



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TATIANA DAS GRAÇAS CORREIA

O USO PÚBLICO DA PALAVRA: sobre alguns dos posicionamentos firmados por
Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927)

RIO DE JANEIRO
2017

TATIANA DAS GRAÇAS CORREIA

O USO PÚBLICO DA PALAVRA: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sujeitos e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. José Cláudio Sooma Silva.

RIO DE JANEIRO
2017

Correia, Tatiana Das Graças

O USO PÚBLICO DA PALAVRA: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927) / Tatiana Das Graças Correia. -- Rio de Janeiro, 2017.

144 f.

Orientador: José Cláudio Sooma Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. História da Educação. 2. Pedro Deodato de Moraes. 3. Associação Brasileira de Educação. 4. Conferências Nacionais de Educação. I. Silva, José Cláudio Sooma, orient. II. Título. Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C824U



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**O uso público da palavra: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927).**"

Mestrando(a): **Tatiana das Graças Correia**

Orientado(a) pelo(a): **Prof. Dr. José Claudio Sooma Silva**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de junho de 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Claudio Sooma Silva- Presidente

Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier

Profa. Dra. Náilda Marinho da Costa

Profa. Dra. Amália Cristina Dias da Rocha Bezerra

AGRADECIMENTOS

A realização deste curso de Mestrado compreende um projeto que tracei para a minha vida. No entanto, conciliar a vida acadêmica, com a profissional e a pessoal foi, sem dúvida, o maior desafio já assumido por mim. E, certamente, jamais teria conseguido seguir este percurso sozinha. Sendo assim, neste momento proponho um *brinde*: à vida, ao amor, à família e como forma de demonstrar o reconhecimento por toda a ajuda que recebi desses companheiros, deixo aqui alguns agradecimentos.

Ao meu orientador, o professor José Cláudio Sooma Silva, primeiro, pela confiança que me foi conferida quando aceitou me orientar na realização desta pesquisa (o sonho de uma vida) e, segundo, por toda a generosidade e paciência dedicados a mim. “Zé”, obrigada por sempre indicar que poderíamos seguir juntos.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa (André, Andréa, Bárbara, Gabriela, José Roberto, Luciana, Marcus, Raíza, Rose, Valter e Zelma) por terem me recebido com braços tão abertos. Nossas tardes recheadas de diálogos, trocas e cumplicidades foram fundamentais para a construção desta pesquisa.

À secretária Solange Rosa, pela paciência e vontade de ajudar a solucionar os percalços com os quais me deparei muitas vezes.

Aos professores da banca examinadora do projeto de qualificação (Libânia Nacif Xavier e Nailda Marinho da Costa) e aos que chegaram para compor a banca avaliadora da dissertação (Aline Limeira, Amália Dias e Irma Rizzini), por dedicarem atenção à leitura da minha pesquisa e contribuírem com seus conhecimentos e sugestões para os aprimoramentos necessários.

Aos meus amigos (Mônica, Nathália e Eduardo) que dividiram comigo tanto as angústias quanto as alegrias experimentadas durante a realização deste projeto de vida. Com suas palavras, seus ouvidos e seus “silêncios”, demonstraram enorme compreensão, me indicando que “rir um do outro” torna a vida bem mais leve.

Aos meus pais (Vanderléia e Jorge), por dedicarem grande parte de suas vidas a trabalharem em prol do meu desenvolvimento pessoal e profissional, desde quando ainda era uma criança que gostava de livros, uma adolescente “agitada” e uma adulta muito atarefada. Mãe, obrigada por ter sempre uma música para cada momento da minha vida. Pai, obrigada por sempre dizer que “eu preciso mesmo estudar”.

Ao meu esposo, amigo, namorado e companheiro André, deixo a minha gratidão por tanta paciência, atenção, carinho e cuidado, com os quais me acompanhou e

amparou, sobretudo nas horas mais angustiantes desta caminhada. Não foi fácil, mas teria sido ainda mais difícil se não tivéssemos um ao outro.

Por fim, diante da impossibilidade de citar tantos outros nomes que, certamente, deveriam estar nestas linhas, agradeço principalmente aqueles que souberam compreender as minhas ausências, diante de tantas vezes em que precisei “deixar o verão pra mais tarde”...

RESUMO

A presente pesquisa concentrou o foco em alguns aspectos relacionados à trajetória profissional de Pedro Deodato de Moraes, entre os anos de 1924 e 1927. Dessa forma, procurou analisar algumas atuações e posicionamentos públicos assumidos por ele na arena educacional brasileira. No decurso do recorte temporal prestigiado, ele participou da fundação da Associação Brasileira de Educação, integrou os quadros da instituição como membro do Conselho Diretor, desempenhou a função de Inspetor Escolar em escolas do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e contribuiu de maneira significativa para os debates travados na I Conferência Nacional de Educação, apresentando cinco teses que versavam sobre diferentes temas (tese nº 18, *A higiene pelo hábito*; tese nº 34, *Rumo ao Campo*; tese nº 65, *A Psicanálise na Educação*; tese nº 99, *A Escola e a Família*; tese nº 100, *A Escola Nova*). Dentre as categorias históricas de análise empregadas neste estudo, são dignas de friso: *estudos biográficos, trajetória, intelectual, redes de sociabilidade, configuração, representação, estratégias e táticas*. Para a discussão sobre os estudos biográficos e as necessárias problematizações referentes à *biografia* e à *trajetória* foram priorizados os trabalhos de Giovanni Levi (1996), Pierre Bourdieu (1996) e Benito Bisso Schmidt (2012). A construção de uma possível trajetória para a vida do Deodato esteve ancorada na categoria de representação, de Roger Chartier (1990; 1991; 2011). A compreensão deste sujeito como um intelectual foi construída a partir dos estudos de Jean-François Sirinelli (2003), cujas ideias também foram necessárias na investigação das redes de sociabilidades construídas. O emprego da categoria de *configuração*, utilizada para pensar a experiência da ABE tornou-se possível graças às contribuições de Norbert Elias (1999). No tocante à participação do Deodato de Moraes na I Conferência Nacional de Educação, adotou-se a perspectiva de análise empregada por Michel de Certeau (1998) a fim de analisar as múltiplas *estratégias e táticas* empregadas por ele nesse evento. A seleção de fontes, também, foi um empreendimento importante na construção desta pesquisa, dessa forma, o acervo documental construído constitui-se, principalmente, de documentos encontrados no arquivo da ABE, tais como: regimento interno, Estatuto da ABE (1925), Boletins (1926, 1927 e 1928), Regimento Interno para as Conferências Nacionais de Educação e Atas do Conselho Diretor. Ainda sobre as fontes utilizadas, destaco o emprego dos seguintes jornais: Diário da Manhã, Correio da Manhã, Gazeta de Notícias e Jornal do Brasil.

Palavras-chave: História da Educação; Pedro Deodato de Moraes; Associação Brasileira de Educação; Conferências Nacionais de Educação.

ABSTRACT

The present research is focused on some aspects related to the professional trajectory of Pedro Deodato de Moraes, between the years of 1924 and 1927. For this reason, it was analyzed some public actions and positions assumed by him in the Brazilian educational arena. In the course of the prestigious time cut, he participated in the founding of the Brazilian Education Association, integrated the institution's staff as a member of the Board of Directors, served as School Inspector in schools in the Federal District (Rio de Janeiro) and contributed significantly to the debates held at the First National Conference on Education, presenting five theses that dealt with different topics (thesis nº 18, Hygiene by habit, thesis nº 34, Towards the Field, thesis nº 65, Psychoanalysis in Education, thesis nº 99, School and Family, thesis nº 100, The New School).

Among the historical categories of analysis used in this study, the ones are worthy of frieze: biographical studies, trajectory, intellectual, networks of sociability, configuration, representation, strategies and tactics. The work of Giovanni Levi (1996), Pierre Bourdieu (1996) and Benito Bisso Schmidt (2012) were prioritized for the discussion on biographical studies and the necessary problematizations concerning biography and trajectory. The construction of a possible trajectory for the life of the Deodato was anchored in the category of representation, by Roger Chartier (1990, 1991, 2011). The understanding of this subject as an intellectual was built on the studies of Jean-François Sirinelli (2003), whose ideas were also necessary in the investigation of networks of built sociabilities. The use of the configuration category, used to think about the EBA experience, was made possible by the contributions of Norbert Elias (1999). In regard to the participation of Deodato de Moraes in the First National Conference on Education, the analytical perspective employed by Michel de Certeau (1998) was adopted in order to analyze the multiple strategies and tactics employed by him in this event.

The selection of sources was also an important undertaking in the construction of this research. In this way, the documentary collection was constituted, mainly, of documents found in the ABE archive, such as: internal regulations, ABE Statute (1925), Bulletins (1926, 1927 and 1928), Internal Rules for National Conferences on Education and Minutes of the Directing Council. Among the sources used, I highlight the use of the following newspapers: *Diário da Manhã*, *Correio da Manhã*, *Gazeta de Notícias* and *Jornal do Brasil*.

Keywords: History of Education; Pedro Deodato de Moraes; Brazilian Association of Education; National Conferences on Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.

Fotografia de Pedro Deodato de Moraes. Fonte: Correio da Manhã, 1924.....60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I ENTRE CRUZAMENTOS E ENCRUZILHADAS: DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1920.....	26
1.1 A transição do século XIX para o XX: alguns aspectos.....	26
1.2 O Rio de Janeiro nos anos 1920: ajustando as lentes reflexivas.....	33
1.3 A cidade e a escola: aproximações entre reformas urbanas e reformas educacionais.....	36
1.4 A Associação Brasileira de Educação: problematizações necessárias.....	42
1.5 Sobre algumas das formas de atuação da ABE na década de 1920.....	45
1.6 As Conferências Nacionais de Educação.....	53
CAPÍTULO II UM SUJEITO E SEUS (DES)CAMINHOS TRILHADOS: SOBRE ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE PEDRO DEODATO DE MORAES.....	60
2.1 As fontes consultadas e o itinerário da pesquisa.....	69
2.2 Dentre outras, uma possível trajetória.....	74
2.3 Inspetor Escolar.....	78
2.4 A rede de sociabilidade Associação Brasileira de Educação.....	85
2.5 A formação em Pedagogia Científica.....	87
CAPÍTULO III LUTAS, DISPUTAS E TENSÕES NO INTERIOR DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO.....	94
3.1 A <i>configuração</i> Associação Brasileira de Educação.....	94
3.2 Pedro Deodato de Moraes na I Conferência Nacional de Educação: entre teses e posicionamentos públicos.....	105
3.2.1 Rumo ao campo.....	108
3.2.2 A psicanálise e a educação.....	110
3.2.3 A escola e a família.....	115
3.2.4 A escola nova.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
FONTES DOCUMENTAIS.....	142

INTRODUÇÃO

[...] E quem sabe, então
O Rio será
Alguma cidade submersa
Os escafandristas virão
Explorar sua casa
Seu quarto, suas coisas
Sua alma, desvãos
Sábios em vão
Tentarão decifrar
O eco de antigas palavras
Fragmentos de cartas, poemas
Mentiras, retratos
Vestígios de estranha civilização [...]
Chico Buarque

Escolhi a música como companheira na tarefa de iniciar esta introdução. Para tanto, convido o leitor a se deixar levar pelas emoções que ela possa despertar, seguindo os caminhos possíveis para esta escrita da História.

Com a poesia de Chico Buarque busco empreender uma aproximação entre os fazeres do escafandrista¹ e do historiador, parceiros na difícil arte de adentrar o passado que por diversos motivos pode se encontrar submerso. Ao mergulhar no passado, por certo o historiador não é capaz de resgatá-lo, trazendo à superfície as experiências vividas por *estranhas civilizações*. Ante mais, seu contato com o passado acontece mediante aos vestígios que poderão ser perscrutados, analisados, investigados e criticados, na tentativa de decifrar o que foi possível explorar nas *casas*, nos *quartos*, nas *almas*, nos *fragmentos de cartas* e nas *antigas palavras*, para assim inventar de forma científica uma nova história.

Nesse caminhar, ao compreender que a construção do conhecimento histórico é uma entre outras possibilidades de “invenção do passado”, o uso do termo invenção remete para uma abordagem do acontecimento histórico que enfatiza a descontinuidade, a ruptura, a diferença, a singularidade, além de afirmar o caráter subjetivo da produção histórica (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 20).

O passado, tempo histórico que já o foi presente de sujeitos sociais que nos antecederam (SILVA; LEMOS, 2013) traz as marcas daqueles que o construíram, com suas ações, representações, estratégias, táticas e apropriações. Desta feita, trata-se de

¹ Segundo o dicionário Aurélio (2004), escafandrista é o mergulhador que usa o escafandro, ou seja, vestimenta impermeável e hermética, provida de um aparelho respiratório, e própria para mergulhos demorados.

uma realidade cuja vitalidade e movimento residem nas construções, desconstruções e reconstruções criadas pelo historiador a partir dos seus recortes, com os quais busca tornar evidente ou mesmo obscurecer determinadas situações. Quer isso significar, que a produção do conhecimento histórico não é o “resgate” de uma realidade pronta, encoberta pelo tempo à espera do historiador que, ao resgatá-la, lhe confere vida e sentido. De acordo com Ferreira (2016, p. 24):

[...] por certo, um Historiador jamais conseguiria desvelar plenamente todos os elementos do passado, assim como quem busca conhecer o que está por baixo do couro cabeludo ou tenta chegar até a epiderme para compreender tudo o que apresenta a derme e a hipoderme [...].

Questionar o documento, desconfiar das certezas e desconstruir protocolos de verdade são investimentos que concorrem para que se possa compreender que o passado pode também (ou, deve necessariamente) ser problematizado a partir daquilo que de convidativo e estimulante carrega a categoria histórica de “diferentes presentes” (SILVA; LEMOS, 2013). Para tanto, o historiador precisa refinar o trabalho com as fontes, direcionando o seu olhar analítico para as ações dos sujeitos sociais, na tentativa de se aproximar das diferentes práticas com as quais, em determinado momento histórico, esses sujeitos “fabricaram o seu cotidiano” (CERTEAU, 2007).

A tentativa de se aproximar desses diferentes presentes requer a sensibilização do olhar, o auxílio das fontes e, sobretudo, o aporte teórico-metodológico que permita a compreensão do documento como uma entre outras representações² construídas sobre determinada realidade e forjada por diferentes sujeitos sociais envolvidos, eles mesmos, em um ambiente marcado por tensões, disputas e constrangimentos de diferentes ordens.

Nesse caminhar, Arlette Farge (2011) faz múltiplos convites para que pensemos a construção do conhecimento histórico e a fabricação do passado pelo historiador, a partir das discontinuidades e da desordem.

O acontecimento que sobrevém é um momento, um fragmento de realidade percebida que não tem nenhuma outra unidade além do nome que se lhe dá. Sua chegada no tempo é imediatamente partilhada por aqueles que o recebem, o veem, ouvem falar dele, o anunciam e depois o guardam na memória. Fabricante e fabricado, o acontecimento é inicialmente um pedaço de tempo e de ação posto em pedaços, em partilha como em discussão: é

² Neste estudo, o emprego da categoria histórica de representação está ancorado nas reflexões de Chartier (1990; 1991; 2011).

através dos farrapos de sua existência que o historiador trabalha se quiser dar conta dele. Em face do acontecimento encontrado, ou relatado, está diante de uma ausência de ordem. [...] Assim, o acontecimento seria já da ordem da desordem, do arrebatamento das percepções e do sentido: o historiador se acha desde então não em face do homogêneo, mas do heterogêneo (2011, p. 71).

Transitando entre o acontecimento, o momento e o fragmento da realidade, chegamos à ideia de tempo, peça fundamental na oficina da História, matéria-prima vital nas mãos do artesão que se propõe a fabricar análises sobre o passado. Mas, que tempo é esse, sem o qual o historiador não pode trabalhar? Como ele se apresenta?

Em diálogo com Farge (2011), esta pesquisa compreende que fabricar o passado passa, também, pela tentativa de *brincar* com o tempo, explorando a sua capacidade criativa. Sucessão, momento, ocasião, época ou estação, o infinito particular da história que se constrói e reconstrói na imaginação do historiador, no manuseio das fontes, no amparo da teoria, na busca pela metodologia, para quem o olhar para o passado permite brincar de viver (ALBUQUERQUE JR, 2007).

Diante do exposto, depreende-se que a vinculação de um pesquisador a um campo de estudos científicos configura-se como necessária, na medida que tal pertencimento, apesar da possibilidade imprescindível de diálogos com outros campos, está marcado por uma série de peculiaridades que estarão presentes nos estudos, então desenvolvidos. Nesse sentido, a pesquisa em questão se insere no campo da História da Educação³.

Todo trabalho de pesquisa carrega a particularidade do lugar a partir do qual foi produzido (CERTEAU, 1982). Ou seja, nas linhas deste texto encontram-se não apenas a subjetividade e o olhar interpretativo próprios da pesquisadora que o escreveu, mas também indícios do campo de pesquisas ao qual ela pertence, sobretudo, porque a produção de um texto histórico não é algo que se faz de maneira isolada; apesar da dimensão autoral, aquele que escreve assume o papel de interlocutor de um campo, de uma disciplina ou de uma instituição. Nesse caminhar, debruço-me agora sobre alguns aspectos relacionados a alguns lugares a partir dos quais esta pesquisa foi desenvolvida.

Nas tardes de quinta-feira, no decorrer de dois anos, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de conhecer e fazer parte do grupo de estudos de História da Educação, que se tornou um importante espaço de trocas e marcou a minha incipiente trajetória acadêmica.

³ Para um maior aprofundamento de relevantes aspectos relacionados à historicidade do campo de pesquisas em questão, ver, entre outros: (CARVALHO; NUNES, 2005; VIDAL; FARIA FILHO; 2005).

Para além das leituras e debates dos textos propostos, nesse ambiente pude aprender, vivenciar, compartilhar experiências, fortalecer laços de amizade e companheirismo, bem como desenvolver o arcabouço teórico-metodológico necessário para a construção desta pesquisa. Dessa forma, entre outras coisas, o grupo configurou-se como um momento de *conversas*, voltado para o compartilhamento das angústias e dos alívios experimentados durante a construção de diferentes trabalhos de pesquisa, nos múltiplos processos de *fabricação* da História.

Na beleza dessas tardes, debatemos inúmeras vezes sobre o *fazer histórico*, o *ofício do historiador*, a *produção de conhecimento científico*, entre outros temas que nas palavras de CERTEAU (1982), se apresentam com as seguintes perguntas: O que fabrica o historiador quando faz história? Para quem trabalha? Que produz?⁴ Muitas vezes, envoltos nesses questionamentos, ultrapassamos o horário previsto e chegamos até mesmo a esticar nossos encontros para o pátio da universidade. De maneira recorrente, grande parte da inquietação partilhada pelo grupo residia na seguinte questão: diante dos constrangimentos que a escrita acadêmica impõe como torná-la um ato de prazer, deixando fluir a liberdade inventiva do exercício da função autoral?

Nesse caminhar, a fim de melhor dimensionar a importância que a participação em um grupo de estudos teve na construção desta pesquisa, como um espaço diferenciado de produção coletiva de conhecimento, retomo algumas palavras de Certeau (1982):

O livro ou o artigo de história é, ao mesmo tempo, um resultado e um sintoma do grupo que funcionou como um laboratório. Como o veículo saído de uma fábrica, o estudo histórico está muito ligado ao complexo de uma fabricação específica e coletiva do que ao estatuto de efeito de uma filosofia pessoal ou à ressurgência de uma “realidade” passada. É o produto de um lugar. (p. 72)

Nessa direção, cumpre destacar que a pesquisadora que assume a autoria deste texto, também carrega em sua escrita as marcas de outro lugar, que suscitou muitas indagações, angústias e inquietações que a fizeram caminhar novamente em direção à Universidade. O ambiente ao qual me refiro é a escola pública e para esclarecer melhor este ponto, debruço-me nas próximas linhas, sobre alguns aspectos relacionados à minha trajetória pessoal e profissional, a fim de conferir maior significado às escolhas e

⁴ Michel de Certeau (1982) traz questões bastante pertinentes para que possamos pensar o ofício do historiador e a construção do conhecimento histórico enquanto uma *operação historiográfica*, na qual o historiador atua de maneira a *fabricar* diferentes sentidos sobre o passado.

aos caminhos percorridos na construção desta pesquisa. Sendo assim, a vontade de ingressar no curso de Mestrado em Educação foi, em grande parte, proveniente da minha atuação como professora da rede pública de ensino.

Em 2009 conclui os cursos de Licenciatura e Bacharelado em História, na Universidade Gama Filho. Desde então, nutri a vontade de continuar os estudos, visto que possuía o sonho de cursar o Mestrado e o Doutorado. No entanto, diante de questões pessoais, precisei ingressar no mercado de trabalho e adiar um pouco a realização de tais objetivos. No mesmo ano comecei a lecionar em escolas da educação básica. Atualmente, sou professora de História da Secretaria Municipal de Seropédica (RJ) e da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), lecionando para diferentes segmentos da Educação Básica (segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Nesses oito anos de magistério, atuando em escolas públicas de regiões periféricas da cidade e do Estado, convivi com diferentes sentimentos, que passaram da euforia decorrente da crença no poder transformador da educação até a desilusão com os descasos referentes às ações de governo. Foram nesses espaços que a curiosidade aflorou e se manifestou na vontade de conhecer o processo de institucionalização da escola, os embates envolvidos na sua obrigatoriedade, entre outros temas. Munida de tais interesses, resolvi retomar alguns estudos que comecei a desenvolver quando ainda estava na graduação.

Dessa forma, o estudo desenvolvido com esta pesquisa vem se delineando ao longo de determinado período de tempo; possui uma trajetória na qual a Associação Brasileira de Educação⁵ (ABE) emergiu como uma instituição próspera para a realização de uma análise acadêmico-científica, que ora se realiza, posto que, ainda na graduação, durante as disciplinas relativas aos anos iniciais do período republicano brasileiro, tive contato com leituras que versavam sobre algumas questões educacionais⁶. Nessa medida, foi nessa época que tive a oportunidade de conhecer a ABE. E foram, justamente, esses primeiros contatos que me estimularam a elegê-la como tema do meu trabalho de conclusão de curso.

Em 2009 defendi a monografia intitulada “A Associação Brasileira De Educação: a trajetória da Associação Brasileira de Educação entre os anos de 1924 e

⁵ A partir deste ponto, será adotada a sigla ABE para fazer referência à Associação Brasileira de Educação.

⁶ Entre as leituras mencionadas acima, cabe destacar: (BOMENY, 2003; CARVALHO, 1989, 1998; NAGLE, 1974; ROMANELLI, 1990).

1931”. Ao final da pesquisa, restaram muitas questões que fomentaram a vontade de continuar estudando aquela Associação. Dentre as quais, cabe destacar: quais os principais grupos envolvidos nos debates educacionais travados no seu interior? Em que medida esses grupos se aproximavam ou se distanciavam no seio da instituição? Por quais motivos as suas relações oscilaram entre possíveis aproximações, disputas, tensões e divergências?

Motivada por tais questões, posteriormente modificadas e adensadas, dei início à construção de um pré-projeto, me inscrevi no curso de mestrado da UFRJ, realizei o processo seletivo e fui aprovada, passando a desenvolver o estudo apresentado. Diante dessas considerações, compreendo que os entrelaçamentos entre a minha trajetória profissional e acadêmica foram se delineando ao longo dos caminhos percorridos para chegar a esta etapa da pesquisa, revestindo de significância a realização deste estudo.

Nesse caminhar, a dissertação pretendeu projetar luzes para alguns dos papéis (atuações e posicionamentos públicos) assumidos por Pedro Deodato de Moraes entre os anos de 1924 e 1927. Nessa época, ele integrou os quadros da ABE, ocupando, entre outras, a função de membro do Conselho Diretor e de Inspetor Escolar. Além desse objetivo geral, buscou-se ao longo da investigação alcançar os seguintes objetivos específicos: examinar aspectos relacionados à sua trajetória profissional; investigar a sua participação na arena educacional brasileira dos anos 1920; averiguar as propostas de educação defendidas por Deodato na I Conferência Nacional de Educação. Portanto, o recorte temporal adotado nesse estudo, abrange o período entre os anos 1924 e 1927.

Contudo, antes de iniciar as explicações relacionadas àquilo que esteve envolvido na escolha desse recorte espacial e temporal, adquire pertinência realçar dois aspectos. O primeiro deles, diz respeito ao próprio título deste estudo, sobre o qual considero importante empreender uma reflexão como forma de discorrer sobre alguns fatores que estiveram envolvidos na sua construção.

“O uso público da palavra: sobre alguns dos posicionamentos firmados por Pedro Deodato de Moraes na arena educacional brasileira (1924-1927)” é uma denominação que fornece indícios para a compreensão do sujeito Deodato como um intelectual, posto que frente às necessidades e exigências sociais do seu tempo, ele se propôs a pensar o Brasil a partir do viés educacional. Nesse caso, torna-se oportuno retomar um alerta feito por Sirinelli (2003), ao considerar que uma das condições para o estudo dos intelectuais implica:

[...] não nos limitarmos às trajetórias apenas dos “grandes” intelectuais e de descermos até o estrato intermediário dos intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram, e até a camada, ainda mais escondida, dos “despertadores” que, sem serem obrigatoriamente conhecidos ou sem terem sempre adquirido uma reputação relacionada com seu papel real, representaram um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política (p. 246).

Dessa forma, ao ousar se arriscar publicamente e firmar posicionamentos na arena educacional em que estava imerso, ele se envolveu diretamente na cruzada⁷ pela educação, utilizando diferentes estratégias a fim de publicizar suas palavras e ideias de forma escrita e oral. Refiro-me, neste ponto, entre outras: à publicação de livros, artigos para revistas e entrevistas em jornais e periódicos que circulavam na época. Porém, além de utilizar meios formais de divulgação de ideias, Bomeny (2003), destaca que os intelectuais também ocupam ambientes informais propícios ao debate:

[...] os intelectuais se valem de muitos expedientes para se comunicar e fazer públicas suas ideias. Os encontros nos bares, a boemia, os espaços sociais de manifestação de opiniões, a imprensa, as universidades, os eventos culturais, tudo isso alimenta a troca de pontos de vista, a confirmação de convicções, as disputas e o brilho da constelação daqueles que se orientam pela atividade intelectual. (p. 38).

Ao se lançar à vida pública, Deodato ocupou cargos e desempenhou funções vinculadas à Secretaria de Instrução, participou de iniciativas editoriais (Companhia Melhoramentos e Revista Nacional⁸), proferiu conferências, colaborou na implementação de reformas educacionais e integrou associações (exemplo a Liga Brasileira de Higiene Mental).

O seguinte aspecto, por seu turno refere-se ao recorte temporal delimitado para esta análise, definido a partir dos indícios da trajetória construída por Deodato no campo educacional que puderam ser perscrutados a partir das fontes. Em função disso, proponho a seguinte reflexão, a partir das seguintes palavras de Albuquerque Júnior (2007):

⁷ Resolvi utilizar a palavra Cruzada para me referir ao movimento educacional brasileiro dos anos 1920/1930, pois segundo Monarcha (2009), em um texto escrito em 1923 (p. 35) e publicado na Revista Nacional, Deodato afirmava: “*Sinite parvulos venire and me*, dizemos também nós evangelizadores da nova e santa cruzada” (p. 147).

⁸ Entre os anos de 1922-1923, Deodato ocupou o cargo de diretor da Revista Nacional e segundo Monarcha (2009): “na condição de instigador e publicista, publicou vários artigos que constituem um bom índice para verificar a recepção das ideias montessorianas no Brasil” (p. 212).

Ao contrário do que pensamos, se as margens limitam e contêm o rio, dão a ele forma e curso, não são as margens que produzem o rio, mas justamente o contrário, é o fluxo das águas, o passar incessante de seus torvelinhos que vai escavando as margens, dando a elas contornos, é o rio que produz suas margens (p. 29).

Delimitar o espaço e o tempo de uma análise é algo que nós pesquisadores não podemos nos esquivar ao realizarmos uma investigação histórica. Entretanto, essas escolhas não encerram ou esgotam a pesquisa; antes mais, configuram-se como possibilidades de problematizar e melhor dimensionar o objeto estudado, conferindo-lhe complexidade.

Em tal estudo, tais referenciais (período e espaço) funcionaram como o *rio* e as *margens*. No entanto, diferente do que se possa imaginar (que o recorte tenha sido definido no início), esta pesquisa não se produziu a partir de tais delimitações. Pelo contrário, o recorte privilegiado foi se construindo a partir das leituras e das buscas pelas fontes, que suscitaram questionamentos e adensaram tanto as problemáticas de pesquisa quanto os objetivos a serem alcançados.

À vista disso, a presente pesquisa não caminhou de maneira linear. Tanto que em determinada etapa, inclusive, o contato com novas fontes e a leitura mais atenta de determinados documentos demonstraram que uma das hipóteses inicialmente levantada, não poderia ser sustentada. Nesse momento de angústia, ciente da impossibilidade de continuar a considerar o Deodato de Moraes um “católico defensor da escola nova”, foi preciso abandonar determinadas “certezas anteriores” e encontrar outras possibilidades de investigação.

Assim sendo, ao delimitar o tempo estudado, almejei dialogar com *outros presentes*, na tentativa de problematizar as tensões sociais que envolviam os sujeitos de outras épocas. No exercício dessa atividade procurei não esquecer o seguinte alerta:

A alusão, neste ponto, é para a insuficiência de se pensar o ontem como um domínio homogêneo, regido pela linearidade dos fatos e pelos posicionamentos sociais com pouca (para não dizer nenhuma) mobilidade e passível de ser “resgatado” através do realce esquemático do “contexto ou pano de fundo históricos” (SILVA; LEMOS, 2013, p. 63).

Para fins deste estudo, ao direcionar o olhar investigativo, para os posicionamentos públicos do sujeito Deodato de Moraes, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro durante a década de 1920, foi preciso atentar para algumas questões políticas, econômicas, sociais e culturais que caracterizaram aquela década como um momento de

efervescência na capital da República, posto que na agenda das discussões nacionais não faltaram debates relativos a temas como: saúde, engenharia e educação (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994; SILVA, 2004; FERREIRA; PINTO, 2006).

Os anos 20-30 são um momento crucial em termos da redefinição não apenas político-econômica, mas, essencialmente cultural. Na busca de respostas para a construção do ideário de um Brasil “moderno”, colocava-se com ênfase pouco vista em outros momentos a questão: “que país é esse?” Médicos, educadores, engenheiros, literatos, enfim, todos os intelectuais discutiam apaixonadamente o tema da “identidade cultural/nacional” [...] (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994, p.33).

Foi nesse cenário social em que a medicina tentava normatizar os corpos, a educação era pensada como instrumento de conformação social e a engenharia procurava organizar os espaços citadinos (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994), que a ABE foi fundada, no ano de 1924. Segundo Carvalho (2011):

Na Associação Brasileira de Educação, fundada no Rio de Janeiro em 1924, um grupo de intelectuais imbuíu-se da missão de regenerar o país pela educação, lançando-se à propaganda da “causa educacional”. Procuraram ganhar a adesão da opinião pública por meio da imprensa e do rádio e, no espaço das cidades, promoveram festas, exposições e competições escolares no intuito de arrematar adeptos (p. 237).

Cabe frisar que não foi o objetivo deste estudo resgatar a origem da instituição, mas sim projetar luzes para determinadas lutas e tensões que estiveram envolvidas na sua emergência, dentre estas, ênfase especial foi conferida àquelas que contaram com a participação de Deodato de Moraes. Assim sendo, procurei analisar esse acontecimento sob diferentes perspectivas compreendendo-o como uma construção do pesquisador e não como algo pronto a partir do qual a análise vai iniciar.

Em suma, sem deixar de lado o seu caráter singular, a proposta buscou valorizar tal acontecimento a partir do que ele produz de novo e para tanto, aceitei o convite lançado por François Dosse (2013) e, nesta perspectiva “transformando em indício ou vestígio significativo, o acontecimento é compreendido como desfecho e como abertura de possíveis” (p. 06). Sendo assim, nesta pesquisa, tornou-se importante analisar as apropriações e os múltiplos sentidos atribuídos à fundação da ABE.

Nesse caminhar, o diálogo com outros pesquisadores que, igualmente, elegeram a ABE como objeto de estudo, tornou-se um importante investimento na tentativa de compreender algumas formas de atuação da instituição nos anos 1920. Refiro-me a

autores como Nagle (1974), Carvalho (1986), Rocha (2004), Mingnot; Xavier (2004), Valério (2013), Hoeler (2014) e Souza (2015).

No ano de 1927, três anos após a sua fundação que a ABE realizou a I Conferência Nacional de Educação. Nesse evento, Deodato de Moraes participou de diferentes maneiras: foi presidente da comissão de ensino primário; “delegado” representante do Distrito Federal; autor de cinco teses apresentadas no evento (tese nº 18, A higiene pelo hábito, tese nº 34, Rumo ao Campo; tese nº 65, A Psicanálise na Educação; tese nº 99, A Escola e a Família; tese nº 100, A Escola Nova).

Nesse recorte foram enfatizados alguns aspectos referentes a duas administrações da Diretoria Geral da Instrução Pública: a de Antônio Carneiro Leão (1922-1926) e a de Fernando de Azevedo (1927-1930), principalmente, pelos seguintes motivos: a fundação da ABE insere-se no contexto da administração de Carneiro Leão e algumas fontes analisadas indiciam possíveis “aproximações” entre Deodato de Moraes e ele, sobretudo no tocante às seguintes circunstâncias: na ata de fundação da ABE, seus nomes estão presentes na lista dos fundadores da instituição; em 1925, os dois foram empossados como membros do Conselho Diretor da ABE; em 1926, Deodato integrou a comissão de educadores que, presidida por Carneiro Leão, elaborou os *Programas para o Ensino Primário Carioca*.

Ainda nesta linha, o livro *O ensino na capital do Brasil*⁹, escrito por Carneiro Leão em 1926, caracterizou-se como uma importante fonte de estudos, pois forneceu indícios da atuação do Deodato de Moraes enquanto exerceu a função de Inspetor Escolar em escolas do 19º distrito da cidade do Rio de Janeiro.

Em 1927, quando foi realizada a I CNE, Fernando de Azevedo assumiu o cargo de diretor geral da Instrução Pública no Distrito Federal. De forma similar, o livro *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil (1935)*, de sua autoria também forneceu informações importantes utilizadas na tentativa de compreender as atribuições dos inspetores escolares.

Não obstante, a natureza desses textos, ambos produzidos e publicados com a intenção de relatar os feitos de seus autores enquanto ocuparam, sucessivamente, o cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, produzem uma memória oficial que objetiva realçar os elementos positivos praticados por eles, fornecendo

⁹ O escrito de Carneiro Leão é uma representação que ele mesmo forjou dos anos em que esteve à frente da Diretoria de Instrução. E, por conseguinte, as considerações registradas no relatório - analíticas ou descritivas - devem, necessariamente, ser cruzadas com outros documentos do período para que, só assim, novos indícios referentes à educação carioca possam ser percebidos. (SILVA, 2004, p. 119).

representações de suas gestões. Tal fato requer do pesquisador um trato mais cauteloso ao se aproximar dessas fontes.

Passo, agora, a abordar alguns aspectos relacionados aos aportes teórico-metodológicos que foram mobilizados. Afinal, para a execução deste estudo que se propôs investigar alguns dos comparecimentos do sujeito Pedro Deodato de Moraes na cena educacional brasileira, houve a necessidade de prestigiar determinados enfoques.

Nesse quadro, explicitar a biblioteca mobilizada por uma análise alude a um esforço de escrita interessado em descortinar aqueles referenciais que, de algum modo, colaboraram para respaldar as ideias defendidas. Isso não significa, sob hipótese alguma, que outras leituras e consultas não possam ser efetuadas, por não se encontrarem alinhadas com este ou aquele embasamento teórico (SILVA; LEMOS, 2013, p. 64).

Dessa forma, os aportes teórico-metodológicos que foram elencados, bem como as principais categorias de análise selecionadas e empregadas no decorrer desta análise, estão fundamentados em uma seleção de autores que asseguram a sua sustentação teórica e analítica, a fim de permitir o alcance dos objetivos previstos.

Sobre esse aspecto, esclareço que esta pesquisa estabeleceu interlocuções com diferentes pesquisas (dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos e livros publicados) cujos debates suscitados no campo da História da Educação forneceram o apoio necessário no exercício de pensar, entre outras coisas, a educação brasileira na década de 1920. Menciono neste ponto os seguintes autores: André Paulilo (2001), Clarice Nunes (1994, 2011), Diana Vidal (2006, 2011), Sônia Câmara (2006) e Sooma Silva (2004, 2008 e 2009).

Nessa linha, o referencial teórico-metodológico que balizou as reflexões realizadas nesta pesquisa está ancorado nas seguintes categorias: *estudos biográficos*, *trajetória*, *intelectual*, *redes de sociabilidade*, *configuração*, *representação*, *estratégias* e *táticas*. Para a discussão sobre os estudos biográficos e a necessária problematização das categorias históricas de análise de *biografia* e *trajetória* foram priorizados os trabalhos de Giovani Levi (1996), Pierre Bourdieu (1996) e Benito Bisso Schmidt (2012). A elaboração de uma possível trajetória para a vida do Deodato esteve ancorada na categoria de representação, de Roger Chartier (1990; 1991; 2011). A compreensão deste sujeito enquanto um intelectual foi construída a partir dos estudos de Jean-François Sirinelli (2003), cujas ideias também foram necessárias na investigação das redes de sociabilidades elaboradas por ele. O emprego da categoria de *configuração*,

utilizada para pensar a experiência da ABE tornou-se possível graças às contribuições de Norbert Elias (1999). No tocante à participação do Deodato de Moraes na I Conferência Nacional de Educação, adotou-se a perspectiva de análise empregada por Michel de Certeau (1998) a fim de analisar as múltiplas *estratégias e táticas* empregadas por ele nesse evento.

Assim também, a seleção de fontes foi um empreendimento importante na construção desta pesquisa, ao passo que, o acervo documental construído constitui-se, principalmente de documentos encontrados no arquivo da ABE, tais como: regimento interno, Estatuto da ABE (1925), Boletins (1926, 1927 e 1928), Regimento Interno para as Conferências Nacionais de Educação e Atas do Conselho Diretor. Dessa forma, inicialmente a pesquisa se concentrou no próprio arquivo da instituição¹⁰.

Ainda sobre as fontes utilizadas nesta pesquisa, destaco o emprego dos seguintes jornais: Diário da Manhã, Correio da Manhã, Gazeta de Notícias e Jornal do Brasil. É importante ressaltar que busquei focar os periódicos de maneira a problematizar as informações oferecidas por eles, compreendo-os como impressos que fornecem representações forjadas a partir de elementos da realidade. Destarte, os periódicos despontaram como um caminho, dentre outros possíveis, na busca por indícios sobre as ações do Deodato de Moraes.

Entretanto, compreendo que os discursos produzidos por tais jornais estão marcados por intencionalidades e subjetividades daqueles que os escreveram, dessa forma, em suas linhas não está refletida a realidade de uma época e sim uma maneira de enxergar os acontecimentos construída por sujeitos sociais submetidos a diferentes tipos de constrangimentos. No entanto, tais particularidades deste tipo de fonte histórica não inviabilizam o seu uso, apenas exigem do pesquisador determinados cuidados que perpassam por uma leitura crítica desse material.

Diante dessas considerações, a pesquisa desenvolvida almeja contribuir, de algum modo, para os estudos referentes ao campo da História da Educação brasileira, a partir de novas investigações acerca de questões educacionais peculiares às primeiras décadas republicanas. Mas, não apenas isso. Anseio que esta pesquisa, também, possa

¹⁰ Atualmente a ABE está situada no seguinte endereço: Rua México, 11 - Centro, Rio de Janeiro e seu arquivo, mantido com financiamento de organizações de cunho privado, é de grande valia para pesquisadores e estudiosos interessados em conhecer a história da instituição. No entanto, é importante ressaltar, que durante as idas ao arquivo da ABE, para a realização desta pesquisa, ao conversar com os dois funcionários que ainda trabalham na sua manutenção e organização, foi perceptível a atual dificuldade em continuar mantendo-o em funcionamento, sobretudo pelos recursos financeiros escassos.

trazer contribuições para a minha tarefa como educadora, pensando, desta forma, numa possível interlocução entre pesquisa e ensino, compreendida como uma troca entre os diferentes saberes, tanto os produzidos pela academia quanto os que se produzem cotidianamente no ambiente escolar.

Ao longo deste estudo tive a oportunidade de pensar de maneira reflexiva sobre questões que envolvem a escola pública, a educação e o ensino, fato que forneceu subsídios para aprimorar a minha prática docente, sobretudo por me permitir lançar para a escola um novo olhar, ampliando os sentidos e os significados atribuídos a esta instituição e aos papéis desempenhados por ela na sociedade.

Neste ponto, a fim de possibilitar uma melhor compreensão de como o texto da dissertação foi organizado e construído, considero pertinente expor a maneira como os capítulos foram estruturados e com isto, ressaltar algumas ideias que serão analisadas ao longo da narrativa. Desse quadro geral, a dissertação está dividida em três capítulos, organizados da seguinte maneira:

O capítulo I, *Entre cruzamentos e encruzilhadas: dimensões da educação brasileira nos anos 1920*, dentro dos recortes conferidos, objetiva sublinhar alguns aspectos que conheceram o seu momento de emersão no período que compreende a década de 1920 no Brasil, enfatizando determinadas questões educacionais, políticas, econômicas e sociais que conferiram sentido às experiências vividas pelos sujeitos daquela época.

Nesse exercício, procurei ajustar as lentes reflexivas para a cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, capital da República, buscando aproximações entre a cidade e a escola, indiciadas, sobretudo, a partir das reformas urbanas e educacionais que movimentaram o período. Tais reformas, empreendidas desde finais do século XIX, além de provocarem mudanças no traçado arquitetônico da urbe, esperavam alterar os costumes e hábitos da população, imprimindo novas maneiras de se relacionar com os espaços e os tempos citadinos.

Nesse ambiente convulsionado em que muitas demandas foram alçadas a responsabilidade da escola pública, a ABE foi fundada como um espaço privilegiado de discussões que apontavam múltiplos caminhos para o país pela rota da educação. Dessa forma, considere necessário problematizar diferentes aspectos referentes a sua fundação e atuação nos anos 1920.

No capítulo II, *Um sujeito e seus (des)caminhos trilhados: sobre aspectos da trajetória de Pedro Deodato de Moraes*, a fim de construir uma possível trajetória para

a vida desse sujeito, foi preciso empreender uma reflexão sobre os estudos biográficos, ressaltando os diferentes usos e possibilidades de inserção da biografia em estudos acadêmicos. Para tanto busquei problematizar as categorias históricas de *trajetória* e *biografia*, em diálogo, sobretudo, com os seguintes autores: Pierre Bourdieu (1996) e Giovanni Levi (1996).

