS IN DISPUTE AND PEDAGOGICAL MODERNITY

Abstract

This is an analysis of requirements for teacher education in Brazil in the early 1920s, considering the perspective of pedagogical modernity, based on discussions at the Interstate Conference on Primary Education (CIEP-RJ), held in the national capital, Rio de Janeiro in 1921. It specifically examines the structural influence of proposal number 3: “Organization and uniformization of teacher education in the contry. Education, responsibilities of and guaranees to the nation’s primary school teachers” (BRASIL, 1922). The central object is: to investigate related aspects and elements that can be considered representative of projects in dispute for teacher education, from the perspective of pedagogical modernity, which was sought in Brazil in the early 1920s. The analysis involves document research, conducted from the perspective of educational history, and considering the historic method and the theoretical and methodological path, the analyses conducted contemplate the concepts of the modern and modernity. The problem question is presented: How can the Interstate Conference on Primary Education-RJ be understood as a mobilizer of projects in defense and dispute of concepts that sought to establish the directions and meanings of pedagogical modernity on which teacher education should be based in Brazil in the early 1920s? To attain pedagogical modernity in relation to teacher education consisted in articulating some aspects that, in hypothesis, would guarantee the objective: both material aspects, such as the creation of schools; and bureaucratic, budget and financing factors; as well as pedagogical ones, marked by psychology, understood because of its scientism to be essential to teacher education.

Keywords: Teacher education. Pedagogical modernity. Interstate Conference on Primary Education.

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA CONFERENCIA INTERESTATAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA (BRASIL, 1921): PROYECTOS EN DISPUTA Y MODERNIDAD PEDAGÓGICA

Resumen

Se trata de un análisis de la formación de profesores, desde la perspectiva de la modernidad pedagógica, requerida en Brasil a principios de los años de 1920, basada en las discusiones en la Conferencia Interestatal de Enseñanza Primaria CIEP-RJ, que tuvo lugar en la capital del país – Río de Janeiro – el 1921. Estructurado, de manera más específica, a partir de la tesis número 3: “Organización y estandarización de la educación normal en el país. Formación, deberes y garantías de un profesorado primario nacional” (BRASIL, 1922). Se presenta el objetivo: investigar aspectos y elementos que se entrelazan y que pueden tomarse como representativos de proyectos en disputa para la formación del profesorado, desde la perspectiva de la modernidad pedagógica, requerida en Brasil, años 1920. Una investigación documental, desde la perspectiva de la historia de la educación y, teniendo en cuenta el método histórico, el camino teórico metodológico y los análisis, contemplan los conceptos de moderno/modernidad. Se presenta el problema: ¿Cómo entender al CIEP-RJ como movilizador de proyectos en defensa y disputa de conceptos en el intento de establecer bajo qué sentidos y significados la modernidad pedagógica para la formación de profesores debería basarse en Brasil a principios de los años 1920? La modernidad pedagógica en relación con la formación del profesor consistía en articular aspectos que, por hipótesis, garantizarían lo que se pretendía: aspectos materiales como de creación de escuelas; aspectos burocráticos, presupuestarios y de subsidios; e los pedagógicos, marcados por la psicología, entendida por su cientificidad esencial en la formación del profesorado.

Palabras clave: Formación de profesor. Modernidad pedagógica. Conferencia Interestatal de Enseñanza Primaria.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise sobre a formação de professores, na perspectiva da modernidade pedagógica, requerida no Brasil no início dos anos de 1920, a partir de discussões presentes na Conferência Interestadual do Ensino Primário CIEP-RJ¹, ocorrida na capital do país – Rio de Janeiro –, no ano de 1921.

A CIEP-RJ² congregou representantes de diversas instâncias e as sessões tiveram como *locus* o Salão de Conferências da Biblioteca Nacional e o Salão Nobre do Clube de Engenharia. Entre os dias 05 de agosto e 22 de setembro 1921, aconteceram as sessões preparatórias, num total de 8 ocorrências; e entre os dias 12 de setembro e 22 de outubro, a sessão de instalação e mais 14 sessões ordinárias e a de encerramento.

A comissão de preparação da CIEP-RJ elaborou seis teses³, a partir das quais a Conferência se desenvolveu:

1. Difusão do ensino primário. Fórmula para a União auxiliar a difusão desse ensino. Obrigatoriedade relativa do ensino primário; suas condições.
2. Escolas rurais e urbanas. Estágio nas escolas rurais e urbanas. Simplificação dos respectivos programas.
3. Organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional.
4. Criação do "Patrimônio do Ensino Primário Nacional", sob ação comum entre Municípios, Estados e a União. Fonte de recursos financeiros.
5. Nacionalização do ensino primário. Escolas primárias nos Municípios de origem estrangeira. Escolas estrangeiras, sua fiscalização.
6. Conselho de Educação Nacional: sua organização e fins.⁴ (BRASIL, 1922, p. 71-72).

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

Trata-se de uma pesquisa de cunho documental, na perspectiva da história da educação. Lüdke e André (2015, p. 45-46) observam que os documentos “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto.”

A construção deste texto se estruturou, de modo mais específico, a partir da tese de número 3: “Organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias de um professorado primário nacional.” (BRASIL, 1922). Nesta dimensão, apresenta-se o objetivo central de investigar alguns aspectos e elementos que se entrecruzam e que podem ser tomados como representativos de projetos em disputa para a formação do

professorado, na perspectiva da modernidade pedagógica, requerida no Brasil no início dos anos de 1920.

Em consideração ao método histórico, ao percurso teórico metodológico, bem como às análises realizadas, mobilizou-se os conceitos de moderno/modernidade, apresentando a seguinte questão-problema: Como compreender a CIEP-RJ como mobilizadora de projetos em defesa e disputa de concepções no intento de estabelecer sob que sentidos e significados a modernidade pedagógica para a formação de professores deveria estar assentada no Brasil no início dos anos de 1920?

MODERNIDADE PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DO PROFESSORADO NO BRASIL DOS ANOS DE 1920

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

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

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

ausência do passado [...]. O ‘moderno’ também se defronta com o que se situa na esfera do progresso [...]” (LE GOFF, 1990, p. 179) que engendra um verbo progredir e um adjetivo, progressista, o que pode ser interpretado também como possibilidade de futuro.

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

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

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

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

cidadãos, difundir as luzes⁵ e, assim, contribuir para consolidar os ideais republicanos modernos.

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

Monarcha (2009, p. 74) propõe que “[...] a modernidade reduzida tão-somente ao ideal do novo arrisca-se a excluir as gerações de ontem e anteontem [...]” e que o presente interpretado como novo ou pela busca do novo, também traz suas fragilidades, propondo questionamentos e revelando resistências. O autor exemplifica com as oposições – no auge das campanhas da renovação educacional – de intelectuais como Manoel Bonfim⁶, José Feliciano de Oliveira e Clemente Quaglio que vieram a público em defesa do passado. Sugere que a geração de intelectuais de 1920, não pode ser tomada em perspectiva homogênea, uma vez que parte dela revisitou antigas aspirações – no desejo de ser moderno e de renovação educacional – reinterpretando-as com as coordenadas culturais do seu tempo e, sobre os escombros da tradição, localizaram a origem do novo e da modernidade do seu presente, no passado.

