UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: História da Educação

AS PROPOSTAS DE LYSIMACO FERREIRA DA COSTA PARA A
INSTRUÇÃO PÚBLICA PARANAENSE DE 1920-1928

ELYANE MOZELLI PADIAL

MARINGÁ
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: História da Educação

**AS PROPOSTAS DE LYSIMACO FERREIRA DA COSTA PARA A INSTRUÇÃO
PÚBLICA PARANAENSE NO PERÍODO DE 1920-1928**

Dissertação apresentada por ELYANE MOZELLI PADIAL, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a : Maria Cristina Gomes Machado

MARINGÁ
2008

ELYANE MOZELLI PADIAL

**AS PROPOSTAS DE LYSIMACO FERREIRA DA COSTA PARA A INSTRUÇÃO
PÚBLICA PARANAENSE NO PERÍODO DE 1920-1928.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel – PUCPR

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galluch – UEM

Maringá-PR, 07/04/2008

À Aparecida Marcianinha Pinto
(*In memoriam*),
dedico.

PADIAL, Elyane Mozelli Padial. **AS PROPOSTAS DE LYSIMACO FERREIRA DA COSTA PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA PARANAENSE NO PERÍODO DE 1920-28**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2008.

RESUMO

Nossa pesquisa tem por objeto os escritos de Lysimaco Ferreira da Costa (1883 – 1941) sobre a instrução pública paranaense. Tomamos como objetivo estudar o seu entendimento sobre o perfil do professor a ser formado na escola normal por meio da análise da reforma que o autor empreendeu nesse nível de ensino. Indagamos: Como deveria ser a formação do professor primário? Quais os conhecimentos necessários para ser um bom professor? Como este poderia contribuir para a consolidação da escola primária como um espaço privilegiado de formação do cidadão? Estas são algumas questões tomadas como reflexão nesta dissertação. Para tanto, buscamos delimitar como período para a referida pesquisa os anos 1920–1928, este intervalo de tempo revela-se como o momento de maior atuação de Costa nas questões educacionais do seu Estado durante os governos de Caetano Munhoz da Rocha. Por meio deste estudo, aprofundamos o entendimento das transformações históricas em nível político, econômico e social, que produziram as condições reais para os debates e as mudanças ocorridas na educação das classes populares na sociedade brasileira e que marcaram o processo de democratização do ensino. Com o intuito de compreendermos as questões educacionais abordadas por Costa, procuramos não desvincular as singularidades e particularidades das idéias do autor sobre a instituição escolar com as transformações nacionais e internacionais. As lutas sociais, presentes nos países desenvolvidos, foram marcadas pelo modelo econômico capitalista num processo contraditório, desencadeando mudanças nas relações de trabalho devido à indústria automática, repercutindo na sociedade brasileira. Para melhor compreensão dessas questões, enfatizamos, primeiramente, as condições políticas, econômicas, sociais e educacionais do Brasil e do Paraná, bem como suas relações com o discurso de organização da instrução pública de ensino para as classes populares. Apresentamos a participação do autor em eventos gerais, priorizando a *I Conferência Nacional de Educação*, realizada em 1927. Analisamos o texto *Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*, com destaque para a formação do professor e seu engajamento na formação da unidade nacional. Costa acreditava na competência do professor, exigindo dele profissionalismo, regularidade, responsabilidade, dedicação, retidão moral, espírito de sacerdócio, cumprimento dos programas de ensino, comprometimento com o Estado, o respeito às instituições, a confiança nos poderes públicos, entre outros. Ao reformar o professor, mudar seus hábitos, inculcar nele o valor da sua profissão e construir sua identidade profissional, este, por decorrência, mudaria os hábitos dos seus alunos, o país se modernizaria e alcançaria o mesmo progresso dos países centrais na visão de Costa.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Pensamento Pedagógico; Fontes e Fundamentos; Lysimaco Ferreira da Costa.

PADIAL, Elyane Mozelli Padial. **POLICIES FORWARDED BY LYSIMACO FERREIRA DA COSTA FOR PUBLIC SCHOOLING IN THE STATE OF PARANÁ, BRAZIL, BETWEEN 1920 E 1928.** 147 f. Master's Dissertation in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Dr Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2008.

ABSTRACT

An analysis of the writings of Lysimaco Ferreira da Costa (1883 – 1941) on public schooling in the state of Paraná, Brazil, is provided. Current investigation aims at examining his suggestions on Teachers' Training Colleges through an analysis of the reform that the author endeavored to undertake at the above-mentioned level. The following questions were forwarded: How should the primary school teacher's training be? What is the type of knowledge a good teacher should have? How should the teacher contribute towards the consolidation of the primary school as a privileged space for the citizen's formation? The core of current dissertation comprises the above issues for debate limited to the 1920-1928 period, or rather, the space of time characterized by Costa's major activities in the educational issues of the state of Paraná during the administrations of Caetano Munhoz da Rocha. The historical transformations at the political economical and social levels are deepened. In fact, the latter have produced conditions for debates and changes in the education of Brazilian society's popular classes and enhanced the process of the democratization of teaching. Costa's educational issues are linked to the singularities and particularities of the author's ideas on the school institution in the context of national and international transformations. The social struggles current in developed countries have been marked by the capitalist economical model within a contradictory process and caused changes in work relationships owing to the automatic industry which had great repercussion on Brazilian society. Emphasis was given first to political, economical, social and educational conditions in Brazil and in the state of Paraná and to their relationships with the discourse of public teaching for the popular classes. The author's participation in general events, especially the First National Conference on Education in 1927 is analyzed, coupled to the text entitled *Educational Foregrounding for the Organization of the New Teachers' Training College of the State of Paraná*, on the training of teachers and their commitment in the formation of national unity. Costa believed in teachers' skill and required, among other things, their professionalism, regularity, responsibility, dedication, moral stance, a priest's spirit, compliance to teaching programs, commitment to the State, respect for Institutions, and trust in public authority. His efforts in reforming the teachers, changing their mores, instilling in them the worth of their profession and constructing their identity, they will surely change the students' habits, the nation will modernize itself and reach the development of central countries.

Key words: Education; History of Education; pedagogical thought; sources and bases; Lysimaco Ferreira da Costa.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. A SOCIEDADE BRASILEIRA E O PARANÁ NO INÍCIO DO SÉCULO XX: A EDUCAÇÃO EM QUESTÃO.	16
2.1 As transformações que marcaram a sociedade brasileira	17
2.2 Paraná: política, economia e educação	31
3. AS CONTRIBUIÇÕES DE COSTA PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE	47
3.1 Congressos, relatórios e formaturas: pensamento e ação de Costa	47
3.2 A I Conferência Nacional de Educação em 1927 e suas repercussões.....	75
4. A REFORMA EMPREENDIDA POR LYSIMACO FERREIRA DA COSTA NA ESCOLA NORMAL DE CURITIBA	94
4.1 Bases Educativas e o perfil do professor a ser formado	95
4.2 Formação da unidade nacional e cultura cívica.....	113
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A.....	142

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objeto os escritos de Lysimaco Ferreira da Costa (1883 – 1941) sobre a instrução pública paranaense. Toma-se como objetivo estudar o seu entendimento sobre o perfil do professor a ser formado na escola normal por meio da análise da reforma que o autor empreendeu nesse nível de ensino. Indaga-se como deveria ser a formação do professor primário. Quais os conhecimentos necessários para ser um bom professor? Como este poderia contribuir para a consolidação da escola primária enquanto um espaço privilegiado de formação do cidadão? Estas são algumas questões tomadas como reflexão nesta dissertação. Para tanto, delimitou-se como período para a referida pesquisa os anos 1920–1928. Este período revela-se como o momento de maior atuação de Costa nas questões educacionais do seu Estado durante os governos de Caetano Munhoz da Rocha¹.

A trajetória de Costa revela que ele foi um homem atento aos fatos históricos em nível nacional e internacional, bem como lutou pela educação pública. Participou da campanha pela educação popular, ou seja, por uma educação primária que se estendesse a toda população e estivesse sob a tutela do Estado. Empreendeu palestras, congressos, conferências e artigos sobre assuntos educacionais, partiu dele a organização e a direção da *I Conferência Nacional de Educação* (I CNE) realizada em 1927, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

¹ Caetano Munhoz da Rocha assumiu como governador em 25/02/1920 e administrou o Estado paranaense por dois mandatos. O período foi marcado pela *Revolução Tenentista* que traduzia o descontentamento das Forças Armadas e das Forças Políticas com a oligarquia dominante, durante a presidência de Artur Bernardes, que culminou com o *Estado de Sítio* entre 1922 e 1926. Entre suas ações políticas estavam a autorização concedida a um grupo de concessionários para construir a *Estrada de Ferro Noroeste do Paraná*, destinou parte da arrecadação de impostos para a área social, construindo abrigos e asilo, investiu na rede portuária, além de direcionar a atenção para a educação, construindo grupos escolares, criou as escolas normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá, destinando, ainda, verbas para a Universidade paranaense. Segundo Rebelo (2005), ele revelou-se o oposto do político tradicional, mostrava posições bem definidas sobre as questões enfrentadas. Rocha convidou César Prieto Martínez para exercer o cargo de Inspetor Geral de Ensino no Estado do Paraná no período de 1920-1924, no seu primeiro mandato como governador. Martínez era paulista, professor da Escola de Pirassununga e considerado um perito em reformas educacionais. Enquanto Martínez era Inspetor, Costa fora Diretor da Escola Normal. No segundo mandato de Rocha, Costa assumiu o cargo de Inspetor Geral (CAMARGO, 2006).

Manteve contato com educadores nacionais e estrangeiros, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Pablo Pizzurno, entre outros, realizando um intercâmbio cultural de grande importância para o país. Estes educadores e intelectuais convergiam em muitos aspectos e, em outros, divergiam entre si; assim, não pensavam de forma homogênea em muitos assuntos, incluindo a educação. Essa diversidade fez com que Costa apresentasse uma posição peculiar sobre a educação no decorrer de sua atuação profissional.

Costa se envolveu com os problemas educacionais brasileiros, viajou para o exterior, onde manteve contato com os mais renomados educadores, visitando escolas, estudando, observando e comparando métodos pedagógicos. Dos congressos, debates, conferências e eventos que participou, extraiu suas próprias conclusões sobre o que era mais conveniente aplicar nas escolas paranaenses.

Sua atuação contribuiu para enfatizar a relevância desta pesquisa, porque amplia os estudos sobre os intelectuais paranaenses, em especial sobre o autor tomado como objeto de pesquisa neste trabalho. Por meio deste estudo, aprofunda-se o entendimento das transformações históricas em nível político, econômico e social que produziram as condições reais para os debates e as mudanças ocorridas na educação das classes populares na sociedade brasileira, no final do século XIX e início do século XX. Este momento foi marcado pelo processo de democratização do ensino, no que este se torna universal nos países ocidentais.

Com o intuito de compreendermos as questões educacionais abordadas por Costa, procuramos não desvincular as singularidades e particularidades das idéias do autor sobre a instituição escolar com as transformações nacionais e internacionais, ou seja, com as transformações também vividas pelos países centrais. As lutas sociais, presentes nos países desenvolvidos, marcadas pelo modelo econômico capitalista num processo contraditório, em que, de um lado, havia a concentração da riqueza e, de outro, a miséria. Tal contradição, juntamente com outras reveladas no momento de crise do capital, desencadearam mudanças nas relações de trabalho devido à indústria automática, repercutindo nas questões econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade brasileira.

Nesse cenário contraditório, o movimento educacional paranaense mantinha relações com outros estados brasileiros, bem como com os países centrais. As idéias, tal qual o capital, circulavam e se disseminavam além fronteiras sendo, apreendidas, diferentemente, pelos intelectuais nesse movimento. Decorre daí destacar, nesta pesquisa, Costa e suas propostas para a sociedade paranaense. Assim, não nos é possível estudar somente sua vida e obra mas, contextualizá-lo nas lutas que os homens travaram ao produzirem sua existência e ao defenderem um projeto educacional. A educação, portanto, está relacionada com as questões que incomodaram esses homens e com as transformações ocorridas no decorrer da história dos indivíduos singulares. Nesse sentido, a educação não pode ser entendida por ela mesma ou somente pelo estudo de um autor isolado.

Dessa forma, a metodologia utilizada na presente pesquisa privilegia o entendimento de que o homem é um ser histórico e que seu pensamento está interligado ao movimento histórico do qual faz parte. Ao analisarmos os escritos de Costa e seu pensamento acerca da educação, buscamos vinculá-lo às transformações que ocorriam na sociedade brasileira e às lutas travadas num período de indefinições desencadeadas pela pressão da crise do sistema capitalista. Portanto, o eixo teórico-metodológico que norteou este trabalho é o que privilegia o entendimento do posicionamento dos homens mediante as exigências da produção material.

Sob tal enfoque o pensamento de Costa, por si só, não nos oferece subsídios para a compreensão do período em que viveu e atuou, de maneira que buscamos colocá-lo em diálogo com outros intelectuais de seu tempo. Este exercício metodológico está inserido num coletivo de pesquisas que se articulam por meio do grupo de pesquisa em *História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares*, com os seguintes eixos temáticos: História das Instituições Escolares no Brasil; Historiografia e Questões Teórico-metodológicas da História da Educação; e Pensamento Educacional nos Séculos XIX e XX.

O material produzido pelo autor encontra-se no *Memorial Lysimaco Ferreira da Costa*, na cidade de Curitiba. Os relatórios apresentados por ele ao Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz, pertencem ao Arquivo Público do Paraná. Concordamos com Jean Carlos Moreno (2003, p. 9), quando assevera,

em seu trabalho *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escola paranaense*, que “[...] o material produzido por Lysimaco é menos rico em informações [...] o investimento de Lysimaco em muitas frentes de atuação² (provavelmente) fez com que seus relatórios fossem muito mais sintéticos, quase técnicos”. Vale ressaltar que Costa tinha formação militar, por ter cursado a *Escola Militar de Rio Pardo*, da qual recebeu influência positivista, assim como teve uma vasta formação matemática, era engenheiro. Possivelmente, estas podem ser denominadas como as razões que explicariam a formatação técnica de seus relatórios.

À medida que consultamos a bibliografia do autor, percebemos que Costa foi um homem preocupado com as questões educacionais de seu tempo e um importante educador do Estado do Paraná. Utilizamos, para este trabalho, documentos como o texto *As Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*, escrito em 1923, os relatórios apresentados pelo autor ao Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz, os discursos que proferiu como paraninfo de formatura, o Congresso de Ensino Primário e Normal realizado em 1926, em Curitiba, as teses apresentadas na *I Conferência Nacional de Educação*, entre outros.

Costa realizou a reforma da Escola Normal de Curitiba, no Estado do Paraná, em 1922. Outra participação não menos importante do autor foi na denominada *Comissão dos Dez*, quando foi convidado pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1932, para, juntamente com eminentes educadores, integrar uma comissão especial encarregada de redigir um parecer sobre o tema geral da *V Conferência Nacional de Educação*. O tema era: Quais as atribuições respectivas dos governos, federal, estadual e municipal relativamente ao ensino primário, secundário, profissional e normal? A comissão optou por organizar disposições orgânicas que acabaram servindo de capítulo

² **Sociedades culturais a que pertenceu:** Associação Brasileira de Educação; Liga Pedagógica do Ensino Secundário; Instituto Histórico Geográfico Brasileiro; Associação Paranaense de Educação; Instituto Histórico Geográfico do Paraná; Academia de Letras do Paraná; Bureau Internacional de Educação; Instituto Jean Jacques Rousseau. **Atividades Jornalísticas:** Revista A Educação; Revista Didática da Escola Politécnica; Revista da Liga Pedagógica do Ensino Secundário; Revista Brasileira de Ensino; Revista A Crítica de Buenos Aires; U.S.A-Revista da Universidade de Washington e Genebra-Suíça-Revista do Instituto Jean Jacques Rousseau. As informações biográficas sobre Costa foram obtidas na obra *Nosso Pai. Curriculum Vitae*, de 1941, elaborado por sua filha, Maria José Franco Ferreira da Costa e está disponível no *Memorial Lysimaco Ferreira da Costa*.

sobre educação para o anteprojeto da Constituição de 1934. Participaram da comissão: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Lysimaco da Costa, entre outros. Apesar de esses educadores terem participado da Comissão, o trabalho desenvolvido por Costa se diferenciava por ser um trabalho regional, muito mais ligado à ala católica da ABE.

O autor e seus pares se auto-intitulavam intelectuais e profissionais da educação. Pela influência política que possuíam, influenciavam socialmente nos acontecimentos do país, defendendo interesses universais por acharem que tinham uma missão social e política a cumprir e assumiam os maiores postos nos Estados brasileiros. Assim Pecaut (1990, p. 7) se referiu: “[...] os intelectuais brasileiros se entregam à ação política sem nenhuma hesitação e como se tivessem qualificação especial para fazê-lo [...] Em muitas ocasiões, eles se tornam protagonistas políticos centrais”. Os intelectuais se envolviam com as causas populares e intervinham em nome da nação, julgando-se responsáveis por seu rumo. Reconhecidos como elite, ouvidos pelos governos, influenciavam opiniões, comportando-se como porta-vozes da nação, almejaram uma transformação social e política para consolidação da sociedade burguesa.

Se é verdade que, no Brasil como no restante da América Latina, os agentes educacionais surgem definindo-se, sobretudo, no plano político, os intelectuais não precisam renunciar a nada para atender a essa condição. A ideologia lhes permite, além disso, ser elite quando necessário, ou povo quando conveniente “[...] conseguem ainda se erigir em mediadores indispensáveis, substituindo classes, visto que, melhor do que elas mesmas conhecem os seus interesses” (PECAUT, 1990, p. 9). Estes não atuam isoladamente, mas inseridos em grupos e com causas em comum. Vieira destaca que, ao estudar um intelectual,

A ênfase deve recair sobre o grupo ou movimento com o qual ele se identificou e produziu as suas inserções na cena pública como parte de uma elite pensante, comunidade de técnicos, militares de vanguarda, philosophes esclarecidos, intelligentsia, enfim de acordo com as várias denominações e autodenominações que os intelectuais assumiram ou com que foram representados em diferentes circunstâncias históricas (VIEIRA, 2001, p. 57).

Tal complexidade de inserção faz com que seja necessário ampliar o

estudo sobre os intelectuais. Neste caso, registra-se que são poucos os autores da atualidade que fazem referência específica ao autor em estudo, destacamos os trabalhos de sua neta, Susana da Costa Ferreira (1988), na dissertação *A I Conferência Nacional de Educação: contribuição para o estudo das origens da Escola Nova no Brasil*, em que abordou o significado da I CNE para a educação brasileira e o entendimento da introdução do movimento da Escola Nova no pensamento educacional brasileiro. Trabalho inédito em que prioriza as teses que direcionam as discussões para a Escola Nova. Trouxe novidades sobre as origens da “Pedagogia Nova” no Brasil. Cabe destaque, também, o trabalho pioneiro de Maria Elisabeth Blanck Miguel (1997), seu livro, intitulado *A Formação do Professor e a Organização Social do Trabalho*, ajudou-nos a conhecer como ocorreu o início da influência da Escola Nova no Estado do Paraná na década de 1920 ao buscar compreender como os cursos de magistério, sob influência da ‘Pedagogia Nova’, moldaram a formação de professores nesse Estado e sua relação com o cenário nacional.

O início do século XXI marca o crescimento dos trabalhos acadêmicos sobre a educação paranaense, com destaque para Schena (2002), Galter (2002), Moreno (2003) e Bona Júnior (2005). Schena (2002), na pesquisa que realizou sobre *O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)*, analisa em que medida a história e a moral e cívica foram disciplinas e conteúdos escolares importantes no processo educacional. O autor destaca a década de 1920 como marco para a transformação da instrução pública no Paraná, apontando a importante participação de César Prieto Martinez e Costa na reforma que ambos realizaram na Escola Normal em 1922. Esta pesquisa acrescentou mais informações para o nosso trabalho ao discutir a questão da organização da escola elementar na década de 1920, analisando a função da escola primária consoante com o projeto de nação da sociedade brasileira, bem como a função atribuída ao Estado, entre outros.