Dentre outras trajetórias que poderiam ter sido traçadas sobre a vida de Pedro Deodato de Moraes, a que foi construída nesta pesquisa almejou realçar, principalmente, aspectos da sua vida profissional. Nesse sentido, o caminho trilhado a partir da análise das fontes documentais construídas possibilitou indiciar algumas das suas atuações: escritor de livros que versavam sobre diferentes temáticas, a sua formação em Pedagogia Científica, o exercício da função de Inspetor Escolar em escolas do 19º Distrito do Rio de Janeiro, participação na ABE como membro do Conselho Diretor da instituição e a sua atuação como organizador e professor do Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP) no Espírito Santo.

No capítulo III, *Lutas, disputas e tensões no interior da Associação Brasileira de Educação*, pretendi estabelecer um diálogo com algumas reflexões construídas por Norbert Elias (1999), por considera que a categoria de *configuração* possibilitar ampliar a compreensão da experiência da ABE, bem como as múltiplas relações estabelecidas entre os grupos que a integravam na década de 1920.

Nessa medida, o objetivo central do capítulo foi analisar a I Conferência Nacional de Educação (1927) como um espaço utilizado por Deodato de Moraes para defender e divulgar diferentes representações de escola, de educação, de ensino e de família construídas por ele ao longo de quatro das cinco teses que foram apresentadas no evento. Com este propósito, concentrei as análises nas seguintes teses: tese nº 34, Rumo ao Campo; tese nº 65, A Psicanálise na Educação; tese nº 99, A Escola e a Família; tese nº 100, A Escola Nova.

Termino esta introdução retomando algumas ideias e reflexões sobre o fazer histórico fornecidas por um autor com o qual dialoguei em outros momentos desse texto. Afinal, a [...] História é viagem que conecta e mistura tempos e espaços, que interpenetra coisas e representações, realidade e discurso, razões e sentimentos, matéria e sonho, obrigação, liberdade e determinação [...] (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.29-30).

A leveza de suas palavras serviu de inspiração em muitos momentos desta pesquisa. Isso porque, almejei deixar na escrita desta dissertação, não apenas as angústias, hesitações e temores que estiveram envolvidos no seu processo de produção, mas também os prazeres, as descobertas, os encontros e as despedidas que este exercício proporcionou.

CAPÍTULO I

ENTRE CRUZAMENTOS E ENCRUZILHADAS: DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 1920

1.1 A transição do século XIX para o XX: alguns aspectos

Considero que para a compreensão da *avalanche* de transformações processadas no Brasil a partir dos anos finais do século XIX, seja pertinente direcionar o olhar para algumas das questões políticas, econômicas, sociais e culturais que marcaram a passagem do século XIX para o XX no Brasil. Momento marcado por “características tão dramáticas quanto decisivas para o destino futuro do país” (SCHWARCZ, 2012, p. 19). Refiro-me, entre outras, à Abolição da Escravidão, à Proclamação da República, à promulgação de uma nova Constituição e a possíveis transições de uma economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial, com inúmeros reflexos no perfil da sociedade, das cidades e do país.

O período que vai do último quartel do século XIX ao começo dos anos 20, no Brasil, é de profundas e rápidas transformações sociais e políticas. A abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da República em 1889 haviam aberto o sinuoso caminho para a construção de uma nova sociedade capaz de absorver novas ideias [...] Saía-se do escravismo e ingressava-se no processo de construção de uma sociedade de tipo capitalista urbano-industrial (HERSCHMANN; PEREIRA. p.11-12).

Longe da tentativa de delinear um provável caminho percorrido na transição do Império para a República, ainda que de maneira exploratória, pretendo focar não apenas no ato de 15 de novembro, mas também no fato de que desde tempos mais remotos, anteriores aos anos regenciais (1831-1840), diferentes projetos políticos de cunho republicano já estavam sendo discutidos no interior da sociedade brasileira. Tal reflexão permite problematizar a ideia de improviso muitas vezes associada ao momento do golpe militar vivenciado na Praça da Aclamação, atual Praça da República, na cidade do Rio de Janeiro.

Não obstante, a imagem da Proclamação da República como o resultado de um levante militar liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca ainda pode ser encontrada e corriqueiramente é reproduzida em materiais de cunho didático. De acordo com Neves:

A proclamação da República no dia 15 de novembro de 1889 é, sem dúvida, um dos acontecimentos significativos de nossa história. Feriado nacional festejado anualmente como uma das datas cívicas mais importantes, o 15 de novembro se inscreve nos livros escolares e no imaginário coletivo como um acontecimento fundador do que somos como um *lugar de memória* para

todos os brasileiros e como um marco significativo de nossa história. Por isso mesmo, presta-se, como poucos, a uma reflexão mais consistente sobre o acontecimento e seu significado para a história (2006, p. 26-27).

De maneira recorrente, a Proclamação da República é explicada a partir do enfraquecimento do chamado tripé de sustentação da Monarquia, concebendo as questões econômica, religiosa e militar como fatores preponderantes para o fim o reinado de D. Pedro II¹¹. De acordo com essa interpretação, segundo Costa:

A República era fruto de ressentimentos acumulados: do clero contra a Monarquia, dos fazendeiros contra a Coroa, dos militares contra o governo, dos políticos contra o imperador. Somava-se a esse descontentamento a incompetência dos políticos do Império, incapazes de defender o próprio regime que representavam (2010, p. 417).

Na historiografia que se dedica ao tema¹², alguns pesquisadores têm procurado ampliar as análises para o estudo das transformações que o país começou a passar nos anos finais do Império, muitas vezes destacando as mudanças que se aprofundaram na década de 1870. A última década do Império é tida como um período conturbado, marcado por agitações variadas e insatisfações que perpassavam, entre outros motivos, pelo fato de que o Brasil, às vésperas do século XX, ainda não havia promovido a abolição da escravidão¹³. Sendo assim, a pressão exercida pelos próprios escravos e por movimentos urbanos contrários à permanência do regime escravista não podem ser negligenciadas nesse processo.

O fim da monarquia não foi uma questão alheia à sociedade, porém a concepção de República não se apresentou de maneira uniforme. Diferentes caminhos poderiam ser trilhados para o alcance do regime republicano, segundo Carvalho “[...] havia no Brasil pelo menos três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo [...]” (1990, p. 9).

¹¹ De acordo com Emília Viotti da Costa, a interpretação que Oliveira Vianna, sobretudo em sua obra *Ocaso do Império*, apresenta sobre a Proclamação da República, enfatizando em suas análises a questão militar, “foi aceita pela maioria dos historiadores e passou a ser repetida em manuais e obras de divulgação” (2010, p. 417). Cabe ressaltar que o livro de Oliveira Vianna, produzido no contexto comemorativo pelos 100 anos da Independência do Brasil, em 1922 e promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) é tido como a “primeira versão da história republicana” e apresenta a concepção de que o Império chegou ao fim porque perdeu os seus pilares de sustentação social, econômica e política: igreja, exército e proprietários de terras e escravos.

¹² Para um maior aprofundamento do tema tratado, cabe destacar: (COSTA, 2010; MELLO, 2011, dentre outros).

¹³ Ver a este respeito: (SCHWARCZ, 2012). A autora ressalta que a abolição da escravidão no Brasil em maio de 1888 aconteceu tardiamente quando comparada com o mesmo processo vivido em outros países, destacando que o Brasil foi a última nação do Ocidente a deixar de utilizar esse tipo de trabalho compulsório.

Nesse processo destacaram-se as atuações de diferentes sujeitos sociais e o papel fundamental da imprensa (jornais, periódicos e revistas) como elemento difusor das ideias debatidas. Mudanças estruturais na cidade do Rio de Janeiro¹⁴, também se inserem nesse movimento de transição da Monarquia para a República.

Desta feita, torna-se pertinente afirmar que o governo republicano não “nasceu pronto” e, portanto, foi resultado de um decurso agitado, gestado desde meados do século XIX, no qual se destacaram as pressões de diferentes setores, dentre as quais se sobressaem aquelas advindas dos próprios escravos e, também, de muitos grupos urbanos e rurais contrários à manutenção da escravatura e do regime monárquico (COSTA, 2010; MELLO, 2011; SCHWARCZ, 2012).

A partir da segunda metade do século XIX, diferentes segmentos da sociedade brasileira discutiam temas que envolviam a formação política do país, no qual matérias como escravidão e abolição, defendidas por muitos e rechaçadas por tantos outros, foi temática assídua. Desses acalorados debates, fizeram parte, aqueles considerados política e economicamente influentes, mas também os que possuíam menor participação, porém grande interesse em que ela chegasse ao fim: parte dos escravos do Império brasileiro, representantes da força econômica e produtiva do país até o momento (ALONSO, 2014; CHALHOUB, 2011).

Nesse caminhar, ganha destaque na historiografia a existência e a força de diferentes movimentos de cunho abolicionista¹⁵, visto que apesar do propósito de extinção do trabalho escravo, possuíam múltiplas vertentes e especificidades, inviabilizando a possibilidade de que sejam tratados como um movimento homogêneo. Entre as formas de pressão interna, a imprensa foi muitas vezes utilizada como um caminho de difusão e propagação do discurso abolicionista. Além disso, as fugas em massa, as ações judiciais de liberdade impetradas pelos próprios cativos, as paralisações no trabalho demonstram o protagonismo desses sujeitos sociais diante das

¹⁴ Essas mudanças serão tratadas de maneira aprofundada mais adiante.

¹⁵ Dentre a historiografia que se dedica ao tema, destaco os trabalhos de: ALONSO, 2014; ABREU; PEREIRA, 2011; PESSANHA, 2012. A partir da aproximação com a historiografia citada, compreendemos que a abolição da escravatura fez parte de um amplo movimento social de cunho abolicionista, no qual, na maioria das vezes, os negros assumiram o papel de protagonistas. Angela Alonso (2015), em artigo cujo tema central de estudo foi o movimento abolicionista, esclarece que os primeiros a explicarem o movimento, foram os próprios abolicionistas “Joaquim Nabuco, em *Minha formação*, Jose do Patrocínio, em artigos (*Cidade do Rio*, 5/5/1889), Duque Estrada (1918) e Evaristo de Moraes (1924)” (p. 116), que através de suas narrativas, elegeram o ano de 1879 como o início do movimento. No entanto, a autora ressalta que: “o movimento abolicionista, contudo, é anterior a 1879 e a Nabuco. Associações antiescravistas remontam às vésperas da lei Eusébio de Queiros, que proibiu o tráfico ultramarino de escravos em 1850, e manifestações coletivas contra a escravidão cresceram na segunda metade dos anos 1860, antes da Lei do Ventre Livre” (p. 117).

movimentações de cunho libertador, ou seja, as ações dos próprios escravos em torno da possibilidade de libertação e, também, a participação de outros setores da sociedade em tal processo. Para os libertos, as “asas da liberdade” se abriram, mas a tão sonhada igualdade ainda estava para chegar¹⁶. A Lei Áurea não forneceu os instrumentos necessários para promover a inserção igualitária dos libertos na sociedade brasileira, deixando-os sem suporte e “sem o amparo necessário, não dispunham das ferramentas primeiras para competir em igualdade de condições com os trabalhadores nacionais livres ou mesmo com as populações imigrantes [...]” (SCHWARCZ, 2012, p. 61).

Apesar de instaurar significativas mudanças na configuração do Estado brasileiro, a República veio acompanhada da necessidade de reorganização do país: federalismo ou parlamentarismo, qual modelo deveria ser adotado? Elaboração de uma nova carta constitucional ou seria mantida a Constituição de 1824? Eleições diretas e imediatas ou governo provisório? Como dar conta do grande contingente populacional de libertos? Sem dúvida, as questões levantadas remetem a urgentes elementos que precisavam ser redimensionados. Sendo assim, a passagem do século XIX para o XX, sobretudo as primeiras décadas da República, foi o momento de construção e estruturação das bases políticas, econômicas e sociais que pretendiam dar sustentabilidade ao novo modelo de gestão governamental adotado no país (SCHWARCZ, 2012; DELGADO; FERREIRA, 2006).

No regime recém implantado, em fevereiro de 1891, o Governo Provisório¹⁷ (liderado por Deodoro da Fonseca) aprovou a Constituição, inspirada na carta constitucional norte-americana. Seu texto designava que o Brasil passava a ser uma República Federativa Presidencialista, organizada por meio de três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Além disso, encerrava o regime de padroado, assegurando a separação entre a Igreja Católica e o Estado, permitindo aos brasileiros a liberdade de culto. No tocante aos direitos políticos, o voto ficou restrito aos homens maiores de 21 anos, brasileiros e alfabetizados, desde que não fossem soldados ou membros do clero regular, acentuando o critério da alfabetização como elemento de qualificação dos que teriam direito ao voto (NEVES, 2006, p.35).

¹⁶ Para o aprofundamento dos estudos sobre a situação dos negros no pós-abolição, ver, entre outros: NASCIMENTO, 2016; CHALOUB, 2011; ABREU; PEREIRA, 2011;

¹⁷ O ministério do Governo Provisório era formado por: Campos Sales (Justiça), Demétrio Ribeiro (Agricultura, Comércio e Obras Públicas), Rui Barbosa (Fazenda), Aristides Lobo (Interior), Quintino Bocaiúva (Relações Exteriores), Benjamim Constant (Guerra) e Eduardo Wandenkolk (Marinha) (ARIAS NETO, 2012, p. 210).

No setor político, ao instituir o sistema federativo, ou seja, a concessão de autonomia aos estados membros da união prevalece também o poder dos municípios, nos quais os coronéis continuam a se posicionar como figuras centrais no “mandonismo local”, consagrados pela historiografia com a categoria de Coronelismo¹⁸. Com a ampliação do poder local, as oligarquias ganham mais força originando a Política dos Governadores e a Política Café com Leite¹⁹ (rodízio no poder entre Minas Gerais e São Paulo), que consistem em artimanhas dos grupos políticos para assegurar o bom funcionamento da máquina eleitoral, garantindo a manutenção dos seus interesses.

Do café de São Paulo ao leite de Minas Gerais, o Brasil adentra o século XX como um país de economia primordialmente agrário-exportadora, reforçando a concepção de que a transição da uma economia cafeeira para a industrial estava fadada a acontecer, sobretudo a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), que teria provocado a chamada substituição de importações²⁰. Entretanto, Arias Neto (2012) destaca que a história não é um movimento linear e progressivo de transformações (p.224), por isso chama a atenção para o fato de que “[...] não há uma necessária associação linear e inequívoca entre abolição – República – economia cafeeira – industrialização e urbanização [...]” (2012, p. 195), já que entre esses fenômenos as relações tendem a ser complexas e contraditórias.

De acordo com Arias Neto:

Embora persista de certo modo, na memória nacional, a associação entre a República e o desenvolvimento da indústria nacional, é necessário destacar que a expansão cafeeira não propiciou apenas a melhoria dos portos e a implantação de ferrovias. De modo geral, ela estimulou e foi estimulada pelos melhoramentos urbanos e pelo desenvolvimento de determinados tipos de indústria ainda no período imperial. De fato, do início do século XIX até 1889, ano da proclamação da República, foram criados vários

¹⁸ Sobre o Coronelismo na Primeira República, ver: (Leal, 2012). Para este autor, o sistema político que sustenta a estrutura do poder durante toda a Primeira República é o Coronelismo. Este fenômeno encontra seu momento de emersão na distribuição de cargos de coronel na extinta Guarda Nacional durante o império e percebe-se que a República ao invés de extinguir a figura do coronel, acaba lhe dando mais força, principalmente devido ao regime federalista. A chave para a sua compreensão está na relação de compromisso que se estabelece entre o poder público e o poder privado, representado pela figura dos senhores de terras, dos coronéis e por isto também só é possível compreender o coronelismo relacionando-o com a estrutura agrária brasileira, que fornece a base de sustentação do poder dos coronéis.

¹⁹ Sobre o processo político na Primeira República, ver: (Neves, 2006; Resende, 2006;).

²⁰ É consagrada na historiografia brasileira a visão de que nos anos da guerra, 1914 a 1918, graças ao fechamento do mercado internacional, ter-se ia consolidado uma indústria voltada para a substituição das importações. Esta afirmação é, contudo, duvidosa, pois, se o mercado estava fechado às importações de produtos manufaturados, as importações de bens de capital, que poderiam permitir a instalação de novas unidades, também sofriam a mesma restrição. (Arias Neto, 2006, p. 220-21)

estabelecimentos fabris, principalmente têxteis, de dimensões e capital diversos, que empregavam força manual, hidráulica e a vapor (2006, p. 209).

Destacando que desde o fim do Império havia um “pensamento industrializante no Brasil”, o autor não nega a importância dos anos 1920 como um momento de significativas mudanças socioeconômicas, como o crescimento populacional, sobretudo das camadas médias e urbanas, o aumento da imigração, a urbanização, a diversificação de atividades econômicas, o desenvolvimento da imprensa e a propagação de novos conhecimentos e dimensões de mundo (ARIAS NETO, 2006).

A emergência de novos atores sociais, como o proletariado urbano, formado, sobretudo, por imigrantes que coexistem com o povo do campo, “gente humilde”, que através de diferentes movimentos sociais demonstram suas insatisfações, nas cidades (Revolta da Armada, Revolta da Chibata, Movimento Operário e Tenentismo) e nos espaços rurais brasileiros (levantes messiânicos e milenaristas como Contestado, Juazeiro e Canudos) (SCHWARZ, 2012; NASCIMENTO, 2016; HERMANN, 2006; FLORES, 2006). Nesse segmento, sobre os movimentos sociais que marcam a Primeira República, Schwarz destaca:

[...] não tardariam a surgir movimentos que revelariam outras faces, mais reclusas, de tanta modernidade. Colocada à margem, as populações expulsas dos centros urbanos elegantes ou deixadas ao largo da “civilização” – nos sombrios sertões ou nas longínquas florestas – começavam a ganhar as manchetes dos jornais. Sua reação só poderia ser considerada, por princípio, “bárbara” e estranha. No entanto, os primeiros sinais de revolta partiram de dentro das cidades (2012, p. 51).

Isto posto, cabe afirmar que o período conhecido pela historiografia como Primeira República (1889-1930) foi marcado não apenas pelo acirramento de disputas e debates, mas também por permanências e continuidades em relação ao regime monárquico²¹. Nesse processo de “consolidação republicana”, mitos foram criados, heróis nacionais forjados, hinos elaborados, assim como a confecção de bandeiras e símbolos²². Algo, portanto, que sinaliza para a emergência de diferentes estratégias que

²¹ Para o aprofundamento dessas questões, ver, entre outras, as seguintes referências: CARVALHO, 1990; 2012.

²² Não por acaso, o novo regime inscreveu na bandeira da nação os dísticos “ordem e progresso”, refletindo não só sua filiação ao positivismo como a noção de que o progresso era certo, único, derradeiro, evolutivo e ordeiro; grande utopia desse momento, dado a máquinas voadoras (como o 14 Bis de Santos Dumont) e a projetos amplos e abrangentes de higienização. Civilização e controle eram as palavras de ordem do período, que vivenciou a globalização mundial e um dinamismo jamais experimentados (SCHWARCZ, 2012, p. 39).

tencionavam alcançar a legitimação do novo regime naquela sociedade que precisava ser tornar cada vez mais brasileira e se reconhecer como tal.

Para Schwarcz:

O suposto era que a jovem República representava a modernidade que se instalava no país, tirando-o da “letargia da monarquia” ou da “barbárie da escravidão”. Uma verdadeira batalha simbólica foi travada, quando nomes, símbolos, hinos, bandeira, heróis nacionais foram substituídos, com o intuito de impor novas versões mais coadunadas com os tempos modernos (2012, p. 44).

A República foi instituída como um símbolo do novo, do advento da modernidade e do progresso. No entanto, tal representação sofrerá com o estigma de ultrapassada e velha, decorrente das críticas que lhe foram direcionadas a partir da instalação do Estado Novo (1937)²³. Fato este que contribuiu para a consagração do termo República Velha, que ainda persiste em nomear e criar sentidos para os anos iniciais do regime republicano.

Sobre essa problemática, é preciso acentuar que as periodizações e mesmo os termos com os quais os períodos são nomeados, resultam de uma construção histórica que atribui sentidos e tenta resignificar o passado, que tanto pode enaltecê-lo quanto desqualificá-lo. Nesse sentido, Gomes e Abreu, fazem o seguinte alerta:

Afinal, periodizar, nomeando um “tempo” é um ato de poder, como os historiadores sabem fazer por dever de ofício. Nessa operação nada é ingênuo, sendo necessário pensar que sentidos uma nomenclatura deseja atribuir a um “espaço de tempo”, o que necessariamente implica considerar quem e quando se constrói tal designação. No caso, a de República “Velha”, uma autêntica “fórmula mental”, que certamente exige questionamentos, a começar pela indicação de que, não casualmente, foi imaginada e adotada pelos ideólogos autoritários das décadas de 1920/30. Desde então, ela foi propagada com ênfase durante os anos do Estado “Novo”, outra fórmula de periodizar a história política brasileira, diretamente ligada, por contraste, às décadas que o precederam (2009, p. 01-2).

Partindo desse quadro, em um esforço de legitimação, muitas dimensões vivenciadas durante o Império (1822-1889) foram severamente criticadas, até mesmo com diferentes mobilizações para apagar determinados traços e símbolos que

²³ A classificação de República Velha foi o nome que vingou durante bom tempo, foi a maneira como os homens do Estado Novo viram primeiro a si mesmos e, numa operação de contraposição, definiram tudo que os antecedeu (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

remetessem a esse período²⁴. Com a educação não foi diferente. Em meio aos debates educacionais estabelecidos nas primeiras décadas republicanas, muitas vezes a instrução era erroneamente associada a um “atraso cultural” herdado da monarquia.

Ainda assim, diferentes estudos e pesquisas (GONDRA; SCHUELER, 2008; FARIA FILHO, 2011, MAGALDI; SCHUELER, 2009; SCHUELER; SILVA, 2013; SILVA; LEMOS, 2013, por exemplo) ressaltaram que desde a segunda metade do século XIX – e até mesmo antes disso – a educação, associada, sobretudo ao sentido de instrução ou mesmo escolarização, foi amplamente debatida e regulamentada por meio de leis e decretos. As preocupações de cunho higienista, tornaram-se questões sociais, para as quais as ações de governo que foram direcionadas, visavam um projeto modernizador de intervenção social e política.

Nessa perspectiva, o Período Imperial foi atravessado por preocupações de governo que projetavam para a educação da população dimensões relacionadas à unificação de territorialidades, ao estreitamento de laços de pertencimento, ao estabelecimento de vínculos de nacionalidade e à constituição de um corpo de cidadãos (SCHUELER; SILVA, 2013; GONDRA; SCHUELER, 2008). Educação e saúde são temas de destaque nas discussões políticas do país, mas também naquelas empreendidas por parte da intelectualidade brasileira, já que desde meados do século XIX pensa-se em um projeto de formação e modernização nacional, que teria como uma das vias principais a educação, sobretudo no sentido de escolarização.

1.2 O Rio de Janeiro nos anos 1920: ajustando as lentes reflexivas

A década de 1920 simboliza um momento de efervescência para a capital da República. Palco de movimentos sociais e políticos, a cidade se tornou o espaço no qual diferentes ações de governo foram direcionadas com a intenção de alcançar a pretendida modernidade²⁵.

²⁴ Sobre esse tema, maiores explicações podem ser encontradas em alguns dos trabalhos do historiador José Murilo de Carvalho, entre os quais destaco: (CARVALHO, 1990).

²⁵ Podemos definir a modernidade como um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida. Nesse sentido, como afirma Jacques Le Goff (1988), modernidade é um conceito estritamente vinculado ao pensamento ocidental, sendo um processo de racionalização que atinge as esferas da economia, da política e da cultura (SILVA; SILVA, 2013, p. 298). Ainda no que se refere à análise do termo modernidade, cumpre destacar que “ser moderno”, ou “alcançar a modernidade” implicam uma questão de atitude em relação ao passado, que pode ser visto sob diferentes olhares e perspectivas dos sujeitos, a partir do seu tempo histórico (LE GOFF, 1988).

O ano de 1922, em especial, aglutinou uma sucessão de eventos que mudaram de forma significativa o panorama político e cultural brasileiro. A semana de Arte Moderna, a criação do Partido Comunista, o movimento tenentista, a criação do Centro Dom Vital, a comemoração do centenário da Independência e a própria sucessão presidencial de 1922 foram indicadores importantes dos novos ventos que sopravam, colocando em questão os padrões culturais e políticos da Primeira República (FERREIRA, PINTO, 2006, p. 01).

No entanto, foi desde finais do século XIX e início do século XX, que se “deu o grande impulso para o ingresso da cidade do Rio de Janeiro no movimento do moderno” (SILVA, 2004, p. 37), em oposição ao que se passou a denominar, pejorativamente, de antigo, tradicional ou arcaico²⁶. Diante de tal situação, diferentes estratégias de governo, buscavam promover uma transformação na cidade, que abarcavam tanto mudanças físicas quanto a tentativa de se modificar os costumes e os hábitos da população carioca.

Dentre as quais, destacam-se as reformas urbanísticas, que ganharam maior impulso e notoriedade, sobretudo, a partir da gestão do prefeito e engenheiro Pereira Passos (1902-1906)²⁷, mas não se esgotaram com ele, já que, com os seus sucessores²⁸ “os projetos de remodelação urbana passaram a se constituir como uma constante no cotidiano carioca” (SILVA, 2004, p. 37).

No caminho rumo à modernização, era preciso apagar da paisagem urbana carioca, elementos que remetessem aos tempos da Colônia e do Império, considerados, a partir de então símbolos de um período que se pretendeu superar, visto que, a consciência da modernidade nasce do sentimento de ruptura com o passado (LE GOFF, 1988, p. 170), utilizando-se muitas vezes do artifício de desqualificá-los, sobretudo com a utilização de expressões pejorativas e críticas, a fim de legitimar o novo que se buscava alcançar²⁹.

Procurava-se, através das poeiras levantadas e dos barulhos característicos dos trabalhos das “pás e picaretas”, erradicar qualquer tipo de passado que pudesse contrastar com a diferenciada imagem pretendida para a cidade: uma

²⁶ Para um maior aprofundamento da discussão sobre os termos antigo e moderno, ver: LE GOFF, 1988.

²⁷ Maiores informações sobre a Reforma Pereira Passos podem ser obtidas em: BENCHIMOL, 1992.

²⁸ SILVA e PAULILO (2012) atentam para o fato de que entre os anos de 1906 e 1930, quatro engenheiros exerceram o cargo de prefeito da cidade do Rio de Janeiro, foram eles: Amaro Cavalcanti (1917-1918), Paulo de Frontin (1919), Carlos Sampaio (1920-1922) e Alaor Prata (1922-1926) (p. 129).

²⁹ Leonardo Soares dos Santos (2014), atenta para o fato de que as reformas empreendidas por Pereira Passos precisam ser situadas num conjunto de relações de força e poder em disputa, no qual o modelo de organização da cidade vigente no Império precisava ser superado para dar espaço à República, que implicava novos ordenamentos urbanos e sociais. “Era preciso modificar o antigo repertório simbólico da cidade (“colonial”), de modo a ajustá-lo a novos sistemas de dominação e sujeição do trabalho e dos grupos populares que se visava consolidar” (p. 92).

capital afinada com as características do mundo moderno (SILVA, 2004, p. 38).

Munido de tal propósito, Pereira Passos apoiado pelo presidente Rodrigues Alves³⁰, com incentivo financeiro obtido através de empréstimos junto a bancos ingleses, deu início ao seu projeto de intervenção urbana, que incluía, entre outras ações: demolições de casas populares e cortiços que ocupavam a área central da cidade, abrigando, principalmente, a população mais pobre³¹, abertura e alargamento de ruas e avenidas e construções de edifícios.

Nesse cenário social atravessado por obras, reformas, demolições e construções, o processo de modernização da cidade do Rio de Janeiro, ainda que com diferentes características e objetivos, teve continuidade durante a década de 1920. Desse modo, “pode-se assinalar que a paisagem física e social da Capital permaneceu sob influência das “pás e picaretas modernizantes” nas administrações subseqüentes à de Pereira Passos” (2004, p. 49).

No processo de modernização da cidade do Rio de Janeiro, em curso desde finais do século XIX, os problemas relativos à saúde dos cidadãos continuaram na agenda de debates no decorrer do início do século XX. Nesse caminho, cumpre destacar que a saúde pública, foi questão de destaque nos projetos de remodelação urbana vivenciados nos anos 1920. Nos discursos médico e higiênico, a doença era considerada um dos maiores problemas do país, grande obstáculo ao progresso e a civilização, sobretudo por que:

Não faltavam motivos que justificassem a preocupação de ordem médico-higiênica em relação ao cotidiano da cidade. A paisagem carioca do período, marcada decisivamente na geografia urbana de traçado irregular e atabalhoado de ruas, becos e vielas coloniais, morros e pântanos, constituía-se como foco potencial para epidemias avassaladoras (febre amarela, *cholera morbus*, peste, varíola, difteria, tifo, febre tifóide, tuberculose aberta e lepra

³⁰ Durante o processo de remodelação urbana ocorrido no Rio de Janeiro entre 1903 e 1906, houve duas intervenções urbanísticas orientadas por sentidos distintos: uma conduzida pelo Governo Federal e projetada pelo ministro Lauro Müller e o engenheiro Francisco Bicalho; outra levada a cabo pela prefeitura do Rio de Janeiro por meio de Francisco Pereira Passos. Ambos os projetos de intervenção urbana resultaram da iniciativa do então Presidente da República Rodrigues Alves que, desde o seu discurso de posse, anunciara uma grande ação de reformulação urbana sob o pretexto de melhorar a imagem, a salubridade e a economia da capital federal, a fim de facilitar a imigração de estrangeiros ao Brasil, causa momentosa da lavoura cafeeicultora paulista, em crise de mão-de-obra desde a abolição da escravidão (AZEVEDO, 2003, p. 40-41).

³¹ A ação promoveu a retirada de centenas de famílias que viviam nas chamadas casas de cômodo ou cortiços existentes na região, colaborando com o inchaço das ocupações irregulares aos arredores do Centro, sobretudo, do antigo Morro da Favella, atual Morro da Providência (RODRIGUES, 2015, p. 16).

ulcerada). Somente entre 1850 e 1901, 56 mil habitantes haviam falecido em consequência da febre amarela (SILVA, 2004, p. 39).

A questão da saúde na Primeira República esteve relacionada à construção da identidade brasileira, sendo assim, na tentativa de pensar o Brasil moderno, a doença passou a ser identificada com o atraso do país frente a outras nações consideradas desenvolvidas. Para grande parte desses médicos identificados com o movimento sanitário³² em voga na época, o Brasil apresentava-se como um país doente e saneá-lo (cuidar, limpar, tornar habitável, entre outros) promoveria a sua cura. Ao identificar os problemas brasileiros com as doenças e o isolamento geográfico entre as regiões do país, “a frase de Miguel Pereira em 1916 – “O Brasil é um imenso hospital” torna-se emblemática deste grupo de sanitários” (VALE, 2010, p. 35).

À vista disso, intelectuais ligados à medicina lançaram propostas para resolver as questões de saúde pública, geralmente estabelecendo conexões entre higiene, educação e saúde pública, apontando a necessidade de que esses temas se tornassem alvos das ações de governo (HERSCHMANN; PEREIRA, 1994; BENCHIMOL, 2006; OLIVEIRA, 2014).

Tais conexões foram largamente discutidas, por exemplo, por Belisário Penna, durante a apresentação da tese “*Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar*”, na I Conferência Nacional de Educação, em 1927. Nela, o médico ressaltava: “a saúde é condição imprescindível de eficiência, de aperfeiçoamento e de rendimento útil de qualquer ser organizado” (PENNA [1927] 1997, p. 33). Nessa direção, a educação passou a ser vista como um caminho para alcançar mudanças comportamentais nas crianças e em suas famílias, conferindo à escola o papel de ajudar na profilaxia e prevenção de doenças.

1.3 A cidade e a escola: aproximações entre reformas urbanas e reformas educacionais

Na esteira da modernização, a educação, sobretudo, associada ao sentido de escolarização, não ficou de fora das ações governamentais que visavam modelar o

³² Segundo Vale (2009): No Brasil identificamos dois momentos nas relações Estado e Saúde. A geração de médicos e intelectuais, atuantes no período de 1870 a 1910 ligados à proclamação da República e Abolição viam na imigração, patrocinada pelo Estado, a solução pela degenerescência e atraso da população de negros, índios e mestiços. Buscou-se construir um Brasil branco, racional e laico onde não se incluíam negros e índios. Este ideário esteve presente nas políticas de imigração e na formação da geração de Sanitários atuantes até a década de 1910 e em número menor na de 1920 (p. 32).

comportamento e os hábitos dos moradores da cidade. Pensada como um meio para se inventar o Brasil moderno, nos anos 1920, a escola primária se apresenta como peça central nesse processo, chave mestra que conduzia o país para a almejada modernidade.

Na década de 1920, propagaram-se discursos, mas também iniciativas³³ e reformas governamentais voltadas para a questão educacional tanto na esfera estadual quanto federal³⁴ que buscaram, em geral, legitimar a obrigatoriedade da escola, um dispositivo que ainda não havia conquistado a sua aceitabilidade no seio da população. Segundo Vidal (2006):

Aglutinavam estas reformas, no entanto, um anseio de renovação educacional que se expressava na reestruturação dos mecanismos de controle das camadas populares no espaço urbano, na disseminação dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente e na adaptação dos indivíduos a uma sociedade percebida como em permanente mudança. Nesse contexto, pretendiam uma convergência entre reforma educacional e reforma social (p. 71).

Em suas análises, Vidal (2006) põe em xeque o fracasso que comumente é atribuído às reformas educacionais comentadas. Segundo a autora, se elas forem analisadas apenas por meio do seu caráter prescritivo e teórico, a tendência é tomá-las como iniciativas que “não deram certo”. Entretanto, ao perceber suas especificidades no interior do momento em que elas entram em vigor, lançando um olhar cuja análise vai além do texto normativo o seu insucesso passa a ser relativizado. Por isso é preciso atentar para uma série de fatores que podem alterar o texto, a prescrição normativa, permitindo sua compreensão no entrelaçamento com as especificidades dos tempos sociais e dos sujeitos históricos.

Sendo assim, entre 1922 e 1930, período que compreende a gestão de Carneiro Leão e Fernando de Azevedo à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, o cotidiano da cidade passou a ser assunto do debate educacional

³³ Entre as diferentes iniciativas voltadas para a questão educacional, a década de 1920 foi palco da realização de cinco conferências educacionais ocorridas em diferentes partes do Brasil. Foram elas: Conferência Interestadual do Ensino Primário (Rio de Janeiro, 1921), Congresso de Ensino Primário e Normal (Paraná, 1926), Primeira Congresso de Instrução Primária (Minas Gerais, 1927), Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927) e Primeira Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (Curitiba, 1927). Para maiores informações sobre essas conferências, ver, entre outros: HOELER, 2014.

³⁴ Entre as reformas educacionais da década de 1920 destacam-se: Reforma Sampaio Dória realizada em 1920 em São Paulo; Reforma cearense de 1923, orquestrada por Lourenço Filho; Reforma baiana realizada em 1926, elaborada por Anísio Teixeira; Reforma da instrução pública de 1928 no Distrito Federal/RJ, capitaneada por Fernando de Azevedo; Reforma Francisco Campos, 1928, em Minas Gerais; Reforma Carneiro Leão, 1928, em Pernambuco; Reforma Atílio Vivacqua, Espírito Santo, 1928. Para um estudo mais profundo sobre as reformas ver, dentre outros: NAGLE, 1974 e CARVALHO, 2011.

(SILVA 2004, 2009; CÂMARA, 2006), com o incentivo de práticas de escolarização que visavam disciplinar a sociedade, forjando comportamentos que ultrapassariam os muros da escola. “Nessa medida, no decurso da década de 1920, foi-se intensificando a concepção de que para *modernizar* a capital, para além das reformas arquitetônicas, era necessário remodelar as práticas de sociabilidade” (PAULILO; SILVA; 2012, p. 131).

Nesse sentido, a atuação da Diretoria Geral de Instrução Pública foi permeada por ações, estratégias e medidas governamentais voltadas para a educação primária, nas quais “as preocupações escolares almejavam tanto educar as crianças quanto pulverizar esses preceitos educativos entre as famílias, comunidades e conhecidos” (PAULILO; SILVA; 2012, p. 133).

Nesse tocante, Silva (2004) destaca:

A extensão do raio de ação das escolas não foi uma inovação da Reforma de Azevedo. Os anos em que Antônio Carneiro Leão estava à frente da Diretoria de Instrução Pública (1922-1926) caracterizaram-se, também, pela recorrência à tentativa de fazer com que o conhecimento produzido por professores, enfermeiras, inspetores, diretores, alunos não se restringisse aos espaços e tempos intra-escolares. Essa era a grande preocupação já demonstrada por Carneiro Leão e retomada por Azevedo e seus colaboradores que a todo momento procuraram sublinhar a importância das Conferências Educacionais e Publicações, bem como das atividades realizadas pelos Círculos de Pais e Professores, ou, ainda, dos trabalhos desenvolvidos pelas enfermeiras escolares e pelos Pelotões de Saúde (p. 112)³⁵.

Diante desse quadro, escolhi analisar determinados aspectos da reforma educacional empreendida por Fernando de Azevedo³⁶, por considerá-la um exemplo sugestivo para levantarmos a seguinte problematização: tal reforma ocasionou um conjunto de alterações, tensões e modificações no cotidiano urbano da cidade do Rio de Janeiro que ultrapassou, em muito, apenas as discussões prescritivas dos conteúdos programáticos³⁷.

Segundo Silva (2004):

Para Fernando de Azevedo - afinado que estava com o debate educacional do período - a renovação escolar não devia ficar restrita, somente, a pontos relacionados à ênfase em diferentes saberes e práticas no interior dos

³⁵ No Capítulo II desta dissertação serão tratadas com maior atenção algumas ações realizadas por Pedro Deodato de Moraes ao assumir o cargo de Inspetor Escolar, durante a gestão de Carneiro Leão (1922-1926).

³⁶ Para maiores informações sobre a Reforma Fernando de Azevedo, ver, entre outros: Carvalho (1986, 1989 e 1993), Paulilo (2001) e Silva (2004).

³⁷ Nesse ponto dialogo diretamente com as ideias de Silva (2004; 2009).

estabelecimentos de ensino (métodos, didáticas, horários). Isso porque para o projeto de reestruturação educacional do movimento dos novos educadores, ensinar apenas os saberes elementares (ler, escrever e contar) não era suficiente, uma vez que, agindo dessa forma os educadores sanariam o mal, mas não a doença (p.103-04).

Tanto Carneiro Leão quanto Fernando de Azevedo se preocuparam em estender o alcance da instrução pública a outros ambientes que não apenas à escola, ampliando assim a compreensão da escolarização como um meio de intervenção social, a fim de moldar comportamentos e ensinando o sujeito a viver e praticar a cidade.

Sobre a responsabilidade da escola, também recai a divulgação de preceitos médico-higiênicos que já estavam sendo debatidos desde finais do século XIX³⁸. Nesse sentido, era necessário:

[...] primeiro cuidar da higiene do aluno para que, depois, higienizado e disciplinado (ou, ao menos, influenciado pelos preceitos higiênicos e disciplinares aprendidos não só na escola, propriamente dita, mas nos campos, nas ruas, nos jardins, nos clubes esportivos, nos parques, etc.) esse mesmo aluno tivesse condições de espalhar, de imediato, preocupações salubres pelos espaços citadinos (SILVA, 2004, p. 115).

No que se refere à educação higiênica, cumpre sublinhar que na I Conferência Nacional de Educação realizada pela ABE em 1927³⁹, muitos conferencistas defenderam teses associadas a essa temática. Carvalho (1986), afirma que a escolha desse tema ocorreu em virtude do crescimento da importância que o higienismo vinha obtendo no país e de sua íntima relação com o projeto educacional empreendido pela ABE⁴⁰. Em muitas dessas teses são propostas para a educação medidas de forte cunho

³⁸ O higienismo está muito presente nos cursos de medicina em nosso país, desde 1845, aproximadamente. Muitas teses defendidas pelos médicos em trabalhos de conclusão do curso propunham desde a seleção de locais e modos para construir escolas, passando por medidas para a disposição das salas de aula e chegando a exercícios físicos para robustecer o corpo do aluno e restabelecer sua saúde. Gradativamente, a partir do início do século XX, foram propostas medidas mais efetivas para a educação, tais como exames e testes das condições sanitárias, tanto biológicas como psíquicas dos alunos. Neste percurso pela educação, os médicos, principalmente, mas não com exclusividade - pois também havia advogados, engenheiros e professores no contexto - produziram discursos que defendiam uma pedagogia salvacionista para os males que afligiam o povo brasileiro (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012, p 63).

³⁹ As Conferências Nacionais de Educação serão analisadas em outra parte deste capítulo.

⁴⁰ O trabalho de Carvalho (1986) foi pioneiro em analisar a presença do higienismo na formação de um projeto educacional brasileiro no início do século XX (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012, p 433). Em 1925, foi criada pela ABE a Seção de Educação Physica e Hygiene (SEPH), indicando a importância que tal temática tinha para muitos membros da Associação, sobretudo para aqueles que na realização da Primeira Conferência, se reuniram na comissão de teses sobre educação higiênica (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012). Sobre essa questão, é importante destacar que conforme assinalou GONDRA (2004), a questão higienista, expressa no movimento educacional brasileiro através de medidas médicas e sanitárias, tais como métodos de profilaxia que se pretende disseminar por meio de práticas educativas, não é inaugurada com o período republicano. Tais questões já vinham sendo amplamente discutidas na

higienista, tais como “exames e testes das condições sanitárias tanto biológicas quanto psíquicas dos alunos” (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012, p. 428). Tais teses tentavam incumbir à educação um papel de cunho salvacionista, como se a mesma pudesse sanar os diferentes males que assolavam o povo brasileiro.

Munidos do objetivo de propagar a higiene através da escola, para muitos desses educadores que atuavam na década de 1920, as crianças passam a ser vistas como um importante canal de divulgação para tais preceitos. Nesse sentido, “as crianças, ao retornarem às suas casas, tendo em mente o aprendido, funcionariam como estimuladoras e exemplos edificantes para que procedimentos médico-higiênicos fossem adotados pelos adultos da comunidade (SILVA, 2004, p. 116)”⁴¹.

Pedro Deodato de Moraes⁴² foi um desses educadores que, apostando na difusão da educação higiênica entre os pais por meio daquilo que os filhos aprenderiam nas escolas, publicou o livro *Vida Higiênica! História em figuras de duas crianças que nunca ficaram doentes*. Segundo o autor, em prefácio escrito em 1925, para a primeira edição do livro: “Nosso intuito, ao fazer o presente livrinho, não foi ensinar higiene, com preceitos, regras e conselhos (o que parecerá a primeira vista), mas gravar no cérebro infantil uma série de imagens, por sua natureza simples e convincentes, capazes de provocar as ações sugeridas” (MORAES, 1947, s/p).