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

Nas considerações entre tradição e novo ou arcaico e moderno para o campo educacional da década de 1920, discussões presentes se colocavam entre **fins** e **meios** da educação e ensino tradicionais, e fins e meios da educação e ensino renovados. Todavia, a demarcação dessa discussão não se estabeleceu somente por essas duas posições: o que é tradicional e arcaico contra o que é novo e moderno, uma vez que, em cada um dos polos, ocorrem refrações que fazem perceber ondulações presentes em um e outro.

De modo mais específico, acerca da modernidade pedagógica para o período dos anos de 1920, a retórica se dirigia, em larga proporção, ao ensino primário e oscilava entre o que se poderia entender por educação e ensino tradicionais e o que se poderia defender como educação e ensino renovados, levando-se em conta os meios e os fins, ajustados às exigências da sociedade daquele momento e às balizas renovadas da filosofia e, sobretudo,

da psicologia, com alguns matizes da sociologia que davam o tom das propostas. No sentido da condução para atingir os fins, estavam presentes as discussões sobre os meios (técnicas ou métodos de ensino) de aplicação científica, sobretudo, por meio da crítica psicológica que conduzia a defender os ditames da “nova psicologia” – experimental, do comportamento, da “forma” – para a organização de programas, horários e, especialmente, de métodos (meios) para trabalhar o programa das matérias; estabelecer horários e a divisão do tempo para as atividades escolares; a organização dos alunos e das classes, dentre outros elementos relacionados à dinâmica escolar do ensino primário.

No Brasil, a nova década – anos de 1920 –, em termos educacionais, inaugura a discussão por meio da CEEP-RJ no ano de 1921, conforme temáticas descritas anteriormente, a exemplo da tomada aqui para análise que envolve a formação de professores, como um dos elementos fundantes da modernidade pedagógica para o país. Todavia, a ocorrência (CIEP-RJ) no início daquela década, propõe uma leitura para além da sua pontualidade, compreendendo espaços temporais em seu prolongamento, pelo menos ao longo dessa mesma década.

Os anos de 1920 se constituem como um período da presença ainda marcante da falta de escolas primárias e número elevado de brasileiros alijados dos processos educativos, como pode ser conferido nos pronunciamentos de participantes da Conferência citada, problematizados pelos itens que envolviam o analfabetismo, a necessidade de expansão e obrigatoriedade do ensino primário, como também, pela ausência ou número insuficiente de escolas de formação de professores.

As demandas estiveram também diretamente relacionadas ao ensino primário e à falta de professores com formação adequada, bem como de escolas em número proporcionalmente inferior às necessidades existentes naquele momento. Entretanto, se apregoava que a modernidade e progresso pretendidos não viriam somente pela instalação material de escolas, pois os aspectos simbólicos ligados à formação dos professores que atuariam no ensino primário, eram também pontos essenciais da questão a ser resolvida. Unindo as duas questões, estava em pauta a indagação: Como conseguir a renovação almejada sem escolas de formação e professores suficientes ou com professores formados sem correspondência com os ideais renovadores? A resposta era uníssona: não se conseguiria.

Nunes (2003) investigou as primeiras décadas do Brasil republicano e os (des)encantos da modernidade representados por certos aspectos efetivados e também por problemas e resistências presentes. Descreve um cenário indicando que as cidades de maior porte, em especial algumas capitais dos Estados e a capital do país – Rio de Janeiro –, mudavam sua paisagem e suas formas de convivência social, que se faziam pelo “[...] alargamento das ruas, a construção de avenidas, os bondes elétricos e os automóveis substituindo os bondes puxados a burros, as estradas de ferro e aviação, os teatros, as confeitarias, a fotografia e os cinemas [...]”, compondo a paisagem com “[...] os focos de insalubridade, vadiagem e criminalidade.” (NUNES, 2003, p. 374).

Com os avanços e os problemas sociais, concorrem os de caráter educacional (NUNES, 2003), a realidade da capital republicana brasileira, ilustra que, se de uma perspectiva, não se deve generalizar o Rio de Janeiro como realidade própria de todo território brasileiro, por outra, a reflexão proposta pode sinalizar aspectos significativos e, por vezes, contraditórios do maior dos centros urbanos daquele período. A proposta de Nunes permite pensar acerca do que era (ou não) praticado em um jogo triplo que envolvia o que se tinha como representativo da modernidade em paralelo com os problemas apresentados e com as resistências percebidas: nova arquitetura de alguns prédios escolares que conviviam com instalações inapropriadas de grande parte das demais escolas existentes; as ações de ordem sanitárias pelo poder estatal juntamente com os problemas de saúde de professores e alunos, os quais as medidas profiláticas não conseguiam atingir; os métodos de ensino tomados como ideais que, em parte, eram burlados pelos professores; os bons hábitos e costumes almejados que concorriam com práticas de alunos e crianças consideradas desconcertantes pelos adultos; o investimento na figura do “novo professor” formado pela “escola normal renovada” ou pelo Instituto de Educação que caminhava em paralelo com um percentual significativo de docentes que não tinha esta formação; dentre outros aspectos.

Nunes (2003, p. 391) afirma que foi possível flagrar ainda, em relação à cidade do Rio de Janeiro, ao longo da década de 1920 e meados da de 1930, “[...] comportamentos de resistência às propostas modernizadoras [...]”, qualificados por “[...] diplomas falsos de candidatas ao magistério [...]”; o não cumprimento do método oficial de ensino da leitura e da escrita e a apropriação peculiar das técnicas de trabalho manual [...]”; o falseamento de dados estatísticos e a implicância dos professores em usar os diários de classe [...]”, como fatos que conviviam com os novos procedimentos adotados nas escolas públicas e alguns deles não foram abandonados mesmo diante da imposição das normas.

É certo que se pretendia renovação e reformas para o ensino normal e para o ensino primário, nos anos de 1920, em seus aspectos materiais e também tem que se registrar que, ao longo dessa década, como anterior e posterior a ela, ocorreram iniciativas de criação de escolas isoladas, grupos escolares (ensino primário e complementar) como também de escolas e cursos normais, em diversas localidades do país. Entretanto, nos reclames, a insuficiência e precariedade eram evidenciadas tanto pela falta de escolas, necessitando de expansão, como pela qualidade do ensino efetivado nas escolas primárias e na de formação de professores, até mesmo da formação efetivada nas escolas normais que também recebia críticas.

Em relação à formação docente nos anos de 1920, a normatização de certos aspectos foi definindo e afirmando – ainda que nem sempre de modo amplo o quanto se pregava fazer necessário ou de modo convergente com as ideias que eram expostas – uma nova concepção, em termos de idealização de escola e de professor para o ensino primário. Pode-se propor juntamente com Silva (2002), que a formação do professorado para o ensino primário nas primeiras décadas do século XX, remete a uma “tríade de requisitos” interligados: a proposta

de escola e ensino que se almejava; a formação desejada em conformidade com as exigências do momento, dentre elas, os princípios metodológicos apropriados; e o perfil ao qual os professores deveriam corresponder por meio de condutas, condizentes com os valores da época.