Galter (2002), em seu trabalho *Educação Pública e Modernização Social no Brasil na Conferência de Educação de 1927*, busca compreender qual o motivo de os homens brasileiros do início do século XX defenderem a intervenção do Estado na organização da escola pública nacional. Seu trabalho contribuiu para que entendêssemos melhor que a preocupação dos conferencistas com a

educação estava relacionada à organização produtiva da sociedade brasileira, que, conseqüentemente, formaria o homem para o trabalho, e com o projeto político contido no interior da escola, tendo como uma de suas atribuições a formação para a cidadania.

Jean Carlos Moreno (2003), na dissertação *Inventando a Escola, Inventado a Nação: Discursos e Práticas em Torno da Escolarização Paranaense entre 1920 – 1928*, informa que Caetano Munhoz da Rocha, Costa e César Prieto Martinez são personagens centrais das reformas educacionais durante a década de 1920. Este trabalho acrescenta mais informações a respeito da reforma educacional empreendida por Costa e Martinez, bem como o que era esperado do professor, ou seja, as expectativas que lhe eram depositadas para que a Reforma de Ensino desse certo. Ajudou-nos a entender o projeto de nacionalização desejado para o país e para o Paraná, e a relação deste projeto com os livros didáticos ofertados às crianças nas escolas primárias. Outra informação importante foi o papel da escola para o projeto de Nação e a intervenção realizada nas escolas dos estrangeiros pelos reformadores paranaenses.

Bona Júnior (2005), em seu trabalho *Educação e Modernidade nas Conferências Educacionais da Década de 1920 no Paraná*, pesquisou os discursos de modernidade presente nas teses do Primeiro Congresso de ensino Primário e Normal e da I Conferência Nacional de Educação para entender a relação que esses discursos possuem com a educação do período. Seu trabalho traz contribuição ímpar ao apresentar o estudo desses eventos, ao analisar os temas debatidos e o sentido destes nas teses discutidas, nas propostas, nas convergências e divergências de idéias, nos argumentos, na preocupação dos participantes, nos problemas apresentados, entre outros.

Estes trabalhos nos ajudaram a compreender a relevância atribuída à instrução pública, o perfil de cidadão e de professor que o Estado do Paraná desejava formar, assim como a preocupação da elite, da imprensa e da classe dirigente com os rumos do país. Os trabalhos que abordaram a I Conferência Nacional de Educação colaboram para o entendimento de que as discussões travadas pelos conferencistas naquele período eram reflexos de debates que ocorriam em outros países e não só no Brasil. É possível observar, com base nestes pesquisadores da história da educação, que Costa se envolveu no amplo

debate acerca da educação que permeou o início do século XX.

Para melhor compreensão dessas questões, organizamos a dissertação em três partes. No capítulo *A sociedade brasileira e o Paraná no início do século XX: a educação em questão*, mostramos as condições políticas, econômicas, sociais e educacionais do Brasil e do Paraná, bem como suas relações com o discurso de organização da instrução pública de ensino para as classes populares. No capítulo *As contribuições de Costa para a educação paranaense*, apresentamos a participação do autor em eventos, como formaturas e congressos, demonstrando seu pensamento e ação acerca da educação. Priorizamos, também, a *I Conferência Nacional de Educação*, realizada em 1927 por Costa, além de algumas teses apresentadas no evento que consideramos importantes e que contribuem para o entendimento das discussões que estavam sendo travadas no período, discutindo sobre a participação de Costa na ABE, já que partiu desta Associação a realização destes eventos durante a década de 1920. No capítulo *A reforma empreendida por Costa na Escola Normal de Curitiba*, analisamos o texto que o autor escreveu em 1923, após a reforma realizada por ele na Escola Normal, em 1922, denominado *Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*, assim como a formação da unidade nacional e cultura cívica, buscando entender qual o significado desses termos que permeavam os discursos oficiais do período.

2. A SOCIEDADE BRASILEIRA E O PARANÁ NO INÍCIO DO SÉCULO XX: A EDUCAÇÃO EM QUESTÃO.

Para melhor compreensão dos fatos ocorridos na sociedade brasileira no início do século XX, realizamos um estudo retrospectivo, com ênfase na situação econômica e política mundial, mais precisamente da Europa, com a qual o Brasil mantinha estreitas relações.

O sistema capitalista europeu, no final do século XIX, era baseado na livre concorrência e exportação de produtos que fabricava. Com o desenvolvimento das tecnologias de produção, o capitalismo industrial da livre concorrência saiu de cena e cedeu espaço ao capitalismo financeiro de monopólio. Para Lênin (1987, p. 45-46), “[...] o capital financeiro é um capital de que os bancos dispõem e que os industriais utilizam. [...] o século XX marca o ponto de partida da ‘viragem’ em que o antigo capitalismo deu lugar ao novo, em que o domínio do capital financeiro substitui o domínio do capital em geral”.

Os países europeus, detentores de máquinas com tecnologia de ponta, aumentaram a produção de mercadorias, provocando um excesso de produção. Tal fato provocou a necessidade de escoamento de produtos e do capital acumulado para outros territórios, dispensando a mão-de-obra especializada que não era mais necessária. A classe trabalhadora, desprotegida e desempregada, reuniu-se em sindicatos na luta por melhores condições de trabalho. Para o capital, a única forma de amenizar o conflito que as novas relações de trabalho provocavam seria a imigração. O Brasil acolheu parte desses imigrantes, visto que a mão-de-obra que sobrava na Europa faltava em nosso país. Então: “Levas de emigrantes europeus deixaram suas nações, dirigindo-se à distante América em busca de sobrevivência, na tentativa de reproduzir aqui as relações agrárias de produção que lá estavam se desfazendo” (SCHELBAUER, 1998, p. 1).

O Brasil, forçado a se ajustar à nova ordem mundial capitalista, não só mudou as relações de trabalho, adotando o trabalho livre, que dentre outras razões buscava acomodar a mão-de-obra estrangeira que aqui chegava, e proclamou a República, em 1889, pretendendo criar um sistema de governo sem os resquícios do período monárquico. Esse sistema político era considerado

ultrapassado e sem força, mostrando não condizer com a sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, perdia, aos poucos, o apoio de alguns setores da sociedade. Apesar do caráter oligárquico presente no regime republicano, a sociedade brasileira assistia ao desenvolvimento de suas indústrias, as cidades se expandiam e aumentava a sua população. Para Azevedo:

Em nenhuma época do século XIX, depois da Independência, se prepararam e se produziram acontecimentos tão importantes para a vida nacional como no último quartel desse século em que se verificou o primeiro surto industrial, se estabeleceu uma política imigratória, se aboliu o regime de escravidão, se iniciou a organização do trabalho livre e se inaugurou, com a queda do Império, a experiência de um novo regime político (AZEVEDO, 1996, p. 603).

2.1 As transformações que marcaram a sociedade brasileira

Costa viveu em meio a acontecimentos significativos, como a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Esse conflito marcou a crise capitalista e sua contradição: superprodução de mercadorias e miséria dos trabalhadores, além de crises econômicas e sociais. Países se enfrentavam, como França, Inglaterra e Rússia na batalha com Alemanha, Itália, Áustria e Hungria, pela conquista de mercados consumidores. Lênin (1985) denominou essa nova fase do capitalismo de “imperialista”, na qual se observa a guerra pela partilha do mundo, pela distribuição e redistribuição de colônias. Leminski entende que tais conflitos têm uma base comum.

[...] os conflitos do capital internacional e os problemas das minorias nacionais oprimidas pelos grandes impérios, o espírito de revanche da França contra a Alemanha, no fundo expressa uma guerra de imperialismos, de expansionismos antagônicos, de rivalidades comerciais e conflitos de fronteiras (LEMINSKI, 1986, p. 56).

A Primeira Guerra abalou o mundo. O Brasil teve dificuldades por causa das restrições impostas ao comércio mundial. Esse fato levou o país à aceleração da industrialização e ao investimento na produção nacional.

A agitação gerada pela guerra também contribuiu para a imigração dos

trabalhadores europeus. Estes, descontentes com as condições precárias que viviam nos seus países de origem, procuravam no Brasil, assim como em outros países, a tentativa de sobrevivência.

Politicamente, no pós-guerra, o Brasil passou por questões delicadas. Em 1922, Arthur Bernardes assumiu a presidência do país no lugar de Epitácio Pessoa. Seu governo foi marcado por truculência e violência, ocorrendo, nesse mesmo ano, em São Paulo, o Levante Militar encabeçado pelo general Isidoro Dias Lopes. Este levante desencadearia, posteriormente, a denominada *Coluna Prestes*, que percorreu o Brasil. Esse movimento que ocorreu entre 1924 e 1927 era composto por paulistas e gaúchos e tinha por objetivo levar uma mensagem revolucionária para todo o país. Seus componentes se mostravam descontentes com a política adotada pelo presidente Arthur Bernardes, que procurava manter a valorização contínua do café com o objetivo de equilibrar a economia do país. Apesar de Arthur Bernardes ter sido criticado, obteve êxito com a valorização desse produto. Para Fausto, “[...] a Coluna realizou uma incrível marcha pelo interior do país percorrendo cerca de 24 mil quilômetros até fev/março de 1927, quando seus remanescentes deram o movimento por terminado e se internaram na Bolívia e no Paraguai” (FAUSTO, 2003, p. 310).

Nesse mesmo período, ocorreu, em São Paulo, o *Modernismo ou Semana de Arte Moderna*, movimento que marcou época, onde os jovens intelectuais expressavam, por meio da arte e da literatura, a modernização que ocorria no Brasil a partir da década de 1920. O confronto entre o velho e o novo despertava nesses jovens uma visão nacionalista, chamando a atenção para a miséria e o subdesenvolvimento do país, concomitante com o entusiasmo pela crescente industrialização que marcou esse momento. O evento contou com a participação de artistas renomados, como Mário de Andrade, Di Cavalcanti, Oswald Andrade, Villa Lobos, Tarsila do Amaral, entre outros, que se organizavam em movimentos com o objetivo de encontrar uma solução e chamar a atenção dos dirigentes nacionais. Demonstravam seus anseios, descontentamentos e inquietações na ânsia por transformações que diminuíssem o “atraso” do país em relação à Europa, tida como parâmetro para os demais países.

Verificamos que, após a Primeira Guerra, a preocupação dos homens públicos brasileiros com a reconstrução e modernização do país era latente.

Monarcha (1989, p.19) esclarece que modernidade pode ser “[...] identificada como processo de industrialização e este com os interesses da Nação”. O desejo pelo “novo” e pela diminuição do “atraso” do Brasil em relação à Europa incomodava a grupos representativos da sociedade que buscavam o desenvolvimento e o progresso nacionais.

Na sociedade brasileira, alguns intelectuais divulgavam, nesse turbilhão de modificações, que só seria possível elevar o país ao mesmo desenvolvimento das grandes potências se houvesse oferta de educação para toda a população. Além disso, a realidade educacional e social brasileira, no século XX, não era das melhores. De acordo com Silva,

Antes dos anos 60 não tivemos no Brasil iniciativa que pudesse caracterizar uma clara percepção e uma explícita postulação das explicações políticas da educação. ‘O entusiasmo’ pela educação e o “otimismo pedagógico” do início do século XX resultaram de um naipe de preocupações desencadeadas, pelo surgimento do interesse no desenvolvimento industrial do país frente à Revolução Industrial que transformava a Europa e os EUA, pelo Nacionalismo aqui revigorado pela Primeira Guerra Mundial e da imigração de estrangeiros ao Brasil, pela influência das modernas idéias pedagógicas vindas dos movimentos de esquerda que os emigrantes trouxeram ao Sul do país, e até como consequência de preocupações religiosas da Igreja Católica em relação à ameaça de perda da hegemonia cultural e ideológica da qual sempre gozava antes da proclamação da República (SILVA, 2000, p. 80).

Entendiam esses intelectuais que o Brasil e seus Estados só alcançariam o progresso, a modernização e a civilização da sociedade por meio da educação elementar. Luz acrescenta:

Modernização significava também a aquisição das características comuns às sociedades mais desenvolvidas. Esse esforço teria como alvo a aquisição não somente de padrões de consumo, de organização e de tecnologias próprios das sociedades capitalistas mais avançadas, mas também de valores culturais identificados como modernos e, portanto, desejáveis de serem assimilados pela maioria dos indivíduos de uma sociedade determinada (LUZ, 1992, p. 3).

Esse fato mobilizou parte dos educadores brasileiros, pertencentes ao movimento renovador, para o início de um ciclo de reformas educacionais em

vários Estados do Brasil, visto que a situação da organização escolar era precária. A educação tradicional, pelo método livresco adotado, era combatida pelos intelectuais que defendiam um método pedagógico que educasse o povo e formasse cidadãos participativos e democráticos com base numa nova metodologia fundamentada nas ciências.

Para que houvesse a criação da unidade nacional que visasse à homogeneização das idéias, sentimentos e aspirações da sociedade, bem como à criação de um Sistema Nacional de Educação, conforme modelo existente no continente europeu era preciso oferecer ensino primário para o povo. O Brasil precisava, aos olhos da elite, criar uma identidade nacional e recuperar o atraso provocado pela Primeira Guerra. À escola, era atribuída a função de transmitir a identidade nacional por meio da educação cívica, nas disciplinas de história pátria e de geografia. “Se as virtudes agregadoras e unificadoras são esquecidas é preciso que a educação as desenvolva [...] a preocupação com essas virtudes [...] está diretamente vinculada a uma sociedade que teme desintegrar-se” (SFORNI, 1996, p. 159).

Segundo Nagle (1974), o “entusiasmo” pela educação culminou com reformas educacionais nos estados realizadas por educadores como: Lourenço Filho, no Ceará em 1924, Anísio Teixeira, na Bahia em 1924, Carneiro Leão, no Rio de Janeiro de 1922 a 1926, e Lysimaco Ferreira da Costa, no Paraná de 1927 a 1928. Estes educadores, esclarece Azevedo,

Já se orientam por uma ação, variável no grau de intensidade, como no conteúdo e nos objetivos; para a renovação escolar, semeando novas idéias e técnicas pedagógicas, promovendo realizações e organizando planos de reformas parciais ou globais, mas todas limitadas ao ensino primário e aos seus problemas fundamentais (AZEVEDO, 1996, p. 633).

Era necessário educar as massas, afinal o Brasil passava por acelerada urbanização e expansão da indústria. Para Azevedo (1996), a República “manteve e acentuou” a separação entre profissões liberais e atividades mecânicas, perpetuando o modelo de escolarização tradicional do período imperial, uma vez que as leis de ensino existentes eram direcionadas, na maioria das vezes, para o ensino secundário e superior. A escolarização do indivíduo era

preocupação constante de políticos, intelectuais e educadores no início do século XX, por acharem que o regime republicano caminhava a passos lentos, pouco havia sido feito em matéria de educação. Paschoal Lemme, ao escrever sobre a situação educacional, destacou a precariedade das escolas públicas:

As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos de famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa ou os mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade (LEMME, 1984, p. 166).

Carneiro Leão (1919), ao discutir sobre a educação no Brasil, enfatizou que a educação popular era um problema nacional, e que as atenções estavam voltadas para a questão educacional. Para ele, o analfabetismo comprometia a economia do país e lembrou que Rui Barbosa havia, em 1882, traçado uma reforma completa da educação brasileira. Lembrou Leão, também, que, no início do regime republicano, houve projetos educacionais tanto para o ensino primário como para o secundário e superior, mas que acabaram no esquecimento. Leão era defensor do ensino prático e da educação integral, por acreditar que despertariam o amor à profissão. Lamentava que a instrução primária não estivesse sob a tutela da União de modo a contribuir para a nacionalização do país.

Infelizmente pela nossa Constituição não é dever taxativo da União cuidar da instrução primária. A educação popular por excelência se, ao alcance de todos, bem organizada, vai contribuir prodigiosamente para a construção da nacionalidade. Como está obrigada apenas a cuidar do ensino secundário e superior, esses são tratados com os desvelos enternecedores de filhos queridos, enquanto o outro ensino primário, vive sabe Deus como, entregue aos cuidados nem sempre paternais dos Estados e Municípios (LEÃO, 1919, p. 36).

Leão (1919, p. 39) defendia a criação de um Conselho de Educação “adaptável” ao país. A educação, segundo ele, combateria o analfabetismo, porém não resolveria por si só a crise social que o Brasil enfrentava. Além disso, acreditava que a educação prática era a melhor educação moral e cívica que a

população deveria receber. “A educação prática substituindo a inércia pela atividade, o ócio pelo trabalho, os centros de consumo por fontes de produção, transformarão a riqueza, solidificarão a economia e fixarão a grandeza do país”, diz ele. Os governantes, orientava Leão, deveriam aproveitar os aptos e os letrados: Qual industrial ou comerciante iria querer para trabalhar consigo um “incompetente” ou um “despreparado”?

Sampaio Dória, também contemporâneo de Costa, defendia posição semelhante.

A instrução pública, a preparação primária e profissional, é uma das condições mais elementares da prosperidade industrial do país. O que o tesouro público dispense com a educação profissional do povo, representa sementeiras fecundas [...]. A educação profissional, tornando mais inteligente o trabalhador, melhora as condições econômicas das massas populares, atenuando-lhes a miséria, que é uma das maiores causas da criminalidade (SAMPAIO DÓRIA, 1919, p. 72-73).

Percebemos nos escritos de Dória, a fé na escola “redentora”, na escola que melhoraria o nível de vida da sua população ao preparar o homem para o exercício da profissão. Sua posição foi compartilhada por muitos intelectuais do período que defendiam a difusão da escola.

A criação da escola pública, gratuita, laica, obrigatória atenderia a um maior número de alunos, independentemente de sua classe social, preparando-os para a vida, para o trabalho na agricultura ou na indústria, tornando o Brasil uma nação civilizada. A escola apresentava-se como meio para resolver todos os problemas do país, mas, apesar dessa crença, a falta de professores qualificados, de prédios escolares, recursos materiais e financeiros e de escolas técnicas que atendessem à classe trabalhadora era uma realidade.

No início do século XX, medidas educacionais não faltaram na tentativa de melhorar a instrução pública de ensino. Foram empreendidas reformas educacionais em vários Estados e no Distrito Federal, como, por exemplo, a Reforma *Rivadavia Corrêa*, “[...] em 1911, que permitiu o ensino livre, não oficial, no país (WACHOWICZ, 1984, p. 207). Esta reforma tirou o ensino secundário da interferência do Estado e a Reforma Carlos Maximiliano, “[...] em 1915, houve nova reforma na legislação federal do ensino: a chamada Reforma Maximiliano,

que novamente oficializou o ensino superior no país e só permitiu a existência de cursos superiores em cidades de mais de 100.000 habitantes” (WACHOWICZ, 1988, p. 208). Esta reforma reorganizou o ensino secundário e superior limitando o número de Universidades nos Estados e atribuiu novas funções ao Conselho de Ensino Superior, mantido em funcionamento pelo governo.

De acordo com Azevedo (1996, p. 620), “com a reforma *Rivadavia Correia*, o ensino secundário deixou de estar sob a tutela do Estado. O caráter preparatório e os exames parcelados permaneceram até 1925, sendo este grau de ensino inacessível para a grande maioria de adolescentes”. Nagle (1974, p. 280-281) informa que “[...] essa reforma interrompeu a equiparação devido a *desoficialização* do ensino, e do ponto de vista didático e administrativo, as instituições escolares transformaram-se em corporações autônomas”. Nagle (1974), ao escrever sobre a reforma Carlos Maximiliano, afirmou que, com essa reforma, foram retomadas medidas centralizadas.

Apesar do empenho de educadores renomados, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lysimaco Ferreira da Costa, entre outros, em iniciar um ciclo de reformas em vários Estados brasileiros na década de 1920, algumas reformas não aconteceram por igual devido às dificuldades econômicas de cada região. O Estado de São Paulo, por possuir uma economia sólida, destacava-se como pioneiro na reorganização da educação pública desde 1892, com técnicas e métodos de ensino inovadores, investindo nos cursos profissionalizantes, escolas primárias e grupos escolares, os quais serviram de modelo para os demais Estados.

Sobre os novos métodos de ensino, Martinez informou que não haviam atingido todas as escolas e que levaria algum tempo, destacando que até mesmo os professores sem formação do sertão se interessavam pela nova orientação educacional.