De maneira lúdica, com “conselhos que visam orientar e facilitar o trabalho do professor” (MORAES, 1947, s/p), o autor utiliza muitas imagens, para narrar o cotidiano de duas crianças (Lúcia e Carlos) e, a partir disto, incentivar práticas de limpeza corporal e comportamentos higiênicos, tais como: lavar o rosto ao se levantar, tomar banho frio, cuidar dos cabelos, lavar as mãos antes das refeições, limpar os dentes, aparar e limpar as unhas, escovar os sapatos, estabelecer uma rotina de estudos, aprender a respirar, usar lenço quando espirrar, entre outros (MORAES, 1947).

O texto escrito por Deodato fornece indícios que apontam para as diferentes formas de apropriação dos preceitos médico-higiênicos por educadores que conferiram à educação um papel de destaque na difusão de práticas higienistas e sanitárias.

sociedade europeia e no Brasil, desde meados do século XIX, se intensificando na primeira metade do século XX (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012).

⁴¹ Larissa Lima Almeida Moraes realizou uma importante pesquisa intitulada *Escolanovismo, higiene e leitura*, na qual buscou analisar alguns manuais escolares produzidos entre o final do século XIX e o início do século XX, com o intuito de promover a circulação do discurso da educação higiênica. Para maiores informações ver: MORAES, 1991.

⁴² Uma possível trajetória para o educador Pedro Deodato de Moraes será apresentada no segundo capítulo desta dissertação.

Nesse primeiro momento de análise, pretendi traçar um quadro interpretativo que buscou conferir destaque a alguns aspectos referentes à educação pública na Capital Federal dos anos 1920, posto que através de tais representações, compreende-se o cenário convulsionado no qual as questões educacionais estiveram inseridas nessa época. Muitas demandas e responsabilidades pesavam sobre a escola pública e a ela atribuía-se, entre outras coisas, um papel redentor, salvacionista, para onde confluíram as atenções de médicos, jornalistas, advogados, professores, gestores públicos, enfim, intelectuais que se debruçaram sobre o tema.

Por conseguinte, ao reconhecer tais elementos, procuro, a seguir, empreender uma reflexão a fim de pensar a educação a partir da metáfora fornecida por Fernando de Azevedo, quando ao publicar o seu livro *A educação pública em São Paulo* (1937), definiu que a educação encontrava-se em uma *encruzilhada*. Não busco de maneira alguma estabelecer comparações ou buscar aproximações com o diagnóstico que balizou as conclusões de Azevedo sobre a educação pública em São Paulo. Desta feita, tenciono apenas me apropriar do termo *encruzilhada*, por considerar que nos anos 1920-1930, a educação pública no Rio de Janeiro estava posicionada em um lugar a partir do qual era possível vislumbrar diferentes estradas ou caminhos⁴³.

Nessa sociedade entusiasmada pela educação⁴⁴, dentre os grandes problemas nacionais privilegia-se a “escolarização em muitos espíritos transformada no único e grave problema da nacionalidade” (NAGLE, 1974, p. 101), ou seja, a educação passou a ser considerada a solução para muitos dos problemas que assolavam o país. Nesse ambiente, diferentes intelectuais sentiram-se estimulados a participar dos debates públicos, em alguns casos, organizando-se em associações, a fim de defender suas ideias e propostas. Evidenciando a face redentora da educação, estes sujeitos buscaram oferecer soluções para os males que afligiam o país e a grande maioria delas passava pela educação e pela escola pública.

⁴³ Cumpre destacar que a expressão *encruzilhada*, também foi utilizada pela pesquisadora Martha Carvalho (1986), para intitular o primeiro capítulo da sua tese de doutorado “A educação na encruzilhada. Que encruzilhada?”. Neste capítulo, a autora se propôs a problematizar algumas percepções comumente associadas ao movimento educacional dos anos 1920, construídas principalmente, em função de interpretações balizadas na obra *A cultura brasileira*, da autoria de Fernando de Azevedo. Entre tais noções estavam: rígida oposição entre tradicionalistas e renovadores, visão apolítica da educação no período e concepção romântica do projeto da ABE.

⁴⁴ Segundo Nagle (1974), os anos 1920 no Brasil foram marcados pelo entusiasmo pela escolarização, no qual existe “a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo” (p.99-100).

Não à toa o analfabetismo problema situado pelas elites políticas e intelectuais no universo da doença, foi erigido como inimigo maior a ser vencido pela sociedade brasileira, tendo motivado um verdadeiro combate cívico, conduzido, por exemplo, no horizonte mais amplo das ligas nacionalistas, criadas durante a década de 1910 (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 06).

Entretanto, a metáfora da *encruzilhada* permite compreender que para sair da situação difícil em que a educação se encontrava o caminho não era único. Muito pelo contrário. Frente ao que era possível e urgente, os caminhos apresentados foram múltiplos, assim como diferentes projetos passaram a ser disputados entre os intelectuais⁴⁵. Nessa perspectiva, escolhi analisar alguns desses possíveis caminhos projetados para a educação brasileira a partir dos debates travados no interior de uma instituição criada nos anos 1920. Trata-se da ABE, fundada em 1924:

[...] instituição que passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da “causa educacional” e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 06).

1.4 A Associação Brasileira de Educação: problematizações necessárias

“Se não é possível encher de gente sã o imenso território do Brasil, povoemo-lo de ideias sadias. Assim deseja a Associação Brasileira de Educação”⁴⁶.

Este momento do texto tem por objetivo descrever e analisar determinados aspectos relacionados a ABE, sobretudo nos anos 1920, a fim de possibilitar a compreensão de algumas características desta instituição no cenário educacional brasileiro. Diante dos objetivos definidos para este estudo, não se pretende recontar ou reconstruir a trajetória da instituição e, sim, vislumbrar possíveis pontos considerados relevantes, no que tange à sua fundação, objetivos e atuação no amplo cenário da educação brasileira no período em questão⁴⁷.

⁴⁵ Segundo Schueler e Magaldi (2009), a historiografia da educação brasileira recente, sobretudo a partir da década de 1990, “vêm lançando o seu olhar para os debates, projetos, iniciativas e ações efetivadas por vários sujeitos históricos – as ações implementadas pelo Estado, mas também por indivíduos e grupos variados da sociedade – no campo educacional. Preocupados em compreender a *República que foi*, os historiadores da educação vêm reconstruindo o processo tenso de disputas, internas e externas, decorrentes da crescente legitimação e especialização do campo educacional” (p. 02).

⁴⁶ Boletim da Associação Brasileira de Educação, 1928, p. 5.

⁴⁷ Sobre a emergência da ABE é possível encontrar relevantes informações nas fontes documentais presentes no arquivo próprio da instituição como, por exemplo, a ata de fundação, o regimento interno e alguns jornais que noticiaram o fato. Acrescente-se a estas informações um conjunto de livros que

Para tanto, os documentos pesquisados no arquivo da própria ABE, que funciona como um “centro de documentação e preservação da memória da própria entidade” (MIGNOT; XAVIER, 2004, p. 13), bem como uma vasta bibliografia relativa à mesma⁴⁸, foram as principais fontes de pesquisa consultadas. Segundo Le Goff, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (1990, p. 470). Como enfoca o autor, o que é um documento senão uma entre outras construções representativas sobre uma determinada realidade forjada por diferentes sujeitos sociais envolvidos eles mesmos em um ambiente marcado por tensões, disputas e constrangimentos de diferentes espécies.

Nesse sentido, para Ana Mignot e Libânia Xavier (2004), a manutenção do arquivo da Associação,

[...] oferece aos interessados na história da educação brasileira o acesso a fontes diversificadas, como registros das conferências nacionais de educação; atas das reuniões do conselho diretor, das assembleias gerais, das seções; publicações periódicas e eventuais, sem lacunas, desde o ano da fundação até os dias atuais. Além destes, o acervo documental da ABE reúne fotografias, fitas cassete, correspondências enviadas e recebidas, livros da antiga biblioteca da entidade e outros registros (2004, p. 13).

Nessa medida, os documentos analisados representam uma entre outras possibilidades de inserção ao interior da instituição e remontam à tentativa de construção e manutenção de uma *memória*⁴⁹ sobre a mesma. Segundo Le Goff, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (1990, p. 423). No que tange à memória documental, o autor adverte:

estudam a educação brasileira no período da Primeira República e que abordam de maneira geral o seu momento de fundação, entre outros aspectos. Alguns deles são: Nagle (1974); Carvalho (1986); Bomeny (2003). Porém, em todos é ressaltado o papel de destaque que a instituição teve nos debates intelectuais acerca da formação da nacionalidade brasileira a partir da educação, sobretudo nos anos 1920 e 1930. Entretanto, é importante também destacar que em outros estudos mais recentes, o papel da ABE tem sido mais problematizado e ampliado, através de diferentes perspectivas, outros aspectos relacionados à atuação da instituição estão sendo iluminados. Como exemplo dessa bibliografia, confiro destaque, entre outros, à pesquisa de Marlos Rocha (2004).

⁴⁸A bibliografia mencionada encontra-se citada nas referências bibliográficas do texto e serviram de suporte para a elaboração do texto apresentado.

⁴⁹ Considero pertinente salientar que para a compreensão da memória enquanto categoria histórica recorri a seguinte bibliografia: NORA, 1993; SILVA, 2013.

A outra forma de memória ligada à escrita é o documento escrito num suporte especialmente destinado à escrita (depois de tentativas sobre osso, estofado, pele, como na Rússia antiga; folhas de palmeira, como na Índia; carapaça de tartaruga, como na China; e finalmente papíro, pergaminho e papel). (...) Neste tipo de documento a escrita tem duas funções principais: "Uma é o armazenamento de informações, que permite comunicar através do tempo e do espaço, e fornece ao homem um processo de marcação, memorização e registro"; a outra, "ao assegurar a passagem da esfera auditiva à visual", permite "reexaminar, reordenar, retificar frases e até palavras isoladas" (LE GOF Apud GOODY, 1977, p. 78).

Isto posto, é importante destacar a compreensão da memória como algo construído e, portanto, os documentos oficiais da ABE apresentam uma memória da instituição, que não é a única. Trata-se de uma percepção da realidade, resultado de recortes e seleções, mas também de conservação e transmissão de elementos do passado que foram retidos e, portanto, não indicam um retrato fiel de uma situação ocorrida no passado. Nesse ponto, cabe recordar as problematizações tecidas Pierre Nora (1993) entre, Memória e História:

A memória é vida [...]. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente; a história é uma representação do passado [...]. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado [...]. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (1993, p. 09).

O autor nos convida a uma dupla reflexão: a percepção da distância entre memória e história, mas também a compreensão da proximidade entre elas, visto que a produção do conhecimento histórico, precisa da memória, dos diferentes tipos de memória (oral, escrita, coletiva, individual, entre outras). "A memória está nos próprios alicerces da história, confundindo-se com o documento, com o monumento e com a oralidade" (SILVA; SILVA, 2013, p. 275). Nesse sentido, a memória escrita, organizada e armazenada nos diferentes documentos guardados nos arquivos da ABE, não possui em si a história. A história é o que se constrói com a memória.

A memória armazenada nos arquivos da ABE, diz respeito à atuação da instituição, mas, sobretudo, envolve as ações dos seus sócios. Trata-se, assim, da memória de um grupo, da coletividade que a compôs, ou seja, a *memória coletiva*. É este tipo de memória, que mais interesse desperta nos historiadores, portanto, considero pertinente o alerta feito por Le Goff:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (1990, p. 426).

A esse respeito, mais uma vez, o retorno às análises de Nora (1993) torna-se pertinente, pois ele nos fornece a categoria de *lugares de memória*, a qual busco relacionar com o arquivo da ABE. Esses lugares são construções históricas e demonstram a preocupação em preservar e manter a história da instituição, por isso, “[...] nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (1993, p. 13).

Dessa forma, esses *lugares de memória* não guardam apenas uma memória que se pretende preservar, mas a própria identidade da instituição, construída ao longo dos anos pelas ações dos seus membros. No entanto, essa memória coletiva “não é somente uma conquista, é também um instrumento de poder” (LE GOFF, 1990, p. 476) e preservá-la representa um domínio sobre o passado, posto que o arquivamento ou não de um documento denota intencionalidades que passam pela vontade de lembrar ou esquecer. Nas palavras de Nora (2003, p. 47 apud KOYAMA, 2016), na atualidade:

O arquivo é a interface, o lugar de encontro e de conflito das duas formas de nossa memória contemporânea: a memória vivida e a memória documental, a memória direta e a memória indireta, imediata e mediada, a memória do testemunho e a da história científica, a memória viva e a memória reconstituída, memória quente e memória fria.

Desta feita, os documentos pesquisados no arquivo da instituição possuem, via de regra, um caráter oficial. Foram produzidos por sujeitos sociais visando atender a propósitos e demandas específicos de suas épocas. Portanto, a sua utilização como fonte de pesquisa torna imprescindível o entrecruzamento com outras bases documentais que possibilitem ampliar a compreensão do objeto estudado.

1.5. Sobre algumas das formas de atuação da ABE na década de 1920

No ano de 1928, a Associação Brasileira de Educação, publicou um boletim⁵⁰, intitulado *O nosso passado*, dedicado a destacar e expor alguns feitos da instituição desde o ano de sua fundação. Para iniciá-lo, foi utilizada a seguinte frase: “A Associação Brasileira de Educação é no Brasil um milagre. E porque foi um milagre é natural que tenha sido obra humana de um santo” (BOLETIM DA ABE, 1928, p.1).

Escolhi me apropriar dessa passagem, para dar início à apresentação da ABE, por alguns motivos, dentre os quais destaco dois: primeiro, como foi exposto anteriormente, de diferentes maneiras a ABE procurou confeccionar a sua memória, construindo para si uma imagem que se reflete de forma significativa neste boletim. Segundo, chama a atenção, a carga simbólica do uso de palavras como “milagre” e “santo”, pois compreendo que as mesmas indiciam uma defesa apaixonada, tanto pela instituição quanto pelo seu fundador, a quem se atribui o papel de santo. Além disso, a ideia de que a sua fundação foi um milagre parece indicar que para alguns abeanos tratou-se de um acontecimento fora do comum, excepcional.

Em contrapartida, distante dessa visão romanceada e de cunho apologético, procuro compreender a fundação da ABE, em outubro de 1924, na cidade do Rio de Janeiro, não como a mera união de pessoas insatisfeitas com a educação ou com o futuro do país. Antes mais, como fruto de discussões e planejamentos que começaram com a proposta inicial de se fundar uma Federação de Associações de Ensino, que após ser considerada inoportuna, “optou-se pela organização de um partido político – a Ação Nacional – que foi iniciada com a redação e a circulação de um documento a ser subscrito por um número estimado de quinhentos adeptos” (CARVALHO, 1986, p. 28).

Compreendo que essas duas tentativas mal sucedidas fazem parte do processo que culminou na fundação da ABE, construída por um grupo de homens e mulheres, das mais variadas profissões e áreas de atuação (advogados, médicos, professores, jornalistas, cientistas, entre outros)⁵¹, com diferentes ideias e projetos educacionais, que pretendiam implantar no país. Sua finalidade era “promover no Brasil a difusão e o

⁵⁰ Maiores informações e esclarecimentos sobre os boletins publicados pela ABE, serão feitas no decorrer do texto.

⁵¹ Os principais nomes que constam na lista de fundadores são: Amerino Wanick, Antônio Cavalcanti de Albuquerque, Armanda Álvaro Alberto, Antônio Carneiro Leão, Benevenuta Ribeiro, Berta Lutz, Branca Fialho, Candido de Mello Leitão, Carlos Américo Barbosa de Oliveira, Carlos Delgado de Carvalho, Edgar Sussekind de Mendonça, Eduardo Borgerth, Everardo Backheuser, Ferdinando Labouriau Filho, Fernando Nerêo Sampaio, Fernando Raja Gabaglia, Francisco Venâncio Filho, Gentil Ferreira de Souza, Ignácio Azevedo do Amaral, Isabel Lacombe, Jeronyma Mesquista, João Pecegueiro do Amaral, J. Porto Carrero, Jurandir Paes Leme, Laura Lacombe, Levi Fernandes Carneiro, Maria dos Reis Campos, Mário Paulo de Brito, Othon Henri Leonardos, Pedro Deodato de Moraes, Vicente Licínio Cardoso e Victor Lacombe (ARQUIVO DA ABE).

aperfeiçoamento da educação em todos os ramos, e cooperar em todas as iniciativas que tendam, direta ou indiretamente, a esse objetivo” (ESTATUTO DA ABE, 1925, s/p).

As pesquisadoras Ana Mignot e Libânia Xavier (2004), apresentaram de maneira bem precisa aspectos relacionados à importância e à atuação da ABE:

Desde 1924, quando foi criada, a ABE representou a abertura de um importante espaço de debate e de elaboração de sugestões relativas à condução da política educacional no Brasil. Funcionou, desde então, como uma sociedade civil, de adesões voluntárias, que reunia professores e interessados em educação. Fora do Rio de Janeiro, onde se localizava a sua sede, a filiação à entidade se fazia por meio das seções regionais, que gozavam de autonomia em relação à representação nacional. A atuação da Associação se dava por meio de encontros destinados ao debate de temas educacionais, pela realização de cursos de interesse para professores e educadores em geral ou pelo estímulo à divulgação de publicações e pesquisas no âmbito da educação (2004, p.11).

Entre os fundadores da instituição, aquele a quem se atribuiu a imagem de *santo* (1928, p. 01) e cuja historiografia menciona como principal idealizador e organizador foi Heitor Lyra da Silva. Concernente a essa questão foi encontrada a seguinte informação no Dicionário de Educadores no Brasil (1999, p.216), no verbete dedicado ao abeano Francisco Venâncio Filho:

Reuniu-nos (Heitor Lyra) de novo, definitivamente, para assentar as bases de uma Associação de Educação. Afora o Prof. Delgado de Carvalho, que compareceu mas não pôde permanecer até o fim, fomos quatro os que estiveram presentes no restaurante Sul - América, às 7 horas de 29 de agosto de 1924, que é de fato o dia em que se fundou a Associação Brasileira de Educação. Éramos: Heitor Lyra, Everardo Backheuser, dois companheiros fraternos de sempre, como Edgar Mendonça e quem vos fala (1999, p.216).

Além dos documentos oficiais e das memórias dos fundadores da instituição, existe uma vasta produção acadêmica (artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, entre outros) que versa sobre múltiplos aspectos relativos a ABE presente não apenas no campo da História da Educação, como também em diálogo com outras áreas do conhecimento. Algumas dessas foram leituras de grande importância na construção desta pesquisa, por isso, dentre outras, destaco: Nagle (1974), Carvalho (1986), Rocha (2004), Mignot; Xavier (2004), Valério (2013), Hoeler (2014) e Souza (2015).

Com as mais variadas delimitações temáticas e temporais, essas análises seguem linhas diferentes de interpretação, sobretudo no tocante à fundação, aos objetivos e à

composição da ABE. No entanto, nesta parte do texto, a fim de empreender uma reflexão, bem como estabelecer um debate, entre alguns desses estudos, elegi duas dessas, posto que nas reflexões construídas por esses pesquisadores foi possível indiciar significativos pontos de aproximações e distanciamentos.

A primeira diz respeito à tese de doutoramento em Educação intitulada *Molde nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, produzida por Marta M. C. de Carvalho no final dos anos 1980, que se apresenta como leitura indispensável para aqueles interessados em conhecer parte da história da instituição. A segunda condiz à tese de doutorado de Marlos Bessa Rocha, publicada em 2004, intitulada *Matrizes da Modernidade Republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*, na qual o autor se propôs a analisar o pensamento educacional brasileiro na Primeira República, de maneira a relacioná-lo com a cultura política da época⁵². Rocha (2004) procurou estabelecer um diálogo por vezes intenso e crítico, com outros pesquisadores, como, por exemplo, Martha Carvalho (1986) que assim como ele, se debruçou sobre os mesmos tempos, temas e sujeitos históricos.

Marta Carvalho discorre sobre uma campanha de regeneração nacional através da educação, que estaria acontecendo no Brasil nos anos 1920, cujas iniciativas coincidiram com a criação da ABE. Em sua pesquisa a autora realizou uma extensa análise documental, se propondo a desmistificar a ABE, partindo do ponto de que esta não emergiu de uma vontade genuína de transformar a educação brasileira, mas sim de uma tentativa fracassada de formar um partido político.

Sobre isso a autora sustenta que:

Foi do malogro da organização da Ação Nacional que nasceu a Associação Brasileira de Educação. [...] Malograda a Revolução, fracassou também a projetada Ação Nacional [...] Surgiu assim a Associação Brasileira de Educação, cujas bases foram lançadas, ainda segundo o testemunho de Francisco Venâncio Filho, a 29 de agosto de 1924, num jantar no Restaurante Sul América, a que estavam presentes os mesmos companheiros de março: o próprio Venâncio, Heitor Lyra, Backeuser e Sussekind. Em outubro, com o

⁵² Considero pertinente salientar, que outro trabalho fundamental para o estudo da educação brasileira nos anos iniciais do governo republicano, foi realizado por Jorge Nagle e publicado em 1974. Em sua pesquisa defende que a educação brasileira na Primeira República pode ser compreendida a partir dos seguintes movimentos: entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. O entusiasmo pela educação aconteceu primeiro e só depois surgiu o otimismo pedagógico, em prol de mudanças ocorridas nas escolas brasileiras durante a década de 1920 identificado com preocupações práticas com relação à qualidade do ensino, tais como a formulação do programa escolar, a preparação do professorado (pessoas formadas em outros países passam a ser convidadas para dar aulas no Brasil, visando à formação de mestres mais qualificados) e o surgimento dos “educadores profissionais” ou “técnicos em escolarização”.

apoio de mais uma dezena de intelectuais, fundou-se oficialmente a ABE (1986, p 29).

A leitura da tese de Carvalho não nega o relevante papel ocupado pela ABE, como um espaço de debates educacionais, sobretudo como uma organização representante da sociedade civil que assumiu, em âmbito nacional, as preocupações sobre esta temática após o início do regime republicano, congregando uma multiplicidade de pessoas com interesses diversos e muitas vezes conflitantes sobre as questões educativas no país. Nessa medida, a autora nos convida a direcionar o olhar para as diferentes intencionalidades e, até mesmo, os interesses políticos que configuram uma efetiva disputa em torno de cargos públicos ou áreas de influência e atuação nos setores políticos do governo brasileiro.

Desse quadro geral, o mote central de sua pesquisa parece residir na compreensão de que a ABE possuía um projeto de moldar a nação e incutir em determinados segmentos da população, sobretudo aqueles que se encontravam nos espaços escolares, os preceitos de higiene, moral e trabalho. Entretanto, tal projeto não era único, visto que a falta de homogeneidade de interesses e as acirradas disputas internas foram percebidas pela pesquisadora, quando analisou as Conferências Nacionais de Educação⁵³.

A pesquisa realizada por Marlos Rocha (2004) buscou investigar “o trabalho de Jorge Nagle, que soube perceber distinções conceituais nos diferentes momentos históricos vividos pelo pensamento político-educacional brasileiro” (p.134). No entanto, o autor menciona que a partir de 1980, a pesquisa de Nagle passou a sofrer com uma crítica histórica, “negadora da sua tese e do seu método histórico” (p.134), fazendo emergir um modelo de interpretação da qual ele discorda.

Por esse motivo, pode-se afirmar que o estudo realizado por Marlos estabelece um diálogo, por vezes intenso, com outros pesquisadores (principalmente NAGLE, 1974 e CARVALHO, 1986; 1997), que assim como ele, elegeram para seus estudos, a

⁵³ Carvalho (1986) contribuiu para a possibilidade de compreensão da ABE a partir de novas perspectivas e enfoques, questionando as concepções difundidas devido ao impacto do trabalho de Nagle (1974) na historiografia brasileira. Nesse sentido, sua pesquisa contribuiu para pensarmos e problematizarmos as diferentes relações e debates travados no interior da ABE, bem como os possíveis impactos de suas ações no meio educacional da cidade e do país. Segundo Carvalho, “o que importa ressaltar, não são correções na imagem da ABE no movimento educacional dos anos 20, com estas retificações, pretendo sugerir uma nova perspectiva de enfoque na relação educação e política no período” (1988, p.13). No lugar de uma despolitização do campo educacional, apregoada por expoentes da historiografia, como Nagle (1974) e Paiva (1973), a autora afirma que “operava-se, assim, uma politização em novos termos” (1986, p. 7).

educação brasileira na Primeira República, estabelecendo uma linha interpretativa que apresenta algumas discordâncias com outras leituras e interpretações.

Nesse caminhar, considero importante esclarecer, aquilo que eu compreendo como um debate entre as ideias dos três pesquisadores citados (Nagle, Carvalho e Rocha), para tanto trago a seguinte opinião apresentada por Carvalho (1986):

A partir do trabalho de Jorge Nagle sobre *Educação e Sociedade na Primeira República*, tornou-se impossível referir-se ao movimento educacional do período sem utilizar a nomenclatura que criou para expressar os momentos distintos desse movimento com suas características: “entusiasmo pela educação”, “otimismo pedagógico” e “profissionais em educação” (p.10).

Carvalho (1986) aponta a necessidade de que se problematize a afirmativa de Nagle, segundo a qual “o “otimismo pedagógico” opera a tecnificação do campo educacional pela despolitização deste” (p.15). Quer isso significar, que a tese de Carvalho busca compreender o movimento educacional de maneira contrária, ou seja, a partir da sua politização, no qual as elites do país estariam envolvidas em um projeto civilizatório com o objetivo de moldar a nação através da educação, utilizando a ABE como espaço de atuação. “Na ABE, um grupo de intelectuais se autorrepresentou como “elite” que se autoincumbiu de organizar o país” (1986, p. 16).

Segundo Rocha (2004), esse modelo de interpretação:

[...] por conta da forte identidade político-ideológica atribuída aos educadores dos anos 1920, diluiu diferenças no seio desses educadores. Quando reconheceu diferenças, as subordinou às dimensões do consenso civilizatório, que marcaria fundamentalmente a ação política e educacional desses educadores profissionais. A minha crítica a tal tese é a de que não se pode atribuir um sentido teleológico configurado na modernização capitalista que se seguiu, ou num processo civilizatório que lhe seria inerente. As configurações discursivas que ali se fizeram não tem todas a mesma funcionalidade para com aquela finalidade atribuída, a da racionalidade capitalista, ou ao domínio autoritário constituído posteriormente. As falas são dissonantes e apontam para alternativas político-sociais distintas, vale dizer, para caminhos de modernização que não são sempre os mesmos (p. 135).

Enquanto Carvalho (1986) compreende no interior da ABE a existência de um projeto nacional de educação, compartilhado e difundido por seus membros⁵⁴, para Rocha (2004), a ABE era o “lugar da militância educacional encontrado pela *geração dos críticos republicanos*” (p.137), com múltiplas afinidades ideológicas.

⁵⁴ Cumpre destacar que a pesquisa de Carvalho não nega a existência de diferenças ideológicas entre os membros da ABE.

As análises formuladas por Carvalho (1986) e Rocha (2004) se distanciam, sobretudo no tocante às diferentes leituras que os autores fizeram da obra de Nagle (1974), posto que desde a década de 1970, quando foi publicada, sua pesquisa tem balizado outros estudos que têm contribuído para que a ABE possa ser perspectivada de variadas formas, levantando questões que fazem com que a instituição venha sendo estudada por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, dialogando ou não entre si. Portanto, compreende-se que este debate historiográfico, possibilita a problematização do papel ocupado pela ABE nos anos 1920.

Diante do exposto, após a reflexão sobre diferentes interpretações construídas sobre a ABE, retorno à análise de alguns documentos através dos quais seus fundadores se incumbiram da tarefa de definir as regras de organização e funcionamento da instituição, através de estatutos e do Regimento Interno da instituição. Através da leitura desses documentos é possível conhecer um pouco melhor o seu funcionamento e estrutura. Sobre a qual SOUZA (2015) registra:

A estrutura organizacional da ABE assentava-se sobre os Departamentos estaduais, que deveriam respeitar e considerar o Estatuto aprovado na ABE do Distrito Federal. Cada Departamento contava com um presidente que deveria reportar-se ao Conselho Diretor (de cunho nacional). O Conselho Diretor era composto, por no mínimo, seis membros que revezariam entre si (em períodos trimestrais) os cargos da Diretoria e Tesouraria da instituição. Os estados que não conseguissem fundar Departamentos se organizariam a partir de seções ou delegações, que também deveriam apresentar relatórios periódicos ao Conselho Diretor (p. 124).

Com a finalidade de “promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os ramos” (ESTATUTO DA ABE, 1925, s/p.), a ABE possuía os seguintes objetivos:

Organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil; publicar revista, boletins e relatórios periódicos, sobre questões da educação e instrução; manter museu escolar permanente, biblioteca pedagógica, sala de conferências e cursos; promover e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didáticos; promover congressos de educação regionais ou nacionais; promover a representação do Brasil, em congressos de educação no estrangeiro; organizar um arquivo de legislação nacional e estrangeira sobre ensino e questões correlatas; facilitar a seus sócios a aquisição de livros e material escolar; cooperar em todas as obras de educação física, moral e cívica; facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantis, e de outros institutos auxiliares do ensino; auxiliar a intercorrespondência escolar, nacional e estrangeira; organizar obras de mutualidade entre professores e alunos; estudar e auxiliar o problema da infância abandonada; estimular a educação popular, quer quanto a cultura

intelectual, moral e física, quer quanto a instrução profissional (ESTATUTO DA ABE, 1925, s/p.).

Para a realização de seus objetivos a ABE se dividiu em 12 seções: ensino técnico e superior, ensino secundário, ensino primário, ensino normal, ensino profissional, ensino doméstico, ensino artístico, educação moral e cívica, educação física e higiene, cooperação da família, divertimentos infantis e rádio cultura (REGIMENTO INTERNO DA ABE).

Para se tornar sócio, era preciso realizar inscrição e pagar mensalidade. O Regimento Interno da associação subdivide os membros da ABE entre as seguintes categorias: sócios cooperadores (associados), sócios mantenedores (efetivos), sócios consultores, sócios honorários e beneméritos e delegados da Associação (ARQUIVO DA ABE s/p.).

As ações promovidas pela ABE, sobretudo nos anos 1920, abarcaram, entre outras: a publicação da revista *A Educação* (organizada em 1925); Boletim com tiragem de 1.500 exemplares⁵⁵; registro de docentes, a fim de obter informações sobre os professores das escolas superiores, secundárias, normais e profissionais do país; questionário sobre os problemas da educação nacional; prêmios para concursos de desenho, realizado com alunos das escolas municipais; círculos de pais e professores; semanas de educação; cursos variados, como, por exemplo, o de puericultura, promovido no ano de 1925 (BOLETIM DA ABE, 1926, s/p.). Por meio dessas atividades pretendia-se que as preocupações com os problemas educacionais alcançassem uma dimensão nacional.

Concernente ao objetivo de ter uma atuação em todo o país, a princípio, a ABE pretendia criar em cada Estado uma sede da instituição, porém esta ideia acaba malogrando ficando apenas com uma sede na cidade do Rio de Janeiro. Sobre esse objetivo também se encontra referência no Estatuto:

Art.2º - A Associação organiza, com sede no Rio de Janeiro, seu primeiro Departamento, a que se referem especialmente estes Estatutos. Em qualquer dos Estados poder-se-á organizar um Departamento local da mesma Associação, com plena autonomia, mas com intima correspondência entre todos e sobre as mesmas bases destes Estatutos.

⁵⁵ O “Boletim”, publicação que seria o traço entre os sócios da ABE foi criado em 24 de agosto de 1925 e começou a aparecer em setembro do mesmo ano, tendo sido publicados onze números até maio-junho de 1927 (BOLETIM DA ABE, 1928, p. 03).

§ 1º - Desde que seja organizado mais de um Departamento, os seus representantes se reunirão em conferencias periódicas, de cada vez em cidade diversa.

§ 2º - Cada Departamento poderá organizar as secções que julgue convenientes á realização dos objetivos da Associação (Estatuto da ABE, 1925, Arquivo da ABE).

Durante a década de 1920, a instituição não conseguiu cumprir o seu propósito de se tornar nacional, a partir da criação de outros departamentos em diferentes estados do país. Sendo assim, nesse período destacou-se a atuação do departamento carioca da ABE (CARVALHO, 1986, p.10), que estava dividido em seções voltadas para diversas áreas do ensino, indicando que a instituição pretendia ser abrangente. Entre as primeiras seções estavam aquelas relativas ao ensino primário, normal, secundário, profissional, educação doméstica, técnico e superior, artístico, educação física e higiênica, educação moral e cívica e educação da infância abandonada (BOLETIM DA ABE, 1928, p. 02)⁵⁶.

No entanto, há alguns indícios de iniciativas do departamento carioca em, incentivar a criação de seções da ABE em outras regiões, como foi o caso, da seção criada em Itapetininga, São Paulo, no ano de 1927, após uma palestra do professor Pedro Deodato de Moraes, que ocupava o cargo de membro do Conselho Diretor do Rio de Janeiro. Segundo consta em documento presente no arquivo da instituição, sua palestra versou sobre os objetivos da ABE e a necessidade de sua expansão pelo país.

O êxito de sua palestra foi completo, pois, conseguiu agremiar os melhores elementos intelectuais daquela cidade paulista em torno da ideia que defendia como se depreende da ata da fundação da seção da ABE naquela cidade, assim redigida:

Aos vinte e nove de dezembro de 1927, no salão nobre do Club Venâncio Ayres [...] deliberaram fundar, nesta data, completamente autônoma, a seção de Itapetininga, aceitando os mesmos estatutos e o mesmo regimento interno do Departamento da Capital da República [...] (BOLETIM DA ABE, 1927, s/p.).

1.6 As Conferências Nacionais de Educação

As Conferências Nacionais de Educação, promovidas anualmente pela ABE nas capitais dos Estados ou no Rio de Janeiro, têm por fim o estudo dos problemas relativos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação nos

⁵⁶ Os presidentes das respectivas seções, no ano de 1924 eram: ensino primário, Maria Reis Campos; ensino normal, Pedro Deodato de Moraes; ensino secundário, Henrique Toledo Dodsworth; ensino profissional, Barbosa de Oliveira; educação doméstica, Jeronyma de Mesquita; ensino técnico e superior, Candido de Mello Leitão; ensino artístico, Fernando Nerêo de Sampaio; educação física e higiene, J. P. Fontenelle; educação moral e cívica, Everardo Adolpho Backhuser; educação da infância, estava vago (ATA DA 4ª sessão, 1924). “Caberia aos presidentes das diferentes instâncias da ABE promover palestras, cursos, conferências e aulas especiais, organizar semanas pedagógicas, revistas, além de participar de congressos como representantes da ABE, e apresentar boletins relatando suas atividades anuais” (VALÉRIO, 2013, p.46-7).

seus múltiplos aspectos e particularmente no que diz respeito ao Brasil, visando sempre a unidade nacional (REGIMENTO INTERNO PARA AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO – ARQUIVO DA ABE).

Na tentativa de que a sua atuação fosse de âmbito nacional, os membros da ABE julgaram de grande importância a realização de Conferências Nacionais de Educação⁵⁷ nos diferentes Estados da Federação⁵⁸. Tais ocasiões foram o veículo principal por meio do qual a instituição buscou dar maior visibilidade e abrangência às suas discussões, com o intuito de promover a dinamização dos debates intelectuais e incentivar a realização de diversas reformas educacionais. Segundo MIGNOT e XAVIER (2004):

Entre as atividades da ABE que alcançaram maior repercussão estão as Conferências Nacionais de Educação, realizadas em diferentes estados da Federação. Ao longo do período áureo da entidade, essas conferências funcionaram como elo necessário entre o governo federal, os governos estaduais e representantes da sociedade civil – professores, jornalistas, cientistas, lideranças religiosas e políticas, dentre outros -, constituindo-se importante estratégia de difusão de ideias e princípios caros a determinados projetos de organização do ensino, que por sua vez, correspondiam a uma ação bem mais ampla de organização do estado e da nacionalidade (2004, p.11).

As Conferências deveriam ocorrer anualmente e percorrer todos os estados do país, assim como deveriam ter início aos dias sete de setembro. No artigo I do Regimento Interno, encontra-se a seguinte passagem: “[...] O dia da instalação da Conferência será sempre que possível o de sete (7) de setembro [...]” (REGIMENTO INTERNO DA ABE – SÉRIE CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO).

Tal fato indicia o caráter cívico e nacionalista dos eventos, visto que nesta data foi proclamada a independência política do Brasil (1822). Uma passagem encontrada no Boletim da Associação diz o seguinte: “[...] A ABE incluiu em seu programa de atividade as Conferências Nacionais de Educação realizadas anualmente em cada Estado e versando sobre temas de interesse patriótico subordinadas a educação nacional [...]” (Boletim da ABE, nº 12, Agosto de 1928, Arquivo da ABE).

⁵⁷ Neste trabalho será adotada a sigla CNE, para se referir as Conferências Nacionais de Educação.

⁵⁸ Segundo SOUZA (2015), tanto as Conferências Nacionais de Educação quanto a publicação da revista *Boletim da Associação Brasileira de Educação*, podem ser pensadas enquanto estratégias através das quais a ABE buscou consolidar o seu pensamento educacional nacionalmente (p. 173).

Esses eventos eram abertos a todos os interessados mediante a realização antecipada da inscrição, podendo esta ser paga ou não⁵⁹. Sobre isto o artigo II do Regimento da instituição nos registra a seguinte informação:

Art. II – São membros da Conferência todas as pessoas idôneas que se interessarem pelo ensino e que tenham obtido a sua inscrição mediante pedido escrito à comissão executiva antes da abertura da Conferência.

§ único – Fica a mesma comissão autorizada a exigir, quando se tornar necessário, o pagamento de uma taxa, no ato da inscrição.

Ao Conselho Diretor da ABE caberia a formação de uma comissão executiva responsável por organizar todos os assuntos referentes à realização da Conferência, inclusive a escolha dos temas discutidos, das teses a serem apresentadas e do lugar de realização do evento. A comissão só deveria aprovar teses com assuntos que se enquadrassem na temática geral do evento, cabendo ao seu presidente estabelecer os temas oficiais a serem discutidos e escolher as pessoas que iriam expor suas teses.

O artigo III do Regimento Interno registra como deveria ocorrer o processo de formação da comissão executiva:

Art. III – A Comissão Executiva encarregada da organização de cada conferência será constituída de sócios mantenedores da A. B. E. eleitos pelo Conselho Diretor e de professores e autoridades indicadas pelo governo do Estado quando este patrocinar a Conferência.

§ 1º - Na falta de indicação por parte do governo estadual toda a Comissão Executiva será eleita pelo Conselho Diretor.

§ 2º - Logo após a realização de uma Conferência, deverá ser organizada a Comissão Executiva da seguinte.

Ainda no Regimento Interno, na parte dedicada aos temas e teses a serem discutidos nas Conferências, temos importantes e esclarecedoras informações sobre a organização do evento.

⁵⁹ As Conferências contavam com a participação de representantes dos estados, que ocupavam diferentes cargos no Governo, tais como: inspetores de ensino; diretor geral de Instrução Pública; diretor do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; secretário de Instrução; diretor geral de Informações, Estatística e Divulgação; professores; cônsul; diretor do Ministério da Educação e Saúde Pública; presidente de estado; diretor de Estado e Relações Exteriores; secretário do Interior e Justiça etc. (VALÉRIO, 2013, p.81). Além disso, contavam também com a participação de diferentes instituições: universidades, colégios, igrejas, imprensa, escolas profissionais e industriais, associações de educação, a Sociedade Acadêmica de Aproximação Intelectual, a Sociedade Acadêmica de Eugenia, a Liga Brasileira contra a Tuberculose, a Federação de Escudeiros do Brasil, a Federação de Escoteiros do Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico, a Liga da Defesa Nacional, o Instituto de Cegos, a Ordem dos Advogados do Brasil, a Academia Brasileira de Ciências, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a União dos Trabalhadores Intelectuais, a Casa do Estudante do Brasil, a Academia Brasileira de Letras, a Academia Brasileira de Escritores etc. (VALÉRIO, 2013, p. 82-2).

DOS THEMAS E DAS THESES

Art. IV – O Conselho Diretor, na sessão convocada para organizar a Conferência escolherá os temas que nessa deverão ser debatidas.

§ único – Esses temas devem ser em pequeno número a fim de facilitar uma discussão aprofundada dos assumptos neles contidos.

Art. V – O Conselho Diretor designará também os relatores gerais, um para cada tema.

§ Esses relatores deverão logo tratar de promover junto aos melhores especialistas existentes no Brasil o preparo de teses sobre os temas, os quais poderão ser encarados no todo ou em parte.

§ 2º - As teses deverão ser enviadas aos respectivos relatores até 30 dias, improrrogavelmente, antes do início da Conferência.

Art. VI. – As teses terão tamanho máximo de 10 paginas formato officio e deverão ser datilografadas com entrelinha. A sua leitura durará no máximo 20 minutos.

Art. VII – Todas as teses deverão finalizar por conclusões destacadas.

Art. VIII – Nenhuma tese será aceita que verse sobre tema diferentes dos escolhidos” (REGIMENTO INTERNO DA ABE – SÉRIE CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO, p. 62-3).

Na década de 1920, a ABE promoveu três conferências: em dezembro de 1927, Curitiba, sob a presidência do professor Barbosa de Oliveira e tendo como tema central o ensino primário; em 1928, Belo Horizonte, sob a presidência de Fernando Magalhães, para tratar do ensino secundário; em 1929, em São Paulo, destinada a tratar do ensino secundário, sob a presidência de Aloisio de Castro⁶⁰. Devido ao recorte temporal proposto para a pesquisa, as análises serão direcionadas para a I Conferência Nacional de Educação (1927)⁶¹.

No ano de 1927, três anos após a sua fundação, a ABE realizou a primeira Conferência Nacional de Educação, no estado do Paraná, em sua capital Curitiba, de 19 a 23 de dezembro⁶². As sessões da Conferência realizaram-se no Teatro Guayra e no Palácio Rio Branco, então sede da Assembleia Legislativa Estadual. (COSTA, 1997; CARVALHO, 1986)⁶³.

⁶⁰ Cumpre destacar que no Capítulo III, as atenções desta pesquisa novamente serão direcionadas para a I Conferência Nacional de Educação. O motivo: foi nesta que o Deodato de Moraes participou com maior intensidade. Refiro-me entre outros aspectos, ao fato de que neste evento ele ocupou a função de presidente da Comissão de Ensino Primário, “delegado” representante do Distrito Federal e autor de cinco teses apresentadas ao longo da Conferência.