Além das questões relacionadas à formação dos professores, na retórica da modernidade, o método⁷ tornou-se espinha dorsal do conhecimento, de modo geral, e do conhecimento escolar de forma mais específica. “Os discursos pedagógicos modernos são atravessados de alto a baixo pela questão do método de ensino [...]” (INÁCIO, *et al.*, 2006, p. 40-41), vão se alargando no tempo histórico – às vezes com outras nuances ou acréscimos –, em busca de definir a renovação para o campo escolar.

Vale destacar que a Conferência analisada (CIEP-RJ), nesta pesquisa, também contemplou essas demandas, com ênfase dentre elas, com dois aspectos concorrentes em igualdade – formação do professor e métodos – para se estabelecer a modernidade pedagógica, tidos como pontos cruciais das discussões e propostas dos anos de 1920.

“FORMAÇÃO, DEVERES, GARANTIAS DE UM PROFESSORADO NACIONAL⁸”: PROJETOS EM DISPUTA NA CIEP-RJ

A tese de número 3 “A organização e uniformização no ensino normal no país. Formação, deveres, garantias de um professorado nacional”, esteve sob a responsabilidade Victor Vianna, representante da União no evento, que teve a incumbência de redigir relatório e apresentá-lo à chamada 3ª comissão preparatória.

A partir daquela tese, a 3ª comissão apresentou seu parecer acentuando que o problema do ensino normal era o que precisava ser solucionado em primeiro lugar, pois se estava, naquele momento, diante de uma verdade dolorosa ligada a dois aspectos que se entrelaçavam: quantidade e qualidade. Não se tinha docentes suficientes para prover as escolas primárias – como também não havia escolas primárias suficientes de modo a atender a população brasileira em idade escolar, como se asseverou ao longo da CIEP-RJ –, não havia escolas normais em número bastante para garantir a formação dos professores primários, ao mesmo tempo em que se fazia necessário uma renovação nas escolas normais existentes em relação aos seus programas, métodos e objetivos, de modo a ser uniformizado em nível de país, e a atender as exigências nos moldes desejados.

Em acordo com a proposição apresentada, um dos pontos fortes dessa discussão foi a indicação para a intervenção da União, por meio da “federalização do ensino normal⁹”, para suprir as necessidades e falhas apontadas. A 3ª comissão apresentou dez pontos conclusivos que foram debatidos ao longo de três sessões ordinárias – da 11ª a 13ª – por alguns participantes que, em certos pontos de emendas, estavam em sintonia e, em outros, destoavam em suas defesas e argumentações.

O mais incisivo e também o primeiro a propor emendas nas proposições da 3ª comissão, foi Sampaio Dória (Liga Nacionalista de São Paulo na CIEP-RJ), que também utilizou o maior tempo nas suas preleções, ultrapassando em muito os dez minutos regulamentares, o que agradeceu ao presidente da CIEP-RJ, justificando o tempo usado pela magnitude do assunto.

Sobre a primeira conclusão – “A União fundará escola em todas as zonas do paiz, na proporção das respectivas necessidades e dos recursos disponíveis, enquanto não assumir, depois de accôrdo prévio com os Estados e Distrito Federal, a responsabilidade exclusiva do ensino normal [...]” (BRASIL, 1922, p. 238) – Sampaio Dória julgou improcedente que a União passasse a ter a responsabilidade exclusiva do ensino normal e justificou que deveria ocorrer um regime de cooperação entre Estados e União e propôs emenda¹⁰ que contemplasse essa observação.

Canna Brasil – representante da Bahia na CIEP-RJ – aparteu em aprovação¹¹ ao relatório da 3ª comissão, inclusive no quesito da primeira conclusão; ao que reagiu Sampaio Dória que Canna Brasil não apresentou vantagens convincentes quanto à federalização do ensino normal. Prosseguiu afirmando que não havia garantia de que a federalização seria melhor do que as iniciativas locais de aperfeiçoamento ou que seria a União mais bem inspirada em suas iniciativas que os Estados, que “[...] cuidavam do ensino com maior carinho.” (BRASIL, 1922, p. 252). Além disso, havia o risco de estar “[...] todo o paiz obrigado ao modelo que a pedagogia da União, certa ou errada, quiser impor.” (BRASIL, 1922, p. 252). O mal seria enorme “[...] si, por exemplo, substituir o typo actual de escolas normaes de S. Paulo, graças à sua bemdita reforma de ensino, pelo typo de escola’ que esta impugnando.” (BRASIL, 1922, p. 252).

A emenda sugerida por Sampaio Dória e Freitas Valle (representante do Estado de São Paulo na CIEP-RJ) para a primeira conclusão, implicava, segundo eles, na supressão da segunda: “A união, no período de transição para a federalização do ensino normal, promoverá um accôrdo entre os Estados e o Distrito Federal, para uniformização de custos e programmas em todas as escolas normaes do Brasil.” (BRASIL, 1922, p. 238). Nas argumentações de Sampaio Dória, isto afastaria uma medida perigosa que visava determinar que não apenas o número de matérias – componentes curriculares – deveria ser igual, mas também a “[...] sequência a que deve obedecer, não só as bases dos programas, mas o desenvolvimento deles, tudo é taxativo e uniforme.” (BRASIL, 1922, p. 238).

Sampaio Dória colocava em questão: Como permitir tal medida que furtava a autonomia didática, a autonomia na organização das escolas e a autonomia do professor no cumprimento dos seus deveres e, mais, que garantia se tinha de que a União teria o melhor padrão? Mesmo sendo essas questões julgadas de importância, o requerente anunciou que, acima de qualquer outro ponto, estava a relevância da terceira conclusão apresentada pela comissão de análise e, para a qual, se deveria atentar com mais rigor:

As escolas normaes federeas terão um curso de quatro annos, dous de preparo geral e dous de ensino técnico. Para a matricula no curso geral será exigido exame de admissão das matérias necessárias. Facultar-se-há tambem, para matricula directa no curso profissional, exame vago das materias do curso geral, aos alumnos que prefiram fazer os necessarios estudos pretendidos fóra das escolas normaes. (BRASIL, 1922, p. 238).

Essa conclusão apresentada pela 3ª comissão pretendia determinar o que Victor Vianna – o propositor da tese – apresentou como sendo um programa novo “[...] que não foi copiado de nenhum existente e tentou amoldar os princípios mais modernos ás nossas contingencias [...]”, pois acreditava ser indispensável que os professores soubessem o que era conveniente ensinar e ele próprio era conhecedor que havia entre eles “[...] uma corrente excessivamente favorável ao que chamam ensino pratico [...]”, da qual ele não participava. (BRASIL, 1922, p. 38).