As antigas lições, pesadas e monótonas, sem cunho educativo, vazias de interesse, dadas ao acaso, sem programa e sem horário, foram substituídas por outras de feição prática, claras para a inteligência e por isso mesmo agradáveis (PARANÁ, 1921, p.4).

São Paulo, assim como os demais estados da federação, interpretavam a

educação do período imperial como ultrapassada para o novo regime político nascente. Como a educação popular estava sob sua responsabilidade em razão da legislação nacional, São Paulo buscava, desde o final do século XIX, o que havia de mais avançado nos países desenvolvidos para adaptar às necessidades brasileiras.

Esse estado iniciou a reforma da instrução pública pela Escola Normal, que proporcionava a formação prática do futuro professor. Denominada de escola-modelo, era nessa escola que o futuro docente estudaria por meio da observação e da imitação, aprendendo, assim, pelo exemplo. São Paulo foi pioneiro na modalidade de grupos escolares desde 1893, que consistiam no agrupamento das escolas isoladas em um único prédio, similar às escolas graduadas européias e americanas, ou seja, prédios com várias salas de aula, correspondendo cada uma a uma série e contando com a presença de um professor. Souza evidencia a precária situação do sistema escolar paulista:

À falta de vagas, incapacidade do estado em atender à demanda em idade escolar, somavam-se outros problemas: precariedade dos edifícios escolares, alta seletividade do ensino primário, carência de mobiliário e material didático, falta de uniformidade e padronização do ensino, dificuldade de emprego dos métodos modernos de ensino e de cumprimento integral dos programas escolares, dificuldade de provimento do professor nas escolas isoladas, baixos salários dos professores e precárias condições de trabalho (SOUZA, 2004, p. 124).

No Paraná, a situação da instrução pública não era diferente. Tanto o governo como os reformadores se empenhavam para melhorar, transformar e corrigir o sistema educacional. Costa, assim como seus contemporâneos, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, discutiam sobre questões educacionais e externavam o desejo pelo melhoramento do aparelho escolar. Estes educadores estavam em sintonia com as idéias mais avançadas do século XIX, com o que se discutia e se realizava tanto no Brasil como fora dele.

Costa, defensor da educação popular, projetou-se como um importante educador na década 1920. Preocupado com o aperfeiçoamento e a propagação da escola primária, empenhou-se com a reforma da Escola Normal de Curitiba, já

que esta prepararia o professor para lecionar naquele grau de ensino.

Na década de 1920 havia a defesa da escola pública e a necessidade de sua organização. Costa, atento aos acontecimentos do período, participou, em 1922, do Congresso de Ensino Secundário e Superior, realizado no Rio de Janeiro, bem como apresentou, em 1923 e 1924, Relatório referente à Escola Normal e ao Internato do Ginásio Paranaense, ao Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz. Em 1926, organizou o Primeiro Congresso de Ensino Primário e Normal e, em 1927, representou a Universidade do Paraná no Congresso de Ensino Superior na cidade do Rio de Janeiro. Esforçava-se para estar presente nos acontecimentos, participar dos debates e ser o porta-voz das idéias em curso.

No final da década de 1920, Washington Luiz governou o país com uma política de proteção aos grandes produtores de café, uma vez que comprava a produção excedente do produto, indignando os industriais que não tinham suas reivindicações atendidas. A compra do excedente de produção do café por parte do Governo foi interrompida em 1929, com o famoso *Crack da Bolsa de Nova York*³; abalo na economia americana que refletiu em países dependentes de investimentos externos. A crise no setor cafeeiro foi inevitável, “[...] quando o Brasil viu-se com um excesso de café estocado de valor superior à moeda circulante no país” (WACHOWICZ, 1988, p. 210). O produto teve seu preço diminuído, assim como diminuiu sua exportação, afetando o setor econômico.

Costa trabalhou durante vinte e três anos na indústria de mate *Da Veiga*, despertando assim, seu interesse pelo cultivo do mate. Como diretor da Escola Agrônômica do Paraná, o autor realizou várias pesquisas sobre a erva-mate nesse estado e na República Argentina na década de 1920. Em 1923, os impostos para exportação do produto brasileiro para a Argentina aumentaram e Costa, como membro do *Centro do Mate do Paraná*, viajou para Buenos Aires e, em negociação com o presidente da Câmara de Comércio Argentino-Brasileira e com o Ministro da Fazenda, reverteu a situação conseguindo a revogação da Lei

³ Esse termo designou a quebra dos valores dos papéis e títulos postos à venda. O maior *Crack* conhecido foi o de outubro de 1929, nos Estados Unidos da América, quando, nos grandes negócios realizados, “[...] os recursos aplicados na bolsa pareciam impossíveis de serem perdidos, Entretanto, no dia 23 de outubro de 1929, 6 milhões de ações foram vendidas. O pânico tomou conta de toda a sociedade, pois em apenas um único dia desapareceu o ganho de um mês. Um banqueiro comprou 240 milhões de dólares em ações, mas seis dias após, 9 milhões de ações foram vendidas ocasionando a quebra da bolsa” (AZEVEDO, 1999, p.129).

nº 11.281 pelo governo argentino. A referida lei prejudicava o Brasil na exportação do mate.

Outra exigência de uma oficina de química de Buenos Aires foi a necessidade de manter até 3% de matérias minerais na erva-mate proveniente de outros países. Costa, em entrevista ao *Jornal Comércio do Paraná* em 1923, afirmou que se tratava de medida contra fraudes no peso do produto, zelando pela qualidade do mesmo e que.

Ninguém no Paraná coloca terra ou areia nos sacos ou barricas em mistura com a erva e o comércio e as indústrias paranaenses podem ser reputadas honestíssimas (COMÉRCIO DO PARANÁ, *apud* COSTA, 1985, p. 16).

A erva-mate, para Costa, era a principal fonte de riqueza do Paraná devendo, portanto, ser nutritiva e ter boa qualidade. O autor era químico e apresentou relatórios ao governo do Estado sobre as análises realizadas por ele enquanto diretor da Escola Agrônômica. Achava que a Argentina deveria analisar a qualidade da erva dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso também. Ao falar da erva beneficiada na Argentina alegava:

Se não existir igual rigor para estes beneficiadores, quanto aos produtos da erva-mate que expõe à venda no vizinho país, a exigência dos 3%, somente para os produtos beneficiados no Brasil e no Paraguai, torna-se até certo ponto injustiça (COSTA, 1995, p. 28).

Costa alegava que o governo paranaense não media esforços para manter a qualidade do mate produzido para que este pudesse se impor nos mercados consumidores. Defendia o beneficiamento por meio de máquinas com condições higiênicas para que a erva fosse aceita na Alfândega de Buenos Aires. Apontava como fontes de riqueza do Paraná a madeira e o mate, ao escrever para o Ministro da Agricultura, Miguel Calmon. Em sua carta, Costa referiu-se também ao café paranaense.

Se a natureza dotou o território paranaense ao centro e ao sul, de tão portentosos campos de trabalhadores oferecendo espontaneamente à inteligência e ao esforço material humanos as

mais amplas recompensas, não foi menos bondosa ao norte do estado onde preparou as terras mais ricas do Brasil, inigualáveis, pelo traço da sua fecundidade máxima para todas as espécies de culturas, especialmente para a do café (COSTA, 1995, p. 37).

Costa foi incumbido pelo presidente do *Centro dos Industriais de Erva Mate do Paraná*, à viajar em 1927, para Missões na Argentina, e colher informações acerca da tentativa do governo argentino emancipar-se do mercado paranaense. Costa, ao elaborar um relatório sobre a viagem, expôs que, a região de Missões possuía uma cultura extensa de mate e contava com apoio do governo federal, do Ministro da Agricultura, da população, entre outros e que, o Paraná precisava tomar certas medidas para que a Argentina não deixasse de importar a erva brasileira. Seu trabalho foi elogiado pela imprensa e o autor regulou o comércio do mate por meio da Lei nº 2.559 de 1928, momento em que era secretário da *Fazenda, Indústria e Comércio*.

A intenção da Lei era melhorar o produto para que o progresso e o aperfeiçoamento da indústria ervateira fosse possível. O mate era uma bebida recomendada para tratamento de moléstias e convalescença pelos professores da Faculdade de Medicina do Paraná. Costa viajou em 1930 para a Europa e afirmou “[...] desde a minha chegada na Europa, procurei observar a possibilidade da colocação do mate entre os produtos de consumo diário das populações européias” (COSTA, 1995, p. 75).

Costa notou, na visita que fez, que o mate era vendido como produto farmacêutico e não gostou. Concebia que o mate deveria ser comercializado em casas comerciais de gêneros alimentícios, afinal ele era alimento e não remédio. O autor criticou as comissões de propaganda do Brasil.

A Comissão fez muito por um lado [...] mas por outro, não podia fazer quase nada nem que soubesse ou pudesse, por falta de recursos financeiros e de organização comercial [...] o mate chega ao porto de Havre por exemplo, e é posto em verdadeiro leilão. A Comissão não pode desembolsar dinheiro para direitos, despachos, transportes, depósito e colocação à venda, portanto, oferece-o (mate) a quem mais der (COSTA, 1995, p. 77).

O autor se referia à entrada irregular do mate que era enviado para os portos europeus e entregue ao intermediário com prejuízo para o produtor

brasileiro. Era contra o leilão do porto de Havre, este anulava a propaganda do produto. Enquanto esteve na Europa, Costa estudou os entraves à expansão da erva-mate, organizou um plano de publicidade e propaganda, elaborou relatórios, entrou em contato com distribuidores e apresentou sugestões. O comércio internacional do mate e de outros produtos comercializados internamente alterou-se nesse período devido ao desenvolvimento da indústria nacional.

Até 1930, o país passou por uma tímida transformação socioeconômica, com o aumento populacional, expansão das cidades, desenvolvimento dos transportes, da comunicação e o crescimento da atividade industrial, que contribuiu para o enfraquecimento do sistema agrário-exportador. Se o setor econômico prosperava, era necessário consolidar uma política democrática, desvinculada da política das oligarquias cafeeiras.

Mas as medidas adotadas pelo Governo Federal não mudaram o cenário brasileiro, persistindo os arranjos e acordos para a indicação de candidato ao poder entre os estados mais ricos da federação, São Paulo e Minas Gerais, ficando conhecida como política *Café com Leite*⁴, principais produtos produzidos nesses estados. De acordo com essa política, seria a vez de um mineiro ser eleito presidente, mas Washington Luiz rompeu com o pacto e indicou Júlio Prestes, que era governador do Estado de São Paulo. Esse fato fez com que as oligarquias de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba fundassem a Aliança Liberal como chapa de oposição e lançassem Getúlio Vargas para presidente.

As dificuldades sociais, econômicas, entre outras, contribuíram para a efetivação da Revolução de 1930, que contou com a aliança entre burguesia desvinculada do setor cafeeiro, classe média, classes populares e os militares ligados ao tenentismo, culminando com a deposição de Washington Luiz e o acordo entre os Estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo para a nomeação de Getúlio Vargas como presidente, em caráter provisório. Os revolucionários almejavam estabelecer representação popular e mostravam-se descontentes com os rumos da economia.

O que ocorreu, na verdade, foi uma acomodação de grupos que queriam

⁴ O termo "Café com Leite" ficou conhecido nas primeiras décadas do século XX e foi usado para caracterizar a hegemonia dos estados de Minas Gerais, no setor pecuário, e São Paulo, no setor cafeeiro. Na política, ora um estado ora outro elegia seu candidato à presidência da República (LUZ, 1975).

tomar assento no aparelho de Estado e não propriamente uma revolução, como explica Fausto (1975, p.13), “[...] o que aconteceu em 1930 não foi uma grande ruptura [...], subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde, os industriais, todos eles no interior da antiga ordem”. Sobre a Revolução de 1930, Ianni a interpreta como uma nova modalidade de consciência nacional.

É no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. Em particular, é depois da Primeira Guerra Mundial, e em escala crescente, que os setores médios e proletários, urbanos e rurais, começam a contar mais abertamente como categoria política. Por isso, pode verificar-se que a revolução brasileira, em curso nesse século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. O florescimento da cultura nacional, ocorrido em especial nas décadas de vinte e cinquenta, indicam a criação de novas modalidades de consciência nacional. Nesse quadro é que se inserem os golpes, as revoluções e os movimentos, que assinalam os fluxos e os refluxos na vida política nacional (IANNI, 1984, *apud* LEMME, 1988, p. 13).

Após a Revolução de 1930, iniciou-se uma nova fase na história brasileira. Em caráter provisório, Getúlio Vargas foi empossado como presidente para a chamada República Nova. As consequências da crise de 1929 era um dos desafios que Vargas deveria enfrentar, além de crises na economia e na política, oposição ao seu governo e à organização da classe operária.

Desde 1914, com a expansão das indústrias, a classe operária lutava por melhorias trabalhistas por meio de movimentos grevistas e agitações. Vale ressaltar que o espaço urbano foi palco, entre 1917 e 1920, de greves e agitações. Apesar de os empresários pensarem em concessões à classe trabalhadora, foi somente a partir de 1930, com a Era Vargas, que esses trabalhadores conquistaram direitos trabalhistas e previdenciários no cenário nacional.

No Estado do Paraná, Costa participou, em 1936, como paraninfo na formatura dos engenheiros e, no discurso que pronunciou, falou dos problemas nacionais enfrentados no início do século XX, como a escravização do Brasil ao capital estrangeiro e do imperialismo de países que exploravam o subsolo brasileiro.

O autor iniciou seu discurso elogiando os aspectos técnicos do ensino universitário para obter maior nível intelectual de seus estudantes. Como a maioria dos diplomados em engenharia almejava o emprego público, aconselhava aos novos engenheiros que tivessem profissionalismo e fossem bons administradores. O que o Brasil precisava também, era de bons professores, acrescentou ele, indicando aos recém-formados outro campo de atividade. Para ele, quem ensinava aprendia, educava o próprio espírito para suportar os embates da vida. Costa alertou aos engenheiros que eles deveriam exercer seus deveres de cidadão na política, na defesa da nação e do povo. Achava que o Brasil estava em fase de transição, de efervescência, de instabilidade e o problema dos governantes era de ordem política interna e, com maior intensidade, externa, reflexo do que acontecia na Europa.

O Brasil, evidentemente, sofre de males internos naturais, próprios da fase evolutiva que atravessava, observados em épocas diversas na vida de todos os povos, como nos ensina a história. Mas, não é menos evidente que hoje pagamos duramente o tributo da nossa incúria e imprevidência, por nos termos deixado ficar demasiado presos à produção de outros povos, em cujas indústrias perfeitas nos suprimos de todos os elementos de bem estar e comodidade, já agora fazem parte integrante da nossa vida habitual de povo supercivilizado e que dificilmente poderíamos dispensar (COSTA, 1987, p. 548).

O país passava, advertia Costa (1987), por uma crise econômica devido à sua dependência econômica e financeira em relação aos países industrializados. O autor achava que o país, ao pagar em demasia a dívida externa, desvalorizava a moeda nacional, além de pagar um preço altíssimo ao importar minérios, já que não havia indústrias siderúrgicas e metalúrgicas aqui, apesar das grandes reservas de minérios de ferro existentes. O Brasil exportava matéria-prima com preços baixos e comprava produtos manufaturados com altos preços, prejudicando a economia industrial. Para o autor, o país importava ferro, aço, carvão mineral e produtos derivados do petróleo, mas tinha capacidade de se auto-suprir por possuir grandes reservas.

O autor também foi convidado pelo Diretório Acadêmico de Agronomia para a formatura dos agronomandos. Em discurso proferido em 1940 aos formandos, foi contundente ao afirmar que o Paraná possuía uma produção

agrícola variada e necessitava dos esforços dos agrônomos. Destacou que o Brasil, naquele momento, lutava para deixar de ser mero exportador de matérias-primas e produtos agrícolas e importador de artigos manufaturados. Ao citar Getúlio Vargas, informou que era interesse desse Governo a nacionalização e expansão das indústrias brasileiras com o intuito de deixar o Brasil longe da subordinação econômica dos países industriais. E aproveitou para valorizar as medidas tomadas pelo governo:

Tudo se nacionaliza [...] ampliam-se os sistemas de comunicação entre as mais longínquas populações brasileiras [...] as estradas de rodagem e ferroviárias, os navios, o avião e o rádio, não temem distâncias e se multiplicam neste vasto continente brasileiro, irmanando todos os seus habitantes no mesmo ritmo de vibrações patrióticas (COSTA, 1987, p. 481-482).

Costa achava que o Brasil estava perdendo as características de país essencialmente agrícola, graças à descoberta de reservas de energia térmica e elétrica, o surgimento da indústria básica, a fabricação do aço, das máquinas e motores. Mas destacava a importância do sistema educacional nesse processo, voltado para a cultura geral e a formação de técnicos especializados. A vitória só seria alcançada por meio do preparo cultural de toda população e de todas as classes. Os jovens representavam a esperança da Pátria.

O senhor Getúlio Vargas bem esclareceu em seu último discurso na Bahia [...] dar cultura intensiva ao povo e formar técnicos e cientistas, os engenheiros, os operários de categoria e os contramestres e mestres indispensáveis à renovação (COSTA, 1987, p. 483).

As dificuldades enfrentadas em âmbito nacional, tiveram repercussões também no Paraná. Este Estado, no início do século XX, passou por muitas transformações discutidas a seguir.

2.2 Paraná: política, economia e educação

Entendemos que o pensamento e a ação do intelectual e educador Lysimaco Ferreira da Costa, referente às questões educacionais, foram resultado

das transformações ocorridas na sociedade brasileira e paranaense do período em que viveu. O autor nasceu em Curitiba, capital do Estado do Paraná, às vésperas da primeira República.

Curitiba estava longe de ser uma grande cidade. Pouco havia em 1883 de urbanismo e de conforto. Inexistiam as extensas avenidas, esplendidamente pavimentadas, ao curitibano, motivo hoje de ufania. Não existiam passeios ‘a petit pavée’ desenhados originalmente, nem grupos de palacetes valiosos em arquitetura e preço. Quase nada se lhe apontaria de notável: o Passeio Público, exemplificando somente três anos mais tarde, festivamente, se inauguraria. Praças, no sentido moderno, não possuía. O ‘Pátio’, a linda Praça Tiradentes hodierna era quase o mesmo dos primórdios. Colonial o seu casario, de longos beirais [...]. Vivia a primeira geração literária. Constituíam-na em sua maioria, de autodidatas talentosos [...]. Escreviam-se romances, poetizava-se [...]. Colégios, poucos existiam. Estavam aparelhados [...] com a dedicação de seus professores e proprietários. Ressaltavam, dentre eles, o Liceu Provincial e o “Parthenon Paraná” (ERVEN, 1944, p.11).

O Estado do Paraná foi Província do Império entre 1853 – 1889 e Curitiba, foi escolhida pelo primeiro presidente eleito, Zacarias de Góes e Vasconcelos, para ser sua capital. Houve, nesses 36 anos de período provincial, grande revezamento no cargo à presidência. Vale ressaltar que os presidentes da Província eram escolhidos e nomeados pelo imperador e a maioria não pertencia ao Estado que governava, não conhecendo, portanto, seus problemas e necessidades, além de alinharem-se “ao jogo político da situação dominante” (BALHANA, 1969, p. 146). Entre as preocupações desses políticos, estava o precário sistema de transporte, a necessidade da construção de estradas, ausência de recursos financeiros e investimento na instrução. Wachowicz, ao discutir a situação política e econômica da província paranaense em 1854, assevera:

Sendo até então o Paraná uma província de pequena projeção econômica e política no império, possuindo em 1854 pouco mais de 62.000 habitantes, seu governo será utilizado por políticos ambiciosos, como trampolim de suas carreiras, credenciando-os desta forma a grangear melhores cargos (WACHOWICZ, 1988, p. 122).

O primeiro ciclo econômico paranaense foi o da mineração no século XVII,

contribuindo para o povoamento e surgimento das cidades. Em seguida, a atividade pecuária que, no século XVII, foi um dos mais importantes ciclos econômicos. No século XIX, período provincial, a erva-mate foi o “carro-chefe” da economia. A produção do mate passou a se concentrar em Curitiba no início do século XX, sustentando a economia até a terceira década do século citado. “A exploração do mate foi muito importante [...] chegando a formar no interior uma classe média, composta de produtores, os quais, devido à posição conquistada na sociedade, vão exercer forte influência na política local” (WACHOWICZ, 1988, p. 128).