⁶¹ Em 1997, uma publicação organizada por COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D.; SCHMIDT, M. A. I Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927. MEC/INEP, Brasília, 1997, reuniu os anais, dados e fontes da I CNE que estavam presentes no arquivo da instituição e foram compilados em formato de livro. Nesta pesquisa, este livro foi utilizado como principal fonte de informações sobre o evento.

⁶² A Conferência de 1927 foi o primeiro evento de nível nacional realizado pela ABE, ou seja, três anos após a sua fundação, a instituição conseguiu pôr em prática um objetivo que já constava em seu Regimento Interno.

⁶³ De acordo com a interpretação de Hoeler (2014), a I CNE da ABE pode ser compreendida como a segunda iniciativa de se “discutir e propor, em nível nacional e nos moldes das conferências, acerca dos

O Boletim número 12 da instituição traz as seguintes informações:

Com excepcional brilhantismo, realizou-se em Curitiba, este certame, promovido pela Associação Brasileira de Educação. [...] Instalou-se, solenemente, a Conferência, no dia 19 de dezembro – aniversário da emancipação política do próspero estado [...] (1928, p. 06).

Apesar da grande maioria dos participantes da Conferência ser pertencente ao estado do Paraná, o evento foi de alcance nacional, visto que contou com participantes de diversos estados brasileiros: Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal (Rio de Janeiro), Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

A organização da primeira Conferência contou com o consentimento de instituições oficiais. No Paraná, circulares informando sobre o evento foram distribuídas pela inspetoria do ensino, convites foram enviados provavelmente a todos os estados, segundo informações contidas nos arquivos da instituição. A escolha por parte de autoridades de professores para serem representantes na Conferência, indicia o apoio oficial à realização do evento.

Apesar de ter acontecido em uma data pouco favorável (vésperas de Natal), a quantidade de participantes demonstrou o interesse despertado pelo acontecimento, assim como o prestígio da Associação Brasileira de Educação.

A Ata da Sessão de Instalação da Conferência registra as seguintes informações: “Achavam-se também presentes para mais de quatrocentos Congressistas, de trezentos alunos da Escola Normal Secundaria de Curitiba e cerca de duas mil pessoas, apresentando o Teatro Guaíra um aspecto imponente” (BOLETIM DA ABE – NÚMERO 12 – 1928, p. 9).

A escolha do estado do Paraná como sede da primeira Conferência Nacional de Educação foi decorrente de algumas especificidades. Em primeiro lugar, deveu-se à amizade existente entre Fernando Magalhães e Lysímaco Ferreira da Costa, diretor da Instrução Pública do estado (CARVALHO, 1986). Consta, ainda, que em agosto de 1927, portanto, poucos meses antes da primeira Conferência, a pedido da ABE, Lysímaco fez uma exposição na Escola Politécnica do Rio de Janeiro com o seguinte título: *Aspectos do ensino paranaense*. Tal exposição e a descrição de experiências

desígnios da educação” (p. 26), pelo fato de que em 1921, a Conferência Interestadual do Ensino Primário, realizada no Rio de Janeiro, é considerada a primeira iniciativa desse tipo.

educacionais no estado do Paraná despertou o interesse dos membros da ABE em concretizar a primeira Conferência em Curitiba (CARVALHO, 1986).

A temática principal do evento foi “Organização nacional do ensino primário”, sobre a qual foram apresentadas 112 teses que versavam sobre variados assuntos, tais como: cultura cívica e moral; uniformização do ensino primário; criação de escolas normais superiores em diferentes partes do país, entre outros que foram escolhidos pelo médico Fernando Magalhães, presidente da comissão executiva encarregada de organizar a primeira Conferência⁶⁴ (Boletim da ABE, nº 12, Agosto de 1928, Arquivo da ABE).

Fernando Magalhães escolheu os temas a serem discutidos no evento e como presidente da Comissão Executiva⁶⁵, ele deveria presidir também a mesa que iria dirigir os trabalhos apresentados, porém, por motivo inesperado e desconhecido, não pode comparecer e, portanto, foi indicado como substituto o professor Barbosa de Oliveira.

No Boletim da Associação encontramos a seguinte passagem referente a este fato: “Impossibilitado a última hora de comparecer Fernando de Magalhães, coube a presidência do Congresso ao 1º vice-presidente professor Dr. Barbosa de Oliveira” (Boletim da ABE, nº 12, Agosto de 1928, Arquivo da ABE). A mesa ficou então constituída pelas seguintes pessoas: professor Barbosa de Oliveira, professor Lourenço Filho, Nestor Lima, Osvaldo Orico, professor Lysímaco Ferreira da Costa, Jayme Junqueira Ayres, professora Celina Padilha e Victor Lacombe.

Segue abaixo a transcrição de um trecho do Boletim da instituição relatando o episódio comentado acima:

A sessão de instalação foi presidida pelo Sr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, presidente do Estado, que fez um eloquente discurso sobre o futuro do Brasil, transformado pela educação e por esta engrandecido e fortalecido na sua capacidade produtora. Falaram ainda o inspetor geral do Ensino do Paraná, Dr. Lisímaco da Costa, cuja alta competência todos conhecem, saudando os congressistas, o ilustrado professor Lourenço Filho, representante do Estado de São Paulo [...] e finalmente, o professor Barbosa de Oliveira, em nome da Associação Brasileira de Educação [...] Compareceram á sessão inaugural as altas autoridades civis e militares, o Exmo. Sr. Arcebispo metropolitano D. João Braga [...] (Boletim da ABE, nº 12, Agosto de 1928, Arquivo da ABE).

⁶⁴ A Comissão executiva encarregada da organização das Conferências era formada por sócios mantenedores eleitos pelo Conselho Diretor da ABE, bem como por profissionais e autoridades indicadas pelo governo do Estado quando este patrocinava o evento (REGIMENTO INTERNO DA ABE, SÉRIE CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO, p. 62).

⁶⁵ Fernando Magalhães manteve-se na função de presidente da Comissão Executiva responsável por organizar as Conferências Nacionais de Educação, desde a I CNE até a V CNE (CARVALHO, 1986).

Por ocasião da Conferência, os congressistas presentes no estado do Paraná aproveitavam para realizar excursões, visitas a estabelecimentos de ensino, com o objetivo de verificar como se estruturava a educação escolar em tal localidade. As Conferências resultavam também em bailes e festas, geralmente oferecidos pelo Governo do Estado.

Segundo a perspectiva histórica adotada nesta pesquisa, a partir da qual a aproximação com o passado se constrói mediante a problematização dos documentos, ainda há muito que ser pesquisado sobre a ABE. Porém, diante do exposto é possível tecer algumas afirmações.

De acordo aos objetivos previstos em seu Regimento Interno, ao longo dos anos 1920 a instituição realizou as Conferências Nacionais de Educação, espaços de discussões e debates, nos quais diferentes sujeitos apresentaram possíveis caminhos para a educação brasileira. Um desses foi Pedro Deodato de Moraes, que desde o ano de 1924, quando participou da fundação da ABE, encontrou diversas formas de participar da instituição, utilizando-a para construir relações e se engajar nos debates públicos que movimentaram a intelectualidade brasileira. Essas questões serão aprofundadas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

UM SUJEITO E SEUS (DES)CAMINHOS TRILHADOS: SOBRE ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE PEDRO DEODATO DE MORAES

Este capítulo concentra as atenções em determinados aspectos da trajetória de Pedro Deodato de Moraes, na tentativa de aproximação com algumas de suas atividades como sujeito social e educador atuante na arena social brasileira, entre os anos finais de 1920 e o começo da década de 1930. Nesse período, Deodato integrou o grupo de *intelectuais* (homens, mulheres, médicos, professores, jornalistas, entre outros)⁶⁶ que, empregando múltiplas estratégias, fomentaram debates buscando propor e implementar mudanças educacionais no país.

A fotografia que apresento a seguir foi publicada pelo Jornal Correio da Manhã, no dia 10/01/1924, como ilustração para uma reportagem que possuía o seguinte título: “O “curso de férias” e o seu desenvolvimento. As vantagens dessa ideia, através de uma palestra com o professor Pedro Deodato de Moraes”⁶⁷.



Correio da Manhã, 19 de janeiro de 1924

⁶⁶ Considero pertinente esclarecer que, neste estudo, o termo intelectual é utilizado como uma categoria de análise. Para tanto, minhas interlocuções foram estabelecidas, principalmente, com as reflexões propostas por Sirinelli (2003), quando de suas considerações acerca da necessidade de compreender o intelectual como um sujeito histórico em construção que, em diferentes épocas, ousa se posicionar publicamente.

⁶⁷ Nesta pesquisa, a fotografia apresentada tem o objetivo de fornecer ao leitor uma imagem, entre outras possíveis, do sujeito cuja trajetória será destacada. No entanto, cumpre ressaltar que a escolha desta fotografia e a sua publicação no jornal da época, fornece indícios da relevância conferida ao educador e ao curso que seria ministrado por ele.

Deodato de Moraes era um pedagogo paulista. Nasceu em Xiririca (município do Estado de São Paulo que, atualmente, chama-se Eldorado), a 22/10/1885 e diplomou-se em 1906 pela antiga Escola Normal de Itapetininga (MOKREJS, 1990). Foi professor de Pedagogia e de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo, além de Inspetor Escolar do Distrito Federal e membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (SIMÕES; BERTO, 2015). Na relação dos sócios fundadores da ABE de 1924, seu nome está presente; em 1925 consta nas páginas da revista *A Educação*⁶⁸, um artigo de sua autoria; em 1926 “integrou a comissão de educadores presidida por Antônio Carneiro Leão que elaborou os *Programas para o Ensino Primário Carioca*” (SOOMA SILVA; RIZZINI; SILVA; 2012); em 1925 foi empossado como membro do Conselho Diretor da ABE, discursou na sessão de instalação da I Conferência Nacional de Educação e apresentou cinco teses no decorrer do evento⁶⁹; em 1928, junto com Júlio Pires Porto-Carrero⁷⁰, ministrou o “*Curso de psychanalyse aplicada à educação*” (OLIVEIRA, 2002), oferecido pela ABE; em 1929 foi convidado por Attilio Vivacqua⁷¹ para colaborar com a reforma da instrução pública no estado do Espírito Santo, por meio do processo de formação de professores, realizado especialmente através do Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), planejado e ministrado por ele.

Os detalhes recortados e apresentados acima representam uma descrição por meio da qual determinados aspectos da vida profissional de Deodato foram realizados. Porém, a busca por informações sobre esse sujeito, mais do que trazer respostas para

⁶⁸ *A Educação*, autointitulada uma “revista dedicada à defesa da instrução no Brasil”, teve como diretor, em 1925, um dos responsáveis pela fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), Heitor Lyra da Silva, circunstância que talvez tenha concorrido para que nesse mesmo ano fosse dedicado um volume (X, números 5, 6, 7 e 8) à ABE. Por suas páginas desfilavam artigos de educadores, médicos, professores. Portanto, constituía-se como veículo que, ao colocar em circulação certo número de representações referentes ao ensino primário e à sociedade carioca, contribuía também para o fomento de outras tantas. (SOOMA SILVA; RIZZINI; SILVA; 2012, p. 214-15).

⁶⁹ Tese nº 18: A higiene pelo hábito; Tese nº 34: Rumo ao campo; Tese nº 65: A psicanálise na educação; Tese nº 99: A Escola e a Família; Tese nº 100: A Escola Nova. (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997).

⁷⁰ Júlio Pires Porto Carrero (1887-1937), nascido em Pernambuco, iniciou os estudos de medicina na Bahia e formou-se no Rio de Janeiro. Em 1918, tornou-se livre-docente e, em 1929, passou a catedrático de Medicina Legal na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro. Tendo fundado e dirigido a clínica neuropsiquiátrica do Hospital da Marinha no Rio de Janeiro, muito cedo seus trabalhos científicos voltaram-se para o estudo da psicanálise. (MOKREJS, 1989, p. 5)

⁷¹ Attilio Vivacqua nasceu em Muniz Freire (ES) no dia 11 de outubro de 1894. Em dezembro de 1916 bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais, passando a exercer a advocacia em Colatina (ES), em Vitória e no Rio de Janeiro. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 21 de janeiro de 1961. Entre os aspectos de sua trajetória, cabe destacar que em 1928 foi nomeado secretário da Instrução Pública do Espírito Santo no governo de Aristete Borges de Aguiar (1928-1930), tendo sido o autor da reforma educacional promovida no estado em 1929. (<http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/vivacqua-atilio>). Acesso em: 20/01/2017.

algumas inquietações de estudo, abriu o leque de perguntas e questionamentos, a partir do qual este trabalho se direcionou. Para tanto, cabe ressaltar a dificuldade que perpassou o processo de construção desta trajetória, visto que na bibliografia consultada Deodato de Moraes raramente aparece, ou seja, esta pesquisa começou muito mais no silêncio do que na presença. Sobre esse “silêncio”, Tavares (2014) faz o seguinte alerta:

Portanto, contar a história de outras singularidades se apresenta como um objetivo difícil de ser enfrentado, pois a matéria-prima deste historiador será os silêncios, e não apenas os discursos inflamados de campanha, será o esquecimento, e não apenas a memória coletiva. Será, enfim, tanto as ruínas como os castelos, a oralidade e o texto escrito (2014, p. 33).

A proposta deste texto, a partir dos recortes e escolhas teórico-metodológicas, é construir uma trajetória possível, conferindo destaque a determinados elementos em detrimento de outros. Com isso, assume-se a sua incompletude por compreender que a mesma possui potencialidades, mas também limites.

Fabricar uma trajetória é lançar um olhar entre tantos outros que seriam possíveis, realçando determinados aspectos e experiências de vida a partir das fontes consultadas e das coleções documentais construídas. Quer isto significar que não é possível produzir sobre o sujeito estudado uma imagem do real, que retrate de maneira fiel esta pessoa.

O “olhar retrospectivo”, via de regra, ao estabelecer nexos e sentidos, constrói um conhecimento possível do passado, que não necessariamente corresponde às múltiplas situações vivenciadas e experimentadas pelos sujeitos sociais. Nesse caminhar, a trajetória que se constrói se aproxima muito mais de uma *representação* deste sujeito, ou seja, a confecção de uma imagem concebida a partir de um olhar que não é o único, já que para uma vida, outros olhares podem ser lançados e um novo enredo pode ser elaborado.

As representações constituem-se como “modos de ver o mundo”, construídos a partir de distorções e manipulações do real (CHARTIER, 2011), indicando diferentes percepções da realidade que produzem discursos parciais, ausentes de neutralidade, através dos quais:

[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Convém ressaltar que a representação não é necessariamente a falsificação de uma imagem e, sim, a construção de uma visão que se objetiva demonstrar e através da qual se busca conferir sentido a uma realidade. Desse modo, segundo Chartier (2011):

Assim construído, o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem duvida, melhor do que nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. A noção de representação, assim, modificou profundamente a compreensão do mundo social (p. 20).

Por esse ângulo, não se deve compreender as representações como únicas ou universais. Afinal, contrariamente, elas se apresentam como práticas constitutivas das ações dos sujeitos sociais, que explicitam as tensões, lutas, dimensões concorrenciais, muito mais do que sinalizam para consensos. Desse modo, “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 1990, p. 17), visto que estão “sempre colocadas num campo de concorrências e de competições” (Idem). Ainda segundo Chartier:

As lutas de representações têm tanta importância quanto as lutas econômicas para que se possa fazer empreendimentos voltados a compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, seus valores e seus domínios (1990, p. 17).

Nessa direção, a trajetória apresentada, contém traços da biografia do Deodato, que se constituem como “modos de ver” o sujeito e suas ações, resultado de um olhar, um recorte e algumas escolhas, em que determinados elementos são realçados, qualificados ou mesmo negligenciados, em detrimento de outros.

Nesse processo de construção, cabe ressaltar alguns pontos referentes aos aportes teórico-metodológicos prestigiados para a elaboração desta escrita. O primeiro destaca a importância do diálogo com as reflexões propostas por Jean-François Sirinelli

(2003) no tocante ao estudo dos intelectuais e, também, das estruturas de sociabilidade⁷² nas quais possivelmente tais sujeitos atuaram e estabeleceram relações.

Assim também, pretendo me apropriar da categoria intelectual e seguindo os alertas de Sirinelli (2003), pensar o sujeito Deodato de Moraes a partir de duas perspectivas: “uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento” (p. 242). Além disso, ao direcionar o foco desta pesquisa para o estudo desse educador, adoto uma perspectiva mais ampla de compreensão do intelectual, através da qual, busco não me limitar apenas “às trajetórias dos “grandes” intelectuais” e, com isto, atentar também para “o estrato intermediários dos intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram [...]” (SIRINELLI, 2003, p.246).

Para tanto, compreende-se que Deodato transitou e atuou em diferentes grupos, associações e espaços políticos, demonstrando com tais passagens o caráter plural de suas ações, com destaque para a sua atuação como defensor de métodos e saberes educativos, identificados por ele através de diferentes termos, como: “Escola Activa”, “Escola Nova”, “Pedagogia Científica” e “Escola do Trabalho”⁷³.

Sobre esse ponto, Sirinelli (2003) destaca:

Todo grupo de intelectuais organiza-se também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar. (2003, p. 248).

Nesse caminhar, no tocante aos aportes teórico-metodológicos, as análises de Giovanni Levi (1996) e Pierre Bourdieu (1996) contribuem para a problematização das categorias históricas de trajetória e biografia. Igualmente, as reflexões dos dois autores apresentam elementos indispensáveis que colaboram, para as necessárias discussões sobre a produção do gênero biográfico, ressaltando os limites e as possibilidades dos seus usos na produção do conhecimento histórico.

Segundo Levi (1996), os diferentes usos que podem ser feitos da biografia permitem a construção de uma tipologia das abordagens biográficas. Tal tipologia

⁷² Sirinelli (2003) destaca que a linguagem comum homologou o termo “redes” para definir tais estruturas e, entre essas, as mais elementares são: as revistas e os manifestos/abaixo-assinados. No entanto, o autor também reforça que tais estruturas variam, com as épocas e os subgrupos intelectuais estudados, não sendo, portanto, estruturas estanques, com limites claramente definidos (2003, p. 248-49). Desta feita, neste trabalho a ABE é considerada enquanto uma dessas estruturas de sociabilidade.

⁷³ Nos livros que escreveu, em entrevistas que concedeu a jornais e nos títulos das teses que apresentou na Conferência de 1927, Deodato utilizou essas diferentes nomenclaturas.

abordaria as seguintes modalidades: prosopografia e biografia modal; biografia e contexto; biografia e casos extremos e biografia e hermenêutica (LEVI, 1996, p. 174-78).

Dentro dos limites e recortes empreendidos, este estudo tencionou aproximar-se da *biografia* e do *contexto*. Isso porque, para o autor, esse tipo de modalidade busca conferir sentido à superfície social em que o sujeito biografado está inserido, na qual a época e o meio tornam-se elementos valorizados na análise.

Tal perspectiva nos interessou porque a proposta de estudo em questão compreende a importância dos espaços e das redes em que Deodato esteve presente, ou seja, a relevância deste estudo está não em compreendê-lo de maneira isolada, mas sim como um sujeito que atuou nos meios pelos quais transitou, mas que também sofreu os constrangimentos advindos dos posicionamentos ocupados nos lugares por onde passou. Sendo assim, “a época, o meio e a ambiência também são muito valorizados como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explicaria a singularidade das trajetórias” (LEVI, 1996, p. 175).

Nessa linha, compreende-se que o estudo dos intelectuais e a presença do gênero biográfico na historiografia brasileira merecem uma maior atenção. Isso porque a transição da década de 1980 para a de 1990 caracterizou o fortalecimento dos estudos históricos sobre os intelectuais, bem como uma “redescoberta” ou mesmo um “retorno” do gênero biográfico no fazer histórico (SCHMIDT, 2012). A esse respeito, Prado (2013) afirma que “muito possivelmente o desenho deste novo terreno esteja relacionado a uma renovação no campo da história das ideias, ao qual a história dos intelectuais está associada, bem como a história política” (2013, p. 11).

Sirinelli (2003), ao indicar a possibilidade do estudo histórico dos intelectuais, descreve e analisa os fatores responsáveis pelo ostracismo e a posterior reabilitação de tais estudos na França mostrando, historicamente, a dificuldade em se trabalhar com este objeto e também colocando em relevo variados motivos que encobriram o seu desenvolvimento. Entre os seus argumentos, o autor aponta que tal ostracismo deveu-se ao fato de que a história dos intelectuais estava no cruzamento da biografia e da política e, também, que as críticas feitas pelo movimento denominado Escola dos Anales à história política, acabaram por enfraquecer o estudo dos intelectuais. Tais críticas também foram direcionadas para a biografia, que foi lançada ao grupo das produções historiográficas consideradas inaceitáveis, devido, entre outros fatores, à sua suposta insuficiência metodológica, por tratar apenas das singularidades e subjetividades.

Sobre a presença do gênero biográfico nos estudos do campo da História, Schmidt (2012) ressalta:

No campo do conhecimento histórico especificamente, ao menos no que diz respeito a suas vertentes mais destacadas, a biografia, depois de um longo período de ostracismo, ao longo do qual foi considerada um gênero menor e antiquado, mais afeito aos amadores do que aos profissionais, e pouco capaz de possibilitar uma compreensão efetiva do passado, voltou a ocupar o primeiro plano da cena historiográfica, sendo praticada, nas mais variadas latitudes, por historiadores de destaque em diversas áreas temáticas (2012, p. 187).

Diante disso, foi importante incursionar sobre alguns elementos referentes à utilização do gênero biográfico na produção do conhecimento histórico. Algumas questões como: o que é o gênero biográfico? Quais as tensões vivenciadas por este tipo de produção nos diferentes campos do conhecimento? Quais as possíveis aproximações e distanciamentos entre História e biografia? Estaríamos atualmente vivendo um *boom* das biografias?

Se tomarmos a compreensão mais ampla da biografia enquanto uma narrativa escrita que tem como objeto de estudo a história da vida de um sujeito, Schmidt aponta que “o gênero biográfico nasceu junto com o gênero histórico na Grécia do século V” (2012, p. 187). No entanto, se consideramos a presença do termo em dicionários europeus, seu uso pode ser remetido aos séculos XVII e XVIII⁷⁴. Antes desse período, era chamado mais usualmente de hagiografia, ou seja, escrever sobre a vida dos santos. Na Idade Média, as hagiografias floresceram e tinham, entre outros, um objetivo pedagógico, oferecendo modelos e exemplos de conduta aos que pudessem ler ou ouvir as histórias de vida dos santos (2012, p.188). “O século XIX, por sua vez, foi marcado por um grande debate a respeito do individualismo na história, o que, obviamente, repercutiu sobre os caminhos do gênero biográfico” (SCHIMIDT, 2012, p. 189). Sendo assim, neste momento, as narrativas biográficas em geral, repercutiam a importância da valorização das individualidades, cujo enfoque recaí sobre a vida dos “grandes homens” (generais, chefes de estado, políticos de grande notoriedade, entre outros), sobre os quais construía-se uma narrativa laudatória, estereotipada, através de modelos explicativos totalizantes e muitas vezes generalistas.

Segundo Schmidt (2012):

⁷⁴ Cabe salientar que foi no final do século XVII e na primeira metade do século XVIII que a palavra biografia apareceu registrada nos dicionários europeus: *biography*, em inglês, em 1683; *biographie*, em alemão, em 1709; e *biographie*, em francês, em 1775 (SCHIMIDT, 2012, p. 189).

[...] o século XIX marcou o triunfo do eu, do individualismo, da introspecção, o que se manifestou das mais variadas formas: nos autorretratos, no gosto pelos diários e memórias, nos romances, nas autobiografias – desnudar-se, revelar-se, conhecer-se são palavras de ordem da burguesia oitocentista e, em tal contexto, as biografias também ganharam destaque, mas, sobretudo, no campo literário (2012, p. 191).

O século XX, acompanhando as tendências propostas pelo movimento dos *Annales* fomentou um ambiente de críticas à maneira como as narrativas biográficas estavam sendo construídas. Nesse sentido, as principais contestações recaem sobre a produção de uma história globalizante, sequencial, na qual não se encontra a problematização, mas apenas o fetichismo pelo biografado, sobrando pouco ou nenhum interesse sobre os espaços pelos quais este sujeito atuou. “Críticas como essa tiveram grande influência sobre os fundadores da *École des Annales*, Marc Bloch e Lucien Febvre” (SCHIMIDT, 2012, p. 191).

Os anos finais do século XX são apontados como um período de “redescoberta” ou “retorno” do gênero biográfico, acompanhando a ideia de individualismo atribuída à pós-modernidade (SCHIMIDT, 2012). A partir deste momento, mas não de maneira unânime, a biografia começa a adquirir um maior destaque nas pesquisas historiográficas. Sobre esse ponto em particular, Oliveira e Oliveira (2015) ressaltam:

A biografia ganha holofotes no campo da história representando o interesse em recuperar o sujeito nas análises e a capacidade de arbítrio, em especial, de pessoas que fogem ao estereótipo dos grandes homens do século XIX, como mulheres, operários, pessoas comuns. No entanto, não exclui de suas análises personagens de projeção mais ampla. (2015, p. 170)

Diante de tal situação, muito mais do que a tentativa de buscar uma origem, o que se pretendeu sublinhar neste momento foi que o termo biografia, justamente por ser utilizado e produzido de diferentes maneiras no decurso do período histórico, não possui uma única compreensão. Cumpre pontuar que, nesta pesquisa, compreende-se o exercício da escrita biográfica como uma possibilidade de que as ações do sujeito biografado não sejam interpretadas de maneira isolada, tornando possível entender as relações estabelecidas por ele em diferentes espaços e tempos. Nesse sentido, retorno às ideias de Bourdieu (1996), pois para ele:

[...] não podemos compreender uma trajetória [...] sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente

considerado [...] ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis (p. 190).

Nesse exercício, Sirinelli (2003) destaca que na análise dos intelectuais, as noções de *itinerário*, *geração* e *sociabilidade* são comumente empregadas. No entanto, o autor faz algumas objeções aos seus usos, ressaltando que em tais estudos, apesar de permitirem uma maior compreensão do engajamento de um intelectual, existe um problema que perpassa muitas construções de trajetórias e reside nas variadas formas de se interpretar e delinear um itinerário que contemple uma grande diversidade de situações vividas por um sujeito, sem recorrer a explicações holísticas.

Nesse sentido, Sirinelli (2003) afirma:

De fato, os itinerários desde já apresentam, com bastante frequência, sérios problemas de reconstituição, ainda mais complexas são as questões de interpretação. Ora, as trajetórias pedem naturalmente esclarecimento e balizamento, mas também e, sobretudo, interpretação. O estudo dos itinerários só pode ser um instrumento de investigação histórica se pagar esse preço. Sob a condição, entretanto, de evitar as generalizações apressadas e as aproximações duvidosas. A nós nos parece que a extrema diversidade das situações individuais impede que se chegue a explicações globalizantes (2003, p. 247).

Os intelectuais podem, então, ser definidos de maneira mais precisa, a partir do seu engajamento na vida da cidade como ator, através de diferentes modalidades (2003, p. 243)⁷⁵. Desta feita, considerar o Deodato um intelectual implica pensá-lo como um sujeito histórico que construiu redes de sociabilidades, pelas quais transitou e atuou, que ousou se posicionar publicamente diante da sociedade e, assim, ressaltar o seu papel como debatedor de preceitos educacionais, que assumiu determinadas posturas, defendeu posicionamentos, estabeleceu relações sociais e políticas e utilizou diferentes estratégias para tornar públicas as suas ideias e ações no campo educacional. Dentre as quais, é possível citar a sua participação em eventos públicos, como Conferências⁷⁶ e

⁷⁵ Sirinelli (2003) destaca: a abordagem extensiva do feudo intelectual, de qualquer modo, constitui apenas uma faceta do estudo dos intelectuais. Estes últimos também podem ser reunidos em torno de uma segunda definição, mais estreita e baseada na noção de engajamento na vida da cidade como ator – mas segundo modalidades específicas, como por exemplo, a assinatura de manifestos – testemunha ou consciência (2003, p. 243).

⁷⁶ A participação de Deodato de Moraes na primeira Conferência Nacional de Educação (1927), realizada pela ABE, será objeto de análise do próximo capítulo.

Congressos, a publicação de livros⁷⁷ e artigos científicos, a realização de cursos, entre outros.

Bourdieu (1996) indica que na produção de uma biografia o pesquisador não pode ficar preso apenas às subjetividades do sujeito biografado. Ante mais, é preciso levar em consideração as redes de sociabilidade, no entanto, sem pensá-las como um fator de determinismo e, sim, como espaços que possuem elementos que conferem sentido aos atos individuais, chamando a atenção para o fato de que não se pode ignorar a superfície social que constrange os sujeitos a certos comportamentos.

Nesse segmento, como se verá a seguir, a proposta foi a de iluminar alguns dos (des) caminhos trilhados por Deodato, destacando que a vida de um sujeito não segue necessariamente por caminhos lineares, ancorados somente em datas e fatos marcantes. Para, além disso, os percursos podem ser tortuosos, as ações podem ter sido tomadas como incoerentes e os planos nem sempre se concretizaram.

2.1 As fontes consultadas e o itinerário da pesquisa

Com o intuito de perscrutar elementos da trajetória de Deodato de Moraes, de início, empreendi uma pesquisa exploratória no Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais (FÁVERO e BRITO, 1999). Trata-se de uma obra de referência para o campo da História da Educação, bem como para outros campos do saber, por, apresentar em seus verbetes, elementos referentes à vida pessoal, profissional e possíveis contribuições de inúmeros educadores brasileiros. No entanto, não existe na referida obra um verbete dedicado ao Deodato de Moraes. Diante do impasse, relacionado à indagação “por onde começar?”, recorri às pesquisas *on-line*. Por meio dessas, consegui acessar alguns trabalhos acadêmicos, bem como referências bibliográficas.

Nesse ponto, cabe ressaltar que no momento de construção do projeto para o Exame de Qualificação, já havia sido realizada uma busca prévia a fim de obter informações sobre o Deodato, através da qual tive contato com algumas obras (artigos acadêmicos e teses de doutorado)⁷⁸, entre as quais destaco: “*A Constituição da Escola Activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)*”, tese de doutorado,

⁷⁷ Entre alguns trabalhos de sua autoria, temos: Apontamentos de anatomia e fisiologia humana (1915); Rudimentos da educação cívica (1917); O melhor meio de divulgar o ensino primário no Brasil (1922); Vida higiênica (1925); A psicanálise na educação (1927); Contador “Deodato” (1930). Tais informações constam na contracapa de outro livro de sua autoria, intitulado Pedagogia Científica (MORAES, s/d).

⁷⁸ Dentre as quais, destaco: (OLIVEIRA, 2002); (SOOMA SILVA; RIZZINI; SILVA; 2012); (BERTO, 2013).

da autoria de Rosianny Campos Berto (2013)⁷⁹. Esse trabalho foi de suma importância para o andamento desta pesquisa, visto que nele pude encontrar aspectos relevantes para a construção de uma possível trajetória do sujeito Deodato de Moraes.

Acerca desses aspectos, encontram-se as referências feitas pela autora a algumas obras de autoria do próprio Deodato, como por exemplo: *Pedagogia Científica* (s/d)⁸⁰ e *Vida Higiênica*⁸¹ (1947); bem como a menção a jornais que noticiaram a chegada e os feitos do educador durante a sua passagem pelo Espírito Santo, sobretudo o Diário da Manhã⁸².

Elisabete Mokrejs (1989,1990), Lúcia Monthechi Valladares Oliveira (2002) e Carlos Monarcha (2009) fazem parte do conjunto bibliográfico inicialmente consultado, através do qual foi possível ter acesso a diferentes informações sobre Deodato de Moraes, tais como: seu interesse pela psicanálise e sua atuação como “instigador de ideias e protagonista” (MONARCHA, 2009, p. 150) do movimento da Escola Nova.

Diante das informações levantadas, de maneira inicial e exploratória, novas questões passaram a me “intrigar”: por que um educador, defensor das ideias da *escola activa*, cruzadista da educação, cujo nome consta na lista dos membros fundadores da ABE e com forte presença nas suas ações, que estabeleceu relações e intercâmbios a fim de disseminar os preceitos pedagógicos por ele defendidos em outros estados da

⁷⁹ Nesse estudo, a autora não realizou uma pesquisa sobre o sujeito Deodato, visto que seu objetivo consistia em analisar de maneira histórica, “o movimento das ideias *escolanovistas* na cena educacional capixaba, ao final da década de 1920, no Estado do Espírito Santo”. (BERTO, 2013, p. 16). Em seu estudo, a pesquisadora analisa a “constituição da reforma escolanovista e a movimentação das ideias da *escola activa*, no Estado, quando respondia pela Secretaria da Instrução Attilio Vivacqua, durante o Governo de Aristeu Borges de Aguiar, entre 1928 e 1930” (BERTO, 2013, p.16). No entanto, em sua pesquisa, o Curso Superior de Cultura Pedagógica, ministrado por Deodato de Moraes, é apresentado como uma estratégia da reforma educacional empreendida no Espírito Santo no período por ela estudado. Sendo assim, a figura do Deodato como educador e professor, interessado em formar outros docentes de acordo com os preceitos da Escola Nova, é bastante explorada.

⁸⁰ O livro *Pedagogia Científica*, foi escrito por Deodato de Moraes no contexto de realização do Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), ministrado por ele, no Espírito Santo. Segundo Deodato, o livro faz parte do primeiro volume, de uma série que visa reunir as lições dadas durante o curso. “O presente volume é aquele que encerra as aulas de Pedagogia Científica. Tanto quanto possível, procurei apresentar trabalho original, com observações próprias realizadas no Brasil e em confronto com as pesquisas estrangeiras” (MORAES, s/d, p. 13).

⁸¹ Sobre o livro *Vida Higiênica*, há divergências quanto ao ano de sua publicação, oscilando entre 1925 e 1926. No entanto, tal iniciativa fez parte de um trabalho da Editora Melhoramentos, que durante os anos 1930, deu início a publicação de diferentes livros que faziam parte da coleção Biblioteca Popular de Higiene e Saúde para todos. Nesta iniciativa, cabe destacar a atuação de Lourenço Filho, que desde 1927, exerceu diferentes funções na editora. Segundo Moraes, a coleção “visava divulgar conhecimentos científicos e orientar comportamentos da população sobre as questões de saúde e higiene” (2015, p.10). Para maiores informações sobre os outros títulos da coleção, ver: MORAES, 2015.

⁸² É importante ressaltar que o uso de periódicos como fonte de pesquisa para este trabalho foi mais um dos encontros que não estavam inicialmente previstos. No entanto, procurei atentar para os limites e as possibilidades do uso de tal base documental como fonte de pesquisa histórica.

federação, permanece silenciado em obras da historiografia que se dedicam a estudar as questões educacionais no período de sua atuação?

Os múltiplos questionamentos citados no decorrer deste texto, sinalizam para as angústias e inquietações que acompanharam o processo de construção desta pesquisa. Nessa medida, a partir de tantas *perguntas sem respostas*, o caminho que se apresentou como mais viável para este estudo foi elaborar uma narrativa biográfica sobre a vida do Deodato de Moraes.

Contudo, no campo da História, palavras como *biografia*, *história de vida* e *trajetória* devem ser perscrutadas como categorias de análise, sobre as quais muitos pesquisadores já se debruçaram na tentativa de demonstrar que escrever sobre a vida de um sujeito é um trabalho árduo, que requer muito mais do que a narração de fatos consecutivos.

Segundo Bourdieu (1996):

Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história e que, como no título de Maupassant, Uma vida, uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. É exatamente o que diz o senso comum, isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas, (Hércules entre o vício e a virtude), seus ardis, até mesmo suas emboscadas (Jules Romains fala das “sucessivas emboscadas dos concursos e dos exames”), ou como um encaminhamento, isto é, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a “mobilidade”), que tem um começo, (“uma estreia na vida”), etapas e um fim, no duplo sentido de término e de finalidade (“ele fará seu caminho” significa ele terá êxito, fará uma bela carreira), um fim da história (1996, p. 183).

Em seus estudos, Bourdieu (1996) estabelece algumas críticas ao gênero biográfico, chegando até mesmo a compará-lo a uma “*ilusão biográfica*”. O autor aponta para o fato de que, em determinadas situações, o pesquisador na ânsia de construir um relato sobre o sujeito biografado pensa ser possível organizar de maneira sequencial e cronológica acontecimentos que não necessariamente se desenrolaram em um sentido único e causal. Com seus alertas, chama a atenção para o fato de que muitas construções biográficas impõem aos sujeitos uma etapização do mundo social, através da qual se tem a imagem de uma vida que transcorre de maneira linear e, mesmo, ascendente.

Dessa perspectiva, valendo-se de um tom mais metafórico, Albuquerque Júnior (2007) apresenta uma importante reflexão sobre o uso da biografia na produção do conhecimento histórico. A partir da figura do migrante, defende que:

Este sujeito que parte é um sujeito partido, segmentado, não é uma unidade, uma totalidade. Assim como a sua vida é errante e aberta, ele, enquanto sujeito, é também um sujeito aberto, atravessado por diferentes fluxos sociais. Ele não consegue totalizar as experiências que passam por ele mesmo, que o atravessam. Ele é um entroncamento em que diferentes estradas, diferentes séries históricas, vêm encontrar-se e, ao mesmo tempo, vêm separar-se. Ele não é só ponto de partida, nem só ponto de chegada, ele é travessia, transversalidade. Esse sujeito segmentado e nômade é, dificilmente, aprisionado por grades conceituais com perspectivas totalizadoras. Ele foge, ele escapa, ele cruza fronteiras, ele muda de lugar, ele se desloca, ele se movimenta, deixando atrás de si rastros, sinais que, às vezes, convergem para o mesmo lugar, mas que, às vezes, divergem, tornam-se excêntricos, diferenciam-se e singularizam-se, afastando-se do mesmo lugar, do todo, da unidade (2007, p. 248).

A reflexão proposta por Albuquerque Júnior pode ser, de algum modo, relacionada aos alertas de Bourdieu no tocante à “*ilusão biográfica*”. Afinal, para ambos os autores, dentre os cuidados tomados pelo historiador que pretende estudar a vida de um sujeito, precisa estar a certeza da incapacidade de enclausurar em nomenclaturas, rótulos e conceitos a totalidade das experiências que foram costuradas, sentidas, vividas, negociadas etc. nas relações cotidianas estabelecidas por aqueles que estão sendo “biografados”.

Sendo assim, Albuquerque Júnior (2007) faz mais um alerta:

O historiador que se debruça sobre este migrante, este alienígena nas grandes cidades, deve ter o cuidado metodológico de não procurar aprisiona-lo num aparato conceitual que parta da perspectiva de ressaltar as repetições, as continuidades, construindo unidades. Partir de uma totalidade, para explicar este singular, é amarrá-lo de antemão a conceitos globalizantes e homogeneizadores que, em vez de ajudar a conhecê-lo, de se aproximar de suas “verdades”, impõem-lhe uma verdade, previamente elaborada (2007, p. 249).

No decorrer de uma vida, não é de se estranhar que existam percalços, mudanças de planos, retrocessos e eventualidades que desviem o sujeito de um possível traçado inicialmente planejado. Mas, tais fatores de imprevisibilidade não precisam ser tomados como atrasos ou impedimentos, visto que muitas vezes podem levar a caminhos novos, não esperados.

A esse respeito, por exemplo, parece conveniente sublinhar o que sucedeu com esta pesquisa que se desviou do seu trajeto inicialmente previsto.

O seu projeto tinha como objetivo central analisar por meio das teses apresentadas e debatidas nas Conferências Nacionais de Educação, realizadas entre 1927 e 1932, como os “católicos” e os “pioneiros” utilizaram a ABE com a intenção de imprimir a sua concepção educacional no texto da Constituição Federal que se pretendeu escrever após o movimento de 1930. Para tanto, tinha como meta alcançar os seguintes objetivos: problematizar as relações entre os dois grupos em questão; analisar as diferentes formas aplicadas por eles para se apropriar dos princípios pedagógicos da chamada Escola Nova de acordo com os seus interesses de grupo; indiciar determinadas estratégias e táticas, assim como, apropriações e construções de representações utilizadas a fim de conquistar o seu espaço de atuação no campo educacional brasileiro.

Diante de tais objetivos, dei início ao estudo. O ponto de partida foi o arquivo da ABE, onde comecei a pesquisar os documentos relativos à Conferência de 1927. Foi nesse momento que, pela primeira vez, tive contato com o Pedro Deodato de Moraes. Inicialmente, algo me despertou a atenção: Deodato de Moraes foi o único conferencista a apresentar cinco teses no evento.

A partir de tal informação, a minha curiosidade como pesquisadora que se debruça sobre um acervo documental aflorou e muitas perguntas foram surgindo: quem foi Pedro Deodato de Moraes? Qual a sua atuação no cenário educacional brasileiro na década de 1920? Quais funções este sujeito desempenhava na ABE? Qual a sua relevância para a instituição? Em quais outros espaços circulava?

Ciente da impossibilidade de alcançar uma suposta verdade sobre a vida deste sujeito, movida por tais questões atualmente modificadas e adensadas, na tentativa de me aproximar de possíveis respostas e diante da ânsia de conhecer um pouco mais esse, até então, desconhecido, resolvi seguir *rastros, indícios e sinais* que puderam ser investigados nas coleções documentais construídas.

A utilização de *rastros, indícios e sinais* remete aos estudos de Ginzburg (1989), quando propõe o *paradigma venatório* ou *indiciário* como método de pesquisa histórica, segundo o qual o conhecimento se constrói a partir de uma atitude de caça; ao caçador, assim como ao pesquisador, nada pode escapar. Para tanto, seu gesto fundamental assemelha-se ao do “[...] caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (1989, p. 153).

O paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) é um modelo de pesquisa histórica, investigativo e interpretativo fundamentado no tripé das técnicas empregadas por Morelli (historiador da arte), Sherlock Holmes (um detetive, personagem de ficção

criado por Sir Arthur Conan Doyle) e Freud (médico neurologista, criador da psicanálise). “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) (GINZBURG, 1989, p. 150).

O historiador passa a atuar como um *caçador*, ou mesmo um *detetive*, na busca por vestígios que o auxiliem na construção do seu objeto de pesquisa. No entanto, tal metodologia de pesquisa torna imprescindível o uso de procedimentos de análise e investigação. Assim como o caçador precisa de técnica, ferramentas, intuição, paciência, etc., o pesquisador ao caçar no terreno das fontes, necessita de metodologia, conhecimento teórico, mas também de curiosidade, criatividade e imaginação. Pois, “[...] nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (1989, p. 179).

Nesse sentido, a aproximação com o paradigma indiciário, aparece como um convite para a construção de uma pesquisa a partir dos detalhes, aparentemente sem importância, que além da sensibilidade do olhar, requer a coragem de se deixar levar por um roteiro de novas possibilidades e caminhos que podem ser trilhados, tendo em vista que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. (1989, p. 177).