Quanto ser de quatro annos o curso normal, Sampaio Dória estava em acordo, uma vez que o precedesse de sete annos de estudos – como ocorria em São Paulo e que fossem reservadas cinquenta por cento das vagas do primeiro anno das escolas normais a quem estivesse nessa condição –, entretanto, a divisão de dois annos de estudos gerais e dois de ensino técnico, tivesse a origem que tivesse ou espelhado em experiência de qualquer que fosse o país, era de todo inconcebível. O orador seguia questionando e argumentando: Como sustentar esta divisão? Que matérias seriam próprias ao ensino técnico em um curso normal? Acaso seriam a psicologia, a pedagogia e as metodologias didáticas? Se fosse considerar, rigorosamente, essas seriam, sem dúvida, as matérias técnicas, as demais – dez a quinze – seriam propedêuticas, porém essenciais auxiliares na formação do professor primário. Não seria possível a divisão proposta que sobrecarregaria os dois primeiros annos e deixaria somente três disciplinas para os outros dois. “Nos dois primeiros excessos; nos dous últimos folga.” (BRASIL, 1922, p. 254). Não que ele deixasse de reconhecer que as escolas normais eram constituídas de uma parte geral e outra técnica em seus programas, mas a divisão proposta seria, segundo Dória, um desastre, se o país talhasse as escolas normais sob os moldes estabelecidos pela União.

Quanto às demais conclusões da 3ª comissão, Sampaio Dória julgou-as de baixa relevância¹² e não propôs emendas. Todavia, dentre aquelas que ele não comentou, a sétima conclusão, também provocou manifestações de outros participantes:

[...] para fixar os professores diplomados nos municípios longínquos, os poderes federaes promoverão por intermédio dos governos estaduaes, ajuda de custo das respectivas municipalidades, pequenos empregos cuja acumulação não prejudique o ensino. Na impossibilidade dessa deliberação o Governo Federal auxiliará os professores affeitos á vida local dessas regiões. (BRASIL, 1922, p. 239).

Essa conclusão foi combatida por alguns participantes por prever a possibilidade de “pequenos empregos”, concomitantes ao exercício do magistério. Henrique Fontes – representante do Estado de Santa Catarina – lamentou que uma assembleia feita aquela, que

pretendia a difusão do ensino primário e “[...] ‘a eficiência do trabalho escolar’, ao invés de proclamar que o professor primário devesse ser bem pago para ter amor a sua profissão, para viver a salvo de necessidade e assim poder trabalhar com socego (sic) e proveito” (BRASIL, 1922, p. 2630, se queria deixá-lo na subalterna posição de funcionário mal remunerado.

Alberto Moreira – representante do Amazonas na CIEP-RJ – também se pronunciou contra, defendendo que o professor primário deveria ter pelo magistério uma vocação que fosse até o sacrifício, com exclusão de outra qualquer atividade. Orestes Guimarães – representante da União, Governo Federal junto às comissões permanentes na CIEP-RJ – afirmou não ser possível deixar de se manifestar sobre “[...] a forma por que está redigida esta parte das conclusões 3ª comissão [...]. Sr. Presidente, parece até tratar-se de uma esmola.” (BRASIL, 1922, p. 266). Como professor primário e, em nome da numerosa classe a que pertencia, disse protestar contra a ideia e requeria que fosse suprimida das conclusões. Outro ponto destacado por Orestes Guimarães, foi a ponderação acerca da sexta conclusão dessa mesma comissão, que previa:

[...] as cadeiras das escolas primarias mantidas pela União serão providas pelos diplomados nas escolas normaes federaes, nas escolas encampadas e fiscalizadas, e na falta destas, no período de transição, pelos titulados por institutos reconhecidos idôneos por um acto do Governo Federal. (BRASIL, 1922, p. 238-239).

Era preciso prever a hipótese de não poder contar com professores diplomados da forma elencada para provimento das escolas primárias, fossem elas rurais ou urbanas, tanto os diplomados como os não, por vezes, acabavam por resistirem ao trabalho em localidades mais longínquas. Orestes Guimarães recordou que ele próprio, quando organizador do ensino em Santa Catarina¹³, (1910-1918) teve que vencer essa ilusão e contar com professores provisórios ou interinos, categoria esta que em São Paulo tinha se extinguido fazia pouco. (BRASIL, 1922, p. 266-267).

Ao encerrar os trabalhos da CIEP-RJ (BRASIL, 1922), as conclusões gerais¹⁴ a que se chegou sobre a tese “A organização e uniformização no ensino normal no país. Formação, deveres, garantias de um professorado nacional [...]”, espelharam, em grande proporção, as indicações e emendas sugeridas ao longo das sessões ordinárias do que a proposta original do propositor Victor Vianna e também permaneceu menos do que a 3ª comissão apresentou em suas conclusões. As intervenções de Sampaio Dória foram menos aparteadas do que ocorreram com outros assuntos e, até mesmo, a 3ª comissão de análise e o próprio propositor¹⁵ não sustentaram as conclusões.

Todavia, os integrantes da 3ª comissão de análise – Jose Rangel (relator) e Americo de Moura (secretário na CIEP-RJ e representante das Escolas Sete de Setembro de São Paulo) – ressaltaram que o relatório que apresentaram sobre a temática do ensino normal, na sua totalidade, não apresentava suas opiniões pessoais. Americo de Moura chegou a entregar memória¹⁶, indicando o que defendia sobre as questões em pauta, a qual foi publicada nos Anais da CIEP-RJ. (BRASIL, 1922, p. 403-408). Embora, ao contrário de

Sampaio Dória, tenha preferido não se expressar verbalmente em sessão ordinária sobre sua memória, entregando-a à mesa, indicando de que nela estavam registradas as defesas de que a União e Estados atuassem em regime de cooperação, respeitando à autonomia didática e que o curso normal deveria compreender uma formação de ordem mais geral e outra técnica, pontos que estavam em acordo com o que foi defendido por Sampaio Dória. Entretanto, destoou deste, quando assinalou que as escolas normais deveriam se estabelecer por um curso propedêutico de dois anos e outro de aplicação com a mesma duração e, nesse aspecto, se aproximou das conclusões apresentadas pela 3ª comissão de análise, da qual fez parte.

As proposições de Sampaio Dória sobre o assunto em debate na CIEP-RJ também espelharam concepções partilhadas por ele e Manuel Bergström Lourenço Filho, pelo menos no início dos anos de 1920. Lourenço Filho não compareceu na CIEP-RJ, mas suas ideias circularam por meio da memória de Sampaio Dória, em específico, quanto ao modo como deveria ocorrer a formação do professorado na escola normal, usando para isto o Plano Geral de prática pedagógica, como está sendo realizado na Escola Normal de Piracicaba – elaborado por Lourenço Filho e que estava sendo aplicado por ele na Escola Normal de Piracicaba.

Sampaio Dória explanou em sua memória sobre todos os temas tratados na CIEP-RJ e, em relação à formação do professorado no quesito da prática pedagógica, apresentou o plano de Lourenço Filho, afirmando que

[...] esta orientação foi uma das fundas inovações da ultima reforma de ensino em S. Paulo. Por amostra do que vai ser a pratica pedagógica, transcreveremos, aqui, o plano do jovem professor da Escola Normal de Piracicaba, o Sr. Lourenço Filho. É um ensaio para o programma definitivo que, no exercicio da autonomia didactica, terá de apresentar, no anno próximo, á aprovação do Governo. (BRASIL, 1922, p. 374).