O cultivo da erva-mate era realizado por homens, mulheres e crianças. Estes vendiam o produto colhido para as fábricas, que se encarregavam do beneficiamento e exportação para países vizinhos, como Uruguai, Chile e Argentina. Nesse período, as indústrias ervateiras perderam espaço no mercado externo. Na ganância por lucro, o produto estava sendo alterado por fabricantes paranaenses, fortalecendo o comércio do mate entre Paraguai, Buenos Aires e Montevidéu.

Por utilizar grande parte da população na colheita e no beneficiamento da erva, os demais ramos da pequena e grande lavoura tornaram-se insuficientes para o consumo da população, ficando o Paraná dependente dos mercados externos e das demais Províncias. Como dito anteriormente, a erva-mate foi o principal produto da exportação paranaense até a década de 1930. Em 1920, o produto estava em primeiro lugar nas exportações, atingindo 69,81% da exportação total, seguido pela madeira e pelo café.

A mão-de-obra escrava utilizada para a produção do mate foi lentamente substituída pelo trabalho do imigrante europeu, outro fato que marcou época. Nos séculos XIX e primeira metade do XX, o Brasil recebeu maior leva de imigrantes. O país estimulou a imigração para realizar a ocupação do território e realizar o trabalho na indústria. No Paraná, além do interesse pela colonização do território, havia, também, segundo Balhana (1969, p. 161), “a necessidade de pequenos proprietários produtores da lavoura de subsistência [...] orientou a política imigratória paranaense, cuja colonização vinha sendo desenvolvida com lentidão e sem continuidade, desde o início do século XIX”.

Vale ressaltar, que a maioria dos imigrantes garantiam a sobrevivência

como mão-de-obra no comércio do mate e que, apesar do programa de colonização, os imigrantes se dispersaram, deixando boa parte das terras paranaenses despovoadas e não desbravadas. Vários núcleos coloniais se instalaram no Paraná no final do século XIX, com apoio do governo central, dos estados ou da iniciativa privada.

Como informado anteriormente, o Paraná foi Província do Império até 1889, momento em que houve a instalação do governo republicano. O desfecho já era esperado e foi recebido com certa tranquilidade pela classe política. O período republicano foi marcado por transformações decorrentes de acontecimentos mundiais no final do século XIX e início do século XX, como o processo de reorganização do capital nos países centrais, que criava embaraços desencadeados pela crise de superprodução, causando transtornos sociais na Europa em fins do século XIX, forçando o Brasil a se incluir nessa nova ordem.

A situação política paranaense, às vésperas do regime republicano, era a mesma do período provincial, ou seja, liberais e conservadores se enfrentavam na disputa pelo poder. Estes se revezavam no comando da administração pública por meio de disputas partidárias e choques entre adversários que galgavam as mais altas funções e cargos. A política das oligarquias locais era permeada por eleições fraudulentas, indiretas e grande corrupção, em que a vitória era dos candidatos indicados pela situação.

Em 1920, a situação política era a mesma e a situação econômica brasileira era precária. O Brasil e os estados passavam por crise social. Curitiba, por volta de 1920, assistiu a movimentos grevistas, manifestações de operários que reivindicavam melhores condições de trabalho. A industrialização paranaense estava em fase embrionária, forçava o operário a trabalhar até 14 horas por dia, sem direito ao sábado, domingo e feriado remunerado. A oligarquia local procurava manter seus privilégios e o controle social, marginalizando qualquer indivíduo que quisesse fazer parte da estrutura administrativa sem ser convidado. Os que se sentiam alijados da administração do Estado protestavam por meio de greves e agitações sob influência cultural e política dos imigrantes europeus que possuíam convicções marxistas e anarquistas.

O desenvolvimento contraditório da economia capitalista nos países centrais, em que havia concentração do lucro de um lado e miséria do outro,

provocou o acirramento com a classe trabalhadora, pelo seu desemprego e sua miséria. Esta exigia o recebimento de concessões, como a regulamentação do trabalho infantil, da jornada de trabalho, a criação de sindicatos, o direito do voto e a criação da escola pública.

Costa viveu nesse período de transformações desencadeadas pela substituição do trabalho escravo pelo livre, proclamação do regime republicano, mudança de uma economia agrária para a industrial, entre outras. Estas condições históricas sofreram a interferência da Europa e dos Estados Unidos devido ao desenvolvimento que estes apresentavam. O novo regime forçava a discussão sobre a participação do povo no governo do estado. Discutia-se, assim, o direito de voto das classes populares. Sobre esta questão, Sampaio Dória expôs:

O sufrágio universal, ou faculdade de voto concedido a todos, sem exceção, se é arma terrível contra os absolutismos seculares, é o espírito mão da anarquia [...] A negação, pois do voto aos incapazes é ponto que ninguém pode pôr em dúvida, por ser o voto, nas mãos deles, como arma de fogo nas mãos de crianças (SAMPAIO DÓRIA, 1919, p. 119).

De acordo com a Constituição, não podiam exercer o direito ao voto os menores de vinte e um anos de idade, mendigos e analfabetos. Dória criticava a regra eleitoral.

Mas, se proceder a este exame, para logo se verá que o número de abstenções é incomparavelmente maior do que o de votantes, e que, portanto, o resultado das urnas não pode ser considerado como a expressão fiel da vontade do povo. O povo continua a não ter voz ativa. A minoria consciente, que ainda pratica a religião cívica do voto, é suplantada pelos falsos eleitores, pelas falsas eleições (SAMPAIO DÓRIA, 1919, p. 127).

Essa preocupação com a formação necessária ao eleitor revelava um movimento internacional para a participação popular em eleições de maneira a conter os ânimos acirrados dos trabalhadores. A criação dos sistemas nacionais de ensino na Europa era para manter a unidade que estava se desfazendo pela lutas de classes. Apesar de o século XIX ser conhecido como o século da educação, e ter havido, no Brasil, a defesa da construção de um sistema nacional

de ensino tanto no período imperial como no republicano, este só conseguiu organizar seus sistemas de ensino em 1961, segundo Saviani (2004).

No continente europeu, as relações capitalistas já haviam se desenvolvido. A criação do sistema de ensino e do ensino primário, público e obrigatório, do outro lado do Atlântico, ocorreram para conter as lutas de classes, manter os interesses burgueses e restabelecer a unidade rompida. A escola pública foi oferecida para propagar as virtudes do cidadão, o direito ao voto e conter os movimentos, greves e protestos, administrando as contradições e impedindo a perturbação da ordem estabelecida. Galuch expõe:

Considerando a época, a consolidação das instituições fazia-se ao mesmo tempo em que as relações sociais se dissolviam sob o impacto da crise industrial. Nesse sentido, a escola deveria desempenhar um importante papel na veiculação do ideário burguês visando ao fortalecimento da unidade nacional. É por isso que esse século ficou conhecido como o “século da educação”, durante o qual quase todos os países se empenharam em criar seus Sistemas Nacionais de Ensino (GALUCH, 1996, p. 13).

Estes fatos repercutiram nos países periféricos⁵, assim, no Brasil, a educação passou a ser pensada, primeiramente, para disciplinar a mão-de-obra do liberto para trabalhar na lavoura sem que os proprietários de terras precisassem utilizar castigos ou o chicote. Os oligarcas preocupavam-se com a desorganização que a abolição dos escravos pudesse causar tanto na agricultura como na sociedade. Achavam que a abolição deveria acontecer de forma gradual porque temiam a falta de mão-de-obra em suas propriedades.

Para os fazendeiros, o Estado deveria construir escolas e arcar com as despesas no treinamento desses libertos. Mas, como o Brasil recebeu levas de imigrantes no final do século XIX, a falta de trabalhadores na lavoura foi superada pelo conhecimento que estes possuíam, como novas técnicas de cultivo para a agricultura.

Superada a necessidade de trabalhadores na lavoura, a integração dos imigrantes passa a ser a nova preocupação da sociedade brasileira. Como a

⁵ Este termo, segundo Sandroni (2004, p. 454), designa um conjunto de economia nacional subdesenvolvida que estão integradas aos grandes centros do capital moderno, e para designar uma situação econômica e política de um país; em contraste com os países centrais, os países periféricos seriam aqueles subdesenvolvidos e dependentes dos primeiros.

sociedade brasileira acreditava que, por meio do novo regime político e pela organização do trabalho, o Brasil alcançaria o progresso e a modernização, a educação popular passou a ser vista como instrumento para formar a cidadania, criar a alma nacional, integrar o imigrante, despertar o amor à pátria, mobilizar o homem a trabalhar em nome do progresso.

Com o espírito de constituição da nacionalidade, no Paraná, tanto Costa como Martinez, receberam total apoio do governador Caetano Munhoz da Rocha para realizarem as reformas que consideravam necessárias na educação. Estes se envolveram nas lutas pela reforma da sociedade brasileira e modernização do Estado paranaense no final do século XIX e início do século XX, incluindo a educação, que era uma das “[...] questões exigidas para a modernização da sociedade, que a crise de superprodução, centrada na Europa Ocidental, determinava” (MACHADO, 2002, p, 5).

As políticas educacionais pensadas por estes intelectuais estavam atreladas às propostas dos governos aos quais pertenceram e, apesar de Martinez e Costa não terem concepções homogêneas sobre educação pública, contribuíram para a aplicação de medidas de racionalização e sistematização da educação. Pelo estudo do pensamento de Costa, é possível observar a preocupação com o analfabetismo, com a construção de escolas primárias eficientes e com a formação do professor. Nascimento situa bem tal preocupação:

No campo político e social, a proclamação da República aconteceu sob forte fervor ideológico, que via a educação como a principal solução para os problemas do país. Desta forma, era colocada ideologicamente, a necessidade de “educar” o povo no “novo” molde republicano, pelo qual propugnava-se que o desenvolvimento do país passava pela eliminação da defasagem escolar, a qual, por sua vez, só aconteceria mediante a abertura de escolas para a formação de professores (NASCIMENTO, 2004, p. 3).

A reforma empreendida, na Escola Normal de Curitiba, por Costa era vista como indispensável, já que se encarregaria de formar o professor primário. Para Miguel (1997), vários fatores contribuíram para a reforma do ensino no Paraná, como as reivindicações dos imigrantes por escolas, a ascensão da classe burguesa, o desenvolvimento das indústrias ervateiras, a exportação destes

produtos e a fundação da Universidade paranaense em 1912.

A criação da Universidade pode ter contribuído para acelerar a reforma na Escola Normal, porque Costa, em seus escritos, deixa clara sua preocupação com o “esvaziamento” que ocorria nas escolas primárias com a saída dos professores do sexo masculino, que deixavam de lecionar para graduarem-se na Universidade. Miguel (1997, p. 21) reconhece que “[...] esses acontecimentos culturais marcantes na década de 20 tiveram atuação direta sobre a reforma de ensino no Paraná”.

Como vimos anteriormente, a situação da educação no final do período imperial já denunciava a precariedade do ensino, a ausência de um sistema escolar, o descaso e a inadequação dos prédios escolares. Nos primeiros anos do regime republicano, as discussões ganharam força por parte da sociedade dirigente que, descontente, almejava a disseminação de instituições escolares.

O Paraná foi, de acordo com Miguel (1997, p. 21), “[...] o segundo Estado da Federação a promover uma reforma educacional inovadora”. Com a produção do mate e a imigração, surgiram novos grupos sociais que sentiam necessidade de maior qualificação profissional para a indústria.

À medida que os núcleos se urbanizavam, o processo de urbanização criava na população a necessidade de outras formas de participação social que não aquelas do meio rural e a população reconhecia, na escola, uma das mediações para se inserir de modo satisfatório, nas novas relações de produção (MIGUEL, 1997, p. 24).

A classe média urbana paranaense queria participar dos acontecimentos políticos, profissionalizar-se, almejando, também, a expansão no número de escolas. Na década de 1920, houve inúmeros abaixo-assinados por parte dos pais, reivindicando escolas para seus filhos. Essa consciência social emergiu da nova organização do trabalho.

Caetano Munhoz da Rocha foi empossado governador do Paraná em 25/12/1920, governando o Estado até 1928. A questão educacional estava entre suas preocupações, observada nas Mensagens Presidenciais que enviou ao Congresso Legislativo do Estado durante o período em que governou. Em 1921, escreveu sobre a solicitação que fez, ao Estado de São Paulo, de um técnico em

educação para que viesse desempenhar a função de Inspetor Geral de Ensino no Paraná. Assim, declarou:

Considerando que um aparelho escolar depende, sobretudo, da orientação pedagógica que aos seus chefes cabe imprimir e tendo em conta que o Estado de São Paulo nesse particular pode servir de modelo, julguei solicitar do seu ilustre Governo a vinda de um técnico que, em comissão, exercesse o alto cargo de Inspetor Geral de Ensino. Atendendo ao pedido feito, o eminente Sr. Dr. Altino Arantes, ex-presidente de São Paulo, pôs à disposição do meu governo o provector e ilustre professor César Prieto Martinez, Diretor da Escola de Pirassununga (ROCHA, 1921, p. 91).

Ao falar da contratação de César Prieto Martinez, Costa informou que o Decreto N.º.1189, de 08/11/1920, nomeou-o para o cargo de Inspetor Geral de Ensino e professor de pedagogia do ensino normal (Decreto N.º. 542, de 26/04/1920). A importância da chegada de Martinez no Paraná foi reconhecida por Costa.

A instrução pública do Estado estava a exigir reforma e atualização imediata. Para esse fim, optou o governo pela vinda de um técnico do Estado de São Paulo que se salientava por uma organização educacional conforme os métodos pedagógicos modernos, notadamente no ensino primário e profissional (COSTA, 1987, p. 77).

Leão apoiou a decisão do Estado do Paraná ao buscar um professor paulista para formar os profissionais de educação. Ele elogiava a formação do professor primário e secundário no Estado de São Paulo, alegando que a Escola Normal de São Paulo era dotada de laboratório pedagógico, e que a formação baseava-se em métodos e processos pedagógicos modernos, importados de países desenvolvidos. Entendia que os demais estados deveriam seguir o exemplo dos professores paulistas para formarem os seus.

É incontestável a vantagem que tem o Brasil em fazer diretores da instrução pública, pelos Estados, professores trazidos de São Paulo, com esse grande hábito de organizar o conhecimento dos vários processos e métodos estrangeiros ou enviar para que se aperfeiçoem ali os seus próprios professores, como fez o Paraná (LEÃO, 1919, p. 107 – 108).

Foram estabelecidas como prioridades nas reformas: investimentos na formação docente, na alfabetização e construção de escolas normais. Martinez, como Inspetor, tomou algumas medidas como: dar prioridade aos analfabetos, maior fiscalização das escolas, reunião da 3ª e 4ª séries, além da não aceitação de matrículas para menores de sete anos. A intenção dos reformadores era reorganizar um sistema de ensino que, segundo eles, estava cheio de vícios e irregularidades como; escolas abandonadas, baixo número de matrículas, ausência de professores, baixa frequência e evasão.

Martinez entendia que a instrução pública passava por crises e apontava a falta de responsabilidade dos professores, a laicidade do ensino, entre outras como causas para os males educacionais. Os investimentos empreendidos na instrução pública, nesse período, eram por meio da racionalização de recursos, incluindo os salários pagos aos professores, sendo que “[...] os gastos são rigorosamente fiscalizados e têm aplicação conveniente” (MARTINEZ, *apud* WACHOWICZ, 1984, p. 88).

A criação dos grupos escolares, em Curitiba, iniciou-se na década de 1920. O Estado do Paraná, nesse período, investiu no preparo dos professores e na modernização do ensino, com novos métodos pedagógicos. Como São Paulo era pioneiro no modelo de Grupos Escolares, era para lá que seguiam reformadores paranaenses com o objetivo de buscarem inovações técnicas e pedagógicas para adaptarem em suas escolas. De acordo com Moreno (2003, p. 4), “[...] foram enviadas, missões de professores para estudar o sistema de ensino paulista em 1902, 1912 e 1918”. Bencostta, ao falar sobre a construção dos grupos escolares, enfatiza:

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime (BENCOSTTA, 2005, p. 97).

O programa para os Grupos Escolares foi aprovado pelo governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, por meio da Portaria nº 86, de 19 de agosto de 1921. Martinez, ao apresentar seu relatório em 1921, expôs que as matérias para os grupos escolares foram distribuídas nos diferentes graus do curso e o professor tinha liberdade para “desenvolver os assuntos”, e que este poderia variar ao organizar as lições.

O professor perspicaz, que sabe formar inteligências independentes e que estuda com verdadeiro método e carinho a ciência que vai ensinar, não conseguirá dar aulas iguais sobre o mesmo tema. [...] um professor inteligente não se pode deixar prender por essa uniformidade, uma vez que tem base sólida para organizar as suas lições do modo mais racional (PARANÁ, 1921, p. 30-31).

No início do período republicano, inúmeras escolas foram construídas no Paraná. Mas apesar do empenho das autoridades de ensino, metade das escolas estava fechada enquanto metade possuía professores. Além desse problema, havia ausência de material escolar, evasão, escolas abandonadas, poucos professores, que, às vezes, tinham que pagar do próprio bolso o material escolar que utilizavam e o aluguel da casa em que lecionavam. As classes eram superlotadas, contando com um único professor e 2/3 da população ainda era analfabeta.

Ao professor, era atribuída a responsabilidade de escolher o local de funcionamento da escola, cuidar da frequência de seus alunos, de educar as massas para o trabalho, sendo responsável também pelos “rumos do país”. Os professores estavam sujeitos aos mais variados problemas como: crianças indisciplinadas, indiferentes, doentes e pobres, além da rigidez das autoridades de ensino, devendo ser obedientes e leais ao Estado. A precariedade da instrução nas escolas distantes da capital se agravava ainda mais pela resistência dos professores em lecionar nestas localidades. Para Wachowicz,

Aceitando-se a falta de condições gerais das escolas, como indicadora de pouca importância atribuída à instrução pública, percebe-se que, tanto no período imperial como no republicano, as responsabilidades pela educação popular não eram assumidas como prioritárias pelo governo, seja a nível central, seja municipal (WACHOWICZ, 1984, p.148).

Em 1921, Martinez expôs em seu relatório o que pensava sobre escola elementar. Para ele, a escola elementar deveria ser simples, contar com um só professor. Lembrou que a escola rural não podia contar com professores normalistas, sendo necessário contratar professores provisórios, desde que possuíssem dom para tal função: “[...] o sertanejo pede uma escola de móveis toscos e de organização simples, para que o filho saiba ao menos ler” (PARANÁ, 1921, p. 12). O governador paranaense, na Mensagem Presidencial de 1921, apontou o problema dos professores do interior que pediam remoção para a Capital do Estado para estudarem os filhos, deixando, com isso, uma lacuna nas escolas nas quais deixavam de ministrar aulas.

Essas e outras preocupações que rondavam a vida destes homens nos permitem perceber que não eram preocupações isoladas, que não eram fruto de uma imaginação prodigiosa, mas faziam parte de um debate nacional, no qual tudo era discutido, analisado, observado e se extraía o que era conveniente, o que se aproximava das condições e interesses de cada um, de cada região.

Ao apresentar dados sobre as Escolas Isoladas, o Inspetor Martinez informou que 459 escolas atingiram o total de 22.945 matrículas em 1921 e que Curitiba, segundo ele, necessitava de mais 50 escolas para atender à demanda dos distritos. Informou que foram fechadas, pelo serviço de inspeção no segundo semestre de 1921, 56 escolas que não alcançaram os resultados desejados.

O horário da aula variava por localidade. Martinez defendia a organização de férias de acordo com as necessidades das zonas rurais que contavam com o auxílio das crianças em época de colheita. Denunciava que, ao assumir a Inspeção de Ensino, não havia programas oficiais para as Escolas Isoladas, além de não haver horário definido. Alegava que havia falta de casas escolares, especialmente nos núcleos habitados por estrangeiros, e que estes tratavam de providenciá-las por conta própria.

Sobre a aplicação conveniente de recursos nas escolas, Martinez alegou que a quantia de dinheiro gasto em 1916 nas instituições escolares foi a mesma em 1921 apesar do aumento na matrícula, que de 16.000 passou para 30.800. Dos 13.000 analfabetos que havia, mais de 8.000 aprenderam ler, escrever e contar.