Desse quadro geral, é preciso destacar que encontrar com o Deodato no meio do caminho e voltar o olhar e a pesquisa para este sujeito foi uma escolha como pesquisadora. Para tanto, inclusive, precisei desapegar de algumas ideias preliminares e rever certas hipóteses aventadas⁸³.

2.2 Dentre outras, uma possível trajetória

⁸³ No momento de construção do projeto de pesquisa, que me permitiria dar andamento à escrita desta dissertação, com base na leitura de duas das quatro teses apresentadas por Deodato de Moraes, na 1ª Conferência Nacional de Educação (ABE), cheguei à conclusão, que hoje considero ter sido precipitada, resultado da imaturidade da pesquisadora, de que Pedro Deodato de Moraes poderia ser considerado um católico defensor das ideias da Escola Nova. Com o decorrer dos estudos, entrando em contato com outras fontes e leituras, compreendi que as informações que me levaram a fazer tal afirmação eram imprecisas. Nessa medida, surgiram as seguintes questões: será que posso afirmar que o Deodato era católico? Até que ponto essa afirmação pode me trazer mais problemas do que atenuar as “angústias” de pesquisa que emergiram naquele momento? Frente a essas considerações, como será explorado com mais vagar no capítulo III, sublinho que me parece, agora, muito mais pertinente não classificar Deodato de Moraes como católico.

Diplomado em pedagogia científica pelo Curso Superior de Cultura Pedagógica, instituído em S. Paulo em 1914 e dirigido pelo Dr. Ugo Pizzoli, da Universidade de Modena (Itália); diplomado em psychotechnica pelo curso dessa matéria instituído no Rio de Janeiro em 1916 e dirigido pelo prof. A Fessard, da Sorbonne e assistente do prof. Pierón; catedrático, mediante concurso, da cadeira de pedagogia, psicologia experimental e educação cívica da Escola Normal de Casa Branca – S. Paulo (1914); fundador do gabinete de antropologia pedagógica e psicologia experimental da mesma escola (1915); assistente e colaborador da inspeção medica paulista (1918); membro da 3ª Conferencia Internacional da Criança e da 1ª. Proteção á Infância (1922); diretor do mensário científico ‘Revista Nacional’, S. Paulo (1922-3); sócio fundador e membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (1926-9); membro efetivo da Liga Brasileira de Higiene Mental; representante oficial do Distrito Federal junto á 1ª. Conferencia Nacional de Educação (Curitiba, 1927); diretor do Curso de Psychanalyse aplicada á educação, instituído em 1928 pela Associação Brasileira de Educação e em colaboração com o prof. dr. Porto Carrero; sócio fundador e membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Psychanalise (1929); inspetor escolar do Distrito Federal (1928-9); Tem publicado, além de vários artigos sobre educação em revistas e nos jornais do Rio, os seguintes trabalhos: ‘Estudo do Sistema Nervoso’ – introdução ao estudo de psicologia (1915); – ‘Rudimento de Educação Cívica’ (1916); – ‘Rumo ao campo... a escola social (discurso de formatura – 1917); – ‘O melhor meio de disseminar o ensino no Brasil’ (monografia em colaboração com o prof. Buchler – (1922); – ‘Vida Higiénica’ (1926); – ‘A psychanalyse na educação’ (1928) (Diário da Manhã, 1929, apud BERTO, 2013, p. 94-95).

A escolha por abrir este momento do texto com uma longa citação que foi colocada em circulação num periódico⁸⁴ da década de 1920 e tomá-lo como fonte documental foi resultado de mais um dos caminhos não previstos e que foram trilhados por este estudo. O trabalho com periódicos⁸⁵ despontou como uma importante via para indiciar aspectos relativos à trajetória de vida de Deodato de Moraes. Segundo Tavares, “[...] as maneiras de se apropriar dos veículos impressos como fontes para a pesquisa não são uniformes. Cada pesquisa estabelece variações estratégicas no emprego da imprensa como fonte [...]” (2014, p. 126).

Nesses termos, acompanhando algumas reflexões construídas no campo da História⁸⁶, o seu uso passou por mudanças que reforçam a necessidade de determinadas precauções e cuidados teórico-metodológicos dos quais pretendi me apropriar na construção desta narrativa. Entre esses, está o alerta feito por Luca (2005), para “[...] o

⁸⁴ Entende-se como periódico: publicações impressas ou não, destinadas a tratar de variados assuntos. Pode ser de diferentes tipos: jornais, almanaques, revistas, folhetins, entre outros. Segundo Luca, “[...] há acervos de periódicos espalhados por todo o país. Universidades, museus, Institutos Históricos, centros de documentação, instituições de pesquisa, bibliotecas e arquivos, públicos ou privados, além das próprias empresas jornalísticas, abrigam coleções significativas de periódicos [...]” (2005, p. 141).

⁸⁵ Os Jornais consultados foram, entre outros, Correio da Manhã (RJ), Diário da Manhã (ES), Gazeta de Notícias e Jornal do Brasil. Os mesmos foram digitalizados e encontram-se disponíveis para pesquisa *online* na Hemeroteca da Biblioteca Nacional (<http://hemerotecadigital.bn.br/>).

⁸⁶ Para uma leitura inicial sobre tais reflexões, ver: LUCA (2005).

uso instrumental e ingênuo que tomava os periódicos como meros receptáculos de informações a serem selecionadas, extraídas e utilizadas ao bel prazer do pesquisador [...]” (2005, p.116). Desta feita, procurei empreender um uso problematizador dos periódicos para, assim, construir uma possível chave de entrada que permitisse a aproximação e a discussão de alguns aspectos da trajetória do Deodato que foram perscrutados a partir da concepção de que tais impressos fomentavam novas representações nas sociedades em que circularam.

As informações apresentadas, que dizem respeito a aspectos da formação acadêmica e da trajetória profissional de Pedro Deodato de Moraes, compõem o seu currículo, que foi sistematizado e apresentado no Jornal *Diário da Manhã*⁸⁷, do Estado do Espírito Santo, no dia 26 de junho de 1929. Tal publicação, dotada de intencionalidades e subjetividades, pretendia mostrar à sociedade capixaba, sobretudo aos leitores do jornal em questão, uma imagem de Deodato, certamente parcial e incompleta, subjetiva e até mesmo distorcida, mas que contribuísse para a construção da sua figura como um educador, com muitos títulos e publicações, na tentativa de legitimar a função que desempenharia no Estado⁸⁸.

Segundo Berto,

No dia 26 de junho de 1929, foi apresentado no jornal *Diário da Manhã* o extenso currículo de Deodato, que indicava sua formação, os meios em que circulava – especialmente São Paulo e Distrito Federal – e as obras por ele publicadas, entre as quais estava o livro pioneiro que inseria a Psicanálise no universo educacional brasileiro: *Psychanalyse na educação*, publicado em 1927 [...] (2013, p. 94-95).

De maneira geral, o currículo pode ser compreendido como uma forma de documento que contempla informações variadas sobre um sujeito. Dependendo da sua finalidade, o enfoque poderá privilegiar dimensões escolares, acadêmicas e/ou profissionais e tais informações podem ou não ser verídicas. Nesses termos, na impossibilidade de averiguar cada referência citada, julgo pertinente o uso de algumas

⁸⁷ O jornal *Diário da Manhã*, fundado em 18 de agosto de 1907, era dirigido por Garcia de Rezende, assessor de Attilio Vivacqua, e contém uma grande quantidade de informações sobre o trabalho de Vivacqua à frente da Secretaria de Instrução do Estado (2013, p. 71). De acordo com Berto (2013), “é importante frisar aqui que o Jornal *Diário da Manhã* era um órgão do governo e é nele que as notícias sobre a Reforma Vivacqua mais circulariam até os anos 1930” (p. 101). Cumpre destacar que a Reforma Attilio Vivacqua será comentada em outra parte deste texto, devido à atuação de Deodato na tentativa de implantação da Escola Nova no Espírito Santo.

⁸⁸ A apresentação de Deodato de Moraes a sociedade capixaba, foi feita da seguinte forma: Iniciamos hoje a colaboração do professor Deodato de Moraes sobre pedagogia nova. [...] O ilustre e brilhante técnico foi contratado pelo governo para dirigir a organização da escola ativa entre nós, segundo a orientação adotada pela reforma do ensino [...] (*Diário da Manhã*, 26 de junho de 1929).

precauções. Em primeiro lugar, compreender que tal notícia foi veiculada por um jornal com notória preocupação em defender e enaltecer as ações do, então, governador do Espírito Santo: Aristeu Borges (BERTO, 2013). Em segundo lugar, na construção deste currículo, objetivou-se realçar as capacidades de Deodato de Moraes para ocupar o cargo de confiança que lhe foi conferido, na reforma educacional empreendida naquele momento histórico. Afinal, como pondera Bourdieu (1996) num currículo, “[...] tudo leva a crer que o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si [...]” (p. 188), nessa designação rígida do ser, a vida segue em linha reta, ascendente e geralmente evolutiva. Tal narrativa

[...] conduz a construção da noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diferentes estações (BOURDIEU, 1996, p. 189-90).

De posse de tais precauções teórico-metodológicas, as informações apresentadas no currículo de Deodato e colocadas em circulação pelo *Diário da Manhã* podem contribuir para a compreensão de elementos de sua vida. Por isso mesmo, foram examinadas como indícios para a elaboração desta narrativa biográfica que almejou projetar luzes para determinados aspectos de sua trajetória, tais como: a sua formação em Pedagogia Científica; os papéis desempenhados por ele enquanto integrou os quadros da ABE; a sua função como Inspetor Escolar, bem como a sua atuação no papel de organizador e professor do Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP) no Espírito Santo.

Nesses termos, compreende-se neste estudo que as fontes consultadas não apresentam um “retrato fiel” do sujeito biografado, não sendo capazes de reproduzir de maneira precisa o que aconteceu em sua vida, sugerindo que cuidados teórico-metodológicos tornam-se indispensáveis na sua utilização. A esse respeito, vale acompanhar os alertas de Oliveira (2015):

Essas fontes devem ser contrastadas e exploradas de modo a compor as múltiplas dimensões do indivíduo para que não se caia na armadilha da ilusão biográfica, ou seja, aceitar o princípio que supõe a existência de um “eu” que segue uma trajetória linear e coerente, acreditando que determinadas fontes

são realmente capazes de traduzir o que realmente aconteceu como se fosse viável recuperar uma suposta verdade (p. 171).

A partir de tais considerações, depreende-se que na arena de debates educacionais que se transformou o Brasil entre os anos 1920 e 1930, Deodato de Moraes foi um sujeito com ampla atuação. Nesse movimento de caráter múltiplo e multifacetado fizeram parte, assim como ele, outros intelectuais que, em sua maioria, aglutinaram-se em torno de Associações, Instituições, Ligas e Revistas⁸⁹ que surgiam e atuavam no momento. Sobressai entre as características desses intelectuais, o caráter heterogêneo e polimorfo⁹⁰ de suas ideias, projetos e ações.

O estudo do intelectual de maneira integrada com a sociedade em que ele viveu, implica considerar o meio intelectual como um “pequeno mundo estreito” (SIRINELLI, 2003, p. 248), no qual suas ações adquirem sentido. Sobretudo, porque ao perscrutar as ações desses intelectuais, percebe-se que ao longo de suas trajetórias muitos deles transitaram por diferentes grupos, criando laços, estabelecendo negociações, acordos momentâneos, rompendo relações. Dimensões que, juntas, sinalizam novamente para a impossibilidade de analisá-los de maneira isolada.

2.3 Inspetor escolar

Na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, a década de 1920 é conhecida na historiografia como um momento de iniciativas e reformas de cunho educacional que, com diferentes finalidades, adotaram múltiplas estratégias para alcançar os fins pretendidos. Antônio Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930), enquanto ocuparam o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, foram responsáveis por um projeto de reforma e uma reforma, respectivamente. De acordo com Paulilo (2009), durante esse período “[...] tanto produziram intensa documentação administrativa e legislação quanto trataram da organização

⁸⁹ Sônia Ribeiro de Souza (2015), em sua tese de doutorado, realizou um levantamento, a partir do qual identificou algumas “entidades da sociedade civil ligadas à educação” (organizações que tinham como objetivo a própria instrução e reuniam operários, professores ou outros profissionais interessados em intervir nos rumos da instrução pública) que foram fundadas em diferentes regiões do Brasil, entre os anos de 1890 e 1920. São elas: Agremiações Religiosas, Ligas de Professores, Associação de Professores do Brasil, Associação Metropolitana de Esportes Atlético, União Universitária Feminina, Cruzada contra o analfabetismo, Liga Brasileira contra o analfabetismo e Liga de Defesa Nacional (p. 34). Maiores detalhes sobre a formação e atuação de algumas dessas agremiações, podem ser encontrados em: SOUZA, 2015.

⁹⁰ É com base no caráter polissêmico de intelectual e no aspecto polimorfo dos meios pelos quais os intelectuais transitam destacado por Sirinelli (2003), que pretendi analisar o papel, as ações e os meios pelos quais Deodato de Moraes transitou e atuou na tentativa de propagar suas ideias.

administrativa do ensino em livros e publicações diversas [...]” (2009, p. 440). Diferentes vestígios perscrutados em jornais da época, publicações e referências bibliográficas indiciam que durante esses respectivos movimentos administrativos, Deodato de Moraes exerceu a função de Inspetor Escolar no Distrito Federal⁹¹.

Uma dessas ações foi noticiada no dia 10 de janeiro de 1924 pelo jornal *Correio da Manhã*⁹², quando publicou uma reportagem que possuía o seguinte título: “O “*curso de férias*” e o seu desenvolvimento. As vantagens dessa ideia, através de uma palestra com o professor Pedro Deodato de Moraes”, na qual Deodato foi entrevistado e convidado a falar sobre o “Curso de Férias”⁹³. Na ocasião, foi apresentado como “um dos seus mais entusiastas organizadores e que ali vem dirigindo a orientação de várias disciplinas” (CORREIO DA MANHÃ, 10 de janeiro de 1924).

O Curso de Férias foi criado por Carneiro Leão, em 1923, quando esteve à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal. Mas, para que fosse realizado contou com o auxílio de “especialistas estudiosos” e com a “boa vontade e cooperação do magistério” (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 46-9). Segundo Paulilo (2017), “entre 1923-1924 e 1924-1925, Carneiro Leão organizou cursos de férias para apresentar e discutir os programas primários das escolas do Distrito Federal com o professorado da capital” (p. 166). O programa do Curso pretendeu tratar dos seguintes itens:

Determinação da finalidade do ensino dentro das exigências sociais e nacionais presentes; aproximação da escola com o meio familiar e social; defesa da saúde na escola; organização da assistência escolar; criação e generalização da educação física; determinação do desenho e dos trabalhos manuais como base do ensino primário; orientação profissional pela escola; preparação da confraternização pela escola; instalação do “cinema pedagógico”; criação das excursões escolares (CARNEIRO LEÃO, 1926, p. 46-9).

⁹¹ Não é possível afirmar com precisão, o período em que Deodato de Moraes ocupou o cargo de Inspetor Escolar. No entanto, a edição de 06 de janeiro de 1925, do *Jornal do Brasil*, na parte destinada aos *Atos do Poder Executivo*, da *Prefeitura do Distrito Federal*, apresenta a sua nomeação para o cargo.

⁹² O jornal *Correio da Manhã*, publicado diariamente, fundado pelo advogado Edmundo Bittencour, foi lançado em 15 de junho de 1901 e deixou de ser publicado em 08 de junho de 1974. (Para maiores informações, ver: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/correio-da-manha/>).

⁹³ O Curso de Férias é brevemente comentado por Carneiro Leão em *O ensino na capital do Brasil* (1926). Sobre tal publicação, SILVA (2004) tece as seguintes considerações: Ao encerrar, em 1926, suas atividades à frente da Diretoria Geral de Instrução, Carneiro Leão elaborou um relatório referente ao período de sua administração. Fartamente ilustrado com fotografias, gráficos, tabelas e sob o sugestivo nome de “O Ensino na Capital do Brasil”, o educador procurou não só apontar os problemas educacionais cariocas, mas também sublinhar algumas das iniciativas que executara (p. 119).

A entrevista concedida por Deodato ao *Correio da Manhã* ofereceu algumas informações sobre o Curso que tencionava “orientar de forma geral e uniforme o ensino primário” (1924): vantagens para os professores; o intuito da sua realização; princípio pedagógico; objetivos esperados. No entanto, indicia-se, tanto nas perguntas feitas ao educador quanto em suas respostas a construção de uma argumentação que pretendia valorizar o Curso e enaltecer a sua importância.

A aproximação da reportagem com os registros de Carneiro Leão, forneceram indícios de que a atuação do Deodato nesse período compreende também a sua participação na comissão de educadores presidida por Carneiro Leão para a elaboração dos Programas Para o Ensino Primário Carioca⁹⁴. Tais “[...] programas pretendiam constituir-se como a sistematização de uma série de iniciativas que, segundo o educador, vinha sendo aplicada nas escolas da cidade desde o começo de 1924. [...]” (SILVA, 2004, p. 123).

Segundo Tavares (2014):

Carneiro Leão era o Diretor da Instrução Pública durante o exercício da administração do prefeito Alaor Prata. Os Programas para o Ensino Primário Carioca, datados de fevereiro de 1926 e assinados por Carneiro Leão, possibilitam uma análise das prescrições educativas relacionadas aos métodos, saberes e práticas que eram estrategicamente estipulados para as escolas primárias na década citada. Os Programas compreendem uma série de medidas a serem tomadas e uma descrição dos conteúdos que deveriam ser transmitidos aos alunos, metas políticas e reflexões acerca da educação (2014, p. 78-79).

No período em que integrou a comissão e participou da elaboração desses Programas, Deodato de Moraes ocupava o cargo de Inspetor Escolar. Em busca de uma aproximação com um possível “perfil” desse profissional, algumas perguntas ganharam ênfase: qual o papel do Inspetor Escolar no quadro de funcionários envolvidos com a educação nas escolas do Distrito Federal? Quais as atividades desenvolvidas por esse profissional? De que maneira acontecia o acesso ao cargo?

De posse de tais questões, dei continuidade à pesquisa tencionando compreender um pouco mais as atribuições e, até mesmo, o prestígio do cargo ocupado por Deodato

⁹⁴ É oportuno ressaltar que em outubro de 1925, Carneiro Leão foi empossado no Conselho Diretor da ABE, junto com Deodato de Moraes e mais treze membros. Na lista completa com os membros empossados, constam: Antônio Carneiro Leão, Armanda Álvaro Alberto, Bertha Lutz, Carlos Delgado de Carvalho, Eva L. Hyde, Edgar Sussekind de Mendonça, Fernando Nereo de Sampaio, Ferdinando Laboriau Filho, Floriano de Araújo Goes, Francisco de A. Figueira de Mello, Luís Cantanhede de Carvalho e Almeida, Mário Paulo de Brito, Manoel Bonfim, Pedro Deodato de Moraes e Branca de Almeida Fialho (CARVALHO, 1988, s/p). A relação dos membros da diretoria e do Conselho Diretor da ABE, departamento do Rio de Janeiro, de 1924 até 1936, pode ser conferida em: CARVALHO (1986).

de Moraes. Nesse percurso, algumas análises de Câmara (2011), foram de grande contribuição:

[...] a Diretoria Geral da Instrução Pública ficava encarregada em administrar, orientar e fiscalizar o ensino, sendo reorganizada em duas subdiretorias, uma administrativa e, outra, técnica. A atuação das diretorias se realizava através de seus inspetores nos 28 distritos escolares distribuídos pelas zonas: urbana; rural; marítima. A organização das escolas pelos distritos deu visibilidade à situação da instrução, ou seja, o predomínio de escolas pelas áreas centrais da cidade e carência nas áreas suburbanas, rural e marítima (2011, p. 183).

Não obstante, Azevedo (1931)⁹⁵, também fornece relevantes informações sobre o cargo de Inspetor Escolar:

A INSPEÇÃO ESCOLAR

A inspeção escolar é alterada pelo artigo 12, o qual determina: A inspeção técnica do ensino e sua fiscalização competem a:

I) - cinco inspetores-gerais, incumbidos da inspeção técnica do ensino, com jurisdição cada qual em uma das cinco zonas em que será dividido o Distrito Federal;

II) - vinte e três inspetores distritais, distribuídos pelos vários distritos de cada região, discriminados de acordo com a distribuição de escolas e facilidade de meios de comunicação;

III) – cinco inspetores especializados, a saber: 1 de desenho, 1 de educação física, 1 de música, 1 de trabalhos manuais masculinos e 1 de trabalhos manuais femininos;

A nomeação desses funcionários é regulada pelo seguinte dispositivo:

Art. 14 – Os inspetores serão escolhidos entre membros do magistério primário municipal de notória competência, que tenham no mínimo 12 anos de exercício sem má nota na sua folha de serviços.

Parágrafo único – Um terço das vagas podem ser providas com elementos estranhos ao magistério municipal, que hajam demonstrado valor incontestável, já pela publicação de obras notáveis de educação, já pelo exercício do magistério público ou privado durante doze anos no mínimo (1931, p. 241).

As palavras de Câmara (2011) e Azevedo (1931) são sugestivas, enquanto indícios, acerca das funções desempenhadas e, mesmo, da importância conferida ao Inspetor Escolar. Homens e Mulheres, funcionários subordinados às subdiretorias (administrativa e técnica) que compunham a Diretoria Geral de Instrução Pública, professores primários com *notória competência* ou pessoas de *valor incontestável*, com publicações de *obras notáveis de educação*. Com tais adjetivos, os argumentos

⁹⁵ Na busca de informações sobre o cargo, o livro intitulado *Novos caminhos, novos fins: a nova política educacional no Brasil* (1931), da autoria de Fernando de Azevedo, forneceu importantes indícios. Em sua publicação, o autor procurou detalhar os feitos da reforma da Instrução Pública empreendida no Distrito Federal, entre os anos de 1927-1930, período em que ocupou o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública.

utilizados por Azevedo contribuem para enaltecer e construir uma possível imagem de Deodato de Moraes, como um sujeito de destaque no meio educacional.

Por tais observações, parece pertinente afirmar que para ocupar o cargo era preciso possuir conhecimento teórico, mas também experiência no exercício da prática pedagógica, visto que o inspetor atuava como um elemento de ligação entre as escolas e a Diretoria de Instrução. No entanto, outros indícios apontam para o fato de que a atuação desses *sujeitos a serviço da instrução*, em alguns momentos se expandiu para lugares distintos do ambiente escolar, possibilitando que eles se organizassem, como por exemplo, na elaboração de um periódico intitulado *A Escola Primária*⁹⁶, uma revista mensal, que se denominava “o órgão legítimo da classe dos educadores da mocidade” (A ESCOLA PRIMÁRIA, 1924, s/p).

Segundo informações do corpo editorial da revista: “A Escola Primária, nascida sob o auspicioso bafejo dos inspetores escolares do Distrito Federal, e por um esforçado grupo deles organizada e dirigida, foi uma tentativa que vingou [...]” (A ESCOLA PRIMÁRIA, 1924, s/p). Em busca de vestígios sobre a participação do Deodato no periódico, constatei que entre os anos de 1920 e 1929, ele publicou dois artigos: o primeiro, em 1923, intitulado *Números Concretizadores* e o segundo, em 1928, intitulado *A Escola e a Família* (texto da tese apresentada por ele na I Conferência Nacional de Educação, 1927)⁹⁷.

A fim de compreender um pouco mais a sua atuação na função de Inspetor Escolar, o entrecruzamento com outras fontes foi de grande importância. Refiro-me, neste ponto, ao já mencionado livro redigido por Carneiro Leão (1926) ao término de sua gestão na Diretoria Geral de Instrução Pública. Ao tratar sobre *Desenhos e trabalhos manuais*, o autor menciona a importância dos trabalhos manuais agrícolas e destaca a iniciativa realizada por Deodato no 19º Distrito⁹⁸:

⁹⁶ Dirigida por inspetores escolares, *A Escola Primária* circulava em todo o Brasil desde 1917, com uma tiragem mensal de 20 mil exemplares; contava com o apoio financeiro da Prefeitura, sob forma de subvenção trimestral, e se autoprotomava um instrumento de fomento dos debates educacionais (SOOMA SILVA; RIZZINI; SILVA; 2012, p. 219).

⁹⁷ Tais informações foram obtidas a partir de pesquisa *on-line* na Hemeroteca da Biblioteca Nacional (<http://hemerotecadigital.bn.br/>).

⁹⁸ De acordo com o *Jornal do Commercio*, pelo decreto de 16 de junho de 1903, a cidade do Rio de Janeiro foi repartida em 25 distritos. Em 1915 foi acrescido o 26º (Copacabana) e em 5 de janeiro de 1918, para fins administrativos, foi dividida em três zonas: urbana, suburbana e rural (SOUZA, 2014, p. 28). Cumpre destacar que na busca por informações referentes à localização do 19º Distrito, bem como sobre os bairros e escolas que o compunham, apresentou-se um problema referente à existência de variações e uma grande imprecisão com relação à numeração exata dos Distritos. Sendo assim, neste trabalho, busco uma aproximação com os vestígios perscrutados na obra de Carneiro Leão (1926), na qual ao apresentar os dados de um recenseamento escolar realizado no ano de 1925, no 19º Distrito, cita os

Os trabalhos manuais agrícolas mereceram desde o início da administração, uma preocupação atenta e não só constituem parte importante dos novos programas primários, como se estão experimentando e realizando em várias escolas. Sem falar nas aulas de jardinagem, as lições práticas de agricultura foram realizadas com êxito crescente esses dois últimos anos, no 19º Distrito, sob a direção do inspetor Pedro Deodato de Moraes, e a regência do adjunto Jayme Pereira Batista. É hoje enorme a área cultivada pelos alunos da Escola Estados Unidos da América do Norte e do modo mais científico uma vez que, ao lado do aprendizado prático, há as aulas teóricas e a preparação técnica dos alunos. O resultado da execução desses trabalhos tem sido tal que há cerca de um ano todas as verduras e adubos empregados diariamente na sopa fornecida pela escola a trezentos alunos saem do terreno cultivado por eles próprios (1926, p. 112-15).

A iniciativa de incentivo à prática de trabalhos manuais e agrícolas empreendida por Deodato na Escola Estados Unidos da América do Norte aproxima-se das ideias defendidas por ele na tese *Rumo ao Campo*, apresentada na I Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE em 1927⁹⁹. Nessa ocasião, os argumentos utilizados pelo autor reforçam a importância de uma educação que vá além do ato de “ensinar a ler, escrever e contar” (MORAES, [1927] 1997, p.194), de forma que a Escola Nova seja prática, experimental e relacionada à realidade cotidiana dos alunos para a qual se destina.

Essa linha de raciocínio que constrói em sua tese apresentada na I Conferência Nacional de Educação (1927), aproxima-se daquilo que já foi registrado nos “Programas para as Escolas Primárias” (1926). Como já foi sublinhado, Deodato de Moraes integrou a comissão de educadores, responsável pela elaboração dessas prescrições escolares.

[...] os Programas (1926) prescreviam, por exemplo, que os estudantes das escolas de áreas pesqueiras deveriam aprender a pescar, confeccionar seu material, estudar a geografia local, no fundo, o investimento era para que estes sujeitos pudessem, de certa maneira, vivenciar e experimentar aquelas circunstâncias cotidianas. Assim, algumas atividades eram levadas às escolas, de acordo com as localidades em que se encontravam (SOUZA, 2014, p.27).

Em outro momento da tese, Deodato, mais uma vez, entrelaça a sua teoria e à sua prática como inspetor. Neste ponto, ressalto o trecho em que o autor faz menção a uma série de atividades por meio das quais os educadores poderiam propagar as noções de agricultura.

seguintes bairros: Sepetiba, Areia Branca, Piahy, Cural Falso, Santa Cruz e Matadouro (1926, p. 162). Além disso, os jornais *Gazeta de Notícias* (1924), *Correio da Manhã* (1924) e *Jornal do Brasil* (1924) mencionam que Campo Grande, Pedra de Guaratiba, Magarça e Sepetiba também fazem parte do 19º Distrito.

⁹⁹ A tese *Rumo ao Campo* será analisada no Capítulo III.

O museu escolar, as excursões às fazendas, as chácaras, as leiterias, aos engenhos, as feiras, as exposições, aos postos zootécnicos e industriais; a organização de pequenas bibliotecas, as comemorações agrícolas (festa das aves, da semente, da flor e da espiga) são outros tantos meios de propagar as utilíssimas noções de agricultura (MORAES, [1927] 1997, p.196).

O autor menciona que um dos meios para propagar as noções de agricultura, poderia ser através de comemorações agrícolas, dentre as quais destaco a “festa das aves”, visto que tal evento foi noticiado por alguns veículos da imprensa na época. Em reportagem intitulada “*Uma bela iniciativa – a instituição da festa das aves nas escolas públicas*” (1924), a Gazeta de Notícias¹⁰⁰ registrava:

Mais uma bela iniciativa pedagógica acaba de partir da Inspeção Escolar do 19º Distrito, a cargo do professor paulista Dr. Pedro Deodato de Moraes. [...] Agora ele acaba de instituir para as suas escolas, a Festa das Aves, uma das mais nobres e educativas festas escolares, e que ao lado da festa das árvores e outras, que se realizam nas escolas paulistas, contribuem de muito para a formação integral do espírito da criança. A primeira festa das aves, a se realizar nas escolas do Distrito Federal, terá lugar, pois, em Santa Cruz, no dia 31 deste mês, devendo ser mobilizada toda a população escolar do distrito que sobe além de mil crianças. Essa brilhante e louvável iniciativa do professor Deodato de Moraes, será prestigiada pelo Sr. Prefeito e pelo Diretor da Instrução, que deverão comparecer às festas do dia 31, em Santa Cruz (Sexta feira, 23 de maio de 1924).

De forma mais detalhada, a Festa das Aves também foi noticiada pelo Jornal do Brasil¹⁰¹, com uma longa reportagem intitulada: “*A visita do Sr. Prefeito ao curato de Santa Cruz. A festa das aves nas escolas do 19º Distrito*” (1924).

1ª parte - Surgem os alunos com as aves nas mãos, cantando “Voluntários do Bem”. Terminada esta canção, segue a das aves e após esta, vem a ginástica. Acaba-se assim a primeira parte.
2ª parte – As autoridades são conduzidas para lugar reservado, em frente ao palco. Serventes e crianças carregam as cadeiras. Os alunos da ginástica sobem ao som da banda e ficam atrás das autoridades.
Realiza-se a 3ª parte.
A prova final – Pega do porco – realiza-se no gramado (Terça-feira, 10 de junho de 1924).

¹⁰⁰ O jornal carioca Gazeta de Notícias foi fundado em 02 de agosto de 1875, por José Ferreira de Souza Araújo e desde então, “imprime um novo ritmo à imprensa carioca” (PEREIRA, 1997, p. 232) por prestigiar uma “forma barata e popular de fazer jornais” (RAMOS, 2005, p. 5), de tal maneira que “[...] ficou sendo o jornal tipo do Rio, em melhoramentos materiais e inovações do serviço de informação. Foi o jornal que iniciou a entrevista, a reportagem fotográfica, a caricatura diária, o que deu a fórmula da reportagem moderna” (BARROS & COSTA, 1940, p. 160 apud SILVA, 2009, p. 64).

¹⁰¹ O Jornal do Brasil fundado em 1891, no início do século XX chegou a produzir 62.000 exemplares diários e no ano de 1910 possuía 40 agências na Capital da República (FONSECA, 2008, p. 31 apud SILVA, 2009, p. 102).

Após “consagração da ave”, realizada pelos alunos no decorrer da festa, a reportagem apresentava a transcrição de um discurso proferido por Deodato de Moraes. Nesse documento, ele discorria sobre alguns dos seus feitos como Inspetor Escolar e voltava a mencionar, de maneira enfática, a sua intenção de incentivar a prática de atividades agrícolas nas escolas rurais sob sua inspeção. Reforçando a necessidade de que tais escolas deveriam se adequar a realidade do alunado e do local em que estavam situadas, faz o seguinte alerta: “Nunca se esqueça o professor, de que as escolas foram criadas para o público e não o público para elas” (Jornal do Brasil, 10 de junho de 1924).

Sobre os convidados que estiveram presentes no evento, o *Correio da Manhã*, trouxe as seguintes informações:

Com a presença dos Srs. Prefeito municipal, diretores da instrução, da Escola Normal, e do Matadouro, Inspetores Escolares, representantes da Liga de Defesa Nacional e da Liga Pedagógica, várias comissões de escolas de outros distritos e numerosos convidados, realizou-se nesse domingo, em Santa Cruz, a interessante festa das aves.

Dirigiu-a o Inspetor Escolar do 19º Distrito, Pedro Deodato de Moraes, sendo o programa executado debaixo de constantes aplausos (Sexta-feira, 13 de junho de 1924).

Nas considerações tecidas nos três periódicos, podem ser perscrutados alguns vestígios de que as ações de Deodato de Moraes à frente da inspetoria do 19º Distrito conheceram destaque da imprensa. Igualmente, foram prestigiadas por sujeitos de notória relevância no meio político do Distrito Federal, como Carneiro Leão (Diretor de Instrução) e Alaor Prata (prefeito do Distrito Federal).

2.4 A rede de sociabilidade Associação Brasileira de Educação

Segundo Sirinelli (2003):

O meio intelectual constitui, ao menos para seu núcleo central, um “pequeno mundo estreito”, onde os laços se atam, por exemplo, em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora. A linguagem comum homologou o termo “redes” para definir tais estruturas. Elas são mais difíceis de perceber do que parece (p. 248).

A sociabilidade emerge nos estudos de Sirinelli, como uma categoria indispensável na análise dos intelectuais, para quem, “[...] a reconstituição dos elos com

peças e lugares demonstrou-se indispensável [...]” (ALVES, 2012, p. 117). Nesse sentido, considerar o Deodato como um intelectual requer a compreensão de que as suas ações só adquirem sentido quando relacionadas com a superfície social da qual fez parte.

As estruturas de sociabilidades em torno das quais os intelectuais se organizam e compartilham ideias, mesmo que difusas, “variam, com as épocas e os subgrupos intelectuais estudados” (SIRINELLI, 2003, p. 249). Mas, mesmo assim, constituem-se como um importante lugar de análise das ações de um intelectual ou de um grupo, pois: ao mesmo tempo em que se constituem como “um observatório de primeiro plano da sociabilidade de microcosmos intelectuais, elas são aliás um lugar precioso para a análise do movimento de ideias” (SIRINELLI, 2003, p. 249).

Nesse caminhar, a fim de dar continuidade à construção da trajetória de Deodato de Moraes, faz-se necessário adentrar os detalhes da sua inserção na ABE, entendida como uma rede de sociabilidade em que ele atuou. Nessa Associação, além de sócio fundador, ele exerceu a função de membro do Conselho Diretor entre os anos de 1925 e 1928¹⁰².

Segundo consta no Estatuto de 1925 da ABE, o Conselho Diretor é formado pela Diretoria e por pessoas eleitas em Assembleia Geral que compunham o quadro de sócios mantenedores da instituição. O Estatuto não define a quantidade de membros que deveria compor o Conselho Diretor, deixando tal definição sob responsabilidade da Assembleia Geral.

De acordo com o Estatuto (1925), artigo 7º, compete ao Conselho Diretor:

- A) Eleger para a categoria de mantenedores, os sócios cooperadores que considere prestar à Associação o concurso de sua atividade pessoal.
- B) Preencher por eleição as vagas que ocorrerem entre seus membros ou na Diretoria, até a reunião da Assembleia Geral ordinária mais próxima.
- C) Deliberar sobre as despesas que na forma do Regimento Interno escapem à competência da Diretoria.
- D) Conceder títulos de sócios honorários e beneméritos.
- E) Deliberar sobre a proposta de Regimento interno organizado pela Diretoria e estabelecer as normas que entender convenientes a regularidade dos trabalhos da Associação.

¹⁰² Realizou-se domingo, às cinco horas da tarde, no salão nobre da Escola Politécnica, a cerimônia da posse da nova diretoria e do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação. [...] O Conselho Diretor é composto de 15 membros: Azevedo Sodré, Branca de Almeida Fialho, Levi Carneiro, J. C. Mello Leitão, Armanda Álvaro Alberto, Amoroso Costa, Figueira de Mello, Maria Luíza de Azevedo, Tobias Moscoso, América Xavier da Silveira, Nereu Sampaio, Carlos Delgado de Carvalho, Othon H. Leonardos, Pedro Deodato de Moraes e Francisco Venâncio Filho. “Associação Brasileira de Educação – a posse da sua nova diretoria” (Correio da Manhã, 26 de outubro de 1926).

- F) Escolher os sócios consultores e aprovar as designações dos delegados da Associação feitas pela Diretoria.
- G) Estudar as questões de ordem geral que interessem à Associação;
- H) Reconhecer os departamentos estaduais que se tenham organizado.
- I) Resolver os casos não previstos nestes Estatutos. (1925, p. 04-05)

As atribuições do Conselho Diretor eram de abrangência nacional e, portanto, os presidentes dos departamentos da ABE sediados em outros Estados deveriam se reportar ao Conselho localizado no Departamento do Rio de Janeiro, sede da instituição (SOUZA, 2015, p. 124).

Não é possível inferir a importância ou mesmo o prestígio social de fazer parte do seletivo grupo de membros do Conselho Diretor da ABE. Contudo, a leitura das atribuições do cargo, citadas no Estatuto, fornece indícios que permitem uma aproximação com as funções que deveriam ser desempenhadas pelos seus ocupantes.

A consulta de diferentes documentos, indicou a presença de Deodato de Moraes na ABE entre os anos de 1924 (fundação da instituição) e 1928, quando foi empossado pela terceira vez, no Conselho Diretor. Desse ano em diante, o seu nome não volta mais a aparecer nas atas de reuniões ou listas de membros da Associação. No entanto, no ano seguinte (1929), foram investigados nas fontes consultadas indícios de sua atuação como educador, no estado do Espírito Santo.

2.5 A formação em Pedagogia Científica

Em 1914, com aproximadamente 29 anos, Deodato de Moraes, obteve seu diploma de Pedagogia Científica¹⁰³ pelo Curso Superior de Cultura Pedagógica, realizado no Laboratório de Pedagogia Científica na Escola Normal Secundária de São Paulo. Esse curso foi ministrado pelo doutor Ugo Pizzoli¹⁰⁴, livre docente da Universidade de Modena (Itália), um médico que se dedicou aos estudos que buscavam aproximar medicina e educação. Segundo Centofanti (2006), a melhor maneira de

¹⁰³ Neste estudo, dentro dos limites e recortes conferidos, o curso de Pedagogia Científica é apenas brevemente apresentado, visto que fez parte da formação acadêmica do professor Deodato de Moraes. No entanto, para um conhecimento mais detalhado acerca desse método, sugiro, entre outras leituras: (CENTOFANTI, 2006).

¹⁰⁴ De acordo com Monarcha (2007): o médico-pedagogo italiano Ugo Pizzoli (1863-1934), chefiou o Gabinete da Escola Normal da Praça. Foi Catedrático de Psicologia Pedagógica e Ciências Afins, na Universidade de Modena, diretor da Escola Normal Masculina da mesma cidade e outrora protegido do ministro da instrução, Giuseppe Sergi. Pizzoli fundou, em 1899, um pioneiro laboratório de pedagogia científica em Crevalcore. Sob sua influência, diversas cidades italianas montaram laboratórios atuantes em estreita relação com as escolas primárias; sua reputação cresceu mais ainda ao publicar a *Pedagogia Scientifica* (1910), obra de título análogo ao de Maria Montessori, editada em 1909 - *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini* (Città di Castello: Case Editricie S. Lapi). (MONARCHA, 2007, p. 28)

defini-lo é “[...] como médico pedagogo ou como especialista em pedagogia científica e, isso sim, como representante de uma dada psicologia, por intermédio da qual pretendeu edificar a ciência da Educação [...]” (p. 32).

A chegada de Ugo Pizzoli ao Estado de São Paulo e a criação do Laboratório de Pedagogia Científica estão relacionadas com as ações de Clemente Quaglio¹⁰⁵, “[...] um desconhecido professor primário da pequena cidade de Amparo [SP], mas que chegou a ganhar notoriedade por ter adotado, no Brasil, os mesmos passos de Pizzoli na Itália. [...]” (CENTOFANTI, 2006, p. 36), apontado como aquele que o indicou para ocupar a função de chefe da Escola Normal da Praça, fato que permitiu a sua posterior convocação para ministrar o curso citado.

Em 16 de julho de 1914, o Doutor Pizzoli, enviou ao Secretário do Estado, dos Negócios do Interior um relatório de sua autoria com informações relevantes sobre o curso, que versavam sobre o período de duração, os alunos participantes, o programa ministrado e outras atividades realizadas fora do espaço da Escola Normal Secundária. As aulas aconteceram entre os dias 15 de junho e 15 de julho do mesmo ano, totalizando o período de um mês¹⁰⁶ e destinavam-se aos professores de pedagogia, inspetores escolares e diretores de grupos.

Nas palavras de Pizzoli (1914):

O principal fim do meu ensino foi o de ministrar ao educador um conhecimento científico completo do educando, adequado à sua importantíssima função; e disse completo porque o estudo que fizemos devendo obter por objeto « o homem em formação », compreende todos os seus elementos constitutivos, estáticos e dinâmicos, aos quais, harmoniosamente devem concorrer para formar a sua personalidade física e ética. Nas 46 lições teórico-práticas desenvolvi o seguinte programa:

- A- Exame anestésico
- B- Exame físico
- C- Exame antropológico
- D- Exame psicológico
- E- (idem) envolvendo:
 - Audição
 - Tato e senso muscular

¹⁰⁵ Clemente Quaglio nasceu em 7 de junho de 1872, em Villa d'Adige, província de Rovigo, Itália, e faleceu em 16 de maio 1948, em São Paulo, Brasil. Ao chegar ao nosso país, em 1888, fixou-se na cidade de Serra Negra, SP; em 1891, aceitou a grande naturalização instituída pelo Governo Provisório da República, liderado por Deodoro da Fonseca. Intelectual autodidata, Quaglio não dispôs de títulos acadêmicos de qualquer espécie, foi nomeado, em 1895, Professor Primário após exames de ingresso no magistério público, sendo indicado para uma escola isolada, na cidade de Serra Negra; na sequência, foi nomeado professor-adjunto do Grupo Escolar Luiz Leite, fixando-se, por fim, no Grupo Escolar Rangel Pestana, no município de Amparo, São Paulo. Na virada do século, saíria do anonimato para projetar-se como autoridade científica nos meios educacionais paulistas. (MONARCHA, 2007, p. 25)

¹⁰⁶ É importante destacar que nas diferentes fontes consultadas não existe consenso acerca da duração do curso. As informações destoam, entre o período de um a seis meses.