Esse plano foi elaborado no contexto da reforma empreendida por Sampaio Dória, em São Paulo, no ano anterior. Nessa reforma, Sampaio Dória defendeu que no ensino normal deveria predominar “[...] na 13.ª cadeira a pratica pedagogica systematica, desde o 2.º anno, em classes conjunctas, sob a regencia do director da escola ou de professor que o governo designar.” (SÃO PAULO, 1920). Lourenço Filho teve atuação nas estratégias utilizadas por Sampaio Dória em defesa da reforma pretendida. O processo de implantação da Lei n. 1.750 (SÃO PAULO, 1920) – estabeleceu ao “[...] governo a faculdade de designar, para reger didactica, a quem mais lhe aprouesse [...]” – se daria inicialmente por Campinas e Piracicaba, Lourenço Filho foi, especialmente, nomeado, em 1921, como professor de prática pedagógica da Escola Normal de Piracicaba¹⁷, elaborando o citado plano geral de prática pedagógica que auxiliaria na sustentabilidade da Reforma.

Carvalho (2003) destaca que a Reforma de Sampaio Dória em São Paulo tinha marcas da filosofia spenceriana, da psicologia e dos ideais da escola ativa; impressões semelhantes que marcaram a Reforma de Lourenço Filho, um ano após a CIEP-RJ (1922-1923), no Ceará: “O programa era bem simples: tratava-se de inscrever a escola e a Pedagogia nos marcos

spencerianos que propunham como objetivo a educação – física, intelectual e moral – adaptando-os ao meio cearense.” (CARVALHO, 2003, p. 234). Como professor da Escola Normal e dos Cursos de Férias, articulou o ensino de métodos às prescrições de Spencer. Alterou o currículo da Escola Normal de modo a fazer da Pedagogia o campo em que se articulavam os novos conhecimentos da psicologia experimental, os preceitos spencerianos e metodologias específicas para as novas disciplinas, de modo que permitissem “[...] educar o corpo e harmonizar o espírito por meio de exercícios físicos: o desenho, os trabalhos manuais, os jogos, o escotismo e a ginástica sueca.” (CARVALHO, 2003, p. 235).

Na defesa de Carvalho (2003), o objeto de centralidade do programa reformista brasileiro nos anos de 1920 e 1930, consistia na mudança de mentalidade do professor e isto seria, em grande proporção, decorrente da formação deste.

No plano de prática pedagógica para a Escola Normal de Piracicaba, apresentado por Sampaio Dória à CIEP-RJ, Lourenço Filho (BRASIL, 1922) observou que a proposta estava em paralelismo com o que era empregado nos cursos de “[...] psicologia geral e aplicada à educação, e o de anatomia e fisiologia humanas [...]”, o que permitia aos discípulos “[...] as aplicações rudimentares de anthropometria pedagógica [...]”. Todo o programa procurava responder a uma nova indagação: “A quem se ensina?” (BRASIL, 1922, p. 377). A resposta deveria estar respaldada pelo (re)conhecimento de que a criança tinha características fisiológicas e psicológicas peculiares ao seu desenvolvimento, “[...] a criança não é (era) um homem em miniatura [...]”, mas sim, “[...] um pequeno sêr sensível, uma entidade própria, necessitando, por isso, além da hygiene material já estudada, a hygiene mental apropriada, que um regimen escolar scientifico pôde dar.” (BRASIL, 1922, p. 377).

Tanto relativo a outros espaços, para além da CIEP-RJ, e de outros propositores, a psicologia foi também a ciência que guiou grande parte das concepções de Sampaio Dória e Lourenço Filho¹⁸, no sentido de alicerce para suas propostas e ações no campo educacional – sobretudo em relação a atuação junto a cursos de formação de professores, em especial, na Escola Normal secundária de São Paulo. A modernidade pedagógica espelhada por eles, reflete os princípios da psicologia, porém com nuances reservadas a cada um ao longo de seus itinerários.

As influências do evolucionismo¹⁹ de Herbert Spencer sintonizadas com a psicologia, são reveladas logo no início da carreira profissional de Sampaio Dória quando, em 1914, concorreu à cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo – cadeira que Lourenço Filho ocuparia em 1920, em substituição ao seu mestre, porém permanecendo nela por pouco tempo, pois ao findar daquele ano, assumiu funções na Escola Normal de Piracicaba –, sendo aprovado e assumindo a cátedra e, no mesmo ano, publicou “Princípios de pedagogia”, texto elaborado para o concurso.

Nessa obra, Sampaio Dória afirmou que, por toda a parte, as ideias pedagógicas por ele professadas caminhavam de vitória em vitória, e que “[...] na opinião quase unânime dos pedagogistas, dignos deste nome, a criança se desenvolve como se desenvolveu a espécie

[...] na sua substancia, a lei de recapitulação abreviada é, em toda parte, o principal elemento inspiradôr da pedagogia [...]” (DÓRIA, 1914 *apud* CARVALHO, 2010, p. 28) e que apontava a “[...] necessidade do estudo das cousas concretas antes das verdades abstratas, a necessidade a intuição directa, do emprego dos relevos, dos solos geométricos no ensino da geografia e da geometria [...]”, cujo método deveria “[...] orientar o espírito das crianças pelos mesmos rumos que o espírito da humanidade tem seguido.” (DÓRIA, 1914 *apud* CARVALHO, 2010, p. 30).

As influências da psicologia em relação à atuação de Sampaio Dória na Escola Normal Secundária de São Paulo, também foram publicadas em livro sob o título de *Psycologia* (DÓRIA, 1932)²⁰, no qual Willian James foi a referência²¹ mais citada ao longo do texto, embora fizesse diversas afirmações sem qualquer referência – pois segundo seu autor tratavam-se de “[...] ideias espalhadas aqui e ali [...]” (DÓRIA, 1932), como afirmou no prefácio. Entretanto, foi possível perceber que diversas passagens e mesmo subtítulos anotados, conservam grande aproximação com a obra de Willian James: *The principles of psychology* (1890/1950).

Acerca da temática da formação dos professores na CIEP-RJ, os princípios da modernidade pedagógica, defendidos por Sampaio Dória e Lourenço Filho, se colocaram junto a outros projetos em disputa. Nessa conferência, apresentou-se como proposta a intervenção da União, porém nem todas com as mesmas prescrições, alguns – Victor Vianna, Canna Brasil e Alberto Moreira – defenderam que a União deveria ter responsabilidade exclusiva pela expansão das escolas normais na amplitude do país, em acordo com as necessidades e as condições orçamentárias e, ainda, com a atribuição de que as demais escolas normais a serem criadas seguissem moldes comuns para a organização didática – um curso de dois anos de formação geral e outro de formação técnica de mesma duração –, tendo o Conselho Federal de Ensino Normal como órgão regulador. Outros – Sampaio Dória, José Rangel (representante de Minas Gerais na CIEP-RJ), Freitas Valle – defenderam um acordo de colaboração e corresponsabilidade entre União e Estados, respeitando-se as iniciativas locais, bem como a autonomia didática dessas iniciativas, desde que não ferissem os princípios do acordo.