Na Mensagem de 1921, segundo o governador, o Inspetor Martinez havia realizado palestras pedagógicas e discussões sobre métodos de ensino com o corpo docente e os diretores de escolas de Curitiba e do interior do Estado. Ainda, na Mensagem, Rocha expôs que havia conseguido verba suficiente para suprir as necessidades de material escolar de quase todas as escolas do município. Escreveu que os prédios escolares eram confortáveis e consertos, reformas e adaptações estavam sendo realizadas para melhor atender aos alunos.

Na Mensagem Presidencial de 1923, ao escrever sobre a instrução pública, Rocha (1923) informou que o número dos que aprendiam as primeiras letras era já considerável e, nesse passo, alcançar-se-ia, em breve, um lugar de destaque frente aos outros estados. Expôs que a escola pública do Estado atendia a mais de um terço de crianças entre 7 e 12 anos e mais de 1000 adultos trabalhadores e soldados. Para combater o analfabetismo, era preciso não abandonar o “sertão” e nem gastar grandes somas de dinheiro nas cidades, alegando que, por não ser possível oferecer instrução integral para toda a população, era necessário ensinar leitura e escrita. Informou que a impossibilidade de o Estado paranaense oferecer ensino gratuito a toda população, pela insuficiência de recursos, levou muitos municípios a custearem escolas particulares, adotando livros oficiais.

Na Mensagem Presidencial que o governador enviou ao Congresso Legislativo em 1924, ao escrever sobre a instrução pública, asseverou:

A instrução pública continua a sua marcha progressiva. As escolas mantidas pelo Estado estão distribuídas de modo a atender às necessidades das populações tanto centrais como rurais. O seu funcionamento regular sob os moldes de uma orientação uniforme, permite hoje em dia avaliar-se com segurança qual seja o resultado apresentado no fim do ano (ROCHA, 1924, p. 88).

Apontou que, em 1923, houve extinção da primeira série em várias escolas pela elevada evasão de alunos, e que as salas de 2ª e 3ª séries estavam repletas com mais de 40 alunos cada. Caetano, ao escrever sobre a instrução pública, expôs que o ensino primário, normal, secundário, superior e profissional recebiam sua atenção. Destacou que era prioridade para ele o fim do analfabetismo, mas, para que isso fosse possível, era necessário expandir escolas em todos os municípios, alegando que vários municípios possuíam escolas em número

suficiente. Ao citar a cidade de Curitiba, informou:

Quanto ao município da Capital, não pode ser melhor a sua situação a respeito do ensino público. A população infantil, segundo os cálculos feitos, tomando por base o recenseamento de 1920, não é superior a 16.000 crianças de 7 a 14 anos [...] basta manter escolas para 50% da população contida dentro dessas idades, para que se tenha atendido convenientemente o ensino primário [...] o Estado distribuiu em 1924, instrução gratuita a 9.407 alunos e os colégios particulares a 5.502, perfazendo o total de 14.909 crianças que freqüentaram as escolas (ROCHA, 1925, p. 95).

Para o governador, não bastava construir e manter escolas, era preciso que estas tivessem bom funcionamento. Rocha, na mensagem de 1928, expôs que entre as prioridades do seu governo estavam a formação do professor, o aperfeiçoamento dos métodos didáticos e a difusão do ensino. “Disseminaram-se escolas por todo o território do Estado, não tendo jamais o Governo recusado uma só, às populações que as reclamaram” (ROCHA, 1928, p. 303). Quanto ao salário dos professores informou que, em 1927, os professores tiveram aumento nos seus vencimentos, que as escolas haviam recebido mobília, material didático, gabinetes dentários e assistência médico-escolar.

O governador informou que, em 1927, o Estado do Paraná mantinha três escolas de Jardins de Infância na capital e duas no interior (Paranaguá e Ponta Grossa), com 607 alunos ao todo. Quanto à matrícula no ensino primário, entre 01/08/1926 e 31/05/1927, foi de 13.825 nos Grupos Escolares e 36.076 nas Escolas Isoladas. O número de alfabetizados, nesse ano, foi de 3.091 nos Grupos Escolares e 5.305 nas Escolas Isoladas. De acordo com o governador, não foram computados os que não haviam prestado exames, mas estavam alfabetizados, os que desistiram antes de terminar o período escolar, os alunos das escolas particulares, os dados que foram extraviados pelo correio e os dados que muitas escolas não enviaram até o final do ano⁶. Tais dados expressam a preocupação

⁶ Martinez estabeleceu um serviço regular de estatística em 1921, em que, de acordo com o inspetor, era possível coletar dados da matrícula e freqüência, por sexo, de cada escola, matrícula e freqüência dos municípios e o número de escolas em funcionamento, incluindo dados dos grupos escolares. Apesar desse serviço, Rocha apontou a falta de regularidade nas estatísticas das escolas particulares, fato que dificultava, segundo ele, a coleta de dados tanto nestas escolas como nas públicas. Martinez, em seu relatório, informou, ainda, que, das escolas e colégios particulares, foram coletados dados sobre professores, diretores e número de alunos por

desse governador com o alto índice de analfabetismo existente no estado, permitindo-se valorizar o pequeno número de estudantes dado como alfabetizado. Ressaltava, ainda, que era pequeno o número de alunos matriculados, bem como o número de escolas existentes em todo o Paraná (ROCHA, 1928, p. 217-221).

Rocha, ao discutir a situação do corpo docente, expôs que, em 1927, havia 1.269 professores públicos primários, incluindo professores regentes, licenciados e os que não haviam assumido o exercício. Além desses, havia 10 professores adjuntos nos Jardins de Infância e 61 professores adjuntos substitutos nos Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Com esse diminuto quadro de professores não seria possível atender às necessidades da sociedade paranaense. Isto reforçava a sua preocupação com a formação do professorado sob responsabilidade de Costa.

Apresentamos um pouco das Mensagens e dos Relatórios para mostrar que os intelectuais paranaenses faziam parte de um movimento nacional, em que as questões educacionais que preocupavam esses protagonistas da história preocupavam também os políticos, a imprensa e os intelectuais dos demais estados. Segundo Moreno (2003, p. 17), “[...] Caetano Munhoz da Rocha, Lysimaco Ferreira da Costa e César Prieto Martinez serão personagens centrais das reformas da instrução pública empreendidas durante a década de 1920”.

Tanto Martinez como Costa, enquanto Inspetores de Ensino, produziram e apresentaram relatórios ao governador e ao secretário geral de educação em exercício. Esses relatórios continham informações, orientações e avaliações acerca da instrução, envolvendo assuntos concernentes ao corpo docente, aos alunos, à administração escolar, entre outros. Entendemos ser de suma importância apresentar os relatórios tanto de Martinez como de Costa, sendo possível observar o que os aproximava ou os distanciava. A escola pública para Martinez era “[...] pedra angular das repúblicas democráticas que, tudo fazem pelo povo e para o povo” (PARANÁ, 1921, p. 4). Para Costa, a difusão da escola era importante para combater o analfabetismo, devendo transmitir conhecimentos elementares que preparassem o aluno para a vida. Na defesa da escola para o povo, o autor posicionava-se sobre níveis escolares, métodos, conteúdos e

série. Para esse inspetor, “[...] seria de toda conveniência que se ampliasse a estatística de acordo com os dados fornecidos pela “Repartição de Estatística Federal” sendo necessária para isso, a criação de uma seção especial que tivesse esse trabalho sob sua tutela (PARANÁ, 1921, p. 73).

formação dos professores. A seguir, apresentamos em linhas gerais o posicionamento do autor acerca dessas questões.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DE COSTA PARA A EDUCAÇÃO PARANAENSE

A escola pública era vista pela sociedade brasileira como uma necessidade premente. Alguns governadores de estados e seus correligionários, nas décadas iniciais do século XX, mais precisamente após o fim da Primeira Guerra Mundial, ampliaram os investimentos na educação como forma de resolver o que consideravam um dos mais importantes problemas do país. A educação, para os intelectuais e homens públicos do período, combateria o analfabetismo, integraria o imigrante no projeto de nacionalidade e recuperaria o “atraso” do Brasil, já que sua organização social estava em crise.

Os reformadores paranaenses também defendiam um projeto de nação, almejando a modernização de cada estado federado em particular. Em sua maioria, concebiam a educação como “motor de transformação” e acreditavam que, aumentando o número de escolas e estendendo a oportunidade de alfabetização para toda população, estariam retirando essa população da ignorância, da indiferença e da “indolência”, de maneira que este era o único caminho pelo qual Brasil progrediria ou prosperaria. A ignorância a ser combatida significava atraso e estagnação do país.

A preocupação em oferecer educação pública para a população, em erradicar o analfabetismo e formar professores fazia parte de um debate mais geral, que estava em curso na sociedade brasileira desde o final do século XIX, mas que somente se intensificou no início do século XX como podemos observar nas ações e nos discursos, em palestras e eventos como congressos e conferências da educação, expressos por Costa ao longo da década de 1920.

3.1 Congressos, relatórios e formaturas: pensamento e ação de Costa

Ferreira da Costa era muito conceituado no meio social a que pertencia. Como intelectual e educador, procurou estar sempre presente nos acontecimentos que envolviam a educação, participava e organizava formaturas, congressos e conferências. Por meio das informações a seguir, será possível

conhecer o que o autor pensava e fazia para contribuir com o aperfeiçoamento da educação em seu Estado.

No Rio de Janeiro, o autor participou do *Primeiro Congresso de Ensino Secundário e Superior* em 1922, sendo nomeado pelo presidente do Estado para representar o Paraná, de acordo com o Decreto nº 500, de 18/05/1923, com a incumbência de dar parecer sobre alguns trabalhos que haviam sido realizados por escritores paranaenses para a comemoração do Primeiro Centenário da Independência do Brasil e emitir parecer. De acordo com o secretário geral do Estado, Costa poderia escolher trabalhos de história, geografia, etnografia, romance ou poesia. Rocha asseverou:

Atendendo ao convite do Sr. Barão de Ramiz Galvão, presidente do conselho superior do ensino, nomeei os Srs. Drs. Victor Ferreira do Amaral, Lysimaco Ferreira da Costa e João de Oliveira Franco para representarem o Estado no Congresso de Ensino Secundário e Superior, que se reuniu na Capital Federal (ROCHA, 1923, p. 134).

O autor participou como delegado do Estado, fazendo parte da quarta e quinta comissões. A quarta comissão tratava sobre o ensino de engenharia e a quinta sobre o ensino secundário. Costa foi relator do Parecer nº 4, sobre *A Matemática Moderna Elementar*, de autoria do professor Corrêgio de Castro, da comissão de ensino secundário. No parecer, tratou primeiramente sobre a *Introdução das Noções Modernas da Matemática Elementar* nos ginásios e nas escolas particulares, elogiando o professor Corrêgio de Castro por ter tratado das teorias a serem utilizadas nos cursos e pelo método de ensino da Matemática, destacando a preocupação de Castro com a dificuldade do aluno em compreender a matéria.

Costa explicou o que significava as tendências modernas da Matemática porque foi professor de matemática. Falou também, como estava sendo realizado o ensino naquele momento, relatando que a experiência matemática deveria partir da observação concreta, cabendo ao professor dar condições para que o aluno criasse o hábito da observação. Parabenizou o professor Corrêgio de Castro por defender que as noções matemáticas deveriam ser dadas sob forma de postulados e não por demonstrações difíceis. Acreditava Costa, que a tendência

moderna da matemática era não sobrecarregá-la com teorias novas e complexas (COSTA, 1987, p. 81-89).

Ferreira da Costa foi convidado pela *Liga Pedagógica do Ensino Secundário do Distrito Federal*, no ano de 1923, para elaborar um projeto de reforma do ensino na Escola Normal do Rio de Janeiro. Para Costa, a reforma daquela escola deveria ser discutida, sobretudo, pelo Conselho Municipal daquela cidade. O objetivo primordial da Escola Normal era formar professoras primárias e cada casa do Rio de Janeiro deveria possuir uma educadora formada neste estabelecimento de ensino.

Uma educadora em cada lar, todos os lares sob o influxo de educadoras formadas à luz dos mesmos princípios, guiadas todas para o exercício da sua nobre missão pelos mesmos ideais, consubstanciados numa única aspiração, a de fazer pela sólida cultura de seus filhos, grandiosa esta terra abençoada e tão digna de tão nobre missão, eis o ideal a atingir (COSTA, 1987, p. 103).

Para o autor, cada Escola Normal deveria possuir um Grupo Escolar⁷ Primário, com Escola de Aplicação e Laboratório⁸, que reforçassem os conhecimentos adquiridos pelos futuros normalistas. Alegava que o número de Escolas Normais no Rio de Janeiro, para um número expressivo de educadores, faria com que os alunos trocassem com maior rapidez de professor. O corpo docente deveria ter “elementos homogêneos”, bem remunerados, ficarem com seus alunos por maior tempo, serem obedientes, disciplinados e ensinar aos seus alunos a ordem, o respeito às leis e às instituições.

Costa achava que o curso continha muitas matérias para estudar, pouca metodologia e psicologia infantil⁹, que eram a “razão de ser” da Escola Normal. A metodologia, que se resumia em pedagogia, proporcionava uma formação cultural “exagerada” do professor, enquanto a questão profissional ficava em segundo

⁷ É o agrupamento, em um só prédio, das escolas primárias também denominadas de primeiras letras, que possuíam uma organização isolada. Fundamenta-se na classificação e seriação dos alunos, racionalização de tempo e espaço, com “[...] várias salas de aula e vários professores” (SOUZA, 2004, p. 114).

⁸ Para Costa (1987), a Escola Normal deveria possuir um grupo escolar primário com escolas de aplicação e laboratório que reforçasse os conhecimentos adquiridos pelos normalistas. O futuro professor realizaria a prática e a observação do ensino e da criança na escola de aplicação.

⁹ A psicologia daria bases sólidas para uma nova ciência da educação. Por meio dela, seria possível ao professor conhecer a “alma” da criança, a sua evolução. Para Martinez, “o ensino moderno obedece às leis de desenvolvimento psíquico” (PARANÁ, 1921, p. 21).

plano. A metodologia, para Costa, ajudaria o professor brasileiro a diferenciar melhor as feições psíquicas dos seus alunos, dando-lhes a formação acertada.

O projeto que o autor apresentou para a Liga era semelhante ao que escreveu em suas *Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*¹⁰. O autor defendeu a divisão do curso normal em geral e especial, formando, primeiramente, a cultura geral do professor e, em seguida, a cultura profissional (COSTA, 1987, p. 100-112).

No Relatório apresentado ao Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz, no ano de 1923, Costa informou que o curso da Escola Normal de Curitiba visava a preparação científica e profissional do professor, tendo este que desenvolver sua prática na escola de Ensino Primário, observando a criança durante três semestres (PARANÁ, 1923). As aulas teóricas seriam complementadas com aulas práticas nos Jardins de Infância, nos Grupos e Escolas Isoladas, Escolas Complementares (intermediárias), chamadas também de Escolas de Aplicação. Em tais escolas, o futuro professor realizaria seu estágio, observando o aluno, o professor, a metodologia aplicada ao ensino, entre outros.

Costa informou em seu relatório que, até 1922, o plano de estudos da Escola Normal possuía as seguintes disciplinas: português, francês, geografia, corografia (sic), história universal e do Brasil, aritmética e álgebra, geometria, física, química, história natural, pedagogia, noções de moral, direito pátrio e economia política, desenho, música, ginástica e trabalhos manuais de agulha.

Essas matérias eram divididas nos quatro anos de curso. As disciplinas de português, pedagogia, música e trabalhos de agulha contavam com professores especiais. As demais disciplinas eram ensinadas em comum com as do Ginásio Paranaense. Segundo Costa, o Governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha, considerava prejudicial o ensino das disciplinas do Curso Normal em comum com o Curso Ginasial porque “desvirtuava” o caráter profissional que o Curso Normal possuía.

Caetano Munhoz baixou o Decreto Nº. 636, de 19/05/1920, com o objetivo de separar os dois cursos. Mesmo que o funcionamento dos cursos tenha permanecido no mesmo prédio do Ginásio e com os mesmos professores, o

¹⁰ Este texto será analisado na unidade de texto 4

horário foi modificado. Embora essa medida tivesse caráter provisório, Costa expressou sua opinião.

Representou esta resolução do Governo do Estado um impulso vigoroso no sentido do aperfeiçoamento do ensino que passou a ser ministrado com mais ordem e regularidade, preenchendo melhor os seus destinos, quer na preparação dos candidatos aos cursos superiores, quer na formação do nosso professor primário (PARANÁ, 1923, p. 61).

Com essa medida, os professores ficaram sobrecarregados de trabalho pelo aumento do número de aulas, embora tenham recebido gratificação durante o ano letivo e os professores substitutos que lecionavam no Ginásio ensinavam também no Ensino Normal.

Em 1924, Costa apresentou Relatório ao Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz, elogiando as reformas que vinham sendo realizadas pelo Governo do Estado. Lembrou da importância da compreensão da assiduidade e dos programas cumpridos na íntegra por parte dos professores paranaenses (PARANÁ, 1924).

Ao falar da Escola de Aplicação, o autor escreveu que essa escola continha um Jardim de Infância, uma Escola Isolada¹¹ (modelo das escolas rurais), um Grupo Escolar (para ambos os sexos) e uma Escola Intermediária, que representava todos os cursos de instrução popular que o Estado mantinha: “[...] cursos infantil, primário e complementar que forma um todo homogêneo”.

No resumo dos dados que apresentou sobre o “*Palácio da Instrução*”¹² no ano de 1923, informou o número de alunos que haviam freqüentado cada curso: Curso Normal-119 alunos; Curso Complementar-130 alunos; Curso Primário-1.196 alunos, num total de 1.445 alunos (PARANÁ, 1924, p. 677). Justificou que não houve funcionamento do curso infantil devido à reforma realizada na Escola Normal. Informou que havia emprestado sua biblioteca particular para professores

¹¹ Saviani (2004) define esse tipo de escola. Trata-se da estrutura organizacional que as escolas primárias, também denominadas de primeiras letras, possuíam ou seja, “uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem”.

¹² Para Souza (2004, p.116-117), “[...] o uso de termos como templos e palácios para referir-se a esses estabelecimentos de ensino é denotativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no início do século XX”.

e alunos por não ter chegado, até aquele momento, a biblioteca encomendada pelo Governo do Estado.

Destacou em seu relatório, que o estudante da Escola Normal, para obter o diploma, teria que estudar três anos de Curso Geral e três semestres de Curso Especial. O primeiro daria Formação Geral e o segundo ensinaria a ciência e a arte da educação. O aluno, ao terminar os três anos do Curso Geral, matricular-se-ia no Curso Especial. Enfatizou que o Curso Especial não receberia somente os que haviam terminado o Curso Geral da Escola Normal, mas eram bem-vindos os que possuíam o curso ginásial completo, os que tinham o curso preparatório e os que haviam obtido o curso em outras Escolas Normais Primárias do Estado paranaense.

O aluno que, por falta de condições financeiras ou falta de vagas, não pudesse matricular-se no Curso Geral, poderia prestar exames avulsos das matérias finais de cada ano desse curso e estudar essas matérias onde bem pretendesse. Para Costa, o Governo do Estado poderia restringir a matrícula no Curso Geral para 50 alunos em cada ano do curso, que tinha duração de três anos. Apesar da obrigatoriedade da frequência no Curso Especial, a matrícula no primeiro semestre seria franqueada para 250 alunos sem onerar as despesas do Estado, ou seja, o Curso Especial mesmo que funcionando com um ou quinhentos alunos, as despesas para o Estado seriam as mesmas.

Cada professor da Escola Normal lecionaria, no Curso Geral, a matéria que tivesse sido encarregado e, no Curso Especial, ensinaria a metodologia com aulas teóricas e práticas, por meio de métodos especiais, processos e modelos de lição. As aulas práticas seriam oferecidas na Escola de Aplicação, onde os futuros normalistas dariam lições seguindo os modelos, métodos e processos que haviam aprendido.