-Gosto e olfato
-Atenção, memória e associação
-Volições e inibições.
...às 46 lições que nos referimos seguiram-se outras exclusivamente práticas, verdadeiros exercícios destinados a adestrar os frequentadores do curso na técnica do exame físico e neles tomarem parte todos os inscritos divididos em grupos de 10 cada um. (Relatório do professor Ugo Pizzoli, 1914)¹⁰⁷

Em seu relatório, o Doutor Pizzoli esclarece que dos 52 inscritos no curso, apenas 34 puderam frequentá-lo e apresenta a lista com os nomes, dentre os quais consta o de Deodato de Moraes¹⁰⁸. Sobre os alunos que participaram do curso, Monarcha (2007) destaca:

Por exemplo, frequentador, nos idos de 1914, do Curso de Alta Cultura Pedagógica, o ex-professor de Pedagogia e Psicologia Experimental na Escola Normal de Casa Branca, interior paulista, e depois inspetor-escolar no Distrito Federal, no quadro da reforma liderada por Fernando de Azevedo, o insigne Pedro Deodato de Moraes, ministrou, na antevéspera da Revolução de 1930, o concorrido Curso Superior de Cultura Pedagógica, intitulado Escola Ativa Brasileira do Estado do Espírito Santo, certamente, um dos marcos capitais da reforma capixaba executada por Atílio Vivacqua (2007, p.29).

A chamada Pedagogia Científica se destacava entre educadores e médicos brasileiros no começo do século XX e muito dessa teoria esteve presente nas publicações e nas ações ministradas por Deodato em diferentes espaços.

Segundo Centofanti (2006):

O primeiro a falar de uma Pedagogia científica na Itália foi Andrea Angiulli (1837-1890). De formação filosófica e introdutor do positivismo naquele país, aplicou a teoria de Comte e Spencer à educação, em oposição ao ensino religioso. Defendia a criação de uma pedagogia dentro de um escopo liberal-democrático e anticlerical, e sustentava a ideia de a educação fundar-se sobre uma filosofia científica, cujos pilares foram construídos por homens de ciência, como foi o caso de Giuseppe Sergi (1841-1936), e cujas operacionalidades estiveram a cargo de homens de espírito prático, como foi

¹⁰⁷ Disponível em <https://ieccmemorias.wordpress.com/2015/01/29/iecc-memorias-ccxxiv-relatorio-do-professor-ugo-pizzoli/>. Acesso em: 22/02/2017.

¹⁰⁸ Apesar de mencionar o total de 52 inscritos, em seu relatório constam 53. Segue a lista dos inscritos no curso: Moysés Horta de Macedo, Deodato de Moraes, Gastão Strang, Deocleciano Pontes, Martinho Nogueira, Antonio Ferreira Caldas, Justino Marcondes Rangel, João de Toledo, Carlos Silveira, José de Almeida Pacca, Elisário Araujo, Eusébio Leme Cavalheiro, Aristides de Castro, Aristides de Macedo, Guilherme Kuhlmann, Hélio Penteado de Castro, José de Azevedo Antunes, Leopoldo Santana, José Couto, Benedicto Tolosa, João China, Francisco Azzi, Antonio de Almeida Jr, Raphael Cavalheiro, Ataliba Antonio de Oliveira, Armando Araujo, Sylvio Maia, Odilon Correia, Antonio Proença, Cassio Bittencourt, Armando Bayeux, Antonio Villela Jr, Eurico Borges de Almeida, Arnaldo Leal, José Olival, Cesario Pinto Martinez, Benedicto de Toledo, Joaquim Silva, Firmino Teixeira, Eudoro Costa, João Braulio César, Francisco da Costa Braga, Galaor Nazareth, Mariano A. Portella Telles, Pedro de Castro, Alvaro Adalberto Puchetti, Waldomiro Silveira Rocha, Raul Cardoso de Almeida, Francisco P. Canto Jr, Napoleão Freire de Carvalho, Joviano Pinto, Euzébio Marcondes e Comendador Mondim Pestana.

o caso de Ugo Pizzoli. Sergi irá propor a renovação dos métodos da educação e da instrução como medidas de regeneração humana (2006, p. 33).

Na perspectiva apresentada, conceitualmente, a Pedagogia Científica italiana é um desdobramento do Positivismo na Itália, diferente da expressão que lhe foi conferida no Brasil (2006, p. 32). Neste caminho Centofanti (2006), registra:

Do ponto de vista prático, o projeto da Pedagogia científica representou o espelho das convicções de filósofos, cientistas e políticos daquele país, como esperança de resolver, ao menos em parte, os problemas sociais emergentes na época da unificação do Estado italiano, ocorrida na segunda metade do século XIX, tais como fome, analfabetismo, prostituição, alcoolismo, roubo, assassinato, doença, etc. Como forma de promover a melhoria das condições de vida dos cidadãos, tomou-se por base o princípio da regeneração da raça, e, por intermédio de pesquisas realizadas por Paolo Mantegazza (1831-1910) e Cesare Lombroso (1835-1909), procurou-se mapear o estado físico e mental do italiano médio e, ao mesmo tempo, por intermédio dos professores, buscou-se encontrar um remédio para esses desvios através de uma educação sanitária elementar (2006, p. 32-33).

Sobre a entrada dessas ideias no Brasil, sobretudo através do Estado de São Paulo, Centofanti (2006) comenta:

O ingresso dessas ideias em São Paulo, e que redundaram no Laboratório de Pedagogia Científica na Escola Normal Secundária de São Paulo, não passou entre nós pela elaboração filosófica, científica e política que gerou o projeto da Pedagogia científica na Itália e nos demais países europeus de onde se originaram (2006, p.36).

De maneira a ressaltar a importância deste curso na trajetória profissional do Deodato de Moraes, valho-me mais uma vez das palavras de Centofanti (2006):

O trabalho de Pizzoli terá continuidade no Brasil, mas fora de São Paulo. Pedro Deodato de Moraes, que foi professor de psicologia experimental de 1914 a 1920 na Escola Normal de Casa Branca [SP], e aluno de Pizzoli no Curso de Cultura Pedagógica de 1914, será contratado pelo governo do estado do Espírito Santo para organizar e ministrar, entre 1929 e 1930, um Curso de Cultura Pedagógica. Com introdução da psicanálise, o curso teve duração de seis meses, foi destinado também a professores, inspetores e diretores de grupos primários, e seguiu praticamente a mesma formatação do curso do mestre italiano, desta vez no Gabinete de Antropologia e Psicologia Experimental da Escola Normal Pedro II, em Vitória [ES]. Deodato de Moraes escreveu e publicou artigos e um livro com o sugestivo título Pedagogia Científica (2006, p.49).

Discípulo de Pizzolli (classificação feita pelo próprio Deodato)¹⁰⁹, após o curso ele assume a tarefa de propagar as ideias aprendidas. Nessa linha, suas redes de sociabilidade extrapolam os limites geográficos do Estado de São Paulo e chegam ao Espírito Santo. Isso porque, entre os anos de 1928 e 1930, durante a gestão de Aristeu Borges, quando o Secretário da Instrução Pública Attilio Vivacqua¹¹⁰ buscou realizar uma reforma “escolanovista”, naquele Estado Deodato foi convidado a participar deste empreendimento.

Em texto da autoria de Deodato, que compõe a sessão intitulada *Advertência*, do seu livro *Pedagogia Científica*¹¹¹, ele afirma:

Tendo o Governo do Estado do Espírito Santo resolvido introduzir, no mecanismo do seu ensino primário, os melhores métodos da escola activa, com sua rigorosa e moderna base científica, criou o Curso Superior de Cultura Pedagógica, para inspetores escolares e professores, honrando-me com a direção do mesmo.

São as lições dadas nesse Curso que resolvi reunir numa serie de livros que serão publicados obedecendo ás varias partes do programa.

O presente volume é aquele que encerra as aulas de Pedagogia Científica.

Tanto quanto possível, procurei apresentar trabalho original, com observações próprias realizadas no Brasil e em confronto com as pesquisas estrangeiras.

Discípulo de Pizzoli, Piéron e Fessard, e companheiro de J. Fontenelle, no Curso de Férias do Rio de Janeiro, em 1923, manda a sinceridade dizer que aproveitei muitos apontamentos das aulas desses mestres para desenvolver vários pontos de minhas lições (DEODATO DE MORAES, s/data; s/página).

¹⁰⁹ Em seu livro *Pedagogia Científica*, Deodato afirma ser “discípulo de Pizzoli, Piéron e Fessard [...]” (MORAES, s/d, p. 13).

¹¹⁰ Sobre a reforma empreendida por Atílio Vivacqua, temos as seguintes informações: [...] A estratégia traçada por Vivacqua (1929) consistiu na criação do Curso Superior de Cultura Pedagógica destinado ao aperfeiçoamento de professores e inspetores (Decreto nº 9.750, de 30 de agosto de 1929). [...] A proposta era formar um grupo de pessoas capacitadas para assumir a direção dos grupos escolares e ingressar como professores na Escola Normal. [...] O curso foi organizado e teve todas as suas aulas ministradas pelo inspetor federal Deodato de Moraes. A duração era de seis meses, com uma carga horária de 20h semanais e funcionava em uma sala do Grupo Escolar Gomes Cardim. O programa curricular, aprovado pela Resolução nº 257, de 1929, foi completamente moldado pelos pressupostos da Escola Nova e se apresentava dividido em quatro módulos de estudo: Pedagogia Científica, Didática, Escola Ativa e Questões Técnicas e Sociais. No encerramento do curso, os 32 da primeira turma apresentaram, individualmente, um trabalho escrito (teses finais) sobre diferentes temas relacionados com a educação na ótica da Escola Nova (SALIM; MANSO, 2016, p. 36-7).

¹¹¹ Intitulado *Pedagogia Científica*, o volume I (e único) do compêndio que Deodato de Moraes preparou para abarcar as lições ministradas sob sua direção no Curso Superior de Cultura Pedagógica, criado por Atílio Vivacqua para formar professores e inspetores de acordo com o ideário escolanovista. Nele, Deodato dispõe, em detalhes, as lições ministradas, o currículo do curso, suas bases teóricas, as fichas e exercícios, bem como os registros fotográficos do curso. Esse compêndio é o guia do capítulo que aborda a formação de professores como carro-chefe da reforma Vivacqua (2013, p. 74).

No dia 20 de junho de 1929, junto com Gabriel Skinner, que seria o responsável pela organização do escotismo, Deodato desembarcou no Espírito Santo (BERTO, 2013, p. 94).

Vê-se, então, um professor paulista, reconhecido e circulante pelos meios da intelectualidade brasileira, integrante da elite intelectual que dirigia os trabalhos da ABE, sendo convidado, em 1929, para colaborar na causa educacional capixaba: “[...] na aplicação dos princípios da escola nova, como técnico, [...] foi iniciada sua missão com a organização de um curso pratico de pedagogia, destinado á preparação de inspetores e professores” (ESPÍRITO SANTO, 1929, p. 86). Tratava-se do Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), criado com o intuito de formar um grupo selecionado de professores capixabas dentro dos preceitos escolanovistas. O curso foi o primeiro passo importante da reforma (BERTO, 2013, p. 95).

Coube ao próprio Deodato a tarefa de planejar e executar o Curso Superior de Cultura Pedagógica¹¹². A autora compreende esse curso como uma estratégia para a implantação do modelo pedagógico da chamada Escola Nova nas escolas do Espírito Santo, utilizando como meio principal a formação de professores, inspetores escolares e mesmo pessoas que não tinham ligação com o magistério.

Nas palavras de Berto (2013):

Não era um educador qualquer o convidado de Atílio para dirigir sua mais importante obra. Era um educador paulista, circulante pelos eventos educacionais, nos quais defendia suas teses. Estava inspirado em nomes importantes da educação brasileira e internacional e também na Psicologia. Era ele mesmo, um desses “nomes” (2013, p. 153-54).

Sobre as funções de Deodato no Curso Superior de Cultura Pedagógica, Berto; Simões (2016) destacam:

Como diretor do curso, caberia a Deodato: “[...] a) professar as matérias constantes do respectivo programa, teórica e praticamente; b) velar pela disciplina e ordem dos trabalhos; c) dirigir o Curso de Férias; d) orientar e fazer a aplicação da escola activa nos estabelecimentos estaduais [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1929, s/p). Além disso, teria livre acesso aos estabelecimentos de ensino do Estado, quando julgasse necessário coletar dados ou acompanhar o processo de ensino. Isso indica que Deodato, mais do que ministrar o Curso de Formação Docente, orientaria práticas visando à aplicação de métodos e preceitos da escola ativa nas escolas capixabas (2016, p. 404).

¹¹² O principal elemento do processo de preparação dos docentes para a nova causa foi o Curso Superior de Cultura Pedagógica, iniciado em 1929 e realizado no prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim. Planejado e executado pelo paulista Pedro Deodato de Moraes, esse curso constituiu o eixo irradiador da reforma educacional projetada para o Espírito Santo naquele momento. Anexa ao CSCP funcionava a Escola Activa de Ensaio (EAE), destinada à formação prática dos cursistas (BERTO; SIMÕES, 2015, p.1). Para um maior conhecimento sobre o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), ver: (BERTO, 2013).

Um sujeito e seus (des)caminhos trilhados. É razoável afirmar que tudo aquilo que foi sublinhado sobre a vida de Deodato de Moraes conheceu os seus momentos de emersão. Da mesma forma, parece acertada a ponderação de que, talvez, nem tudo tenha acontecido somente como foi encadeado neste capítulo. Impreciso, no entanto, é delegar a essa experiência de escrita empreendida o estatuto de integralidade e encerramento. Afinal, para que isso seja destruído, bastaria rearranjar as situações, reorganizar as circunstâncias, prestigiar outros encadeamentos para que outras – nem melhores ou piores, mas certamente diferentes – narrativas despontassem.

Desse quadro, ciente da incompletude e parcialidade dessa experiência narrativa a análise apresentada neste capítulo tencionou construir uma possível trajetória para Deodato de Moraes. Alguém que tanto sofreu as sujeições de seu período histórico quanto foi sujeito das ações concretizadas. Mas que, sobretudo, ousou se posicionar publicamente, construindo no decurso dos anos 1920 sua carreira como educador e conquistando prestígio na arena educacional brasileira. Alguns outros aspectos que possibilitam dimensionar com maior precisão os posicionamentos públicos firmados por Deodato serão examinados no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

LUTAS, DISPUTAS E TENSÕES NO INTERIOR DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

3.1 A configuração como componente do jogo educacional

Desde a sua criação, em 1924, a Associação Brasileira de Educação traz a marca da heterogeneidade. Apesar do propósito comum de reestruturação nacional pelas vias educacionais, os membros fundadores da ABE, demonstram as disputas entre diferentes grupos, que a integravam (socialistas, anarquistas, católicos, comunistas, pioneiros e conservadores). Dentre esses, a historiografia costuma destacar a atuação de dois deles – católicos e pioneiros – que com suas ideias, propostas e ações, movimentaram a arena educacional brasileira dos anos 1920 e, também, na passagem para os anos 1930¹¹³.

Segundo Carvalho:

A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi nos anos 1920 e 1930, a principal instância de organização do chamado movimento de renovação educacional no Brasil, congregando, na década de 1920, numa mesma campanha pela “causa cívico-educacional”, grupos de educadores que se antagonizariam mais tarde, após a Revolução de 1930, quando, numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar tornou-se, para os referidos grupos, central (2005, p. 1).

De acordo com a interpretação de Carvalho (2005), até 1930, mais precisamente até a deflagração do Golpe de 1930¹¹⁴, houve entre esses grupos de educadores uma espécie de consenso. Tal fator baseava-se em determinados alinhamentos que só foram desfeitos no pós-1930, momento em que as diferenças se acentuaram e os discursos contrários se solidificaram, frente à possibilidade de tornar legalmente aplicável seus ideais para a educação brasileira, através do texto constitucional que se pretendia elaborar¹¹⁵.

¹¹³ Sobre a participação dos *pioneiros* na ABE, Carvalho (1988), faz o seguinte alerta: “tão importante papel atribuído à Associação Brasileira de Educação tem conduzido a historiografia sobre o movimento na década de 20 a supor que na Associação estiveram congregados, desde esta década, os integrantes daquele que, a partir de 1930, seria conhecido como grupo dos Pioneiros da Educação Nova. Se, de fato, parcela desse grupo teve razoável participação nas Conferências Nacionais de Educação, a maior parte dele não integrou a ABE” (p. 10).

¹¹⁴ Sobre esse episódio, ver mais em: (FAUSTO, 1997; 2006); (FERREIRA; PINTO, 2006).

¹¹⁵ Nesse ponto, é importante destacar que logo após as mudanças políticas ocorridas no país em 1930, a ABE realizou a IV e a V Conferências Nacionais de Educação. A IV CNE (Rio de Janeiro, 1931) é sinalizada como o espaço em que o Manifesto dos Pioneiros da Educação, publicado no ano seguinte, em 1932, foi construído, ou, que os debates ali travados, contribuíram de maneira significativa para o acirramento das tensões entre “católicos” e “pioneiros” e que tal afastamento teria fomentado a

Para Carvalho (1988), nos anos 1920, a ABE promoveu uma campanha cívico-educacional que combinou dois projetos nacionalistas distintos: um deles católico, “enfaticava o papel das elites na construção de um nacionalismo a partir do sentimento patriótico” (p. 19). O outro, “recusava o catolicismo, mas, igualmente, atribuía às “elites” um papel fundamental na formação da nacionalidade, coincidindo com o nacionalismo católico” (p. 20).

Dessa forma, pode-se indiciar que os sujeitos sociais envolvidos nos debates que se desenrolavam na ABE estavam de alguma forma se estabelecendo como membros de uma *configuração*¹¹⁶ que, apesar de heterogênea, tinha seus propósitos em comum. A maneira como eles foram, deliberadamente ou não, se organizando em grupos e a forma como no decurso das ações da ABE tais grupamentos se posicionaram podem ser perscrutados a partir do equilíbrio flutuante de tensões (ELIAS, 1999).

De acordo com Elias (1999, p.142), uma configuração é o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores [...] a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros [...] configuração esta que forma um entrelaçado flexível de tensões.

Igualmente, é marcada de maneira fluida e mutável; pela “interdependência entre os indivíduos, que pode ser entre aliados ou adversários” e tal categoria tem sua “aplicabilidade tanto a grupos pequenos como a sociedades constituídas por milhões de pessoas interdependentes” (ELIAS, 1999, p.143). Para explicar essas teias de relações recíprocas e interdependentes que marcam as mais variadas configurações sociais, Elias utiliza a “metáfora do jogo”, que remete ao movimento e à dinâmica, mas também à existência de regras, conflitos, disputas pelo poder e formação de grupos.

Nessa perspectiva, estabelecer essa possível interlocução com Elias significa compreender que os *jogadores* no interior da ABE eram, principalmente, educadores,

elaboração do Manifesto. Além disso, a participação do Presidente da República e do Ministro da Educação reforçam a ideia de que neste evento é nítida uma maior aproximação entre a ABE e o poder político do país. A V CNE (Niterói, 1932), Teve como tema principal “A elaboração do anteprojeto para o capítulo Educação e Cultura da Carta Constitucional”, que veio a ser promulgada em 1934. Neste evento, marcado pelos debates e polêmicas em torno de temas como o ensino leigo e a escola pública, que se estenderam desde a Conferência anterior, foi elaborado um anteprojeto da Constituição, constando as ideias de parte dos educadores ali presentes (CARVALHO, 1986).

¹¹⁶ Considero pertinente destacar que, nesta parte do texto, pretendo estabelecer uma aproximação com Norbert Elias (1999), por considerar que a categoria de *configuração* pode ser empregada para pensarmos a experiência da ABE, como uma instituição que compõe o espaço social interagindo com ele, sobretudo através da transição dos seus membros entre outras organizações, bem como devido à sua atuação no campo político e em diferentes instâncias da sociedade. A possibilidade de pensar a ABE como uma configuração permite compreender a atuação dos sujeitos sociais que a compuseram, que lhe deram forma, a partir da “metáfora do jogo”. Algo, portanto, que pode ser relacionado também ao, “equilíbrio flutuante” (ELIAS, 1999, p.143), visto que as relações variam de acordo com as tensões do momento, transitando entre aproximações e distanciamentos.

políticos, intelectuais, advogados, médicos, jornalistas, entre outros, que devido a interesses em comum, se organizaram em grupos, que não atuavam de maneira autônoma, visto que entre eles, a dependência é mútua, apesar de conflitante. Nessa linha, a “metáfora do jogo” possibilita as condições para que se possa pensar o eterno devir das relações sociais, a sua liquidez, já que as ações dos sujeitos e as relações vivenciadas por eles em sociedade são dotadas de intencionalidades, com vistas a alcançar a “vitória final”.

O que estava em jogo não era, apenas, a defesa de um modelo de concepção pedagógica ou uma tentativa de formação da nacionalidade pelas vias educacionais, mas, também, a possibilidade de apoio político para um projeto de nação assentado em um modelo de educação que se pretendeu disseminar no país.

Desse quadro geral, olhar para o interior da ABE permite indiciar aproximações e distanciamentos entre “católicos” e “pioneiros”, o que faz suscitar as seguintes questões: em que medida, esses grupos se aproximavam ou se distanciavam no seio da instituição? Por quais motivos as suas relações oscilaram entre possíveis equilíbrios e tensões?

No tocante à composição dos referidos grupos, sobretudo no que diz respeito ao grupo dos pioneiros, há diferentes interpretações na historiografia, sendo as que mais se distanciam as que foram formuladas por Marta Carvalho (1986; 2002) e por Marlos Bessa Rocha (2004).

Carvalho (2002) aponta que:

As nomeações designam, no caso do primeiro grupo, setores militantes do laicato intelectual católico que haviam integrado a ABE nos anos vinte e que a abandonam em 1932, passando a se articular na *Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal* e no *Centro D. Vital de São Paulo*, inicialmente, e a partir de 1934 na *Confederação Católica Brasileira de Educação*. No caso do segundo, o nome designa alguns dos signatários do *Manifesto dos pioneiros da educação nova* que, - tendo participado das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE e ocupado postos governamentais, na qualidade de “técnicos” empenhados na reforma dos sistemas estaduais de ensino, - assumiram o controle da *Associação Brasileira de Educação* a partir de 1932 (2002, p. 13-4).

Baseada na definição acima, a denominação “católicos” abarca setores da intelectualidade católica militante que se articulou em diferentes grupos e associações, como o Centro D. Vital, em São Paulo e na Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, assim como na ABE, sobretudo até a década de 1930. A denominação “pioneiros” aponta a participação de parte deste grupo como

signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais¹¹⁷ - dos quais, grande parte compunha os quadros da ABE -, apresentou em seu texto algumas diretrizes para a educação brasileira, tais como: educação pública, universal, gratuita e laica.

Destarte, compartilhando as palavras de Xavier (2004), compreende-se que:

Tendo sido lançado em 1932, o Manifesto encontra-se impregnado pelo debate intelectual da época. Uma época de grande expectativa de renovação, de esperança por parte da elite intelectual de interferir na organização da sociedade por ocasião do rearranjo político decorrente da Revolução de 1930 (p. 24).

E, segundo Vidal (2013), “ao reunir a assinatura de 26 intelectuais e ao fazer uso do termo *pioneiros* no subtítulo, a publicação do Manifesto criava um personagem coletivo: os *pioneiros da educação nova*” (p. 02)¹¹⁸.

A interpretação de Rocha (2004) difere da que foi formulada por Marta Carvalho. Segundo o autor, os *Pioneiros da Educação* foi um grupo que se configurou como um “novo ator educacional”, somente a partir de um episódio ocorrido na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em 1931: a intervenção do jornalista Nóbrega da Cunha¹¹⁹. No entanto, para compreender melhor suas ideias, torna-se importante direcionar o olhar para esse evento.

Realizada em 1931, no Rio de Janeiro, no edifício da Câmara dos Deputados, sob o patrocínio do Governo da República, tendo como tema geral: “As Grandes diretrizes da educação popular”. Presidida por Fernando Magalhães que, também,

¹¹⁷ Os 26 signatários do Manifesto foram: Fernando de Azevedo, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquette Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy M. da Silveira, Afílio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A. Ferreira de Almeida Jr., J.P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende e Raul Gomes.

¹¹⁸ É importante destacar que segundo Vidal (2013), foi somente a partir dos anos 1980 que o manifesto começou a se tornar objetivo de investigações e pesquisas acadêmicas, a partir das quais, entre outras questões, seus dispositivos discursivos passaram a ser questionados. Nessas análises “os pioneiros emergiram como um grupo cuja coesão não era fruto da identidade de posições ideológicas, mas estratégia política de luta, conduzida no calor das batalhas pelo controle do aparelho educacional” (p. 02). Para maiores informações sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ver, entre outros: XAVIER (2003, 2004); NUNES (2003, 2004); VIDAL (2013).

¹¹⁹ Carlos Alberto Nóbrega da Cunha nasceu em Dorandia (RJ), em 1897 e faleceu em 1974, aos 77 anos. Foi jornalista e professor. A sua aproximação com a educação deu-se durante a gestão de Fernando de Azevedo (1927-1930) na Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. Como jornalista, apoiou as reformas da educação propostas por aquele educador, iniciando uma amizade e colaboração entre eles. Em 1932, assumiu a Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro e se tornou um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (FÁVERO; BRITO, 1999, p. 116)

ocupava o cargo de presidente da ABE, contou com a presença do chefe do Governo Provisório, Getúlio Vargas e do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos¹²⁰. Vargas foi convidado especial deste evento e, em seu discurso na abertura, dirigiu-se aos educadores presentes convocando-os a encontrarem o que chamou de “fórmula mais feliz” para a educação nacional. Disse, também, que o governo se comprometeria a adotar uma obra de reconstrução educacional no país¹²¹.

Um importante fator de distinção entre essa Conferência e as que foram realizadas anteriormente reside na possível inserção da ABE nos assuntos políticos do país. De acordo com Carvalho (1986), “o Ministério da Educação participou ativamente da promoção da Conferência. A 4 de dezembro de 1931, divulgou, pela imprensa, comunicado que enaltecia a ‘valiosa cooperação’ que a Conferência podia prestar” (p.283). Sobre a influência da ABE na política do país, CARVALHO (1994) reforça:

Mas foi somente em 1931, por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, que a ABE alcançou a projeção política almejada, com o pedido, então formulado por Vargas e Francisco Campos, de que a Conferência fornecesse a “fórmula feliz”, o “conceito de educação”, que embasasse a política educacional do Governo Provisório. (1994, p. 72)

Nessa linha, é importante atentar para o fato de que em 1931 tornou-se difícil demarcar os limites entre a ABE e o recente Ministério, devido ao entrelaçamento entre os membros das duas instituições.

[...] Francisco Campos é eleito sócio mantenedor da Associação, Belisário Penna, então seu presidente, exerce concomitantemente o cargo de Ministro Interino da Educação por alguns meses; Teixeira de Freitas passa a integrar o Conselho Diretor; muitos são os conselheiros que prestam colaboração ao Ministério. Foi o próprio Francisco Campos, que convocou as delegações estaduais para a Conferência [...]” (CARVALHO, 1986, p. 284).

¹²⁰ Em 1931, ano de realização da Conferência, o Brasil vivia o período conhecido pela historiografia como Segunda República ou como será chamado posteriormente, Era Vargas. Nesse sentido, é importante esclarecer que devido às movimentações políticas ocorridas em 1930, Getúlio Vargas assume o posto de chefe do Governo Provisório no Brasil. No tocante às questões educacionais, uma das primeiras medidas tomadas pelo novo governo é resultante do Decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930 que cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), há muito reivindicado pelos educadores brasileiros. Francisco Campos foi nomeado ministro, ao qual competia o estudo e o encaminhamento de todos os assuntos referentes ao ensino, bem como aqueles atrelados à saúde pública e à assistência hospitalar (FAUSTO, 1997).

¹²¹ Devido à escassez de documentos referentes à Conferência de 1931, o livro de Nóbrega da Cunha, “*A revolução e a Educação*” apresenta-se como uma importante fonte. Segundo Carvalho (1986), esse livro “é um documento importante no exame da quarta Conferência, uma vez que os anais desta não foram publicados e a cobertura jornalística do evento foi bastante lacunar. É preciso lê-lo, contudo, como relato que intervém no movimento educacional produzindo um espaço político para a manifestação coletiva de um grupo que se formava buscando na ABE suporte institucional” (p. 287).

As análises formuladas por Carvalho (1986), ao indicarem um entrelaçamento entre a ABE e o Governo Federal concebem a IV CNE praticamente como um evento oficial. No entanto, Rocha (2003) propõe que a importância atribuída pela pesquisadora à mencionada aproximação seja relativizada, posto que os organizadores das outras conferências também procuraram apoio político para a realização dos eventos. Nesse sentido, o autor afirma: “em todas se buscou apoio dos governos estaduais. A distinção é que na Capital da República o apoio foi do próprio governo federal” (p. 151).

Ainda no que se refere a IV CNE, nessa ocasião, Getúlio Vargas e Francisco Campos, proferiram discursos aos conferencistas presentes¹²², em que “o primeiro pede à Conferência que dê a substância da educação; o segundo pede que se lhe ofereça a forma, ou o processo, “a fórmula mais feliz” para que o governo possa executar” (CUNHA, 2003, p. 39). Ambos, cada um a sua maneira, solicitaram definições sobre aquilo que Nóbrega da Cunha chamou de “*o sentido pedagógico da revolução*” (Idem, p. 41).

Sendo assim, segundo Cunha (2003):

O Governo vem à Assembleia de educadores participar-lhe que não tem uma política educacional. Isto é muito importante: vem comunicar que não tem uma política educacional ainda, e pede à Assembleia de educadores que lhe trace, que lhe aponte a política educacional que ele pretende executar. Fique bem gravado isto: o Governo Provisório, ao fim de um ano de existência, não tem uma política educacional, e vem pedi-la a esta Assembleia, e o faz com toda a sinceridade (p. 39).

Com a palavra na Conferência, Nóbrega da Cunha, responde aos discursos com a explicação de que a IV CNE foi elaborada para “discutir unicamente as questões relativas à educação popular na fase primária” e por isso, não poderia “permitir os debates em assuntos referentes ao ensino secundário e ao superior, nem, muito menos, o exame do problema geral da educação” (CUNHA, 2003, p. 56-7).

Assim sendo, o jornalista explica aos demais conferencistas que como as solicitações do ministro e do chefe do governo implicavam em questões que abrangiam todos os níveis do ensino e que tal evento havia sido pensado para discutir outros assuntos, não estaria preparado para oferecer a demanda solicitada. A solução para tal

¹²² Francisco Campos dirigiu a seguinte questão aos conferencistas: “que queremos fazer do homem educando-o?” (CUNHA, 2003, p. 34). Getúlio Vargas proferiu, entre outras, as seguintes palavras: “[...] estudaí com dedicação; analisai com interesse todos os problemas da educação; procurai encontrar a fórmula mais feliz da colaboração do Governo Federal com os dos Estados – que tereis na atual administração todo o amparo ao vosso esforço. Buscai por todos os meios a fórmula mais feliz que venha estabelecer, em todo o nosso grande território, a unidade da educação nacional [...]” (p. 39).

problema deveria ser discutida apenas no próximo encontro, ou seja, na V CNE, que viria a se realizar em Recife no ano seguinte.

A intervenção promovida por Nóbrega da Cunha na IV CNE, bem como sua crítica aos discursos de abertura, foram interpretadas de maneiras diferentes por Carvalho (1986) e Rocha (2004). Rocha ressalta que tal episódio é considerado significativo na historiografia da educação brasileira, sendo, na maioria das vezes, interpretado como fruto de disputas internas na ABE. Sobre a interpretação formulada por Carvalho, ele ressalta:

Marta de Carvalho toma a intervenção de Nóbrega da Cunha como a expressão de um grupo, no interior da ABE, com pretensões de concorrer, em matéria de influência perante o governo, com outro grupo abeano que, segundo ela, seria até então hegemônico naquela instituição, que é aquele grupo que preparou a Conferência, com o apoio e o subsídio do Governo Vargas, e que tinha à frente o líder católico Fernando Magalhães (2004, p. 150).

Na leitura de Carvalho, no relato de Nóbrega da Cunha, que declarou surpresa e despreparo da Conferência para discutir e responder às solicitações feitas por Campos e Vargas reside uma versão que “tende a subestimar as relações existentes entre o grupo hegemônico no Departamento Carioca da ABE e o Governo Provisório” (1986, p. 286).

Francisco Campos dificilmente formularia uma questão que não pudesse ser debatida na Conferência, por isso, “parece claro que Nóbrega da Cunha soube utilizar-se muito habilmente das palavras que ele proferiu dando-lhes o estatuto de uma questão efetivamente formulada aos conferencistas e ausente da pauta da Conferência” (CARVALHO, 1986, p. 286).

Sendo assim, na aparente surpresa de Cunha, residiu uma habilidosa estratégia que ao adiar tais discussões para a V CNE, possibilitou que o grupo dos liberais tivesse tempo de formular a sua solução, sem a interferência do outro grupo, tomando para si o grande problema educacional do país. Essa estratégia, ao “minimizar o adversário”, “subestimando o seu poder de organização e influência” (CARVALHO, 1986, p. 286), abriu espaço para a ação política do grupo liberal, quando o mesmo, em 1932, foi a público com o célebre documento direcionado “ao povo e ao governo”, sob o título de “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – a reconstrução educacional no Brasil”.

Diante da análise desse episódio, Carvalho conclui que a habilidade de Cunha na IV CNE decorreu do fato de que ele, como representante do grupo liberal, temia que

ao ser discutido naquele evento o problema da educação nacional, a sua solução passaria também por interferências do grupo católico.

Para o mesmo fato, diferentes interpretações. Segundo Rocha (2004), ao atentarmos para o teor da crítica feita por Nóbrega da Cunha ao discurso de Francisco Campos, sua intervenção pode adquirir o seguinte significado:

Mais do que quebra do estrito conceito civilizatório, que permeara a ABE até então, a crítica de Nóbrega, especialmente ao discurso de Francisco Campos, Ministro da Educação revelaria uma ruptura com a ideia de educação concebida como uma modernidade que se impunha sobre o educando, a partir de modelos pré-concebidos (p. 118).

Dessa forma, em 1931, durante a IV Conferência ocorreu a primeira anúncio pública de um grupo de educadores que se formava e se “autodesignou de pioneiros da educação” (ROCHA, 2004, p. 148). Os mesmos, “fizeram uma proposta integrativa da nação, fundamentada na educação, que quer conviver com as diferenças” e seu sentido estaria apontado para “a solidariedade na nação, em vez de fazê-lo para a autoridade” (Idem, p. 149).

Na interpretação de Rocha (2004), a fala do Nóbrega da Cunha não sinaliza apenas para uma disputa entre dois grupos pré-existentes na ABE (católicos e renovadores), mas também, para a disputa de um grupo (pioneiros da educação) com o Governo Provisório e o caráter ideológico da política implementada por ele.

Sobre isso afirma o autor:

Na leitura que faço, o “grupo” que Nóbrega da Cunha diz representar já tem como certo o caráter ideológico da política educacional do governo provisório, sendo a conferência um espaço de disputa não apenas com os demais grupos da ABE, mas com a própria política do governo. A crítica de Nóbrega volta-se com absoluta clareza contra o propósito ideológico incluso no discurso de Francisco Campos, especialmente (ROCHA, 2004, p. 153).

A interpretação construída por Rocha (2004) não nega as disputas internas que existiam na ABE, sobretudo entre católicos e renovadores. Mas, vai além disso e aponta que o momento de enunciação dos pioneiros da educação como um novo ator no cenário educacional brasileiro, esteve relacionado também a uma disputa política, decorrente do distanciamento entre as ideias propostas por esse grupo e aquelas defendidas pelo Governo Provisório.

Apesar das diferentes interpretações construídas sobre a IV CNE, convém, ainda, destacar duas iniciativas importantes que resultaram desse evento. A primeira consistiu na elaboração de um “convênio estatístico” entre o Governo Federal e os Estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas referentes ao ensino em todo o país (CARVALHO, 1986; CUNHA, 2003). A segunda iniciativa resultou do fato de que foi nesse colóquio, por força dos debates nele ocorridos, que surgiu a ideia do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em março de 1932 (CARVALHO, 1986; CUNHA, 2003)¹²³.

Segundo Rocha (2004), o Manifesto foi a primeira forma de manifestação coletiva do grupo dos pioneiros. Dessa forma, apesar da ausência de uniformidade de ideias entre os membros do grupo, a coesão entre eles - manifestada pela organização, escrita e publicação de um documento dirigido ao povo e ao governo - indicia que tal ato pode ser caracterizado como uma estratégia de luta política e não apenas pedagógica.

A esse respeito, torna-se interessante acompanhar as ponderações de Diana Vidal (2013) sobre o Manifesto:

Reler o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova nos dias de hoje implica percebê-lo como uma *peça política* do debate educacional situado no início dos anos 1930, indiciando os grupos em disputa e o movimento, operado pelo texto, de resignificação das propostas educativas e dos objetos em confronto com o propósito explícito de orientar práticas educativas do novo Ministério da Educação e Saúde (p. 05).

A sua publicação concorreu para que as relações entre os grupos já mencionados, que se configurava até o momento em aparente estado de equilíbrio, se apresentasse de maneira tensa, com caráter notoriamente político, sobretudo diante da possibilidade de que determinadas concepções pedagógicas fossem expressas no texto constitucional (VIDAL, 2013).

Nesse caminhar, acompanhando algumas reflexões construídas no campo da História da Educação, nesta pesquisa, o Manifesto é compreendido como uma representação que os “pioneiros” ansiaram construir, sobre os possíveis (des)caminhos da educação até aquela data, como também sobre o modelo educacional concebido por

¹²³ De acordo com Xavier (2003), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi “escrito para atender a uma solicitação do Presidente Getúlio Vargas aos educadores reunidos na IV Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação” (p. 12).

eles como mais apropriado para o país (NUNES, 2003; VIDAL, 2013). Sua preocupação era “explicar o presente, exorcizar o passado e imaginar o futuro” (NUNES, 2003, p. 45). Desse modo, ele também é perspectivado enquanto uma estratégia que pretendia a valorização de determinadas concepções e práticas educativas em detrimento de outras, tidas como tradicionais e, portanto, que deveriam ser superadas.

Nesse sentido, ainda que de modo exploratório, pretendi com esta pesquisa, sublinhar algumas questões principais: demonstrar que o grupo dos católicos não deve ser percebido comopositor ferrenho da também chamada Escola Ativa; a proposta metodológica de pensar a escola nova como forma de ação política, mais do que a defesa de uma nova pedagogia, admitindo o entrelaçamento entre práticas políticas e discursos pedagógicos.

A percepção de “católicos” e “pioneiros” como dois polos estanques dentro da mesma “causa cívico-educacional” já foi sinalizada por diferentes pesquisadores que se dedicam ao tema. Porém, há também um notório esforço de parte da historiografia educacional brasileira para problematizar essa polarização por compreender que não existe uniformidade no interior dos grupos. Dessa forma, defender os preceitos pedagógicos da escola nova não significa, necessariamente, ser um “renovador”, “liberal” ou “pioneiro”, visto que este olhar contribui para a manutenção de uma maneira bipolar e dicotômica de pensar as apropriações acerca dessas ideias. A esse respeito, ponderam Schueler e Magaldi (2009):

[...] para além dos aspectos em disputa, torna-se importante assinalar que os posicionamentos dos dois grupos envolveram também aproximações significativas, segundo vêm assinalando os importantes estudos de Marta Carvalho, que, por sua vez, têm dado ensejo a outros trabalhos expressivos em direção semelhante. Esses estudos têm conferido relevo às apropriações realizadas por educadores católicos, de proposições escolanovistas, processo que teria resultado na expressão de uma tendência apresentada como “escolanovismo católico”, que envolveu expressões diversas (p. 48).

O realce de elementos que os aproximavam, torna possível afirmar que no grupo identificado como renovador encontram-se traços do conservadorismo, muitas vezes criticado e atribuído ao outro grupo. Igualmente, no grupo dos “católicos” também é possível identificar a defesa de ideais da escola nova.

Entre os pontos de consenso, cabe ressaltar pelo menos dois: a educação é compreendida como o elemento capaz de promover a “redenção nacional”; o papel da

educação é o de “moldar”¹²⁴ uma população amorfa¹²⁵. A partir dos quais, iluminando os distanciamentos entre os grupos, repousa a seguinte questão: quem deveria direcionar esse projeto de redenção nacional através da educação?

Acompanhado algumas reflexões de Magaldi (2003) sobre essa questão, outras indagações afloram: o projeto de redenção nacional através da educação caberia à esfera pública ou à privada? Caberia à família sob a tutela da Igreja Católica ou sob a tutela do Estado? Caberia a um Estado laico ou católico?

Tais discussões permearam a necessidade de constituição de um sistema de educação público com bases nacionais, tema em torno do qual se aglutinaram e promoveram debates tanto os ditos “católicos” quanto os chamados “pioneiros”.

O realce a essa aproximação não pode negar o elemento que norteava as perguntas acima levantadas, acerca da natureza desse modelo de educação e, muito menos, desconsiderar que entre os diferentes elementos (esfera pública ou privada, família, Igreja, Estado, laico ou católico) existiram uma série de interlocuções que merecem ser perspectivadas.

No tocante aos elementos que os aproximavam, provocando momentâneos equilíbrios, estão as concepções educacionais defendidas pelo grupo dos católicos e dos chamados pioneiros. Aparentemente contraditórias, tinham como ponto de referência os ideais defendidos pelo movimento pedagógico convencionalmente chamado de escola nova.

Segundo Vidal (2013):

Nesse percurso, a Escola Nova evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão Escola Nova aglutinasse diferentes educadores – católicos e liberais – em torno dos princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornava-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e seus signatários (p. 03).

¹²⁴ Nesse ponto cabe a referência às reflexões construídas por Carvalho (1998). Dentre outros aspectos abordados, a pesquisadora busca desmistificar uma possível imagem “romântica” sobre a ABE, apontando o caráter controlador e disciplinador de suas propostas para a educação, direcionadas para uma população considerada amorfa.

¹²⁵ “Formar o povo” e “construir a nação” constituíram-se, portanto, em objetivos norteadores das práticas de um importante contingente de intelectuais-educadores que procuraram, na medida do possível, estabelecer uma parceria com o poder público na verdadeira “cruzada pela educação” em curso na época” (MAGALDI, 2003).

Ao comportar múltiplos significados e distintas apropriações, a expressão escola nova aglutinou diferentes práticas e discursos pedagógicos identificados com educadores católicos e liberais, sendo apresentada como possibilidade de transformação social através da educação. No entanto, a publicação do Manifesto converteu-a em bandeira de luta política do grupo identificado pela historiografia como pioneiros.