Outro aspecto que mesclou as propostas na CIEP-RJ referiu-se à valorização e profissionalização dos professores primários. Enquanto alguns – Orestes Guimarães, Henrique Fontes, Alberto Moreira – se pronunciaram favoráveis à remuneração condigna que dispensasse qualquer outra atividade profissional; outros – Canna Brasil, representante da Bahia e Victor Vianna, representante da União, Governo Federal, junto às comissões permanentes – concordavam com a possibilidade de os professores primários complementarem a renda para sua subsistência com “pequenos trabalhos”, em horários que não prejudicassem suas atividades junto às escolas.

A organização didática da escola normal também posicionou certos participantes – Victor Vianna, José Rangel, Canna Brasil, Alberto Moreira – defensores da bipartição de um curso de dois anos para formação geral e de outro para formação técnica de igual duração;

e posicionou, explicitamente, Sampaio Dória – o que não significa que não existiam outros, com igual posicionamento – defensor de uma formação de quatro anos na escola normal para formação de professores primários, porém, nos moldes do plano geral de prática pedagógica que vinha sendo aplicado na Escola Normal de Piracicaba, elaborado por Lourenço Filho. Embora nas conclusões gerais da CIEP-RJ, sobre a organização e uniformização do ensino normal no país, não se tenha menção específica ao plano de prática pedagógica que deveria ser adotado nas escolas normais, retirou-se a divisão explícita de dois anos para cada formação – geral e técnica –, prevendo: “[...] as escolas normaes federaes serão essencialmente profissionaes e terão um estagio de dous annos, dentro do qual será feito um curso de applicação didactica, em escolas primárias anexas, sob a direcção do director ou dos professores destas.” (BRASIL, 1922, p. 334).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em específico às propostas apresentadas na CIEP-RJ acerca da tese “A organização e uniformização do ensino normal no país. Formação, deveres e garantias do professorado primário nacional”, pode-se perceber que ocorreu um mesclar de posicionamentos de alguns integrantes, à medida que certos pontos foram colocados em discussão. Fator que não permite considerar dois blocos homogêneos em posições opostas, uma vez que a pulverização marcou o debate e direcionou defesas multifacetadas.

Todavia, em uma análise geral, pode-se apurar que as conclusões finais a que se chegou na CIEP-RJ, refletem mais as propostas de Sampaio Dória do que de outros participantes – pelo menos em termos de divulgação de ideias. Esta incisão de Sampaio Dória também pode ser interpretada como forma de assegurar o projeto exposto em sua memória, uma vez que aceitar as conclusões da 3ª comissão, sem as emendas sugeridas, era abandonar seu projeto tanto em relação à escola normal e formação do professorado quanto à reforma recém-empresendida (1920) por ele, em São Paulo.

Entretanto, não se afirma que Sampaio Dória era o único defensor e favorável ao que ficou estabelecido, pois o fato de não ter havido tantas manifestações contrárias ao que ele apresentou, pode insinuar que boa parte dos presentes esteve em acordo com o que ele expôs. Todavia, o que se acentua é que foi Sampaio Dória quem se pronunciou de modo mais enfático e prolongado nas sessões ordinárias em defesa das suas concepções – bem como na memória que apresentou – sobre o assunto em debate.

Embora tenha também que se destacar que a questão considerada relevante, constante na sétima conclusão da 3ª comissão – sobre a remuneração e a permissão de o professor primário exercer outra função profissional que não apenas o magistério – que foi suprimida nas conclusões gerais, não foi mencionada, por Sampaio Dória, como ponto a ser revisto, mas foi rebatida por Orestes Guimarães, Henrique Fontes e Alberto Moreira que indicaram que a mesma fosse retirada.

Apesar das dissonâncias, transparece que os projetos presentes na CIEP-RJ são formados por alguns pontos comuns, mas sem a contemplação rígida de uma única vertente argumentativa, pois ora os proponentes se posicionavam em defesa junto a alguns participantes ora com outros, defendendo ideias que não eram compartilhadas por aqueles com quem antes estiveram em acordo. O que se pode considerar como convergência, foi o fato de nenhum deles ignorar a necessidade de (re)formação do ensino normal, que refletisse na qualificação e profissionalização do professorado primário, e que isto representava problema urgente a ser solucionado, devendo ser tomado como uma preocupação de ordem nacional, daí a exigência da intervenção da União, reservados alguns critérios, como já exposto.

Também no movimento inicial da década de 1920, faz necessário considerar, em sintonia com as exigências do período, que formar uma “nova mentalidade dos que educam”, era pautar-se pela cientificidade que deveria permear a reformulação do currículo da escola normal, sobretudo da especificidade – chamada também de formação técnica – para profissionalização do magistério, pela contribuição da psicologia, com nuances próprias reservadas, como se sinalizou aqui.

A tendência de buscar ajustes e solucionar os problemas atados à formação dos professores primários, era perspectiva de consenso em diversas realidades em nível nacional, no início e no prolongar dos anos de 1920. Atingir a modernidade pedagógica em relação à formação do professor primário, no período histórico tratado, consistia em articular alguns aspectos que, por hipótese, garantiriam o pretendido.

No cenário da CIEP-RJ e no alongar dos anos de 1920, relativo aos problemas descritos sobre a formação dos professores, na perspectiva da modernidade pedagógica, foram apontadas soluções que envolviam investimentos em dois pontos cruciais. O primeiro, ligado mais diretamente aos aspectos gerais, burocráticos, técnicos ou da profissionalização do magistério que contemplaria melhoria ou criação de instituições para formação do professorado em níveis mais elevados, propondo escolas normais superiores ou mesmo uma Faculdade de Educação; a interferência da União por meio de instâncias federais – conselhos ou ministério – reguladoras para o ensino normal, buscando a uniformização e a unificação do professorado nacional, de modo que a formação em um Estado permitisse o exercício do magistério e o gozo das prerrogativas legais em todo o território nacional; que o professor primário fosse remunerado de modo a permitir-lhe subsistir somente das atividades laborais do magistério. O segundo, mais direcionado às questões didáticas para solver os problemas apontados e, de modo mais específico, quanto à formação que deveriam receber os professores e da atuação dos mesmos junto ao ensino primário. Nestes aspectos, se defendeu a reformulação do ensino normal pela revisão do tempo de duração do curso, programas e distribuição de disciplinas ao longo do curso; formação geral e específica, com fins de garantir a formação técnica, específica para o exercício docente.