Costa atuou de forma bastante contundente no âmbito educacional. Redigiu e apresentou relatórios, assim como participou de conferências e de congressos a respeito do ensino. No Relatório que apresentou ao Secretário Geral do Estado, Alcides Munhoz, no ano de 1926, como Inspetor Geral do Ensino, comentou sobre os dados estatísticos apresentados sobre alfabetização, afirmando que os resultados gerais no ano de 1926 foram superiores ao ano de 1925 e que não se poderia desanimar no combate desse mal.

Em seu Relatório, informou que o número de escolas subvencionadas¹³ pela União era 120 e todas de caráter rural. Quanto às unidades escolares, sem incluir os Jardins de Infância, apresentavam os seguintes dados: 13 unidades nas Escolas Complementares; 127 unidades nos Grupos Escolares da Capital; 173 unidades nos Grupos Escolares do Interior e 775 Escolas Isoladas. Lembrou que não estavam incluídas nesses dados as novas unidades criadas no segundo semestre do ano de 1925 em alguns municípios do Paraná.

O autor organizou o *Primeiro Congresso de Ensino Primário e Normal* realizado em 1926 em Curitiba, propondo para o evento dez temas. Entre as temáticas estava a pergunta sobre a necessidade de se tornar o ensino primário obrigatório ou não no Estado do Paraná. Para Moreno (2003, p.56), “[...] Lysimaco é o único que oscila quanto à obrigatoriedade [...] lamenta a falta de leis mais imperiosas que tornassem obrigatória a freqüência”. No evento, parte dos congressistas achava que a construção de escolas não resolveria os problemas educacionais do país, alegando que a exclusão da grande maioria da população do processo político era responsável pela precariedade social, econômica e cultural do Brasil. Assim, a obrigatoriedade do ensino era vista como necessária para a difusão da escola pública.

Outros questionamentos, como o direito da mulher poder votar ou não, e se esta deveria ser obrigada a lecionar, faziam parte das discussões. Para Ferreira (1988, p. 196), “[...] os momentos e as circunstâncias determinavam a importância, a significação dos direitos e deveres da mulher do que princípios filosóficos e morais”.

Para alguns congressistas, os horários rígidos e a memorização deveriam ser excluídos da escola, assim como métodos e processos pedagógicos ultrapassados. A criança deveria raciocinar, conhecer, ser ativa, devendo o professor estar mais preocupado com o “como” ensinar, ou seja, qual método que utilizaria para transmitir o conteúdo. Galuch ao discutir o ensino de ciências na escola pública, no século XX, explica de que forma a criança atuaria no processo de aprendizagem.

¹³

Escolas subvencionadas eram as que recebiam algum tipo de auxílio da União.

Passa-se a defender que a criança deve interagir com o objeto do conhecimento e não apenas memorizar os conteúdos acumulados, o que se constitui numa condição necessária para torná-la suficientemente autônoma para agir perante problemas sociais (GALUCH,1996, p. 100).

Para formar esse aluno autônomo, as preocupações não se restringiam, somente, a métodos e processos pedagógicos de ensino. Os reformadores paranaenses enfrentaram, também, no período, problemas como evasão, necessidade de formação de professores, entre outros. Um artigo de jornal, ao mencionar a realização do Congresso, confirmava que o objetivo do evento era tratar de assuntos pedagógicos de interesse do ensino público do Paraná, devido ao atraso educacional em que o Brasil se encontrava, embora muito tinha sido feito nos últimos anos (COSTA, 1987, p. 234).

Rocha comentou sobre o *Primeiro Congresso de Ensino Primário e Normal* que foi realizado em Curitiba. “A presença diária às seções do Congresso de cerca de trezentos professores representa um atestado eloqüente do interesse que essa reunião despertara no seio do magistério” (ROCHA, 1927, p. 191). Para o Congresso, Costa elaborou dez temas com assuntos gerais e deixou que os participantes escolhessem suas teses. Por meio dos temas, podemos verificar quais eram os problemas mais urgentes para os educadores e reformadores. As teses versavam sobre:

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

6. Convém, ao ensino primário elementar, a uniformização dos livros didáticos em todos os municípios do Estado?
 7. Como deve ser exercida a inspeção médico-escolar? Qual a função do professor como auxiliar do médico?
 8. Será o chamado método analítico o melhor para o ensino da leitura nas escolas isoladas do Estado? Se não, qual o método mais conveniente?
 9. Qual a marcha do ensino intuitivo nos Jardins de Infância?
 10. Como deve o professor primário agir para que os pais tomem o maior interesse pela vida escolar em benefício da educação dos seus filhos?
- (COSTA, 1987, p. 236).

Costa permitiu que outras teses fossem apresentadas. O Congresso contou com a participação de vários segmentos da sociedade, como diretores das escolas complementares, dos grupos e casas escolares, das escolas particulares, das escolas públicas e da sociedade curitibana.

Três comissões ficaram incumbidas de analisar e apresentar parecer sobre as teses que foram divididas por assunto, tais como: ensino normal, ensino primário e ensino particular. As teses escolhidas seriam discutidas e relatadas nas seções plenas. A Mesa era composta pelo Presidente, o Vice-Presidente e dois Secretários. O Presidente era Alcides Munhoz (Secretário Geral do Estado). O Vice-Presidente, Lysimaco Ferreira da Costa (Inspetor Geral do Ensino) e os Secretários Nicephoro Modesto Fallarz e Nicolau Meira de Angelis, ambos professores da Escola Normal.

Para Bona Júnior (2005, p. 23), “[...] estava em jogo a promoção da imagem do Estado do Paraná ante os demais Estados da Federação”. A duração do Congresso foi de quatro dias e vinte e sete teses foram debatidas para serem aprovadas e conduzidas às sessões plenas. A tese que obteve maior votação foi a de Segismundo Antunes Netto, que defendia a obrigatoriedade do ensino para resolver o problema do analfabetismo.

A tese de Antonio Tupy Pinheiro, que defendia o uso dos preceitos religiosos no ensino da moral, foi submetida à votação e obteve cento e setenta votos a favor e apenas sete votos contrários. O Congresso não agradou parte da

imprensa. O jornal *O Dia* apontou que os assuntos de maior relevância ficaram para segundo plano, como obrigatoriedade de ensino e o ensino do vernáculo.

A crítica, para Bona Júnior (2005, p. 29), “[...] tem seu grau de pertinência pelo fato de a discussão de maior duração nas Assembléias ter sido em torno da questão religiosa”. O Congresso tornou público, questões educacionais importantes, inserindo o Estado do Paraná nas discussões que ocorriam tanto no Brasil como fora dele.

Costa foi convidado para a formatura das normalistas da Escola Normal no ano de 1926. Como paraninfo de turma, citou educadores eminentes como Comênio¹⁴, Pestalozzi¹⁵, Herbart¹⁶ e Froebel¹⁷, afirmou que havia a influência das idéias desses educadores no ensino daquele período. Destacou Comênio como fundador da Didática Moderna, embora não tivesse uma influência direta nas escolas na década de 1920.

Comênio (1985) tinha uma forma peculiar de pensar acerca da educação. A escola deveria respeitar o sentimento e a inteligência do aluno, ensinar “tudo a todos”, ou seja, ricos e pobres, meninos e meninas, inteligentes e deficientes mentais, ensinar escrita, leitura e cálculo. Para esse educador morávio, por meio da experiência, da observação e da ação, ocorreria a construção do conhecimento. A educação deveria ocorrer sem o uso do castigo, ou seja, pelo

¹⁴ João Amos Comênio (1592 – 1670) foi pedagogo e uma das mais importantes obras que publicou foi a *Didática Magna* de 1633, onde expõe algumas teorias a respeito da educação. Fez uso da Pedagogia progressiva (COMÊNIO, 1985).

¹⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, entre muitas obras que publicou, tratou dos menos favorecidos. Conhecido como “fundador da escola primária”, acreditava na bondade inata, e desenvolveu o método mútuo, onde as crianças mais velhas ensinavam as mais novas. Pestalozzi transformou uma escola elementar em Instituto de Educação e as crianças eram educadas sem o uso do castigo ou prêmios, e sua personalidade era formada num ambiente tranqüilo. Um dos princípios de sua pedagogia é que a educação intelectual assenta-se na intuição. Intuição, para o autor, é a atividade de espírito em que as formas do pensamento ficam em contato direto com seus conteúdos, sejam de ordem material, sejam de ordem ideal. Nas escolas de Pestalozzi, as crianças aprendiam trabalhando, fazendo. Publicou “Leonardo e Gertrudes” e “Como Gertrudes ensina seus filhos”, em que o autor retrata a ignorância e a miséria do trabalhador camponês e a mãe como educadora dos filhos. (ROSA, 1999, p. 228).

¹⁶ Johan Fridrich Herbart (1776 – 1841), considerado fundador da Psicologia Científica, a instrução, para ele, deveria ter por finalidade a virtude. Como Costa, condenava o uso do castigo, mas não totalmente. Em 1806 escreveu Pedagogia Geral no qual discutiu as finalidades da Educação. (HERBART, 2003).

¹⁷ Augusto Frederico Froebel (1782 – 1852) foi discípulo de Pestalozzi, contudo constatou que este não havia elaborado o que denominou de “uma ciência da educação perfeita”. Fundou o primeiro jardim de infância e defendia a atividade lúdica no processo de aprendizagem da criança. Sobre suas propostas de educação, recomenda-se a leitura do livro “A educação do homem” (FROEBEL, 2001).

exemplo, e a escola deveria ser atraente, arejada e com espaço adequado. Para Comênio, a criança em contato com as coisas desenvolvia suas aptidões, seus dons. Ao professor caberia ensinar somente o que fosse útil e saber lidar com as diferenças de cada um.

Para Costa, os que se destacaram com suas idéias nos países cultos foram Pestalozzi, Herbart e Froebel, com destaque para os dois primeiros. A admiração de Costa por Pestalozzi pode ter ocorrido, em linhas gerais, pelo trabalho desse autor clássico ao se dedicar à educação de crianças, condenando o uso do castigo físico e mostrando a importância da mãe como educadora dos filhos. Para Costa, a família tinha um importante papel na formação das crianças e as mães, pelos sentimentos maternos que nutriam pelos filhos, poderiam direcionar-se aos corações das crianças. As idéias de Pestalozzi sobre educação revelam que ele “[...] entendia que os indivíduos eram dotados de uma força de intuição sensível e de uma consciência sólida dos objetos em torno de si: Assim a aprendizagem ocorreria pela educação dos sentidos” (GALIANI, 2003, p. 91-92).

Segundo Costa (1987, p. 170), Herbart estabeleceu a maior parte das leis da Pedagogia Psicológica e revelou o caminho da formação do conhecimento no campo da consciência, estabelecendo bases racionais à instrução e formidáveis golpes no empirismo educacional. Foi também, precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia e a aula, para Herbart, deveria seguir uma seqüência, denominada de passos formais, que, segundo ele, ajudaria no desenvolvimento do aluno: 1. Preparação; 2. Apresentação do novo argumento; 3. Associação; 4. Sistema, ou seja, integração sistêmica; 5. Método ou aplicação (HERBART, 2003). Considerado fundador da psicologia científica entendia que a pedagogia estava alicerçada pela ética e pela psicologia. Como Costa, condenava o uso do castigo.

Para Herbart, o ensino deveria se realizar pela instrução. Achava que o espírito não possuía faculdades inatas “[...] o seu grande mérito estava em ter retirado a tarefa do ensino da esfera da rotina e do acaso, e tê-la colocado na esfera do método consciente” (GALIANI, 2003, p. 87). Herbart viveu num período em que a burguesia se instalou no poder e passou a administrar uma sociedade em processo de industrialização. A escola pública foi criada mediante a pressão da população com a finalidade de instruir e incutir no aluno o sentimento de

patriotismo, formar o cidadão, difundir os interesses da classe burguesa e preparar a elite para as novas tecnologias desenvolvidas pelo homem.

A pedagogia herbartiana consistia em oferecer conhecimentos acumulados pela humanidade, com aulas expositivas e exercícios repetitivos, em que o professor era o centro do processo educativo, devendo prestar atenção aos interesses do aluno e organizar sua personalidade intelectual, moral e estética. O professor deveria instruir e educar moralmente e governar as crianças por meio da ordem e da disciplina. O homem, para ele, era o sujeito do processo de aperfeiçoamento moral e, para conhecer a sua natureza, seria somente por meio da psicologia.

Informou Costa que tanto as escolas primárias do Paraná como as brasileiras e as estrangeiras também comungavam das idéias desses grandes pedagogos, que influenciavam as escolas há um século. Considerava que tais idéias tinham pontos positivos e negativos que ajudaram as escolas primárias a evoluírem sociologicamente. Na opinião de Costa, o professor, para ser o centro da atividade educativa, deveria fazer seus alunos pensarem com independência e respeitar suas próprias opiniões, e o melhor discípulo seria o que soubesse “recordar e repetir a fala do mestre”. Ao afirmar isto, mostrou identificar-se com a denominada escola tradicional.

Esta escola surgiu no momento em que, na Europa, início do século XIX, a burguesia já estava no poder, enquanto no Brasil a burguesia ligada ao comércio e à indústria aspirava dividir o poder com os cafeicultores. Esse período foi marcado pela livre concorrência entre as indústrias e pela contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, em que a classe trabalhadora, impedida de vender sua força de trabalho, em função do crescente desenvolvimento tecnológico das máquinas que produziam bens de consumo e desencadeavam o desemprego e a miséria da classe trabalhadora. A classe trabalhadora organizava-se em sindicatos, reivindicando direitos e negociações com seus patrões. A burguesia, por meio de um movimento contra-revolucionário e para conter os conflitos, passou a oferecer concessões, como direito ao voto, direitos trabalhistas e, nesse processo, o acesso à educação: “[...] a escola surge como antídoto à ignorância, logo um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos

acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2000, p. 6).

Segundo Galiani.

A escola assume a função de amenizadora das contradições sociais, o espaço escolar apresenta-se como “neutro”; um local onde todos teriam as mesmas oportunidades, os conteúdos ensinados tinham a função de habilitar os alunos para uma ascensão social, que dependia, porém, muito mais do esforço e capacidade de cada um (GALIANI, 2003, p. 71).

Na escola tradicional, o centro do processo educativo é o professor, devendo o aluno acumular o conhecimento por meio de aulas expositivas. O mestre deveria organizar a personalidade do seu aluno, prestar atenção aos seus interesses e formar o cidadão. Esta escola foi criticada pela pedagogia nova e não conseguiu realizar seu intento de universalização apesar da expansão do ensino público.

Costa, embora comungasse dos princípios gerais herbartianos para a educação das crianças maiores, achava que a escola tradicional possuía instrução excessiva para as crianças pequenas, não despertando os seus interesses, além da rigidez nas disciplinas, que era incompatível com a sua natureza. O aluno, moldado pela instrução e não pela educação, não saberia usar sua capacidade criadora porque, ao usar a imitação, não confiaria em suas próprias ações. Souza, ao escrever sobre a diferença entre educar e instruir, assevera:

Educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social, obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

Segundo Costa (1987), a disciplina não poderia ser excessiva, assim, considerava que Froebel foi o pedagogo que compreendeu, com maior agudeza, o papel da criança na vida e a função da educação. Ele entendia que a natureza

infantil era ausente de persistência na ação, devendo o educador conservar e fortalecer o hábito da execução. Costa destacou que, para esse educador, “o menino se desenvolveria fazendo”, subentendendo ao primeiro uma atitude passiva da criança e, ao segundo, o desenvolvimento do “eu” que se dá com o exercício das faculdades receptivas, reflexivas e executivas.

Froebel preocupava-se com a educação das crianças pequenas e foi o criador do primeiro jardim de infância. A utilização do brinquedo, para ele, era essencial na educação inicial do menor, ajudaria na atividade motora. Por meio do brinquedo, da linguagem e da percepção sensorial, a criança se expressaria, devendo a educação basear-se nos interesses da criança. A criança não era um ser que só recebia conhecimentos, considerava fundamental os jogos e as brincadeiras na formação infantil. Costa (1987), ao fazer uma comparação entre Herbart e Froebel, afirmou que, para Herbart, a vontade era resultado da ação e, para Froebel, a ação era o resultado da vontade, valorizando a atividade espontânea da criança.

Costa achava que os ideais de Decroly¹⁸ e Dewey¹⁹ satisfaziam às exigências da civilização moderna. Como era necessário preparar os brasileiros do futuro para serem os “esteios” da civilização humana, eram necessárias, segundo Costa, as doutrinas de Rousseau²⁰, Froebel e Dewey na primeira e

¹⁸ Decroly (1871-1932) criticou a educação do século XIX. A escola, para ele, não cumpria sua função. O autor concebia que a criança deveria aprender a aprender, gostar de estudar e adquirir conhecimento. Ele era adepto da psicologia pedagógica, fundou um Instituto para crianças com necessidades especiais e uma escola para crianças tidas como normais. Dedicou a primeira parte de sua obra ao estudo e à educação das crianças deficientes e aplicou, juntamente com Maria Montessori, às crianças normais. Realizou testes de inteligência e estudo do comportamento infantil, oferecendo grande contribuição para a psicologia. Descobriu a globalização da vida mental e espiritual. O método pedagógico de Decroly está baseado na atividade espontânea da criança, sugerida pelas necessidades essenciais de sua vida como recreação, alimento, entre outros. Os dois importantes princípios metodológicos do autor são: “a leitura do ambiente e dos jogos educativos”, entre outros; e “o programa de idéias associadas aos centros de interesse” (DECROLY, 1992). Esse autor era avesso a escola autoritária, esta deveria preparar o indivíduo para a sociedade, defendia, assim, o trabalho em grupo, ou seja, pensava a escola como uma oficina. O aluno deveria ser o centro do processo educativo, e a necessidade levaria ao interesse que levaria ao conhecimento. Decroly criou métodos baseados na observação e aplicou na educação.

¹⁹ John Dewey (1859 – 1932), filósofo e pedagogo, criticou o ensino tradicional. Considerado um ícone sobre a pedagogia da Escola Nova, influenciou educadores estrangeiros e brasileiros como Anísio Teixeira. (DEWEY, 1967).

²⁰ Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) publicou “Emílio ou da Educação”, obra de caráter pedagógico em que trata da educação dos homens, da mulher, da natureza, entre outros. Rousseau (1968) usa sua obra *Emílio ou da Educação* para explicar que a educação do indivíduo inicia-se desde o nascimento. Chama de primeiro período a educação do nascimento até os dois anos de vida, e de segundo período o que vai dos dois anos de vida até os doze anos. O terceiro

segunda infância. Na adolescência e fases superiores, seriam utilizadas as doutrinas herbartianas, segundo Costa (1987).

Costa teve muito mais influência de Patrascoiu e Pablo Pizzurno (educadores argentinos), de quem recebeu a Pedagogia de Herbart, do que dos demais educadores. Os princípios da Escola Nova não foram implantados na reforma da Escola Normal que Costa realizou, e sim os passos formais de Herbart em todas as matérias do curso. Este fato não elimina o conhecimento que Costa teve dos demais educadores da Escola Normal. As reformas educacionais empreendidas por Martinez e Costa constituíram-se em indicadores do início da Escola Nova no Paraná.

A vertente católica era representada pelo diretor da escola de professores, Lysimaco Ferreira da Costa, além do governador Caetano Munhoz da Rocha. Foi essa linha de feição tradicional, a responsável pela reforma da escola normal iniciada em 7 de Setembro de 1922. Nela estavam inseridas as mudanças não só de local como do corpo docente e do currículo com a inspiração da Pedagogia de Herbart a partir da leitura de dois pedagogos argentinos Patrascoiu e Pablo Pizzurno (MIGUEL, 2005, p.315).

À medida que fomos avançando na pesquisa, fomos percebendo que Costa não podia ser considerado um escolanovista por ser ele eclético, ou seja, porque o autor fazia uso de diferentes concepções pedagógicas, defendendo, por exemplo, as doutrinas de Rousseau, Froebel e Dewey para a primeira e segunda infância, e na adolescência as doutrinas de Herbart, como já observado anteriormente.