3.2 Pedro Deodato de Moraes na I Conferência Nacional de Educação: entre teses e posicionamentos públicos

Nos debates educacionais que movimentaram o país na década de 1920, as Conferências Nacionais de Educação¹²⁶ foram espaços de grande importância, nos quais diferentes sujeitos¹²⁷ se utilizaram de múltiplas *estratégias e táticas* para marcar suas posições (CERTEAU, 1998). Segundo a perspectiva de análise empregada por CERTEAU (1998), as estratégias podem ser compreendidas como:

[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (p. 46).

Com relação às táticas, Certeau (1998) as define da seguinte maneira:

[...] um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância (p. 46).

No *não lugar* das táticas, podem emergir a astúcia, a surpresa, a ocasião, a perspicácia e a caça-furtiva. Já a estratégia, ocupando seu *lugar próprio*, no espaço que lhe confere poder, caminha pela racionalização. Em comum, o movimento, o tempo, a ação, o cálculo e as relações de força (CERTEAU, 1998).

¹²⁶ Conforme comentado no Capítulo I, na década de 1920, a ABE realizou três Conferências Nacionais de Educação (1927, 1928 e 1929).

¹²⁷ No perfil profissional dos conferencistas da I CNE estiveram, diretores de escolas, médicos, advogados, engenheiros, além de profissionais com cargo na ABE e um grande número de professores (SCHMIDT, 1997 apud HOELER, 2014, p. 139). Dentre os autores das teses da I CNE estavam: delegados representantes de diferentes Estados brasileiros, integrantes da ABE, representantes de diferentes instituições educativas e ligas (catedráticos de Faculdades, professores de escolas normais, institutos politécnicos e grupos escolares), ocupantes de cargos na administração pública, entre outros (HOELER, 2014).

Nesse sentido, estratégias e táticas podem ser compreendidas também como operações, que são, mesmo que sem uma total consciência, efetivadas pelos sujeitos sociais. Algo, portanto, que diz respeito às diferentes formas de se movimentar, utilizando os elementos do terreno (o próprio, no caso das estratégias e o do outro, no caso das táticas).

Dessa forma, os textos escritos por Deodato são compreendidos como uma entre outras ferramentas empregadas, por meio das quais ele procurou debater e defender os seus preceitos educacionais buscando relacionar temas e assuntos variados, tais como: a defesa de uma escola primária agrícola e rural, a aproximação entre psicanálise e educação, a relação entre a escola e a família e a defesa da escola nova.

No entanto, as utilizações desses discursos são díspares e indicam a possibilidade de que sejam praticados de diferentes maneiras. Concernente ao exposto, não se pode negar a insuficiência de se interpretar o texto como um retrato fiel da realidade; afinal, não basta pensá-lo apenas como uma estratégia, mas também a partir dos diferentes usos inventivos (criações e apropriações) que os sujeitos sociais podem fazer deles.

Portanto, as relações entre estratégias, táticas e apropriações são correlatas e fluidas e a escrita dos discursos bem como os seus diferentes usos empreendidos pelos sujeitos, transita por diferentes dimensões, não de maneira dicotômica e sim complementar. Não se trata de pensar estratégia *versus* tática e sim a estratégia enquanto tática.

O estudo das teses apresentadas por Deodato demonstrou a insuficiência e os limites de pensar as duas categorias simbolizando apenas lados opostos e concorrenciais. Isso porque, no ambiente de tensões e disputas que configuravam as Conferências, esses textos sinalizam tanto para o campo das estratégias, resultante do planejamento traçado para alcançar objetivos previamente definidos, como também para as táticas que demonstram diferentes maneiras de se posicionar publicamente nesta arena de debates a fim de defender as suas propostas.

Sendo assim, a análise desses textos permite explorar as potencialidades constantes no entrelaçamento das estratégias com as táticas, a partir, e em função, das dimensões textuais, autorais e da comunidade leitora. Posto que, na elaboração desses *discursos táticos*, citar outros autores que dialogassem com suas ideias e se apropriar de textos produzidos por eles foram movimentos empreendidos por Deodato.

À vista disso, busco um diálogo com algumas reflexões de Certeau, na tentativa de compreender o Deodato de Moraes como um leitor que através de diferentes usos e práticas se apropriou de outros textos escritos conferindo-lhe novos significados. Com tal propósito, neste capítulo, a fim de me aproximar das propostas de educação defendidas por Deodato de Moraes, optei por analisar os textos de quatro das cinco teses¹²⁸ apresentadas por ele na I CNE¹²⁹. São elas: tese nº 34, *Rumo ao Campo*; tese nº 65, *A Psicanálise na Educação*; tese nº 99, *A Escola e a Família*; tese nº 100, *A Escola Nova*.

Desse quadro, a análise das teses torna-se um importante caminho por meio do qual pretendo me aproximar das suas estratégias discursivas, enquanto “ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes)” (CERTEAU, 1998, p. 102) e táticas, como “procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável [...]” (CERTEAU, 1998, p. 102).

Para este exercício de leitura das teses elaboradas por Deodato e a possibilidade de conhecer mais alguns aspectos do seu autor, as reflexões costuradas por Anne-Marie Chartier e Jean Hébrad (1998), em diálogo com as ideias de Michel de Certeau (1998), assumiram grande importância.

Para o leitor, o texto é um lugar em que a escrita está depositada, está aí. Para ele, o escritor será sempre um estrategista que dispõe no lugar próprio (a página) um exército armado de signos, ordenado segundo efeitos desejados e que deverá “cativar” os que colocam os olhos sobre ele. O autor é, então, necessariamente autoritário, investido da inelutável autoridade do texto que fala indefinidamente por ele, na sua ausência, pelo simples fato de que o que foi feito por escrito perdura e se capitaliza (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p. 33).

Compreendendo a leitura como uma apropriação, o leitor não é um mero consumidor, receptor passivo do texto, mas sim, um sujeito social que através de diferentes usos e práticas, se apropria de forma singular do texto escrito, possibilitando enxergá-lo como produtor e praticante de uma cultura. Nessa reflexão, diante dos

¹²⁸ Para se referir aos textos apresentados pelos conferencistas nas Conferências Nacionais de Educação será utilizado o termo tese, por se tratar da mesma nomenclatura encontrada nos documentos consultados. A numeração utilizada corresponde à ordem em que as teses foram apresentadas no decorrer do evento.

¹²⁹ Cumpre destacar que nessa pesquisa, dentre as cinco teses apresentadas pelo Deodato para a I CNE, não será possível analisar uma delas, a Tese nº 18 (*A higiene pelo hábito*), visto que o texto integral não foi encontrado nos arquivos e fontes consultadas.

limites da interpretação do texto enquanto potência torna-se mais convidativo pensá-lo a partir da inventividade do leitor, que de usuário/consumidor, se transforma em praticante.

Nessa leitura das teses do Deodato como uma forma singular de habitar o escrito, arte da caça ilegal, ação produtora de novos sentidos, as análises que serão apresentadas a seguir, resultam da maneira através da qual me apropriei dos textos escritos pelo Deodato dando-lhes um novo uso (CHARTIER; HÉBRARD, 1998).

3.2.1 Rumo ao campo

O futuro do Brasil está no desenvolvimento das nossas indústrias agrícolas; assim, não preparar a criança para compreendê-las, senti-las e amá-las é não prepará-las para a vida nacional.

O fragmento acima, retirado da tese nº 34, intitulada *Rumo ao Campo*, fornece indícios importantes sobre o pensamento do autor acerca da ruralização do ensino e da importância da escola rural. Para Deodato, o futuro do país estava diretamente relacionado ao desenvolvimento da indústria agrícola e por isto, preparar as crianças para a vida nacional significava prepará-las para a prática da agricultura.

Dessa forma, seu pensamento torna-se melhor compreendido quando inserido no momento de fortalecimento das concepções nacionalistas que muitas vezes esteve atrelado às discussões sobre a educação rural, marcando o fenômeno da ruralização do ensino, que foi especialmente forte no país, sobretudo a partir do final da década de 1920.

Segundo Nagle (1974):

É por esse caminho que a ruralização do ensino significou, na década dos vinte, a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do “Brasil-país-essencialmente-agrícola”, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem no campo (p. 234).

Cumprido destacar que na I CNE os debates de ideias nacionalistas estiveram presentes em muitas teses apresentadas, assim como, as questões relacionadas ao ensino rural. Tais dimensões “denotam a preocupação com um ensino voltado para as regiões

rurais do país, a busca por uma diferenciação entre os currículos das escolas do campo e os currículos das escolas da cidade” (ALMEIDA, 2005, p. 282)¹³⁰.

Nessa tese, Deodato aponta diferentes elementos para defender as suas ideias, na provável tentativa de convencer os demais participantes do evento de que a escola nova, por ser prática, deveria estar voltada para a realidade do aluno, ou seja, deveria se adaptar e adequar às “necessidades do tempo e as exigências do meio” (MORAES, [1927] 1997, p. 194).

Segundo Dias (2012):

Nos debates ruralistas sobre a instrução, houve a defesa da regionalização da escola, isto é, alinhar os objetivos e modos de funcionamento das escolas com o meio em que estavam inseridas, o que adensava, naquele período, as discussões sobre as especificidades das escolas rurais e urbanas, quanto à localização e função social do ensino. Ocorreu, também, a defesa da “ruralização do ensino”, isto é, buscou-se permear a função social da escola de um compromisso com a vocação agrícola do país, com a educação das populações rurais para tornarem-se trabalhadores rurais, fixados no campo e portadores de novas técnicas de cultivo (p.163).

O “tempo” ao qual o autor se refere é a efervescente e convulsionada década de 1920¹³¹. Já em relação ao “meio”, Deodato parece se reportar à Zona Rural¹³² do Distrito Federal, visto ser esta a região em que atuava como Inspetor Escolar¹³³. Nesse sentido, suas palavras soam como um convite para que a escola se aproximasse da realidade do aluno, ensinando entre outras coisas: agricultura, jardinagem e horticultura. A esse respeito, torna-se oportuno acompanhar sua argumentação:

Grande parte da população rural carece de conhecimentos vários que a riqueza e o progresso da Nação exigem. Não se prezam, como é necessário, os trabalhos do campo; não se considera a lavoura uma ocupação honesta e nobre, e esta é, sem dúvida, a causa de o nosso camponês preferir ainda doutorar o filho a fazê-lo bom agricultor (MORAES, 1997, p. 195).

¹³⁰ Sobre o tema do ensino primário rural nas conferências realizadas pela ABE entre 1927 e 1929, ver, entre outros: ÁVILA, 2013.

¹³¹ Sobre as características da cidade do Rio de Janeiro na década de 1920, ver: (SILVA, 2004; 2009; 2011); (PAULILO; SILVA, 2012).

¹³² Sobre a Zona Rural da cidade do Rio de Janeiro, julgo pertinente apresentar as seguintes informações: [...] localizava-se, em sua maior parte, naquilo que conhecemos atualmente como zona oeste. Era a maior área entre as divisões e com enormes distritos. Segundo Alfred Agache, na década de 1920 o Distrito Federal tinha uma área total de 1.164 Km², destes a zona urbana compreendia 164 Km², a zona rural 995 Km² e as ilhas 5 Km² (AGACHE, 1930, p. 77-78 apud SILVA, 2009). Portanto, a zona rural abrangia mais de 80% do território municipal (SOUZA, 2014, p. 29).

¹³³ A atuação do Deodato como Inspetor Escolar foi mais explorada no Capítulo II.

De maneira a explicar como deveria funcionar o ensino e a prática de trabalhos manuais agrícolas, Deodato argumenta:

Toda escola rural deve ter um pequeno campo de experiência, onde o professor possa ensaiar as culturas regionais por processos agrícolas modernos. Ali se estudará a natureza do solo; demonstrar-se-á a necessidade do amanhã, da seleção das sementes, do adubo, da irrigação; a influência da luz, do calor, da umidade sobre a vida das plantas passíveis de estudo nos terrenos da escola; observar-se-á o fenômeno da germinação e se praticará o manejo dos diversos instrumentos agrários (MORAES, 1997, p. 195).

Diferenciar o que deveria ser ensinado de acordo com a região geográfica e o distrito no qual a escola estava inserida, parece ser um dos argumentos utilizados por Deodato para reforçar a necessidade do ensino de práticas agrícolas. Sua fala aponta vestígios de que o seu pensamento vai ao encontro de um ensino voltado para as características sociais, culturais e materiais do lugar em que a escola estava inserida. Sobre tal questão, ele afirma:

Cabe à escola propagar as noções que correspondem as necessidades sociais e econômicas da população rural [...] Que cada zona tenha a sua escola, escola que satisfaça as exigências do meio. Esta que seja agrícola ou criadora, aquela que seja industrial ou mineira, uma outra que seja de pesca e artes marinhas (MORAES, 1997, p. 195).

Na mesma linha de raciocínio, Lourenço Filho, na tese nº 42, *Uniformização do ensino primário*, também defendeu que os programas de ensino das escolas rurais, bem como a duração do curso, deveriam ser diferentes daqueles formulados para as escolas localizadas nas áreas urbanas.

3.2.2 A psicanálise e a educação

Ora, a psicanálise, fazendo deslocar o poder mental da consciência para a inconsciência, abre campo vastíssimo a indagações infantis as mais extraordinárias, indagações de um valor imenso, sob o ponto de vista educativo.
Pedro Deodato de Moraes.

A teoria psicanalítica de Freud teve sua emergência no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, no cenário em que se discutia a necessidade de um projeto nacional, com questões voltadas para a moral e a higiene mental da população brasileira. Nesse espaço de discussões, a psicanálise foi pensada como um importante elemento de intervenção social (CASTRO, 2014; 2016).

Nesse ambiente, Deodato de Moraes e o psiquiatra Júlio Pires Porto-Carrero¹³⁴ exerceram um importante papel na Associação Brasileira de Educação e através de diferentes iniciativas, tentaram institucionalizar a Psicanálise no meio educacional brasileiro, sobretudo a partir da década de 1920. Dentre essas iniciativas, destaco a tentativa de criação de uma Seção de Psicanálise na ABE, proposta por Deodato em algumas reuniões entre os membros do Conselho Diretor ao longo do ano de 1927¹³⁵.

Segundo Castro (2016), entre os meses de agosto e setembro de 1927, em três reuniões, Deodato apresentou a seguinte proposta: “fundação de uma Seção de Psicanálise com fins exclusivamente educacionais” (CASTRO, 2016, p. 99 apud ATA, 29 ago. 1927, p. 1). Em setembro do mesmo ano, o Conselho Diretor declarou-se favorável a criação de tal seção e no ano seguinte (1928), Porto-Carrero e Deodato de Moraes deram início ao curso de “Psicanálise e Educação”, realizado ao longo de vinte e uma conferências (MONARCHA, 2009)¹³⁶.

Na conferência de abertura do curso, intitulada “Psicanálise, a sua história e o seu conceito”, Porto-Carrero “endereçava uma profecia pessoal cuja intenção não era outra senão despertar o professorado do sono dogmático para envolvê-lo numa comunhão moral, senão miraculosa” (MONARCHA, 2009, p. 262).

¹³⁴ Júlio Pires Porto-Carrero nasceu em 07 de setembro de 1887, no estado de Pernambuco, em uma família tradicional de educadores. Formado em medicina, na Faculdade de Medicina da Bahia, iniciou sua trajetória profissional em 1911, como médico militar e segue nessa carreira até o fim de sua vida, em 1937. Também como médico, teve importante atuação na Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), entre os anos de 1920-1930 (MAGALDI, 2007). Para maiores informações sobre Porto-Carrero, conferir: MAGALDI, 2007 e MOKREJS, 1993.

¹³⁵ Monarcha (2009) denominou esse período como uma “fase de missionarismo psicanalítico”, ou melhor, de “assimilação ingurgitada”, na qual Porto-Carrero assumiu a “posição de chefe de movimento e Pedro Deodato de Moraes, a de assistente de confiança” (p. 259-61). Nesse período, além das iniciativas no interior da ABE, Deodato e Porto-Carrero estiveram envolvidos na criação da Sociedade de Psicanálise do Rio de Janeiro, em cuja sessão inaugural, no gabinete de Psicanálise do Hospital Nacional de Psicopatas, estiveram presentes: Juliano Moreira, Mutilo de Campos, Carneiro Airosa, Osório César e Durval Marcondes. Nesse evento, elegeram Franco da Rocha, presidente geral e Juliano Moreira, presidente do núcleo carioca (MONARCHA, 2009, p. 265).

¹³⁶ O curso abordava o seguinte temário: 1. Apresentação da Psicanálise. A figura de Sigmund Freud. Rápido esboço da nova ciência. História da Psicanálise. Os dissidentes. A Psicanálise no Brasil. Psicanálise e Pedagogia; 2. Psicologia do inconsciente. O aparelho de Freud; 3. A censura. Fixação, regressão, recalçamento; 4. O princípio do prazer e o princípio do real. O compromisso; 5. Sexualidade infantil. Sua evolução normal; 6. Sexualidade infantil. Perversão; 7. Teoria dos símbolos; 8. Simbologia clássica e simbologia nacional; 9. Lapsos, erros e esquecimento. Aplicação a psicanálise; 10. Teoria dos Sonhos. Condenação, discisão, deslocamento, dramatização, elaboração secundária; 11. Análise dos sonhos. Aplicações pedagógicas; 12. Sublimação em geral. Seus fatores e sua utilidade; 13. A linguagem e a psicanálise. O gracejo. A gíria e a anedota; 14. Noções sobre a teoria das neuroses. Aplicações pedagógicas; 15. Educação sexual e psicanálise; 16. Psicanálise e psicotécnica; 17. O Totem e o Tabu. Mitos, lendas e contos de fada. Sua interpretação e seu valor pedagógico; 18. Pormenores sobre alguns complexos. A castração. O trauma do nascimento; 19. O complexo de Édipo. A confissão e a punição; 20. A formação do caráter. A vocação. Ortopedia psicanalítica; 21. As últimas concepções de Freud. Metapsicologia. Como se vê, era uma ousada sementeira de ideias psicanalíticas em solo nem todo fértil (MONARCHA, 2009, p. 263).

Outra dessas iniciativas, diz respeito à I Conferência Nacional de Educação¹³⁷, realizada em 1927, na qual, dentre diversos temas apresentados e debatidos pelos conferencistas, estavam duas teses que versavam diretamente sobre o tema da psicanálise associada à educação. Foram elas: a tese de número 64: *O caráter do escolar, segundo a psicanálise*, da autoria de Júlio Porto-Carrero e a tese de número 65: *A psicanálise na educação*, escrita por Deodato de Moraes¹³⁸.

No entanto, é importante destacar que as ideias defendidas por Deodato e Porto-Carrero, bem como suas iniciativas voltadas para a aproximação entre a psicanálise e a educação, nem sempre foram bem aceitas no interior da ABE. Entre as vozes dissonantes, estava a do educador paulista Renato Jardim, que apontava o seguinte problema: “a psicanálise não colocava em questão nenhum dos problemas principais da educação: os fins (a educação como eminentemente social) e os meios (processo de ensino)” (CASTRO, 2016, p. 102)¹³⁹.

No que diz respeito, propriamente, à tese número 65, redigida por Deodato de Moraes (*A psicanálise na educação*)¹⁴⁰ e fundamentada na psicanálise de Freud¹⁴¹, foi

¹³⁷ A I CNE foi explicada de maneira mais detalhada no Capítulo I.

¹³⁸ Neste capítulo, atendendo aos objetivos da pesquisa, será analisada apenas a tese escrita por Deodato de Moraes. Para maiores informações sobre a tese apresentada por Porto-Carrero ver, entre outros: CASTRO, 2014; 2016.

¹³⁹ O primeiro livro de Renato Jardim sobre temáticas educacionais, publicado em 1932, versou sobre a teoria de Sigmund Freud, mais precisamente sobre a inserção da psicanálise na educação. A tese nele defendida consiste em afirmar que as ideias psicanalíticas não podem ser aplicadas na escola, primeiramente porque a psicanálise não constitui um sistema, mas somente um conjunto de ideias carente de um princípio geral que as coordene (CUNHA; SILVA, 2013, p. 84).

¹⁴⁰ Segundo Castro (2016), esta tese seria um resumo do seu livro *A Psicanálise na Educação*, publicado em 1927. Direcionado à explicação sobre o papel da Psicanálise na Educação, o autor afirmava tê-lo escrito para o professor primário que, segundo ele, nem sempre dispunha de tempo e de recursos para estudar a psicanálise (p. 94). Segundo Mokrejs (1990), ao trabalho de Deodato de Moraes (*A psicanálise na Educação*), pode ser conferido o mérito do pioneirismo na difusão das ideias psicanalíticas no Brasil e nesse momento, com muita originalidade, associando-o às questões educacionais. O autor brasileiro, de formação pedagógica, objetivou, neste trabalho, coordenar sob o ponto de vista da educação alguns trechos de Freud, Regis, Hesnard e Ernest Jones (p.24).

¹⁴¹ Sobre esse assunto, destaco os seguintes trabalhos: CASTRO 2014; 2016 e MOKREJS, 1990; 1993. A pesquisa de Elisabete Mokrejs (1993) é uma importante referência para os interessados em conhecer algumas das circunstâncias relacionadas à emergência da psicanálise no Brasil. A partir do levantamento de diferentes fontes, a pesquisadora buscou identificar alguns daqueles responsáveis pela divulgação das ideias de Freud no Brasil, dentre os quais figuram Júlio Pire Porto-Carrero e Pedro Deodato de Moraes que trataram de diferentes temas, como a higiene mental, a educação sexual e a educação da infância, a partir do viés psicanalítico. Castro (2015), em sua pesquisa de doutorado buscou “analisar a circulação e as apropriações da psicanálise pela psiquiatria no Rio de Janeiro no início do século XX”, tendo como objetivo “investigar como a recepção da teoria psicanalítica pelos psiquiatras foi utilizada num amplo contexto de discussão de projetos para a nação brasileira”. Para tanto, levantou a hipótese de que “nas décadas de 1920 e 1930, os discursos médicos psiquiátricos que se fundamentavam em pressupostos psicanalíticos tentavam dar conta de detectar e educar o primitivismo do brasileiro (o id nacional), com o intuito de ajustar seus valores e comportamentos aos ideais do mundo moderno e civilizado” (p. 1). Ainda nesse sentido, convém enfatizar que entre as décadas de 1920 e 1930, diferentes sujeitos sociais empreenderam tentativas de institucionalizar a psicanálise, entre as quais se destacam: “criação da clínica

empresada uma defesa da importância da Psicanálise como uma ferramenta educativa, que poderia auxiliar o trabalho do professor, pois, “só este estudo dará um conhecimento bem profundo da alma da criança e resolverá a contento uma série muito grande de problemas educacionais até hoje insolúveis” (MORAES, [1927] 1997, p. 387).

A fim de defender a psicologia moderna¹⁴², Deodato recorre em seu texto, ao recurso de desqualificar aqui que ele chamou de *psicologia clássica*, que estaria pouco a pouco, perdendo o seu prestígio, sobretudo por estar limitada apenas ao estudo do consciente. Segundo o autor, a psicologia clássica:

[...] tem nos ensinado que a capacidade humana se acha compreendida nos limites da consciência, fora dela, tudo é obscuro e intangível. Todos os nossos poderes mentais, bem como todas as nossas sensações e todos os nossos sentimentos, de nada valem se não receberam a aura divina do consciente (MORAES, [1927] 1997, p. 382).

Defendendo a Psicanálise como “ciência de alta relevância educativa” resumiu alguns elementos importantes, com os quais seria possível superar as limitações da psicologia clássica, tais como: a importância do inconsciente, da sublimação e da educação sexual.

Segundo Deodato, “a ação do inconsciente afeta constantemente, por meios múltiplos e sutis, a nossa vida cotidiana, nosso caráter, nossos julgamentos e nossa conduta” (MORAES, [1927] 1997, p. 383) e um desses meios por onde o inconsciente se manifesta é através da questão sexual, que deve ser tratada com a devida atenção, pois, “longe de serem reprimidas, recalçadas, substituídas, as tendências inconscientes infantis devem ser orientadas, dirigidas, canalizadas” (Idem, p. 384).

Nesse caminho, segundo Deodato, os diferentes produtos da imaginação (sensações, ideias e juízos) são impulsos inconscientes que não devem ser ignorados ou negados no ambiente escolar e, sim, “orientados, dirigidos para fins morais e lógicos, de

de Psicanálise dentro da Liga Brasileira de Higiene Mental (1926), a criação da Sociedade Brasileira de Psicanálise (1927-1928) e da especialização em psicanálise dentro da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro (1931)” (CASTRO 2016, p. 92-3).

¹⁴² Pela leitura da tese, compreende-se que ao mencionar uma psicologia moderna, Deodato estava se referindo à psicanálise de Freud, que com sua teoria, demonstrou a existência de três mundos mentais distintos: o inconsciente, o pré-consciente e o consciente (MORAES, [1927] 1997, p. 382). Sublinho que, de acordo com Monarcha (2009), “pedanálise, psicanálise aplicada à educação e psicanálise de crianças”, eram nomenclaturas utilizadas por educadores como Deodato de Moraes, Durval Marcondes e Artur Ramos, para se referir a um saber situado num plano intelectual superior (p. 252).

acordo com as necessidades do ambiente” (Ibidem, p. 385). A esse mecanismo de defesa contra as pulsões do inconsciente, a psicanálise atribui o título de sublimação:

A sublimação é, pois, o processo pelo qual a energia mental é desviada de certos interesses primitivos, associativos e indesejáveis, de impulsões sexuais interditas, para ser concentrada sobre interesses não sexuais e socialmente aceitáveis (MORAES, [1927] 1997, p. 385).

Mesmo se tratando de um mecanismo de defesa, que ocorre de maneira inconsciente, Deodato defende a ideia de que é possível controlar esse processo através da educação. Assim, pontua, que “ela pode receber influências do ambiente, isto é, sofrer, em parte, a ação estimulante da educação” (MORAES [1927] 1997, p. 385) e, do ponto de vista educativo, sustenta que:

A sublimação apresenta uma importância extraordinária, capital: ela é o processo característico mais da mentalidade infantil que da mentalidade adulta. Toda sublimação que se produz na vida adulta não é senão uma fraca cópia do que se passa, em vasta escola, durante a infância, sobretudo durante os primeiros anos da vida. Longe de suprimir ou substituir tendências, cabe à educação utilizar diferentemente a mesma energia, canalizando melhor os desejos e os interesses fundamentais (MORAES [1927] 1997, p. 386).

Outra temática bastante abordada por Deodato refere-se à educação sexual¹⁴³.

Segundo ele:

[...] a questão sexual, se prendendo a todos os atos infantis, constitui o espelho onde se reflete o inconsciente, determina um caminho claro e firme a seguir, pelos pais e pelos mestres, na adaptação do novo ser às exigências do ambiente. Longe de proibirem e desviarem-se das crianças as atividades sexuais infantis, na esperança ilusória de tornar a sua vida assexual, longe de continuar a mentir conscientemente sobre este assunto, criando no incipiente espírito a dúvida, a ilusão, o desejo, a neurose, cumpre ser honesto e leal e evitar toda excitação (MORAES [1927] 1997, p. 384).

Reconhecendo a existência da sexualidade infantil que se manifesta por meio de impulsos inconscientes, a educação é apresentada como uma importante ferramenta para

¹⁴³ Sublinho que na I CNE, foram apresentadas duas teses que tratavam diretamente da temática sobre a educação sexual. Foram elas: tese nº 74, “Sobre a educação sexual”, de Celina Padilha e a tese nº 75, “O problema da educação sexual: importância eugênica, falsa compreensão e preconceitos – como, quando e por quem deve ser ela ministrada”, de Renato Kehl. No entanto, segundo Felício (2012), ao analisar a presença da temática relativa à educação sexual nas teses da I CNE, destaca que de maneira indireta o assunto foi tratado nos trabalhos que abordavam questões relativas à higiene física e mental, tais como: tese nº 1, “Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar”, de Belisário Penna, tese nº 68, “O celibato pedagógico feminino” de Nestor Lima, tese nº 84, “A higiene nos internatos: estudo das condições sanitárias nos internatos de São Paulo”, de Eurico Branco Ribeiro, tese nº 78, “Pela perfeição da raça brasileira”, de Nicolau Meira de Angelis e tese nº 82, “Educação e higiene mental”, de Álvaro Guimarães Filho.

evitar que tais impulsões se tornem comportamentos considerados indesejáveis na sociedade (neuroses e perversões, por exemplo). No entanto, Deodato faz algumas ressalvas no que tange à “iniciação sexual na escola”, visto que por tratar de assunto considerado delicado, exige maior cuidado do educador.

É importante destacar que, segundo Deodato, “assumir a existência de uma sexualidade infantil não seria afirmar a existência do comportamento sexual na infância” (CASTRO, 2016, p. 95). Por isso, à guisa de conclusão dessa tese nº 65, ressalta se tratar de um assunto delicado (“que exige prudência e fino trato”), sendo melhor que o mesmo fosse abordado nas aulas de anatomia ou fisiologia, de preferência, em explicações individualizadas ou o “mais conveniente seria entregar o problema ao médico amigo da família” (MORAES, [1927] 1997, p. 384).

3.2.3 A Escola e a família

A cooperação efetiva da escola e da família vem facilitar vantajosamente o trabalho do professor e resolver o problema da educação social.
Pedro Deodato de Moraes

A tese *A Escola e a Família*, escrita por Deodato de Moraes, está inserida num cenário em que diferentes sujeitos “dedicaram-se à reflexão sobre a família, encaminhando importantes ações educativas em sua direção, de modo a contribuir para o que era compreendido como a própria formação da nação” (MAGALDI, 2007, p. 19)¹⁴⁴.

Desde o início do século XX, mas, sobretudo a partir de meados da década de 1910, chegando aos anos 1920, a nação se constituiu como assunto privilegiado nos debates e na reflexão de “intelectuais diversos, de vertentes variadas, que se posicionaram com base na compreensão de que não haveria se constituído até então uma nação organizada no Brasil” (MAGALDI, 2003, p. 214)¹⁴⁵.

Nesses debates, a educação aflora como um dos caminhos para que se alcançasse o modelo pretendido de nação¹⁴⁶, já que para alcançá-lo, seria preciso superar um

¹⁴⁴ Na análise dessa tese, pretendo estabelecer um diálogo com as pesquisas de Ana Magaldi (2003; 2007). Em diferentes estudos, Magaldi direcionou suas atenções para a família, por compreender que entre os anos 1920 e 1930, a mesma foi alvo de uma ação pedagógica empreendida por diferentes intelectuais, com destaque para Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, Padre Leonel Franca e Júlio Pires Porto-Carrero, que elaboraram discursos e promoveram estratégias voltadas para a família, pensada como um importante campo de ações e preocupações políticas, pedagógicas e culturais.

¹⁴⁵ Dimensões relacionadas a esse debate foram abordadas no Capítulo I.

¹⁴⁶ As discussões relativas ao nacionalismo nos anos 1920 são diferentes daquelas que foram feitas no período imperial (final do século XIX), no que tange as particularidades de cada período histórico. No

importante entrave: o analfabetismo, “visto como um dos principais males do país e um dos mais identificados a uma realidade superada e atrasada” (MAGALDI, 2007, p. 20). Além da educação, questões como saúde e higiene também ocuparam a pauta de preocupações de parte da intelectualidade brasileira.

Nesse cenário, algumas indagações emergem: qual o lugar mais apropriado para a transmissão de hábitos saudáveis e comportamentos dignos de uma nação moderna? O projeto de redenção nacional através da educação caberia à esfera pública ou à privada?

Diante da compreensão de que tais iniciativas somente poderiam ter eficiência se penetrassem na intimidade do lar, de modo a atingir os recônditos da privacidade individual, foram muitos os intelectuais que, engajados no mencionado projeto “civilizador” elegeram a família como objeto de análise e como alvo de suas ações. Se as propostas eram encaminhadas no sentido de “forjar” a nação nas bases desejadas, também se fazia mister intervir sobre a organização dos núcleos familiares” (MAGALDI, 2003, p. 20).

A partir desse quadro, as reflexões propostas por Magaldi (2003; 2007), ressaltam a necessidade de problematizar a questão de que a família e a escola teriam sido colocadas em lados opostos nos discursos pedagógicos formulados pelos educadores envolvidos nos debates educacionais travados ao longo dos anos 1920 e 1930.

No cenário de modernização educacional dos anos 1920/1930, quando a instituição escolar já se apresentava num grau significativo de afirmação frente a outras instâncias da sociedade e a outros tempos e espaços sociais, momento em que os educadores adquiriram progressivamente uma condição profissionalizada e uma legitimação em termos de competência científica, as relações com a instituição familiar tenderam a se alterar. A escola, passando a ocupar a centralidade na sociedade, como instituição educativa, tendia a provocar deslocamentos em outras instituições sociais, o que se observava, por exemplo, acerca da função da família na educação dos indivíduos (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 08).

No lugar de promover a “substituição da família pela escola” ou a “desqualificação da família para educar”, o discurso pedagógico produzido por Deodato de Moraes, aponta indícios de que entre os defensores da escola nova, havia espaço para pensar a família como uma importante instância do processo educativo. No entanto, à escola caberia o papel de moldar e civilizar a família, a fim de torná-la apta à tarefa de educar seus filhos, segundo preceitos considerados apropriados (MAGALDI, 2007).

entanto, em ambos os momentos, existiram diferentes projetos de cunho nacionalista. Na Primeira República, sobretudo nos anos 1920, não existiu um modelo único de nação, posto que os discursos nacionalistas possuíam diferentes vertentes, propostas e caminhos. A esse respeito, conferir, entre outros, o trabalho de: NAGLE (1974), SOUZA (2011).

Desta forma, a análise da tese adquire maior significado quando compreendida a partir de novas interpretações da historiografia que buscam se distanciar da “ideia simplificada de que uma suposta substituição da família pela escola estaria em curso à época” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 08).

Segundo Magaldi (2007), o foco principal das pesquisas sobre o movimento escolanovista no Brasil recai sobre as maneiras como os educadores identificados com a causa da renovação educacional abordaram a instituição escolar. Porém, as reflexões elaboradas por eles, assim como os discursos voltados a pensar o papel social e educacional da família, têm sido objeto de menor atenção.

Nessa perspectiva, considero importante a análise dessa tese (*A Escola e a Família*), posto que a leitura do texto permite indiciar possíveis pontos de aproximação entre a defesa dos ideais escolanovistas e à necessidade de reforçar o papel da família na condução do processo educativo. Afinal, para Deodato:

“O bom educador não perde a oportunidade de orientar a família, de interessá-la pelo que se faz na escola, de fazer ver aos pais que o auxílio deles é indispensável para o bom resultado do ensino que ministra, de demonstrar praticamente a todos que a instrução torna os homens mais completos, mais alegres e mais felizes, que os esforços isolados do mestre, por melhores e mais completos que sejam se tornam improficuos, que todo zelo e toda dedicação do professor serão prejudicados, desde que a família não coopere para a realização dos mesmos fins educativos (MORAES, 1927 [1997], p. 607).

Como estratégia de análise, procurei atentar para a forma como o autor buscou tratar as seguintes questões: qual o papel atribuído à família no processo de educação? Como o professor deveria agir com relação à família? Que tipo de relação deveria se estabelecer entre escola e família?

Aos educadores que, assim como Deodato, compartilhavam da concepção de que a escola não era o único espaço da ação educativa e “compreendiam a família como instituição social estratégica”, estava posta a árdua tarefa de instruir, moldar e remodelar as famílias, “de modo a possibilitá-las a exercer sua função modeladora junto aos indivíduos” (MAGALDI, 2003, p. 21).

Desse modo, orientação, auxílio e cooperação, são palavras-chave utilizadas pelo autor para convocar a família a colaborar na obra educativa, visando aproximar as duas instâncias: a pública (escola) e a privada (família). Entre as ações propostas por Deodato com o intuito de direcionar como deveria ocorrer essa aproximação, foram

realçadas: as visitas dos professores à casa dos alunos, os serões educativos e a criação da associação pós-escolar.

Citando o ditado popular, “Quem meu filho beija, minha boca adoça”, o autor buscou destacar a importância de que os professores se interessem pela vida pessoal de seus alunos e para tanto, se torna imprescindível que conheçam e convivam proximamente com seus pais. Mas para que isso aconteça, é preciso que o mestre saia da escola e faça visitas às casas de seus alunos, sobretudo em momentos de dificuldade, quando a família tende a se sentir desassistida. Sendo assim, “essas visitas, que demonstram corações bem formados, ser-lhe-ão pagas a altos juros pelo afeto eterno de uma família reconhecida” (MORAES [1927] 1997, p. 608).

Deodato aponta, ainda, que “um excelente meio de que poderá lançar mão o professor para atrair os pais à escola será a realização de serões educativos” (Idem, p. 608). Tais momentos são vistos como ambientes de troca, que deveriam acontecer aos menos duas vezes por mês, na sala de aula, em que além das discussões de assuntos educativos, os pais possam aproveitar esse espaço para conhecerem e se manifestarem sobre a educação recebida por seus filhos.

Cabe ao professor aproveitar esses encontros para orientar a família sobre o trabalho realizado na escola e sobre como os pais podem ajudar nesse processo. “A escola – dirá o professor – não pode fazer milagres; é necessário que todos se interessem pela educação das crianças e facilitem sua assiduidade às aulas” (Ibidem, p. 608).

Por considerar que os pais dos alunos, em geral, são pessoas incultas, o autor sugere uma variedade de temas que deveriam ser abordados nos serões da escola, por meio de palestras “simples e despretensiosas”, que versariam sobre questões de higiene (alimentar, de habitação, corporal e do trabalho), cultura cívica (nacionalismo, serviço militar, democracia, cidadania e eleições), assuntos agrícolas, doenças, epidemias, alcoolismo, entre outros.

Sobre a dificuldade de tratar temas que em geral referem-se a questões íntimas da família, Deodato sugere que o professor tenha fino trato e extrema prudência e ressalta: “é necessário não ir bruscamente de encontro a velhas tradições já fortemente enraizadas no espírito de pessoas incultas” (MORAES, [1927] 1997, p. 609).

Segundo o autor, professores e professoras possuem funções diferentes nessa missão, por isto, às professoras estava reservada a parte mais nobre e elevada da missão: tratariam dos assuntos referentes à higiene (limpeza da roupa e higiene dos quartos), os

conselhos domésticos (corte, costura e arranjo da casa), alimentação, noções de puericultura e higiene doméstica.

Por último, Deodato aponta que a necessidade de criação da associação pós-escolar, constituída por alunos que deixam a escola após concluírem os estudos, ela pode exercer uma ação eficaz sobre seus “antigos discípulos”. Pois, em geral, ao deixar a escola a criança fica abandonada e sujeita a más companhias e vícios, como o alcoolismo e o tabagismo.

Entre as finalidades da associação estavam: instruir os associados; ofertar-lhes meios de educação e preservação social; proporcionar-lhes exercícios e distrações diversas. Para alcançá-las, o professor poderia se valer das seguintes estratégias: conferências, palestras, leituras na biblioteca pública, uso do rádio. No entanto, o autor ressalta também a importância do fomento à prática de atividades físicas, voltadas para o lazer e o divertimento. Pois, “agindo assim, o professor tornará a sua escola um centro de cultura física, intelectual e moral, digna dos aplausos de um público sensato e de um governo honesto e previdente” (MORAES, [1927] 1997, p. 611).

As ideias defendidas por Deodato no decorrer dessa tese indiciam uma maneira de pensar a educação que extrapola os limites e as formalidades do espaço escolar e aponta a necessidade de que a mesma seja também empreendida no espaço privado, no reduto familiar.

No entanto, tal concepção estava inserida nos debates em curso nos anos iniciais do século XX no Brasil, quando parte da intelectualidade brasileira pensou a família como elemento central no processo educacional. Dessa forma, pode se indicar que a família foi um agente fundamental para o qual se dirigiram muitas estratégias educativas formuladas no interior do movimento de renovação educacional empreendido.

3.2.4 A Escola nova

Conta-se que o diabo, descendo certa vez à terra, ficou admirado de que isto por aqui andasse no melhor dos mundos. Verificou que os homens apresentavam traços de caracteres comuns: eram bons, vistos que acreditavam no bem; eram felizes, porque eram bons; eram calmos e equilibrados, porque se julgavam felizes.

Não satisfeito, porém, com a sua descoberta, resolveu mudar a face das coisas. Pensou: “A infância é o futuro da humanidade: comecemos pela infância”.

[...] Assim falou o diabo. A multidão inclinou-se respeitosa e exclamou:

- Queremos salvar-nos; que é preciso fazer?

- Criai a escola.

E, sob a inspiração de Satã, criou-se a escola.

[...] Satã sorria satisfeito.
Mas não venceu.
Deus condeou-se da humanidade e iluminou as inteligências sãs.
A reação, tímida a princípio, tornou-se temerária mais tarde; e hoje, o combate à mole do conservadorismo do passado tem sido sem tréguas e, por vezes, tão eficaz quanto radical.
A contrapor à escola de Satã, surge a Escola Nova, cujo lábaro de harmonia com as leis fisio-psíquicas da criança, abre campo vastíssimo às observações e experiências (MORAES, 1927 [1997], p. 612-13).

O trecho apresentado acima faz parte da tese nº 100, *A Escola Nova*, escrita por Deodato de Moraes, em 1927, para ser apresentada na I CNE¹⁴⁷. De sua leitura, identifica-se o tom metafórico do texto, no qual o autor utiliza elementos textuais de cunho religioso (Satã *versus* Deus), a fim de contrapor o modelo de escola tradicional (Escola de Satã), da escola nova, que será apresentada e defendida por ele.

É importante destacar que o texto escrito por Deodato se configura como uma apropriação do texto escrito originalmente por Adolphe Ferrière¹⁴⁸. Neste ponto, para facilitar a compreensão acerca da apropriação feita por Deodato, considero importante a transcrição de partes do texto escrito por Ferrière, pois a leitura do mesmo torna possível visualizar as aproximações entre os mesmos.

Queiram ouvir esta história. Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra [...] e apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. “Deus”, disse Belzebú, “exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança [...] Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!” Eis o que disse o diabo. A multidão, beijando a terra, exclamou: - Queremo-nos salvar! Que devemos fazer? – Criem a escola [...] (Adolphe Ferrière, 1928, p. 11-2 apud PERES, 2005, p. 115).

O fragmento citado acima foi publicado por Ferrière, em 1920, no livro chamado *Transformons l' école*, mas a sua tradução para a língua portuguesa ocorreu apenas no ano de 1928, em Portugal (PERES, 2005). Segundo Peres (2005), a publicação do livro gerou muitas críticas ao autor, pois “a relação entre a escola e a criação diabólica foi

¹⁴⁷ De acordo com Monarcha (2009), o texto apresentado por Deodato é uma parábola que “discorria sobre Belzebu, que certa vez se apresentara aos homens como enviado de Deus para reformar a sociedade e criar a escola dita tradicional” (p. 73). No entanto, o autor reforça que a íntegra dessa parábola foi escrita por Adolphe Ferrière, em seu livro *Transformemos a escola*. Adolphe Ferrière, que nasceu e viveu em Genebra, Suíça, entre 1879 -1960, foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova, que tomou forma em praticamente todo o mundo, no final do século XIX e início do XX e que pretendia, entre outras coisas, estabelecer uma nova ordem social via escola, reformar a sociedade pela educação, em outras palavras, renovar a escola para renovar a sociedade (PERES, 2005, p. 115).