De modo destacado, mostraram-se como prioritários o aprofundamento dos conhecimentos da psicologia, da pedagogia e dos aspectos da prática pedagógica – que

garantissem a profissionalização do magistério e que possibilitassem a compreensão de princípios direcionados a responder “o que é a criança?” e “a quem se ensina?”; ao encontro das questões “o que se ensina?” (método, programas, currículos, disciplinas) e “como ensinar?” (meios); relacionados aos fins da educação, por meio de uma educação renovada ou como compreensão da modernidade pedagógica, pelo menos em termos da retórica do período ou como representação de projetos que contribuíram para a modernidade da nação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Emp. Industrial Editora “O Norte”, 1922.
- CARVALHO, M. M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989a.
- CARVALHO, M. M. C. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, n. 17, p. 29-35, 1989b. Disponível em: <https://bit.ly/41tYMQN>. Acesso em: 05 jul. 2020.
- CARVALHO, M. M. C. **Sampaio Dória**. Recife: Massangana, 2010.
- CARVALHO, M. M. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T. *et al.* (org.). **500 Anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 225-252.
- DÓRIA, A. S. **Psycologia**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1932. (Série II – Livros Didáticos; v. VIII, Biblioteca Pedagógica Brasileira).
- DURANT, W. A filosofia de Herbert Spencer. Rio de Janeiro: TECNOPRINT, 18--.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HOELLER, S. A. O.; DAROS, M. D. Método de ensino para escola primária: discursos na Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (COLUBHE): Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares, 9., 2012, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/442yoiT>. Acesso em: 23 abr. 2023.
- INÁCIO, N. S. *et al.* **Escola, política e cultura**. Belo Horizonte: Argymentvm, 2006.
- KANT, E. **Filosofía de la historia**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- LE GOFF, J. Antigo/Moderno. In: Enciclopédia Einaudi, Lisboa, IN-CM, (reed.), v. 1. **Memória-História**, 1997. p. 370-392. Disponível em: <https://bit.ly/41RD1L0>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LE GOFF, J. **História e memória (1924)**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U, 2015.

MAGNANI, M. R. M. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. *In.*: MONARCHA, C. (org.). **Laurenço Filho: outros aspectos, mesma obra**. Campinas: Mercado de Letras, 1997. p. 59-90.

MONARCHA, C. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos de 1920-1930**. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (org.). **Por Laurenço Filho: uma bibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Col. Laurenço Filho).

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)**. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NUNES, C. (Des) encantos da modernidade pedagógica. *In.* LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 371-398

RESENDE, F. M. **O domínio das coisas: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas**. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3mUnPOr>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTA CATHARINA. Synopse do quadriennio da administração do Estado (1910-1914), apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis: Gab. Typ. D'O Dia, 1914.

SÃO PAULO. Lei n. 1.750, de 8 de dezembro de 1920. **Reforma a Instrução Publica do Estado**. Secretaria de Estado dos Negócios do Interior. São Paulo, 1920. Disponível em: <https://bit.ly/3KEV3ch>. Acesso em: 25 maio 2013.

SCHELBAUER, A. R. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. *In.* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 132-149. v. II. Século XX.

SILVA, G. M. D. **Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1929-1879)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SILVA, V. L. G.; CUNHA, J. L. (org.). **Práticas de formação, memória e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUZA, R. F. Tecnologias de ordenação escolar no século XX: currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da**

Educação, v. 5, n. 1, jan./jun. p. 09-42, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/41LZOrG>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TEIVE, G. M. **Uma vez normalista, sempre normalista**: a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/41yuPQ5>. Acesso em: 23 abr. 2023.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora efetiva em cursos de graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Contato: solange.hoeller@ifc.edu.br

** Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo. Professora titular/aposentada, atuando como voluntária no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: mdaros@ufsc.br

COMO CITAR ABNT:

HOELLER, S. A. de O.; DAROS, M. das D. Formação de professores na Conferência Interestadual do Ensino Primário (Brasil, 1921): projetos em disputa e modernidade pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8660960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660960>. Acesso em: 31 maio 2023.

Notas

¹ Observa-se que se manteve as citações literais conforme ortografia e gramática presentes nas fontes.

² Membros da Conferência: Presidente de honra: Epitácio Pessoa – Presidente da República; Presidente efetivo: Joaquim Ferreira Chaves – Ministro da Justiça e Negócios Interiores; 1º Vice-presidente: Senador Felix Pacheco; 2º Vice-presidente: Deputado José Augusto Bezerra de Medeiros; 1º Secretário: Professor Orestes de Oliveira Guimarães; 2º Secretário: João Baptista de Mello e Souza. Representantes da União: Representantes do Governo Federal junto às comissões permanentes: José Augusto Bezerra de Medeiros; Antonio Carneiro Leão; João Baptista de Mello e Souza; Vitor Vianna; Orestes de Oliveira Guimarães; Raymundo Pinto Seidl; Ministério da Justiça e Negócios Interiores: Rodrigo Octavio de Langgard Menezes (Consultor Geral da República; Ministério da Fazenda: Gustavo Fernandes de Oliveira Guimarães; Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio: Domingos Sergio de Carvalho. Representantes dos Estados: Amazonas – Alberto Moreira; Pará – Eurico Valle; Piauí – Felix Pacheco; Ceará – Godofredo Maciel; Rio Grande do Norte – José Augusto; Paraíba – Tavares Cavalcanti; Pernambuco – Correa Brito; Alagoas – Mendonça Martins; Sergipe – Carvalho Netto; Bahia – Clementino Fraga e Canna Brasil; Espírito Santo – Maribeau Pimentel; Distrito Federal – Esther Pedreira de Mello; São Paulo

– Freitas Valle; Paraná – Affonso Camargo; Santa Catarina – Henrique da Silva Fontes; Rio Grande do Sul – Carlos Penafiel; Minas Gerais – José Rangel; Goiás – Hermenegildo de Moraes; Mato Grosso – Severiano Marques. Representantes das Instituições: Liga de Defesa Nacional – Laudelino Freire; Liga Nacionalista de São Paulo – Sampaio Dória; Escolas Sete de Setembro (São Paulo) – Américo de Moura; Liga Contra o Analfabetismo – Maria Reis Sanctos; A Escola Primária (Rio de Janeiro) – Ignacio Amaral; Liga Pedagógica de Ensino Secundário (Rio de Janeiro) – João Camargo; Ensino Profissional – Lüderitz. (BRASIL, 1922, p. 89). Os nomes, nomenclaturas e a ordem de apresentação foram mantidos conforme apresentam-se nas fontes.

³ Nas fontes consultadas não há registros de desdobramento dessas teses, a não ser algumas *memórias* enviadas, porém publicadas posteriormente nos Anais, a exemplo da memória de Sampaio Dória, como se verá adiante.

⁴ As citações manterão a ortografia e gramática como encontradas nas fontes pesquisadas.

⁵ Expressão que pode ser remetida ao século XVIII, conhecido como o *Século das Luzes* ou do *Iluminismo*, que traz em sua concepção a metáfora da luz, com primazia da razão, contraposta às trevas, à escuridão e à ignorância. Em *O que é o Iluminismo?* Kant escreveu: “O iluminismo é a libertação do homem de sua culpável incapacidade. A incapacidade significa a impossibilidade de servir-se de sua inteligência sem o direcionamento de outro. [...] Sapere aude! Tenha o valor de servir-te de tua própria razão! Eis aqui o lema do iluminismo.” (KANT, 2004, p. 25).