Para entendermos um pouco sobre os princípios pedagógicos de Costa, não podemos esquecer que a escola pública foi criada num momento em que a Europa vivia a crise da forma burguesa de produção, provocada pelo desenvolvimento da manufatura que produzia mercadorias em excesso, como apontado anteriormente. Em meio a tais conflitos, a sociedade brasileira desejava a modernização do país. “No esteio dos países da Europa ocidental e dos Estados da América, propugna-se a educação pública como condição *sine qua non* para que a nação “atingisse” a modernidade e se “qualificasse” a figurar no

período para Rousseau, é o que vai dos doze aos quinze anos de idade, momento em que Emílio irá estudar e o quarto período abrange dos quinze aos vinte anos de idade, momento que Emílio já está educado. (ROUSSEAU, 1968).

rol das nações civilizadas” (MORENO, 2003, p. 13).

No Brasil, ocorriam algumas modificações como surgimento do mercado interno, a industrialização de São Paulo e outros centros, entre outros. O desejo de modernização era compartilhado com os interesses do próprio capital, que precisava de novos mercados consumidores para escoar a produção. Costa viveu este momento, preocupando-se com os rumos do país. Consoante com os educadores e intelectuais do período, a educação tornou-se palavra de ordem, porque acreditava que a educação seria motor de transformação social, “diminuindo ou acabando com a pobreza”. Para os intelectuais, era necessário alfabetizar a população para que pudesse votar e o país possuísse mão-de-obra especializada.

Apesar da criação de inúmeras escolas, os educadores desejavam um modelo educacional que estivesse em sintonia com a sociedade urbana, e a escolarização se coloca historicamente como fundamental para um país “civilizado”. A escola denominada de tradicional do período imperial passou a ser combatida. De acordo com Azevedo,

A instrução primária, confiada às províncias é reduzida quase exclusivamente ao ensino de leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura e sem caráter formativo, não colhia nas suas malhas senão a décima parte da população em idade escolar, e apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais (AZEVEDO, 1971, p. 582).

A situação da educação, no período republicano, era delicada, com elevado índice de analfabetismo, fazendo com que os educadores se preocupassem com a criação de escolas e reivindicassem o investimento dos estados na educação popular. Com a República, o ensino primário e profissional ficou sob tutela dos estados e o ensino secundário e superior aos cuidados da União.

A linha dos debates apontava na direção da construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública, como destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central, seguindo, na verdade, a tendência dominante nos países europeus, assim como nos nossos vizinhos, a Argentina, o Chile e o Uruguai (SAVIANI, 2004, p. 22).

Era crescente a campanha para que o Estado se tornasse educador, financiando e garantindo a educação. Assim, não mais ofereceria em pequenas doses a mera instrução às classes populares, mas uma educação de qualidade. Teixeira escreveu:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente poderiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a protegidos) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho [...] não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1999, p. 83).

A Pedagogia Nova, adotada nos países europeus e norte-americanos no final do século XIX, seduziu maior número de intelectuais e educadores no início do século XX. A influência destes países na educação brasileira por meio do movimento da Escola Nova, foi bastante expressiva. John Dewey (1859 – 1952), filósofo e educador norte-americano, era um representante da Pedagogia Nova. Os princípios pedagógicos defendidos pelos reformadores brasileiros na década de 1920 eram baseados na Escola Nova. Galiani (2003, p. 21) afirmou que “[...] Dewey tinha uma proposta de educação fundamentada num princípio de que a aprendizagem da criança deveria se dar num ambiente escolar estimulador de liberdade, organizado institucionalmente, voltado para as diferenças individuais [...] esse ambiente deveria estar relacionado com o próprio desenvolvimento da sociedade [...], nesse intuito, os conteúdos e métodos deveriam ser revistos”. Vidal expõe:

Apresentam-se como métodos de ensino, estratégias educativas e projetos de escolarização. Em todas essas formas, a expressão escola nova designou um movimento de renovação dos processos educacionais, apoiado no progresso das ciências biológicas e psicológicas, nas atribuições sociais da escola, no industrialismo, na atividade infantil e no trabalho em solidariedade (VIDAL, 2003, p. 375).

A Pedagogia Nova originou-se por meio da oposição à pedagogia tradicional, que privilegiava uma minoria, valendo ressaltar que na sua origem essa pedagogia era para todos. Tal Pedagogia não correspondia à manutenção da sociedade burguesa, colocando em risco seus interesses no início do século XX, pois a classe trabalhadora continuava a exigir escolas para melhor formação profissional e conquista de melhores salários numa sociedade urbano-industrial. A escola deveria oferecer iguais oportunidades a todos, de forma a superar as diferenças entre as classes sociais.

Para a Escola Nova, o centro da atividade escolar deveria se deslocar para o educando. O respeito à criança, à sua liberdade, às características peculiares da sua personalidade deveria ser preservado sendo o interesse da criança o motor de aprendizagem. O aluno seria responsável pela construção do seu conhecimento, devendo a aprendizagem acontecer espontaneamente e com base em seu próprio interesse. A educação despertaria a livre iniciativa do aluno, seria direcionada para sua personalidade e sua intuição.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade [...] de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2000, p. 9).

Costa, também, defendia uma educação sem esforço excessivo, ou seja, a criança deveria empregar, espontaneamente, as energias corporais e espirituais. Para Dewey, a teoria do *interesse* e a do *esforço* dissociam o objeto, ou a idéia, ou o fim a ser conquistado, conhecido ou realizado, do indivíduo, ou seja, fatos e atos são considerados exteriores ao indivíduo, são separados. E por dissociarem o objeto ou fim do eu, estas teorias tentam tornar o objeto ou fim interessantes, despertar a vontade do indivíduo procurando sua atenção. Segundo esse educador americano, “[...] o legítimo princípio de interesse, entretanto, é o que reconhece uma identificação entre o fato que deve ser aprendido ou a ação que

deve ser praticada e o agente que por essa atividade se vai desenvolver” (DEWEY, 1967, p. 66). Para o autor, a teoria do esforço erra ao pensar que a criança realizou determinada tarefa e demonstrou o resultado esperado porque houve vontade real nesse ato e ao acreditar que, com isso, a criança desenvolveu hábitos morais e intelectuais. Se o trabalho realizado pela criança for uma simples tarefa, ela dará uma atenção mecânica a essa tarefa.

Dewey se opunha à memorização no método da escola tradicional. O princípio escolanovista era formar o caráter nacional, ajudar o homem a se adaptar material e moralmente às condições sociais que se apresentavam, às múltiplas profissões, à vida real por meio de jogos educativos, trabalhos manuais e desenho. Propôs uma pedagogia moderna, opondo-se à pedagogia e à psicologia tradicionais que entendia estarem superadas.

O método de ensino, ou seja, o “como ensinar”, era motivo de preocupação para os educadores brasileiros. A escola deveria preocupar-se com métodos e processos de ensino em detrimento dos conteúdos acumulados pela ciência. A psicologia tornou-se o alicerce para a ciência da educação. Era necessário um método que respeitasse o desenvolvimento psíquico, que partisse do concreto para o abstrato, era a defesa do método intuitivo²¹. A essência desse método era a “lição de coisas”, na qual a criança, ao conhecer o objeto próximo a ela, desenvolveria a intuição e a observação. O método intuitivo é, por Saviani, assim apresentado:

Tal método, que surgira na Alemanha no final do século XVIII e que fora divulgado pelos discípulos de Pestalozzi no decorrer do século XIX na Europa e Estados Unidos da América, esteve na pauta das propostas de reforma da instrução pública formuladas no final do Império. Rui Barbosa foi um grande defensor desse método, cujos princípios e fundamentos foram por ele sistematicamente apresentados em seus célebres Pareceres, culminando com a tradução do livro de Calkins, sobre lições de coisas, que é a essência do método intuitivo (SAVIANI, 2004, p. 27).

O professor ensinaria o aluno a observar, a aprender, partindo do concreto,

²¹ De acordo com Resende (2002), o denominado método intuitivo tem sua origem na discussão pedagógica europeia do século XIX, particularmente com Pestalozzi e, no Brasil, foi discutido pela primeira vez em São Paulo à época da reforma realizada na Escola Normal em 1890.

da observação e da sua atividade em contato com a realidade, sendo o mediador do conhecimento. Sobre esta questão, Saviani assevera:

O método tradicional estava impregnado da pedagogia jesuítica [...] quanto à nova proposta, ou seja, o método da escola nova era compreendido como [...] uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais [...] diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo [...] o professor, nessa nova proposta, seria o estimulador, orientador da aprendizagem, desse modo, a iniciativa partiria do aluno (SAVIANI, 1997, p. 5).

Apesar das várias medidas educacionais postas em prática, a situação da instrução, no final do período republicano, ainda era delicada. A perda do entusiasmo dos educadores que participaram do movimento de reformas na década de 1920 fez com que, em 1932, lançassem o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*²². Costa não assinou o supracitado “Manifesto”, e o Paraná foi

²² Um importante trabalho empreendido pela ABE foi a organização da IV Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro em 1931, com o tema: *As grandes diretrizes da educação popular* na qual Getúlio Vargas, juntamente com Francisco Campos, Chefe do Ministério e Saúde Pública, solicitou aos conferencistas que colaborassem com o governo provisório na definição da Política Educacional, apontando, assim, para a construção de um Sistema Nacional de Ensino. Getúlio Vargas incumbiu os educadores de elaborarem um documento com diretrizes para serem aplicadas no meio educacional. Segundo Saviani (2004), “[...] o Manifesto pode ser considerado um legado do século XX, já que as decisões tomadas influenciaram o texto da Constituição de 1934, que estabeleceu à União a tarefa de fixar o Plano Nacional de Educação e ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de elaborar esse plano”. O objetivo do “Manifesto” era realizar a reconstrução educacional sob os princípios da obrigatoriedade, laicidade, gratuidade e co-educação. Defendeu a escola pública, a Escola Nova, propondo a criação de um Sistema Nacional de Ensino. “[...] É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”. (SAVIANI, 2004, p. 35). A finalidade do documento era propor a reconstrução educacional no país. Lançado em 1932, tornou-se um documento histórico que marcou época. Elaborado por educadores renomados, continha vinte e seis assinaturas. Entre os educadores que traçaram as bases de uma política nacional de ensino estavam Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho. “Em cada uma das reformas anteriores, em que impressionava vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de forma, dando soluções diferentes aos problemas particulares [...] Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistimos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou” (MANIFESTO, 1932, p. 39-40). Subentende-se, assim, a denúncia do fracasso de reformas empreendidas anteriormente, a crítica da situação educacional do período e que as diretrizes do Manifesto fossem resolver todas as questões pendentes relativas à educação. O Manifesto propunha a criação de um sistema educativo com objetivo de atender ao novo modelo econômico e social do país. Os participantes que compunham o grupo eram heterogêneos, contando com a participação de Católicos, Liberais, Progressistas, Integralistas e outros. Os Liberais defendiam um ensino público laico, gratuito, obrigatório, com educação igual para ambos os sexos e os Católicos defendiam a

representado por Raul Gomes, posteriormente professor da escola de professores. Miguel (1997) ao explicar a presença da escola nova no conjunto da educação paranaense de 1920 a 1961 afirma:

A pedagogia da Escola Nova, no modo como se fez presente no cenário educacional do Estado paranaense, conformou-se com uma denominação genérica, unificando vertentes um tanto diferentes, mas que priorizavam o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito do processo ensino aprendizagem, a fundamentação da educação nos avanços da ciência, a aplicação da metodologia científica e a racionalização do sistema educacional. Tais componentes desta Pedagogia constituíram-se nos indicadores de que a formação dos professores inseria-se num contexto maior: o da organização social do trabalho desenhada em nível nacional e internacional (MIGUEL, 1997, p. 38-46).

Sobre a educação voltada para a criança, Costa asseverou:

Nos seus trabalhos empregará o educando, todas as potências do seu corpo e do seu espírito, facilitando e impulsionando o seu próprio desenvolvimento em seu tríplice aspecto físico, intelectual e moral, de uma maneira unificadora, integral e harmônica [...] sua vontade firme não encontrará desfalecimento; sua ação como cidadão e chefe de família, será contínua, vigorosa, nobre e altruísta; sua atividade será mais criadora que imitadora [...] os trabalhos manuais desempenharão elevada tarefa na obra encetada, não com estudos especiais, com tendências vocacionais, mas como inspiradores dos métodos da vida (COSTA, 1987, p. 589).

Para o autor, a liberdade criadora do aluno deveria ser respeitada, apesar de este ser um ser essencialmente amoral ao nascer, deveria viver a sua vida e não a do outro. A criança era a principal colaboradora da sua educação e da formação de sua consciência moral. O Método Pragmático²³ ou Funcional seria

manutenção das escolas particulares, com ensino religioso obrigatório nas escolas públicas. Quanto às diferenças de idéias entre Católicos e Liberais, vale ressaltar que não havia intenção destes em romper com o sistema capitalista existente. A pedagogia deweyana serviu de referência teórica ao Movimento da Escola Nova no Brasil. A “nova escola” deveria proporcionar educação igual para todos, formar o cidadão fiel à sua pátria, assegurando as mesmas oportunidades para todos. Vale ressaltar que o ciclo de reformas educacionais no Brasil foi efetivado por governos estaduais nos anos de 1920 e 1930.

²³ O termo pragmatismo deriva da palavra grega *pragma*, que significa ação da qual vêm as nossas palavras prática e prático. Foi introduzido pela primeira vez em filosofia por Charles Peirce, em 1878, em um artigo intitulado *Como tornar claras nossas idéias*. Peirce, após salientar que nossas crenças são, realmente, regras de ação, afirmava que, para desenvolver o significado de

utilizado para os fins educacionais, ajustando-se ao desenvolvimento pragmático do aluno.

Na primeira infância, servindo-se dos interesses simples e diretos da criança, será sintético e motor; na segunda infância, valendo-se dos interesses diretos, mais complexos e dos indiretos não muito remotos, será analítico e concreto; e servindo-se dos interesses indiretos remotos e elevados, na adolescência, será sintético e lógico (COSTA, 1987 p. 176).

Ao prosseguir com seu discurso de paraninfo da formatura das normalistas de 1926, iniciado na página 53 desse trabalho, Costa expressou outro ponto de vista. Achava que o Estado tinha obrigação de oferecer educação intelectual e a escola deveria completar a educação que a criança recebia no lar, porque isso garantiria o progresso e a liberdade do país. O desenvolvimento da inteligência e da alma deveria acontecer ao mesmo tempo, visto que, isolados, o mal não seria destruído. Para Costa, “[...] a professora deve cuidar do coração infantil, incutindo-lhe o sentimento moral, o sentimento do belo, o sentimento do infinito pela razão e pela consciência” (PARANÁ, 1926, p. 342).

Durante a formatura, expôs que, para ele, a instrução pública era um dos mais importantes problemas do Governo Caetano Munhoz da Rocha. Entendia que a escola primária deveria evangelizar, iluminar os cérebros das crianças, porque, se a soberania da Pátria fosse ameaçada, esta iria buscar o apoio do povo e das fábricas. Ao citar um poeta português, Almeida Garret, que defendia a educação nacional, Ferreira da Costa acrescentou que era preciso examinar as escolas, estudar os sistemas de educação dos países mais civilizados para que as escolas brasileiras pudessem ser melhoradas e aperfeiçoadas.

Sobre livros estrangeiros, Costa afirmou que, além de não serem traduzíveis, não deveriam ser seguidos mas imitados e adaptados aos nossos costumes e circunstâncias. Ao defender a educação nacional, citou José Veríssimo (1985), que defendia a instrução com o fim de educar porque, se assim não o fosse, a educação nacional perderia sua eficiência para o progresso e para

um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apta para produzi-la – aquilo é para nós o seu único significado. Para atingir uma clareza perfeita em nossos pensamentos em relação a um objeto, precisamos apenas considerar quais os efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver (JAMES, 1979, p. 18).

a civilização. Para Veríssimo, a escola não era a única responsável pela educação do povo. Afirmava que “[...] não somente à escola cabe a tarefa da educação, assim entendida, senão a todas as forças e órgãos sociais: à família, às religiões, ao governo, à política, à ciência, à arte, à literatura” (VERÍSSIMO, 1985, p. 145).

A educação nacional caberia à escola primária. A criança deveria compreender que a Pátria era a terra, a religião, a língua, a bandeira, a autoridade pública, o cumprimento do dever e os governantes. O diploma das futuras normalistas significava compromisso com o Estado, dependendo delas o futuro da nação, a educação intelectual por meio da alma, pelo ensino cívico. Ao educando, caberia cumprir seu dever, ser útil à sociedade e honrar o seu país.²⁴

Para Costa, a educação nacional significava ensino cívico em todas as escolas públicas e particulares. Os bancos escolares deveriam ensinar homens que soubessem ler e que amassem sua pátria porque o futuro do Brasil não teria valor se a população não amasse seu país. Contra o ensino livresco, Costa (1987) citou Maigne²⁵, visto que, no seu entendimento, a ciência livresca poderia formar homens letrados, mas não homens abnegados em defender sua pátria. Podemos observar a preocupação do autor com a educação do cidadão e, assim como seus contemporâneos, preocupou-se também com o ensino superior como veremos a seguir.

O autor foi convidado pelo Diretor da Faculdade de Engenharia do Paraná para participar do Congresso de Ensino Superior em 1927 no Rio de Janeiro. Costa, em seu discurso, defendeu que o povo era o maior colaborador da educação e o professor deveria provocar no aluno o espírito universitário e, com este mesmo espírito, convencer o Estado a ser um colaborador dessa obra, não constituindo o Estado num ditador do ensino e nem entidade pedagógica. Para ele, o ensino universitário deveria ficar a cargo da União e o Estado poderia intervir na sistematização do assunto sem ferir os princípios democráticos da República.

A direção técnica do ensino deveria ficar a cargo do magistério e ter a cooperação social do povo. Destacou a importância da ação do professor na obra

²⁴ Esta questão será aprofundada no capítulo 4

²⁵ Michel Eyquem de Montaigne (1533 – 1592) publicou *Ensaíos*. Trata-se de um autor-retrato, em que analisa várias questões, entre elas a educação (MONTAIGNE, 1972).

educacional, mas entendia que o professor brasileiro não havia sido preparado para tal missão, uma vez que alguns “envenenavam”²⁶ a alma da mocidade e outros se preocupavam somente com seus vencimentos.

Infunda o magistério mais confiança aos poderes públicos pugnando patrioticamente pela ordem e pelo respeito às instituições nacionais e estou certo, inaugurar-se-á, à luz da instituição popular, uma nova fase para o Brasil de verdadeira consciência nacional (COSTA, 1987, p. 566).

O autor defendeu a criação das Faculdades de Pedagogia com cursos fundamentados na Biologia ou Psicologia Evolutiva e na Sociologia. De acordo com o autor, o professor deveria realizar os processos didáticos de acordo com as fases psíquicas do conhecimento, devendo perceber que o aluno evoluía, gradativamente, da infância para a juventude com capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo esse processo chamado de Psicologia Evolutiva.

A Psicologia Evolutiva ajudaria o professor a compreender as fases psíquicas do conhecimento, as modificações da infância à adolescência, as capacidades físicas, intelectuais e morais do aluno, que deveriam ser respeitadas. O professor, após ter sido formado nas Escolas de Pedagogia, poderia lecionar no magistério das Universidades. Costa defendeu a sexta tese referente à Reorganização do Ensino Universitário no Brasil, iniciando com as seguintes perguntas: Como desenvolver o espírito universitário entre o corpo docente e discente das faculdades componentes de cada Universidade e as relações das Universidades entre si? É de recomendar-se a cooperação dos professores universitários para solução dos problemas sociais contemporâneos? Em que moldes? A cultura universitária deve ser ditada pelos governos para o povo ou deve ser originada e desenvolvida consoante às necessidades populares sob o amparo econômico do Estado?

Segundo Costa (1987), alguns países garantiam a liberdade de ensinar e aprender. No Brasil, essa liberdade pertencia ao Ensino Superior e Secundário. Para o autor, o povo era o maior colaborador da educação de seus filhos e que, independentemente do regime universitário existente no país, ele estaria

²⁶ Costa estava se referindo aos livres pensadores que se opunham à influência da Igreja Católica na educação dos jovens paranaenses.

submetido aos poderes públicos da União pela Constituição Federal. O Estado interviria para assegurar a autonomia e a integridade do país sem ferir a democracia republicana com seus princípios liberais.