¹⁴⁸ A tradução do livro de Ferrière para a língua portuguesa em 1928 recebeu o título de *Transformemos a Escola. Apelo aos pais e autoridades* e foi feita por Álvaro Viana de Lemos e João Ferreira da Costa, com prefácio de Antônio Sérgio (PERES, 2005).

considerada ofensiva a uma das instituições mais importantes e sagradas da sociedade” (p. 115). Dessa forma, provavelmente Deodato precisou ler o texto original para construir a sua tese, divulgada em 1927, quando ainda não havia tradução portuguesa do texto de Ferrière.

Sobre as aproximações entre os dois textos, cumpre destacar: ambos podem ser considerados como parábolas, visto que valendo-se de metáforas os autores utilizaram personagens religiosos, comparações e analogias, construindo uma narrativa fantasiosa para contar uma historieta sobre o nascimento da escola nova. Nessa alegoria prevalece uma visão maniqueísta do mundo e alguns modelos considerados opostos e incompatíveis estão em disputa: escola de satã e escola de deus, o bem e o mal; deus e o diabo; escola nova e escola tradicional.

Segundo Deodato, na escola criada sob a inspiração de Satã, predominavam as seguintes características: ciência livresca e memórica; mestre-escola autoritário e rabugento; disciplina passiva e estéril; condenação ao livre raciocínio; afastada da vida; laboratório de elementos amorfos; um verdadeiro cárcere para a infância (MORAES, 1927 [1997], 612).

Em oposição, a escola nova, ao pôr em evidência as necessidades da criança, estava em harmonia com suas leis físico-psíquicas e possuía as seguintes características: aberta às observações e experiências; perdeu o caráter formalista e abstrato; abraça todos os atos, manifestações e formas de pensamento da existência humana; substituiu os métodos empíricos pelos científicos e racionais (MORAES, 1927 [1997]).

Nesse sentido, a tese de Deodato configura-se como uma proposta de definição da escola nova brasileira, fundamentada a partir de cinco pilares: escola científica e prática das necessidades atuais; escola da saúde; escola do trabalho; escola social; determinação de aptidões e orientação profissional¹⁴⁹.

Com relação ao título e ao conteúdo da tese escrita por Deodato, cumpre realizar alguns apontamentos: escola nova é um dos nomes dados a um “movimento” de propostas pedagógicas que pretendia promover uma renovação no ensino a partir do combate a escola tida como “tradicional”. Foi especialmente forte na Europa, América e Brasil, principalmente na primeira metade do século XX.

¹⁴⁹ Entre as teses apresentadas na I CNE, encontram-se outras que assim como o texto de Deodato, versavam sobre questões relativas ao universo pedagógico, entre essas estavam: tese nº 5, *Necessidade da pedagogia moderna*, Lindolpho Xavier; tese nº 36, *O método de projetos*, Esther Franco Ferreira; tese nº 50, *Considerações sobre o ensino*, Sarah Machado Busse; tese nº 79, *A escola regional de Meriti – uma tentativa de escola moderna*, Armanda Álvaro Alberto.

Acompanhado as discussões teóricas que aconteciam a nível internacional, educadores brasileiros, entre os anos 1920 e 1930, encontraram diferentes formas de se apropriar dessas ideias a fim de possibilitar que as mesmas pudessem ser conhecidas pelos membros do magistério nacional. Entre essas variadas estratégias de difusão do pensamento escolanovista no Brasil, Vidal (2011), aponta: leitura e adaptação de textos estrangeiros, criação de linhas editoriais¹⁵⁰ e a realização de encontros para a divulgação e o debate de ideias (Conferências e Congressos).

No Brasil, tal movimento é de difícil apreensão, tanto no que tange à sua definição, atuação, composição quanto também pelo alcance das reformas empreendidas ou idealizadas. Portanto, é preciso compreender que a visão dos “escolanovistas” como renovadores dentro de um movimento educacional de reconstrução nacional realizado nos anos 1920 é resultado de uma memória que se pretendeu construir por muitos protagonistas do próprio movimento.

Nesse particular, cabe o destaque de que, até pelo menos 1927, não havia uma designação consensual na arena educacional no tocante às discussões sobre os métodos e saberes escolares. Desta feita, expressões como “escola ativa”, “ensino ativo”, “escola nova”, “escola do trabalho” eram correntemente utilizadas (SILVA, 2009; VIDAL, 2005; VIDAL & PAULILO, 2003; PAULILO, 2001, 2007)¹⁵¹.

Problematizar a retórica e a memória construída acerca dos preceitos da escola nova aplicados no Brasil implica perceber, entre outras questões: a existência de formas variadas de apropriação dessas ideias, o alcance diferente que as reformas educacionais (ditas “escolanovistas”) tiveram em diferentes regiões do país e a multiplicidade de formas de se operar no interior do movimento.

Ainda no tocante às particularidades da escola nova no cenário educacional brasileiro, Vidal (2013) destaca o seguinte ponto:

¹⁵⁰ Segundo Vidal (2011), entre as linhas editoriais criadas estavam: *Biblioteca de educação*, em 1927, por Lourenço Filho para a Cia. Melhoramentos de São Paulo; *Coleção Pedagógica* em 1929, organizada por Paulo Maranhão para a F. Briguiet & Cia.; *Biblioteca pedagógica brasileira*, em 1931, administrada por Fernando de Azevedo para a Cia. Editora Nacional (p. 513).

¹⁵¹ Sobre as diferentes nomenclaturas utilizadas para se referir as propostas pedagógicas em discussão nos anos 1920, Monarcha (2009), cita as seguintes: “to learn by doing”, “manual training”, “self-activity”, “self-government”, “self-control”, “Dalton plane”, “platoon-system”, “Project method”, “Montessori method”, “méthode decrolyenne”, “centros de interesse”, “tests objetivos”, “educação funcional”, “educação moderna”, “educação progressiva”, “educação nova”, “nova educação”, “escola alegre”, “escola atraente”, “escola serena”, “escola ativa”, “escola para a vida”, “escola do trabalho”, “escolas ao ar livre”, “escola comunidade”, “escola moderna”, “escola sob medida”, “escola única”, “escola nova” (p. 148). No entanto, o autor ressalta que a expressão “escola nova” funcionava como metáfora-chave, que designou um processo tortuoso destinado a rerepresentar o mundo e a reintroduzir uma nova experiência com o social e o saber (MONARCHA, 2009, p. 149).

[...] a Escola Nova, particularmente no Brasil, assumiu um significado muito distante do que adquiriu em todos os demais países em que emergiu. Aglutinou não apenas uma bandeira educacional, mas um investimento político: a renovação do sistema público. Aqui é preciso destacar que o Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova tornou-se um investimento de Estado (p. 3).

Cabe lembrar que ao longo da década de 1920, em diferentes estados do país foram empreendidas reformas educacionais que pretendiam modificar os sistemas públicos de ensino. Em uma dessas, iniciada em 1928, no estado do Espírito Santo, Deodato de Moraes participou ativamente, ao planejar e executar o Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), que “se constituiu como eixo irradiador da reforma educacional” (BERTO; SIMÕES, 2015, p. 01) e destinava-se à formação de professores¹⁵².

Retornando ao texto da tese, o mesmo parece ter sido escrito para apresentar a escola nova, reforçando as características que a contrapõem ao modelo de escola tradicional a fim de exaltar a sua importância para a educação brasileira. Mas, o que pretende a escola nova? Nas palavras de Deodato suas pretensões estão expostas nos seguintes pontos (MORAES, [1927] 1997, p. 611-21):

1. Formação completa do indivíduo;
2. Possibilitar uma postura ativa do aluno no processo de construção do conhecimento: fazer para aprender;
3. Estimular a curiosidade e o espírito crítico.

Nesse quadro, a escola nova é alegre, pois “todo trabalho é executado livre e gostosamente”; atraente, já que “todas as aulas dão uma impressão de vida e de felicidade”; útil, pois prepara o aluno para a vida adulta e profissional; dinâmica, por desenvolver múltiplas capacidades (MORAES, [1927] 1997, p. 614).

Mas, não só isso. Nas palavras do autor é possível, também, perceber a preocupação em definir o perfil do “educador moderno”.

O educador moderno não deve ser apenas o mestre-escola, repetidor sistemático de ensinamentos secos, estreitos, formalistas e indigestos, o inculcador de regras, preceitos e teorias, mas o elaborador de homens enérgicos e inteligentes, destros nos mistérios da vida comum (MORAES, [1927] 1997, p. 614).

¹⁵² A atuação do Deodato na reforma empreendida no Espírito Santo foi analisada no Capítulo II.

De maneira bastante incisiva, Deodato conclui seu texto evocando a seguinte máxima: “é de escola nova que precisamos. Mas de escola nova brasileira, para o povo brasileiro, com ideais brasileiros e com os recursos brasileiros” (Idem, p. 621).

À guisa de conclusão da análise dessa tese, torna-se pontual mencionar que algumas ideias contidas nesse texto, foram convertidas em práticas pedagógicas aplicadas por Deodato no já mencionado Curso Superior de Cultura Pedagógica (CSCP), ministrado por ele no Espírito Santo. Dessa forma, os subtítulos contidos na tese (“A escola nova é a escola científica e prática das necessidades atuais”, “A escola nova é a escola da saúde”, “A escola nova é a escola do trabalho”, “A escola nova é a escola social”, “A escola nova determina as aptidões e orienta para as profissões”) transformaram-se em lições a serem passadas aos professores cursistas (BERTO; SIMÕES, 2015, p. 03). No entanto, de maneira diferente do que estava habituado até então, Deodato substituiu a utilização da nomenclatura escola nova por *escola ativa* quando foi para o Espírito Santo.

A fim de construir uma conclusão para as ideias apresentadas neste capítulo, retorno ao seu objetivo principal que foi analisar a participação do Deodato de Moraes na I CNE, na tentativa de me aproximar de alguns aspectos concernentes às ideias e concepções educacionais propostas, sugeridas e defendidas por ele no decorrer de suas argumentações. Com esse exercício de análise foi possível perceber a multiplicidade dos temas abordados, que versavam sobre questões como: a psicanálise, a educação rural, a participação da família no processo educativo e a escola nova.

Dessa forma, tornou-se possível indiciar que frente aos debates e às exigências sociais particulares à temática educacional brasileira na década de 1920, Deodato não se calou e ousou lançar publicamente suas concepções que, por vezes, se apresentaram de maneira plural e abrangente.

Convém ressaltar que foi no decorrer desse exercício de análise que percebi ser insuficiente enquadrar o Deodato em algum dos grupos que compunham a ABE. Dessa forma, procurei pensá-lo como um sujeito que defendeu de maneira contundente a proposta de uma educação brasileira vinculada aos princípios da escola nova. Nessa direção, tanto a ABE, quanto os grupos que ela abrigava têm como marca central a diversidade, que fomentou grande parte das discussões empreendidas nos anos 1920/30.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de colocar um *ponto final* na escrita deste texto. Devo registrar que tecer estas considerações finais se constituiu como algo tão trabalhoso quanto analisar os diferentes posicionamentos e as múltiplas atuações públicas do sujeito (educador, inspetor, professor, entre outras) Pedro Deodato de Moraes durante os anos de 1924 e 1927.

Nesse quadro, diante da dificuldade de iniciar esta tarefa angustiante, me aproximei de algumas reflexões propostas por Certeau (1982), quando o autor afirma que “Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim [...]” (p. 94). Sendo assim, as considerações finais aqui apresentadas, necessárias como parte integrante de um texto acadêmico, representam a finalização de uma dissertação de mestrado.

No entanto, a pesquisa narrada por este texto não se esgota nele; por isto, no lugar de pensar esta etapa como conclusão ou encerramento, prefiro percebê-la como um momento de pausa, uma reflexão sobre o que foi produzido, um balanço que tanto sistematiza algumas questões quanto tenciona sinalizar para outras possibilidades de análise.

Esta pesquisa não seguiu uma trajetória linear. Nessa medida, penso que seja pertinente registrar algumas palavras relacionadas aos (des)caminhos percorridos ao longo destes dois últimos anos, a fim de demonstrar os inúmeros acasos, muitas vezes dotados de constrangimentos e intencionalidades, que tornaram o sujeito Pedro Deodato de Moraes objeto central das análises que culminaram com esta dissertação de mestrado.

Quando ingressei no Curso de Mestrado em Educação, integrante da linha de pesquisa - “História, Sujeitos e Processos Educacionais”, no ano de 2015, tinha o seguinte objetivo a alcançar: por meio das teses apresentadas e debatidas nas Conferências Nacionais de Educação realizadas entre 1927 e 1932, analisar como os “católicos” e os “pioneiros” utilizaram a ABE com a intenção de imprimir as suas concepções de educação no texto da Constituição Federal que se pretendeu escrever após o movimento de 1930.

Dessa forma, ao prosseguir com a pesquisa sobre a Associação Brasileira de Educação, muitas vezes fui tomada por uma grande angústia por saber que tal objeto de estudo trazia consigo inúmeros desafios que podem ser esquematizados nas seguintes indagações: é possível trazer algo novo que justifique a relevância deste trabalho? Há

fontes que ainda não foram utilizadas em trabalhos anteriores? Como escapar do “lugar comum”, ou seja, daquilo que já foi largamente analisado pela historiografia?

Envolvida em tantos questionamentos, no ano de 2016, durante a realização do Exame de Projeto, apresentei à Banca Avaliadora um texto onde, de modo exploratório, incursionava por algumas das circunstâncias que marcaram a atuação político-profissional de Pedro Deodato de Moraes. Naquela oportunidade, foi possível mapear os diferentes espaços e áreas de atuação pelos quais ele transitou na década de 1920¹⁵³.

Naquele momento da pesquisa, optei por direcionar o olhar para duas das cinco teses apresentadas por Deodato na I CNE: tese nº 99, *A Escola e a Família* e a tese nº 100, *A Escola Nova*.

Uma primeira leitura desses textos permitiu iluminar possíveis pontos de aproximação entre a defesa dos ideais escolanovistas associados à necessidade de reforçar o papel da família na condução do processo educativo. Para Deodato (MORAES [1927] 1997, p. 607): “a cooperação efetiva da escola e da família vem facilitar vantajosamente o trabalho do professor e resolver o problema da educação social”. Ainda segundo ele, a Escola Nova veio para contrapor à “escola de Satã”, não satisfeita em ensinar apenas a ler, escrever e contar, mas sim treinar a criança para a vida no mundo.

Ainda no que se refere ao Exame de Projeto, recebi da Banca Avaliadora a sugestão para que destacasse em minhas análises a figura de Deodato de Moraes. Desta forma, compreendo que este momento de troca foi fundamental para o novo rumo que a pesquisa passou a seguir.

Nesse trajeto, em que a pesquisa inicialmente planejada ganhou novos contornos, o ambiente de dúvidas e incertezas que marcou os primeiros passos deste estudo só começou a se dissipar quando me aproximei do Deodato. Contudo, “nada nos chega do passado que não seja convocado por uma estratégia, armado por uma tática, visando a atender alguma demanda de nosso próprio tempo” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 154). Dessa forma, direcionar o olhar investigativo para a trajetória

¹⁵³ Por meio dessa incursão, foi possível mapear os seguintes espaços de atuação de Deodato de Moraes: membro fundador da ABE em 1924, eleito membro do Conselho Diretor da instituição em 1927, autor de cinco teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação, autor de um artigo na revista *A Educação*, participação na comissão de educadores que elaborou os *Programas para o Ensino Primário Carioca* durante a gestão de Antônio Carneiro Leão e colaborador na reforma da instrução pública no Espírito Santo durante o governo de Aflílio Vivacqua (SOOMA SILVA; RIZZINI; SILVA; 2012; SIMÕES; BERTO; 2015).

do Deodato de Moraes não foi um mero acaso e, sim, uma escolha feita, na ânsia de indiciar novos horizontes no campo da História da Educação.

Nesse caminhar, a pesquisa realizada buscou projetar luzes para alguns aspectos da trajetória profissional de Pedro Deodato de Moraes entre os anos de 1924 e 1927. Isso porque no decurso desse período ele participou da fundação da Associação Brasileira de Educação, integrou os quadros da instituição como membro do Conselho Diretor, desempenhou a função de Inspetor Escolar em escolas do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e contribuiu de maneira significativa para os debates travados na I Conferência Nacional de Educação ao apresentar nesse evento, cinco teses que versavam sobre diferentes temas. Para alcançar tal proposta realizei alguns empreendimentos:

- Tentativa de maior compreensão do momento histórico vivenciado pelo país na década de 1920, sobretudo buscando uma aproximação com os debates relativos ao campo educacional nesse período.
- Problematização dos diferentes elementos que estiveram envolvidos na emergência da Associação Brasileira de Educação em 1924, sobretudo devido à participação do Deodato nessa ocasião.
- Busca por documentos que fornecessem indícios da atuação profissional do Deodato. Nesse ponto, o encontro com informações veiculadas por periódicos em circulação na época foi fundamental para a construção da pesquisa.
- Análise dos textos das teses apresentadas por Deodato na I Conferência Nacional de Educação promovida pela ABE em 1927.

Na década de 1920, recorte temporal privilegiado neste estudo, o Brasil experimentou transformações políticas, econômicas e sociais que provocaram impactos no campo educacional, percebidos, também, mas não apenas, pelas reformas educacionais realizadas em diferentes regiões do país. Desta forma, a reflexão sobre tais mudanças, bem como as possíveis alterações ocasionadas por elas, constituiu-se como uma chave de entrada na tentativa de compreender o ambiente convulsionado em que Pedro Deodato de Moraes ousou se posicionar publicamente, construindo relações de proximidade com outros sujeitos de sua época que compartilhavam preocupações com as questões educacionais.

Tendo em comum as preocupações com a educação nacional, porém com múltiplas ideias e projetos, Deodato integrou no ano de 1924, o grupo de intelectuais constituído por sujeitos oriundos de diferentes áreas de formação e atuação profissionais, que fundou a ABE, cuja atuação na década de 1920 se deu através de diferentes estratégias, tais como as Conferências Nacionais de Educação.

Nesses eventos que se caracterizaram como foros privilegiados para a discussão de temas educacionais, Deodato se destacou ao apresentar cinco teses na Conferência de 1927, com narrativas que forneceram indícios das suas representações sobre escola, família, psicanálise, ensino, educação sexual, entre outras temáticas.

No entanto, na década de 1920, a atuação profissional de Pedro Deodato de Moraes não se restringiu à ABE. Assim, a fim de construir uma possível trajetória que contemplasse outras formas de comparecimento dele na arena educacional tornou-se necessária a busca por outros documentos, entre os quais, destacaram-se alguns periódicos em circulação na época.

Nessa direção, ao refletir sobre os (des)caminhos trilhados no decorrer da pesquisa atentei para as suas potencialidades, mas, também, para os seus limites. Pensar nas potencialidades da pesquisa implica considerar o leque de possibilidades de estudo e análise que se descortinou quando da proposta de estudar alguns dos comparecimentos de Deodato de Moraes na arena educacional brasileira dos anos 1920.

Acerca daquilo que não foi possível abordar, destaco os seguintes pontos: maior articulação das ideias defendidas por Deodato com as necessidades, possibilidades e exigências sociais constantes tanto à cidade do Rio de Janeiro, como um todo, quanto à arena educacional, em particular; análise das possíveis contribuições que as ideias, propostas e sugestões defendidas por ele possam ter acarretado para a educação brasileira nos anos 1920; abordar os conflitos, as lutas, angústias e disputas que provavelmente estiveram envolvidos no decurso da sua atuação pública. Nesse ponto, reforço que, talvez, tenha faltado dar visibilidade, por exemplo, às vozes e aos sujeitos que discordaram das suas ideias.

Uma das questões que sempre provocou inquietação desde o começo desta pesquisa foi a seguinte: como analisar os textos das cinco teses¹⁵⁴ apresentadas por Deodato de Moraes na I Conferência Nacional de Educação? Após alguns dilemas, optei por fazer uma leitura dos textos, esclarecendo determinados pontos abordados pelo

¹⁵⁴ Como sinalizado no Capítulo III, recorro que neste estudo não foi possível analisar a Tese nº 18 (A higiene pelo hábito), posto que o texto não foi localizado.

autor, mas, sobretudo, tentando relacionar as suas ideias com outras que foram defendidas por diferentes educadores que, igualmente integravam a arena educacional.

A partir da análise das teses apresentadas por Deodato na I CNE, foi possível indiciar determinados aspectos da sua trajetória, servindo de auxílio na tentativa de me aproximar dos possíveis caminhos pensados por ele para a educação brasileira. Dessa forma, sobre o que foi possível explorar nessas teses, considero pertinente relembrar algumas das principais questões abordadas pelo autor em cada uma delas.

Na tese *Rumo ao Campo*, ao admitir o potencial agrícola do Brasil, Deodato reforça a importância de uma educação que possa instruir, formar e preparar as crianças para a prática de atividades manuais e agrícolas. De maneira geral, a escola deveria se adequar à realidade do aluno e não o contrário. Dessa forma, a sua proposta de ruralização do ensino, alinhada com outros debates ruralistas travados no período em questão, ressalta a necessidade de que as escolas rurais se adaptem à realidade geográfica do local em que estavam situadas.

A tese *A psicanálise e a educação*, pôde ser melhor compreendida quando relacionada ao momento em que foi escrita, visto que a década de 1920 no Brasil foi marcada por diferentes tentativas de institucionalização da psicanálise de Freud no meio médico e educacional brasileiro. Referindo-se à difusão das ideias psicanalíticas nas cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, Oliveira (2002), destaca:

Uma vez lançada, ao longo do decênio 1920 a psicanálise vai rapidamente se tornar objeto de comentários e análises da parte dos mais importantes intelectuais dessas duas cidades. Médicos, psiquiatras, cronistas sociais, pedagogos, a favor ou contra, vão abordar a temática freudiana pela idéia de pansexualismo deslocando esse saber do quadro clínico para o social (p. 135).

Integrando o grupo heterogêneo que trabalhou na difusão das ideias de Freud no Brasil, ao longo do texto, o autor buscou enaltecer a teoria psicanalítica, relacionando a importância da aplicabilidade de suas ideias no campo educacional. Neste ponto, atreveu-se a defender a importância das discussões relativas à educação sexual nas escolas, assunto inovador e delicado na temática educacional.

Na tese *A Escola e a Família*, toda a argumentação e o discurso do autor parecem ter sido construídos a partir da compreensão de que a cooperação da escola e da família são fundamentais para resolver o problema da educação. Desse modo, buscou refletir sobre a necessária e urgente aproximação entre o ambiente público (escola) e o

ambiente privado (a família) e, também, orientar os educadores sobre como poderia ocorrer tal aproximação.

Neste caso, Magaldi (2012), reforça que a valorização do papel da família na educação não foi exclusividade dos educadores identificados com a vertente católica, posto que

no caso dos educadores identificados com o movimento escolanovista, a família também era valorizada em seu papel educativo, o que aparece no próprio Manifesto dos Pioneiros de 1932, que sublinha a impossibilidade de a escola cumprir sozinha sua função educativa” (p. 176).

Não obstante, ainda que o papel da família tenha sido valorizado na argumentação construída por Deodato, sua fala reforça a seguinte ideia: a função da família é apenas colaborativa, cabendo à escola ensiná-la a se tornar parceira no processo de educação dos sujeitos¹⁵⁵.

Na tese *A Escola Nova*, Deodato afinado com o propósito de fundação de uma nova sociedade tendo como caminho a educação, aglutinou seus anseios na “metáfora-chave Escola Nova, então convertida em um indicativo (indicativo equivocadamente transformado em imperativo) de um amplo programa a ser seguido” (MONARCHA, 2009, p. 73). Desta maneira, construiu seu texto com argumentos que visavam reforçar as diferenças entre um modelo de escola tido como “tradicional” que deveria ser combatido e superado por um novo modelo de escola. Para tanto, elaborou sua tese a partir de uma parábola que versava sobre o bem e o mal, representado como a escola de satã versus a escola de deus.

A multiplicidade dos temas tratados por Deodato nas teses indicia a maneira como abordou problemas e apontou possíveis caminhos para a educação brasileira, visto que apesar de apresentarem temáticas diferentes existe uma forte aproximação e, até mesmo, um entrelaçamento entre as ideias propostas por ele nos textos analisados. Baseadas na defesa de aproximação entre a escola e a família, escola do campo e aplicação dos princípios da psicanálise na educação, suas propostas cooperaram para aquela que pode ser considerada sua grande defesa: a escola nova, exortada na seguinte máxima: “É de escola nova que precisamos. Mas de escola nova brasileira, para o povo brasileiro, com ideais brasileiros e com os recursos brasileiros. De escola nova que

¹⁵⁵ Schueler e Magaldi (2009) sinalizam para o fato de que a abordagem das relações entre família e escola nos discursos promovidos por educadores identificados com a causa da renovação requer maior aprofundamento e investigação por parte da historiografia brasileira (p.08).

prepare, dirija e fortaleça o nosso povo para a vida brasileira” (MORAES, [1927] 1997, p. 621).

Destarte, neste momento em que busco discorrer sobre alguns limites da minha pesquisa, compreendo que a análise que realizei desses textos, poderia ter sido mais adensada, visto se tratarem de importantes documentos e fontes de pesquisa ainda pouco explorados no campo da História da Educação. Refiro-me, neste ponto, ao fato de que durante o processo de realização desta pesquisa, muitas vezes fiz pesquisas *on-line*, (Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico, por exemplo) e encontrei poucos trabalhos com análises voltadas para o Deodato de Moraes.

Mesmo ciente das lacunas e incompletudes já mencionadas, toda pesquisa começa com o dever de terminar (CERTEAU, 1982) e, por isto, não será possível neste momento preencher esses espaços. Desta forma, ao me deparar com o que foi possível fazer, diante das imprevisibilidades cotidianas, dos limites e prazos institucionais, só me resta admitir a existência de uma pesquisa inacabada, com lacunas e limites que indicam a sua incompletude. Porém, tais dimensões podem se converter em objetos de estudos futuros, novos investimentos em pesquisas no campo da História da Educação (pretensão de prosseguir com o doutorado) e a possibilidade de que outros pesquisadores possam dar continuidade ao que foi iniciado.

Desta perspectiva, diante da tarefa angustiante de colocar o já mencionado *ponto final* nesta escrita, permito-me encerrar este texto, indo mais uma vez ao encontro da música, em cuja poesia encontro amparo e consigo vislumbrar novos horizontes de pesquisa, por compreender que “*é preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê*”¹⁵⁶.

¹⁵⁶ “Além do que se vê”, música cantada pela banda brasileira de rock Los Hermanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU JÚNIOR, Laerthe de Moraes; CARVALHO, Eliane Vianey. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, p. 427-451, nov.2012.

ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Serva (orgs.). **Caminhos da liberdade: histórias da abolição e do pós-abolição no Brasil**. Niterói: PPGHistória (On Line)- UFF, 2011.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A educação rural à luz da legislação brasileira: 1927 a 1971. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 46, p. 703-722, set./dez. 2015.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da História. São Paulo: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ALONSO, Angela. O abolicionismo como movimento social. **Novos estud.** – CEBRAP nº. 100. São Paulo, Nov. 2014.

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria (orgs.). **Pensadores e a história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Universidade brasileira segundo o inquérito de 1928: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v.1, n.1, p. 11-12, 2013.

ARIAS NETO, José Miguel. Primeira República: economia cafeeira, urbanização e industrialização. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930** (O Brasil Republicano, v.1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ÁVILA, Virginia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada**. Araraquara, SP, 2013.

AZEVEDO, André Nunes. A reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana. **Revista Rio de Janeiro**, n. 10, maio-ago. 2003.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos: um Haussmann tropical**. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria

Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

_____. Reforma urbana e Revolta da Vacina na cidade do Rio de Janeiro. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930** (O Brasil Republicano, v.1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BERTO, Rosianny Campos. **A constituição da escola activa e a formação de professores no Espírito Santo (1928-1930)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2013.

_____; SIMÕES, Regina Helena Silva. A formação de professores como estratégia para a implantação da escola ativa em escolas capixabas (1929-1930). Anais do **Congresso Brasileiro de História da Educação**, Maringá, 2015.

_____; _____. O Curso Superior de Cultura Pedagógica (1928-1930) como estratégia de formação de professores e difusão da escola ativa nas escolas capixabas. **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.1, p.398-421, jan.-abr. 2016.

BICAS, Maurilane de Souza. Roger Chartier: contribuições para a história da educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria (orgs.). **Pensadores e a história da educação**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

BOMENY, Helena. **Os Intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BONATO, Nailda Marinho; XAVIER, Libânia (orgs.) **A História da educação no Rio de Janeiro: identidades locais, memória e patrimônio**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8ª edição – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

BURLAMAQUI, Mariana Mello. **A divulgação científica na Associação Brasileira de Educação: o caso da Seção de Higiene (1924-1932)**. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2013.

CARVALHO, Fábio Garcez de; XAVIER, Libânia; FERREIRA, Marcia Serra. **História do Currículo e História da Educação: interfaces e diálogos**. Rio de Janeiro: Mauad/FAPERJ, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

_____. **A construção Nacional: 1830-1889**. Vol. 2 – Coleção História do Brasil Nação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 – 1931). São Paulo: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. Notas para uma reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920 – 1930). **Caderno de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 66, n. 8, p. 4-11, São Paulo, 1988.

_____. **A Escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 71, n. 8, p. 29-35, 1989.

_____. Fernando de Azevedo, pioneiro da educação nova. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, 71-79, 1994.

_____. A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil. In: FARIA FILHO, L.M. (org.). **Modos de ler, formas de escrever:** estudos da história da leitura no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

_____. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 1930. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Memória intelectual da educação brasileira.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história:** possibilidades, leituras. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. **Educação**, Santa Maria, Vol. 30 - nº 2, p. 87-105, 2005.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo horizonte: Autêntica, 2011.

CÂMARA, Sônia. **Sob a guarda da república:** a infância minorizada do Rio de Janeiro da década de 1920. Rio de Janeiro: Quarta, 2010.

_____. A constituição dos saberes escolares e as representações de infância na Reforma Fernando de Azevedo de 1927 a 1930. **Revista brasileira de história da educação** nº 8 jul./dez. 2004.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e as Colmeias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Uberlândia: Edufu; Campinas: Autores Associados, 2011.

CARULA, Karoline; ENGEL, Magali Gouveia; CORRÊA, Maria Letícia. **Os intelectuais e a nação:** educação, saúde e a construção de um Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

CASTRO, Rafael Dias de. **A sublimação do ‘id primitivo’ em ‘ego civilizado’**: o projeto dos psiquiatras-psicanalistas para civilizar o país (1926-1944). Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz, 2014.

_____. “Associação Brasileira de Educação” e a inserção da psicanálise no campo educacional: Júlio Porto-Carrero, Pedro Deodato de Moraes e Renato Jardim (1927-1931). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, nº 68, p. 89-108, junho 2016.

CENTOFANTI, Rogério. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 22, 1º sem. de 2006, p. 31-52.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

CHALLOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRARD, Jean. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. **Projeto História**, São Paulo (17), nov. 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

_____. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sônia de Castro. (orgs.) **A História da Educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2012.

_____. **Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)** Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2009.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 9ª edição – São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COSTA, Maria José Franco Ferreira da; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). **ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. A atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927**. Brasília, DF: INEP, 1997.

CUNHA, Marcus Vinícius; SILVA, Tatiane da. Concepções políticas e educacionais de Renato Jardim na década de 1930. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 53, p. 78-91, out 2013.

CUNHA, Nóbrega da. **A revolução e a educação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916-1950)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2012.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FARGE, Arlette. **Lugares para a História**. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil republicano - Volume 9: Sociedade e Instituições (1889 – 1930)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **A Revolução de 1930 – História e historiografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997;

_____. A crise dos anos 20 e a Revolução de 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira: O Brasil republicano - Volume 9: Sociedade e Instituições (1889 – 1930)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Mec – Inep, 1999.

FELICIO, Leandro Alves. **A moralização do sexo: os debates sobre a educação sexual para o Projeto de Nação Brasileira na I Conferência Nacional de Educação, 1927**. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) Casa de Oswaldo Cruz, 2012.

FERREIRA, Andréa Miguel Abrantes. **Políticas de formação docente no município de Belford Roxo (1996 a 2006): a experiência da fundação do “Instituto de Educação” (CIEP BRIZOLÃO 380 – JORACY CAMARGO)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

FLORES, Elio Chaves. A consolidação da República: rebeliões de ordem e progresso. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930 (O Brasil Republicano, v.1)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Ângela de Castro; ABREU, Martha. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. **Tempo** Nº 26 Vol. 13 - Jan. 2009. 13 - Jan. 2009.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro.** São Paulo, Cortez, 2008, v. 1.

HERMANN, Jacqueline. Religião e política no alvorecer da República: os movimentos de Juazeiro, Canudos e Contestado. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930 (O Brasil Republicano, v.1).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HERSCHMANN, Micael M., PREREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HOELER, Solange Aparecida de Oliveira. **As Conferências Educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 – Brasil.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de pós-graduação em educação, 2014.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil.** São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

LEÃO, Antônio Carneiro. **O ensino na capital do Brasil.** Rio de Janeiro: Typ. do Jornal do Commercio, 1926.

LE GOFF, Jaques. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, p. 167-182.1996.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. A quem cabe educar? Notas sobre as relações entre a esfera pública e a privada nos debates educacionais dos anos 1920-1930. **Revista Brasileira de História da Educação.** N. 05 jan./jun. 2003.

_____. **Lições de casa: discursos pedagógicos destinados à família no Brasil.** Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2007.

_____; VILLANOVA, Carla. Valores Católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do ser professora (1930-1950). **VI Congresso Brasileiro de História da Educação** Nov. 2007.

_____. Entre vozes e pistas: reflexões sobre as relações família-escola nos debates educacionais brasileiros (anos 1930). In: LOSPES, Sônia de Castro, CHAVES, Miriam Waidenfeld. **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e Igreja**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2012.

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. A teoria do jogo de Norbert Elias e as interdependências sociais: um exercício de aproximação e envolvimento. **Conexões: Campinas**, v. 1 – n.1, p. 1-113, 2003.

MENEZES, Maria Cristina. **Educação, memória, história: possibilidades/leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MOKREJS, Elisabete. Psicanálise e educação – Júlio Pires Porto Carrero e a pedagogia eugênica na década de 30 no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 15, jan/jun 1989.

_____. **A psicanálise no Brasil** - As origens do pensamento psicanalítico. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. Deodato de Moraes e W. S. Jonas Speyer: duas contribuições para o estudo da "psicanálise e educação" no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, 1990, vol.16, n.1-2, pp. 23-37.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

_____. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa. **Boletim Academia Paulista de Psicologia** - Ano XXVII, nº 2/07: 25-34.

MORAES, Deodato. **Pedagogia científica**. Vitória: Oficinas do Diário da Manhã, s/d.

MORAES, Pedro Deodato de. **Vida higiênica**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1947.

MORAES, Larissa Lima Almeida. **Escolanovismo, higiene e leitura**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Campinas, São Paulo, 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU. Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. "Sou escravo de oficiais da Marinha": a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2016.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o XX. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge.

(Orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930** (O Brasil Republicano, v.1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, 1993.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A escola reinventa a cidade. In: HERSCHMANN, Micael M., PREREIRA, Carlos Alberto Messeder (orgs.). **A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da Educação e Fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005 [1993].

_____. Um manifesto e seus múltiplos sentidos. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. **A reorganização do campo educacional no Brasil, manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

OLIVEIRA, C. Lucia Montechi Valladares de. Os primeiros tempos da psicanálise no Brasil e as teses pansexualistas na educação. **Ágora** v. V, n. 1 jan/jun 2002, pp. 133-154.

OLIVEIRA, Liliane Tiburcio de. **Educar, divulgar, persuadir: propostas e ações da Diretoria de Higiene de Minas Gerais (1910-1927)**. Dissertação (Mestrado) Belo Horizonte Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

OLIVEIRA, Priscila Alcântara de; Alexandre Luís de Oliveira. Sedução e desafios da biografia na História. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História, UFJF**, Vol. 1 | N. 1 | Jan./Jun. 2015.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 1973.

PAULILO, André Luiz; **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, cesuras e conflitos em torno da educação popular**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2001.

_____. **A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922-1935**. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 2007.

_____; SILVA, José Cláudio Sooma. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro nos anos 1920: aproximações. **R. Educ. Públ.** Cuiabá v. 21 n. 45 p. 127-143 jan./abr. 2012.

PERES, Eliane. A Escola Ativa na visão de Adolphe Ferrière: elementos para compreender a Escola Nova no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PESSANHA, Andrea Santos. Geração de 1870: nação e raça no contexto da Abolição. **Revista UNIABEU Belford Roxo** V.5 Número 9 Jan. – Abr. 2012.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. (orgs.). **O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à Revolução de 1930 (O Brasil Republicano, v.1)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, Brasília: Editora Plano, 2004.

RODRIGUES, Nathália Motta. **Casas Flutuantes: o modelo hegemônico de modernização e a produção de um novo espaço no Morro da Providência**. Dissertação (Mestrado) São Gonçalo, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 – 1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SALIM, Maria Alayde Alcântara; MANSO, Marcia Helena Siervi. O cenário da política educacional no Espírito Santo durante a Primeira República. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.25, n. 1, p.22-42, jan.-jun. 2016.

SANTOS, Leonardo Soares dos. A “desruralização” do Rio de Janeiro ao tempo de Pereira Passos. **Núcleo de Pesquisa e Estudos em Teoria Social – NEPETES**, v. 3, n. 1, 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online]. 2009, vol.13, n.26, pp.32-55.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz (Coord.) **A abertura para o mundo: 1889-1930**. Vol. 3 - Coleção História do Brasil Nação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

SILVA, Arlete Pinto de oliveira e. **Páginas da História: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SILVA, José Cláudio Sooma. **A Reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro: 1927-1930)**. Dissertação (Mestrado), FEUSP, São Paulo, 2004.

_____. Urbanismo e educação na cidade do Rio de Janeiro dos anos 1920: aproximações. **VII Congresso Luso-brasileiro de história da educação**. Universidade do Porto, junho de 2008.

_____. A Reforma Fernando de Azevedo e o meio social carioca: tempos de educação nos anos 1920. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Educação e Reforma: o Rio de Janeiro nos anos 1920-1930**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

_____. **Teatros da modernidade**: representações de cidade e de escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

_____. O aprendizado nosso de cada dia: a educação primária carioca e os investimentos nos mandamentos higiênicos nos anos 1920. In: LOPES, Sônia de Castro; CHAVES, Miriam Waindendorf (org.). **A história da educação em debate**: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja. Rio de Janeiro: Mauad x FAPERJ, 2012.

_____; RIZZINI, Irma; SILVA, Maria de Lourdes. Remodelar a capital carioca e sua gente: educação e prevenção nos anos 1920. **História da Educação (online)**, Porto Alegre, v. 16, n.38, set/dez 2012, p.199-225.

_____; SOUZA, Zelma Candido, MORGADO, Manoela do Nascimento. **A capital carioca para além das dimensões urbanas**: notas para pensar a educação primária e a zona rural nos anos 1920. Puc-Rio, 2013.

_____; LEMOS, D. C. A. A história da educação e os desafios de investigar outros presentes: algumas aproximações. In: FERREIRA, Márcia Serra; XAVIER, Libania; CARVALHO, Fábio Garcez de. (Org.). **História do Currículo e História da Educação**: interfaces e diálogos. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2013, v. 1, p. 61-86.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). **Pensadores sociais e história da educação II**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

SOUZA, Sônia Ribeiro de. Nação, nacionalismo e escola pública na primeira república. **Simpósio Nacional de História – ANPUH – São Paulo**, julho de 2011.

_____. **“Quem inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor:”** as disputas em torno das formulações das políticas públicas educacionais (1890-1934). Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2015.

SOUZA, Zelma Candido. **Rumo à Zona Rural Carioca:** algumas problematizações acerca da Educação Primária e o distrito de Guaratiba na década de 1920. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. **Entre desejos e cânticos:** a invenção da escola Azevedo Sodré na Capital Carioca (1922-1928). Dissertação (Mestrado) Rio de Janeiro, 2014.

VALE, Vanda Arantes do. Modernismo: saúde e Estado (1920-1935). **Locus:** revista de história, Juiz de Fora, v. 15, n. 2 p. 29-45, 2009.

VALÉRIO, Telma Faltz. **As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928-1942).** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, 2013.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e historiografia da Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. Manifestos, cartas, educação e democracia. In: MAGALDI, Ana Maria; GONDRA, José Gonçalves. **A reorganização do campo educacional no Brasil, manifestações, manifestos e manifestantes.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004.

FONTES DOCUMENTAIS

Acervo da Associação Brasileira de Educação – arquivo Carmem Jordão.

Ata da 1ª sessão realizada em 22 de outubro de 1924, na sala dos professores da Escola Politécnica.

Ata da 4ª sessão do Conselho Diretor da A.B.E.; ano 1924.

Boletim da A.B.E.; ano I; nº 1; setembro de 1925.

Boletim da A.B.E.; ano I; nº 2; setembro de 1925.

Boletim da A.B.E.; ano I; nº 2; novembro de 1925.

Boletim da A.B.E.; ano II; nº 3; maio de 1926.

Boletim da A.B.E.; ano II; nº 8; novembro-dezembro de 1926.

Boletim da A.B.E.; ano IV; nº12; agosto de 1928.

Estatuto da A.B.E; ano 1925.

Estatuto da A.B.E.; ano 1927.

Lista de fundadores da A.B.E.

Lista de presidentes da A.B.E. desde sua fundação.

Regimento Interno da A.B.E. – série Conferências Nacionais de Educação.

Arquivo digital da Biblioteca Nacional - Hemeroteca - <http://hemerotecadigital.bn.br/>

Periódicos

Correio da Manhã, 10 de janeiro de 1924.
Correio da Manhã, 19 de janeiro de 1924.
Correio da Manhã, 13 de junho de 1924.
Correio da Manhã, 26 de outubro de 1926.
Diário da Manhã (ES), 26 de junho de 1929.
Gazeta de Notícias, 23 de maio de 1924.
Jornal do Brasil, 10 de junho de 1924.

Revista

A Escola Primária, 1924.

Endereços eletrônicos consultados:

<https://ieccmemorias.wordpress.com/2015/01/29/iecc-memorias-ccxxiv-relatorio-do-professor-ugo-pizzoli/>. Acesso em: 22/02/2017.