⁶ Monarcha (2009, p. 77) informa que Manoel Bonfim – professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal e ex-diretor geral da instrução pública da capita federal – em conferência na ABE, sob o título “Crítica da Escola Ativa”, em 1930, afirmou que Escola Ativa vinha de longe e que os objetivos da escola moderna estavam todos em Comenius, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, cujas ideias tinham sido desenvolvidas e apuradas de Herbart a Dewey. Se os pressupostos teóricos se modificam dentre os teoristas citados por Bonfim, pode-se supor que, reservadas as pertinências, as ideias demonstravam, em suas épocas, a força do novo em resistência ao arcaico.

⁷ Nesta perspectiva de discussões acerca de métodos seguem outras referências, em ordem cronológica de publicação: Magnani (1997); Mortatti (2000); Resende (2002); Valdemarin (2004); Souza (1998, 2005); Schelbauer (2005); Teive (2005); Silva e Cunha (2010); Hoeller e Daros (2012).

⁸ Subtítulo da 3ª tese tratada na Conferência Interestadual do Ensino Primário, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1921. (BRASIL, 1922).

⁹ Expressão presente nos Anais da CIEP-RJ.

¹⁰ Sampaio Dória afirmou que a ementa foi feita também em nome de Freitas Valle (representante de São Paulo no evento) e de Ignácio do Amaral (representando, no evento, “A escola primária” do Rio de Janeiro). Em sessão ordinária posterior, Henrique Fontes (representante de Santa Catarina no evento) também defendeu ideia semelhante. (BRASIL, 1922).

¹¹ Alberto Moreira (representante do Amazonas no evento) também aprovou o relatório da 3ª comissão.

¹² As conclusões de 4 a 9 se colocam nesta categoria e sequer foram comentadas por ele. A de número 10 – que tratava sobre a criação de uma escola normal superior, o que ele próprio já havia previsto em sua reforma no Estado de São Paulo – fez comentários, mas não propôs emendas.

¹³ Em pesquisa anterior observou-se que “Em Santa Catarina, naquele período, os professores com formação nas escolas complementares também estariam habilitados ao magistério, muito embora, não se possa atestar de todo que a realidade catarinense, à época, era, definitivamente, desse modo. Pode-se considerar que havia até mesmo, aqueles a quem o Estado julgava sem qualquer preparo para assumir o magistério, chamados de professores provisórios. Os professores formados pela Escola Normal poderiam estar mais cotados à docência nos grupos escolares e, em segundo plano, os complementaristas. Os provisórios apresentavam-se, em maior proporção, nas escolas isoladas, sobretudo nas zonas rurais. Segundo o governador Vidal Ramos (SANTA CATHARINA, 1914, p. 154), as escolas complementares criadas pelo Decreto n. 604 de 1911, não seriam “[...] propriamente estabelecimentos de ensino profissional. O governador afirmou que o professor Orestes Guimarães salientou que essa categoria de escolas teria como escopo completar o ensino

iniciado nos grupos.” Porém, argumentou que a criação das escolas complementares pretendia elevar o nível do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério público. O curso complementar teria a duração de três anos e seu programa de ensino seria correspondente ao empregado nos dois primeiros anos do curso normal, dividido ao longo dos três anos de formação. A conclusão do complementar habilitaria o diplomado a matricular-se no último ano do normal. (SANTA CATHARINA, 1914).

¹⁴ Nos Anais da CIEP-RJ foram apresentadas quarenta e quatro conclusões gerais referentes as cinco teses tratadas. Do número 13 a 25 referem-se às conclusões da tese *A organização e uniformização no ensino normal no país. Formação, deveres, garantias de um professorado nacional*.

¹⁵ Observa-se que não há registros da presença de Victor Vianna nas sessões em que foi discutida a tese com também não há justificativa das suas ausências.

¹⁶ *Memória* era o termo utilizado para expressar as proposições dos participantes da CIEP-RJ e que eram originárias das seis teses (ver apêndices desta deste trabalho) que foram tratadas nesse evento. *Contramemória* foi o termo cunhado por Sampaio Dória – registrado nos Anais –, rebatendo os comentários feitos acerca do que apresentou em sua memória. (BRASIL, 1922).

¹⁷ A atuação de Lourenço Filho na Escola Normal de Piracicaba foi interrompida em aceite ao convite de viagem comissionada ao Ceará para auxiliar na reorganização da instrução pública daquele Estado.

¹⁸ O envolvimento de Lourenço Filho com a psicologia foi representado por ele ao longo de suas produções escritas. Monarcha e Lorenço Filho (2001) apresentam uma listagem com as produções de Lourenço Filho ao longo de sua vida e, dentre elas, as relacionadas aos fundamentos da psicologia não apenas educacional, mas também escritos relacionados à psicologia do trabalho, a serviço da organização, da aprendizagem e instrução militar, etc.

¹⁹ Durant (18--) firma que em meados do século XVII, com a publicação da *Origem das espécies* (Charles Darwin, 1859) supera as noções da evolução das espécies, apresentando uma teoria detalhada e documentada e que, em grande parte do mundo, se discutia a evolução. “O que ergueu Spencer à crista dessa onda de pensamento, foi a clareza com que sugeriu a aplicação da evolução em todos os campos de estudo. E foi tal a força da sua exposição que levou todas as ciências a prestarem tributo a essa teoria”. Passado um tempo, suas ideias foram refutadas por especialistas científicos – cujos campos ele havia adentrado – que apontaram seus equívocos, sendo refutado por bispos de diversas crenças, dentre outras críticas. Antes de morrer, em 1903, considerou que sua vida havia sido em vão, entretanto, com o renascimento do liberalismo, suas ideias o levariam novamente ao posto de um dos maiores filósofos ingleses do seu século. (DURANT, 18--, p. 16).

²⁰ Carvalho (2010) informa a publicação de uma obra homônima de Sampaio Dória (Dória, S. **Psicologia**. São Paulo: Anna Rosa, 1926). Embora não se tenha tido acesso à edição de 1926, é possível que se tratem dos mesmos conteúdos abordados na referência tomada. A versão utilizada aqui refere-se a 4ª edição da obra *Psycologia* datada de 1932 e está registrado um breve prefácio do autor, situando que o livro tratava-se de um sumário das lições de psicologia que no decurso de, quase 10 anos, professou na Escola Normal Secundária de São Paulo; um compêndio de iniciação em psicologia. A publicação de 1932 está inserida na Série II – Livros Didáticos, Volume VIII da Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Melhoramentos de São Paulo, sob a direção de Fernando de Azevedo. (DÓRIA, 1932).

²¹ Citou também na obra mencionada Haeckel “[...] a ontogenese reproduz a filogênese [...]”; Broca, sobre localizações cerebrais e “[...] a articulação da linguagem [...]”; Darwin e Spencer sobre “[...] as expressões musculares dos sentimentos [...] como resultados de associações primitivas de hábitos úteis [...]”; Georges Dumas: a obra *Tratado de Psicologia*. (DÓRIA, 1932).