Se os poderes legislativo e executivo, ao lançarem a lei ordinária reguladora do Ensino Superior e Secundário, mantiverem intenções gerais e elevadas que garantam à educação universitária o espírito liberal decorrente do regime republicano; se nessa lei não descer o governo ao ritmo mecânico dos passos do professor e à disciplina férrea, deformadora da fisionomia moral dos mestres e educandos, a pretexto de instruir e educar o povo; se não procurarem os dirigentes transformar o magistério em um rebanho amorfo; então, senhores, será a própria lei básica do ensino a primeira e mais sólida garantia do desenvolvimento do espírito universitário entre os elementos docentes e discentes (COSTA, 1987, p. 565).

Costa denunciava que, embora o professor tivesse uma função fundamental, não havia sido preparado para “missão tão nobre”. Enquanto alguns ignoravam a formação cultural da nação, outros, aproveitando do cargo vitalício, lançavam suas insatisfações políticas e pessoais no governo, nas instituições, na sociedade ou pensavam somente nos seus vencimentos. Para haver espírito universitário e resolver os problemas sociais, era preciso o empenho de diretores, professores, alunos e conselho administrativo.

De acordo com o autor, o magistério brasileiro era antidemocrático, com professores ensinando artificialmente, não podendo o governo impor as finalidades educativas. Seria uma relação de aprisionamento dos ideais universitários aos interesses dos professores e destes com os governos, preparando a escola, diplomados aristocráticos.

Ao concluir sua tese foi contundente ao responder às perguntas que ele próprio elaborou. Defendeu que o espírito universitário deveria desenvolver-se naturalmente, não podendo os professores, negarem colaboração para que todos os problemas sociais fossem resolvidos. A ação do professor universitário teria êxito se as universidades possuíssem leis liberais, delegando à União poderes de organizar e fiscalizar o Ensino Superior e Secundário conforme determinação da Constituição Federal.

Costa discutia sobre ensino superior porque suas intervenções e as dos seus pares não se restringiam apenas às escolas primárias, mas estendiam-se a

esse nível também. Segundo Cunha (1980), o ensino superior foi muito criticado pelos profissionais da educação que acusavam a permanência de universidades isoladas. Esses homens públicos discutiam e criticavam a situação educacional por meio de congressos e pesquisas de opinião.

O Congresso de Ensino Superior realizado em 1927 ocorreu porque, em 1926, Fernando de Azevedo trabalhava no jornal *O Estado de São Paulo* e recebeu do diretor do jornal a incumbência de realizar uma pesquisa sobre os problemas da educação paulista. Azevedo elaborou um diagnóstico sobre os problemas do ensino e, em seguida, montou um questionário dirigido às personalidades paulistas ligadas a esses problemas, solicitando opiniões. As discussões não ficaram restritas somente ao Estado de São Paulo, mas envolveram as demais regiões do país.

O resultado foi a constatação de que as leis de ensino eram elaboradas sem consulta aos profissionais ligados à educação, não havendo continuidade das medidas tomadas “[...] e, finalmente, no ensino superior, o que se via era a existência de escolas profissionais, tão somente, inexistindo instituições à “alta cultura”, que realizassem pesquisa “livre e desinteressada” (CUNHA, 1980, p. 199).

Azevedo atribuía a culpa ao Estado e à iniciativa privada, chamando-as de “omissas”. Como não poderia deixar de ser, a pesquisa repercutiu na esfera federal e Washington Luíz convidou Azevedo para trabalhar no Departamento de Instrução Pública do Distrito Federal. O resultado desses fatos foi a realização do Congresso de Ensino Superior, realizado no Rio de Janeiro em 1927, do qual Costa participou. Em uma das seções do evento, o “*estudo da organização universitária do ensino superior no Brasil*” foi discutido e, diante da conclusão dos participantes, foram defendidas as seguintes questões.

Todo o ensino superior no Brasil deverá ser organizado sob a forma universitária e, para isso, deve ser elaborada uma lei regulando a criação de universidades, inclusive de universidades livres; a formação das universidades deve ser a partir de duas faculdades destinadas ao ensino profissional, mantendo autonomia jurídica e pedagógica, às quais se acrescentariam uma faculdade de letras e outra de ciências e altos estudos, sendo o ensino gratuito nestas últimas (CUNHA, 1980, p. 201).

Dentre as diversas atividades exercidas por Costa, pode ser evidenciada sua posição sobre educação ao discursar como paraninfo na formatura das normalistas em 1927. Lembrou e destacou em seu discurso a importância do presidente do Estado Caetano Munhoz da Rocha pelos problemas que vinha tentando resolver na área educacional. Para Costa, Caetano era o “verdadeiro feitor” da Escola Normal e da instrução pública primária.

Destacou a importância das futuras professoras em se dedicar à nobre missão do magistério e de possuírem habilidades para acompanhar a evolução do cérebro infantil. Habilidade necessária para que o professor acertasse o método pedagógico e fizesse com que os alunos aprendessem conhecimentos indispensáveis, não cansando o cérebro da criança com dificuldades para aprender ou assimilar certos conhecimentos desnecessários (COSTA, 1987, p. 177-179).

Em 1927, comemorou-se o Primeiro Centenário da Escola Primária no Brasil. Ferreira da Costa fez um balanço do que o Brasil e o Estado do Paraná haviam feito pela educação da criança no período de 1827 a 1927. Iniciou seu discurso perguntando: “O que fez o Brasil pela educação da criança?”. Em seguida, listou os vários tipos de escolas existentes no Paraná, como: Jardins de Infância, Escolas Isoladas e Rurais, Grupos Escolares, Escolas de Comércio, Escolas Complementares, Profissionais, Ginásios, Universidades, Escolas de Agricultura e Patronato e Escolas Normais. Costa citou Instituições como o Leprosário, o Asilo para tuberculosos, o Hospital para crianças e o Instituto de Proteção à Infância e à Maternidade (COSTA, 1987, p. 267).

Para ele, a sociedade paranaense não havia alcançado o aperfeiçoamento dos países adiantados e a responsabilidade era dos pais e dos professores, mas particularmente dos pais. Pais e mestres deveriam se esforçar para poderem preparar homens “fortes” para a Nação, desde que essas crianças não tivessem falhas pela má educação que receberam. Criticava a educação pelo uso do grito, castigos corporais ou violência, defendia a evolução da criança por etapas e o respeito aos seus direitos. Terminou seu discurso com a pergunta: “[...] Após um século de instrução, conhecemos porventura a criança brasileira para sabermos o que fazer dela”? Que estudem e respondam os pais e os professores (COSTA, 1987, p. 269).

Em 1932, Ferreira da Costa trabalhava na Secretaria da Fazenda, quando o governo paranaense sancionou novo projeto de reforma do ensino nas Escolas Normais e Complementares, apresentou-o aos professores que seriam responsáveis de organizá-lo. Costa foi procurado pela redação do jornal *O DIA*, em 31/01/1932, que queria saber sua opinião a respeito da reforma na educação. O autor achava a reforma inoportuna naquele momento, alegando não estar o Estado em condições financeiras para bancar aumento de despesas. Frisou que o momento exigia economia para o que não era estritamente necessário.

Como a reforma pretendia elevar o curso das Escolas Complementares para três anos e o acréscimo de mais um ano de prática pedagógica, o autor entendia que essa medida acarretaria despesas, lembrando que, em ano anterior, haviam sido suprimidas, aproximadamente, duzentas e cinquenta escolas no interior do Estado, privando nove mil crianças de instrução. Informou que havia uma defasagem de escolas primárias para 30% das crianças em idade escolar, ficando sem receber instrução aproximadamente vinte mil crianças.

Na opinião de Costa, os municípios iriam subsidiar a remodelação das Escolas Complementares e Normais e isso representaria alto custo, porque várias escolas foram extintas, havendo a necessidade de construir várias delas, além do apoio financeiro que os municípios teriam que dar durante os quatro anos de curso. As Escolas Complementares, segundo Costa, eram ótimas e suas estruturas só deveriam ser modificadas quando o Estado tivesse condições de assegurar instrução primária a todas as crianças. Ao falar da organização técnica, elogiou a formação de bons professores, mas criticou a intenção de extinguir o cargo de subdiretora das Escolas Normais por serem “casas de educação” para mulheres (JORNAL O DIA, *apud* COSTA, 1987, p. 180-183).

Ainda em 1932, o autor foi convidado pelo Conselho Diretor da ABE para, juntamente com educadores renomados, fazer parte de uma comissão especial com o objetivo de redigirem um parecer sobre o tema geral da Quinta Conferência Nacional de Educação. O tema era: “Quais as atribuições respectivas dos Governos, Federal, Estadual e Municipal relativamente ao Ensino Primário, Secundário, Profissional e Normal”? (COSTA, 1987, p. 391).

A Comissão preferiu organizar disposições orgânicas que servissem de capítulo sobre a educação para o anteprojeto da Constituição de 1934, podendo

só estudar as atribuições dos governos após serem aprovados os princípios e disposições. Participaram dessa Comissão, que ficou conhecida como a “Comissão dos Dez”, figuras representativas da educação brasileira. Foram eles: Fernando de Azevedo; Lourenço Filho; Afrânio Peixoto; Frota Pessoa; José Augusto; Lysimaco Ferreira da Costa; Sampaio Dória; Isaías Alves; Anísio Teixeira; Arthur Moses. O debate, na V Conferência Nacional de Educação, girou em torno do “Anteprojeto de Organização Nacional de Educação”, baseado em estudo anterior da Comissão dos Dez. Esses especialistas educacionais influenciaram os debates da Constituinte de 1934 (COSTA, 1987, p. 399).

O regime democrático foi recuperado e a Constituição de 1934 foi promulgada no final do Governo Provisório. A Constituição instituiu o voto secreto, o voto feminino, a legislação trabalhista, a autonomia dos sindicatos, entre outros. Esse regime durou somente três anos, porque Vargas, em 1937, instaurou a ditadura do Estado Novo²⁷ com o apoio dos que defendiam o regime autoritário.

A Constituição Federal de 1934 foi também a primeira das nossas cartas magnas a fixar com competência privativa da União traçar a diretriz da educação nacional (art. 5º, inciso XIV). Esse dispositivo deixa clara a exigência de se organizar a educação em âmbito nacional, já que estabelece a necessidade de diretrizes a serem observadas em todo o território do país. (SAVIANI, 2004, p. 35).

O ano de 1934 marcou avanços na luta pela criação da escola pública no Brasil, escola esta gratuita, obrigatória e, em certa medida, laica. Isto não aconteceu num passe de mágica, mas resultou das ações de educadores que exigiam a criação desta escola. Dentre as diversas ações, destacamos, a seguir, a I Conferência, por ter sido organizada por Costa em conjunto com a Associação Brasileira de Educação (ABE).

3.2 A I Conferência Nacional de Educação em 1927 e suas repercussões

²⁷ O Estado Novo foi implantado no Brasil por Getúlio Vargas, por meio do golpe de Estado de 10 de novembro de 1937. Ele obteve o apoio dos militares e parte da classe política. O novo regime representou uma reação nacionalista e anti-socialista, almejava o reajuste político às necessidades socioeconômicas ameaçadas, segundo se alegava, pelo pluripartidarismo que enfraquecia a unidade nacional (AZEVEDO, 1999, p. 182).

No Brasil, as reformas aconteceram nos Estados e o Paraná foi o segundo Estado a realizar a reforma de ensino. Costa, como integrante da Associação Brasileira de Educação, participou, ativamente, dos eventos realizados por esta associação. E “[...] a Associação imprimiu um redirecionamento político às ações educacionais” Miguel (1997, p. 16). Vale ressaltar que a associação atribuía a culpa pelas mazelas na área da educação aos governos.

No período da Primeira República, a precariedade da instrução pública no Paraná era considerada pelos governantes como resultado da ignorância do povo que não fazia as crianças frequentarem a escola, e ainda pela insuficiente formação do professor (MIGUEL, 1997, p. 10).

Apesar de não haver consenso entre a ABE e os discursos oficiais, a realidade sobre a profissionalização dos professores na década de 1920, segundo Miguel (1997, p. 10), era que “[...] poucos professores primários tinham formação específica”. As Escolas Normais, que foram criadas para formar professores primários, continuaram insuficientes para atender à demanda. Costa foi um dos idealizadores da fundação da ABE que tinha por objetivo debater questões educacionais por meio de congressos, conferências, palestras e cursos. Criada em 1924, a associação dirigiu o movimento de renovação da educação no país, reunindo especialistas nacionais e estrangeiros.

A idéia era criar uma Federação das Associações de Ensino no país e se reunirem, periodicamente, pelos Estados, discutindo questões educacionais. Uma Sociedade de Educação que representasse a classe educacional no Brasil e no Congresso sobre Educação que seria realizado em 1925, em Santiago, no Chile, além de despertar a atenção da sociedade para os problemas educacionais.

Os associados eram oriundos da classe burguesa do Rio de Janeiro. Eram profissionais do ensino ou intelectuais pertencentes a outros segmentos da sociedade, como médicos, engenheiros, juristas e educadores renomados, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lysimaco Ferreira da Costa e outros. Como a década de 1920 era de intensas reformas educacionais, realizadas pelos Estados e pela União, a ABE promovia reuniões com o objetivo de lutar pelo ensino público de qualidade, além de tratar dos problemas políticos do país. Para os intelectuais e educadores desse período, seria somente por meio da educação

que o país alcançaria o desenvolvimento e o progresso tão almejado, como demonstrado anteriormente.

Embora os associados da ABE, não quisessem a princípio, a interferência do Governo, ela acabou levando as discussões para a esfera governamental brasileira lembrando e lastimando a falta de um Ministério exclusivo para assuntos de educação, os quais, até então, ficavam sob a tutela do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Composta por um grupo pluripartidário, seus associados possuíam grande influência no meio social, sendo ouvidos pelas classes políticas. Entre as Conferências de Educação idealizadas pela ABE, destacamos a 1ª Conferência Nacional de Educação.

Costa organizou e dirigiu a *Primeira Conferência Nacional de Educação* realizada na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, de 19 a 23 de dezembro de 1927. Idealizada pela ABE, trouxe representantes de vários Estados do Brasil. A idéia de uma Conferência Nacional de Educação no Estado do Paraná foi de Fernando Magalhães, Presidente da Associação Brasileira de Educação no período. De acordo com Magalhães, os integrantes da ABE sentiam a necessidade de levar ao conhecimento de outros estados o trabalho da Associação.

Para Fernando Magalhães, Lysimaco Ferreira da Costa era a pessoa mais indicada para organizar e dirigir tal evento. O motivo da escolha de local para a Conferência fora da Capital Federal foi para que as discussões educacionais não ficassem restritas somente entre Rio de Janeiro e São Paulo (FERREIRA, 1988, p. 50). De acordo com o presidente da ABE, houve quem não acreditasse que o sonho virasse realidade. Seguem trechos escritos por Fernando Magalhães:

Quando formulei a primeira proposta, faltaram-me, talvez, quem acreditasse na sua possibilidade. Até ali, quando muito, e já era apreciável serviço, pensava-se em pequenos cursos individuais num ou noutro Estado, como processo de implantar fora da Capital as regras e os preceitos da Associação Brasileira de Educação. A minha solicitação a um Estado do Norte para aí se iniciar a Primeira Conferência foi inútil. Felizmente ouviu-me os desalentos dessa decepção o Diretor da Instrução Pública do Paraná, decidido e eminente companheiro Lysimaco Costa, a energia mais lúcida e mais serena com quem tenho convivido. E Curitiba, por obra do seu notável educador, deu à reunião o inesperado realce que firmou a sua vitória (MAGALHÃES, *apud* COSTA, 1987, p. 285-286).

Vale ressaltar que os educadores da década de 1920 se achavam responsáveis pelos rumos da educação. Para confirmar tal postura, segue parte da carta enviada pelo Inspetor Regional da 9ª Circunscrição de Minas Gerais, Raul Chavez Magalhães, para o presidente da Conferência de Educação, Lysimaco Ferreira da Costa:

Precisamos realmente criar, estimular, despertar, entusiasmar a mentalidade necessária, através de Congressos, Conferências e Palestras, auxiliando com o esforço individual as iniciativas do Estado, porque só o Estado pode ser o intérprete do pensamento da elite consciente e capaz. O Estado por sua vez precisa ser também o estimulador e condensador das energias particulares e o animador das iniciativas privadas. (MAGALHÃES *apud* COSTA, 1987, p. 349).

A Primeira Conferência foi patrocinada pelo Governo do Estado do Paraná, contando, como Presidente de Honra, Washington Luiz, Presidente da República, e Caetano Munhoz da Rocha, Governador do Paraná. Participaram representantes dos Estados e do Distrito Federal, os presidentes e delegados da Associação Brasileira de Educação, professores de escolas públicas e particulares dos cursos secundários, superiores e profissionais, diretores e professores da Universidade do Paraná, dos Ginásios, Escolas Normais, Escolas Profissionais Complementares e Grupos Escolares.

A Conferência foi iniciada no dia 19/12/1927, em comemoração à Emancipação Política do Paraná, no Teatro Guaíra, contando com a presença de jornalistas, intelectuais, artistas, professores, engenheiros, advogados, entre outros. A composição da mesa foi organizada por meio de eleição, fazendo parte dela o Governador do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, o Arcebispo João Braga, o Desembargador Vieira Cavalcanti, Lysimaco Ferreira da Costa como Inspetor Geral do Ensino e o Diretor de Departamento Nacional de Ensino, Rocha Vaz. Ao lado da Mesa, estavam os delegados dos Estados e os conferencistas.

Costa, ao ser entrevistado pelo jornal Gazeta do Povo, informou que, de São Paulo, estava confirmada a presença de Lourenço Filho. Este educador havia apresentado várias teses, entre elas: *A Necessidade de uma Política Nacional em*

Matéria de Educação; Revisão dos Testes de Binet para as Crianças Paulistas e o Cinema e a Criança (GAZETA DO POVO, *apud* COSTA, 1987, p. 298).

Segundo matéria no jornal *Gazeta do Povo* do dia 20/12/1927, o Diretor da Instrução Pública da Capital da República, Fernando de Azevedo, foi representado na Conferência pelo professor Deodato de Moraes, tendo Lourenço Filho representado a Diretoria da Instrução Pública de São Paulo e o Presidente Júlio Prestes (GAZETA DO POVO, *apud* COSTA, 1987, p. 298).

Ficou acordado que a apresentação de cada relatório teria, no máximo, vinte minutos para ser lido e dez minutos para ser comentado. Lysimaco Ferreira da Costa participou da Comissão Executiva sendo que a entrega das teses seria feita com antecedência para a ABE ou para o próprio organizador.

As comissões foram distribuídas para estudar e dar parecer sobre as teses apresentadas. Cinco comissões foram organizadas: uma ficou responsável pelo Ensino Primário, Ensino Secundário, Ensino Profissional e Superior, uma outra analisou somente sobre o Ensino Primário e as outras três comissões trataram de teses gerais e educação higiênica. Ferreira da Costa participou da comissão que estudou as teses gerais.

As comissões recebiam as teses e as distribuíaam para que fossem julgadas. Debates sobre a liberdade ou não do uso do hino, da bandeira, da idéia e do sentimento pátrio fizeram parte da Conferência. Na eleição da diretoria da sessão paranaense da ABE, feita na semana da Conferência, Costa foi eleito para fazer parte do Conselho Diretor.

No discurso de abertura do evento, Lysimaco Ferreira da Costa enfatizou que o Governo empreendeu o aperfeiçoamento do aparelho escolar com muita economia, recebendo as Escolas Normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá as diretrizes administrativas. Para ele, medidas foram tomadas para o melhoramento do ensino secundário, destacando os materiais recebidos por estas escolas, como carteiras, quadros, mobílias e livros gratuitos.

Costa destacou, em seu discurso, que o Ensino Comercial foi aperfeiçoado, que o Curso Especial da Escola Normal recebeu livros didáticos e que foram criadas Escolas Complementares. Para o autor, houve melhora considerável na situação dos professores, como os salários pagos pontualmente, mas que era preciso que o professor tivesse conhecimento da criança e soubesse

manejar os recursos para transmissão dos conhecimentos.

A educação, para ele, era o maior e mais nobre problema nacional, embora contasse com bons professores e um governo empenhado na melhoria da Instrução Pública. No discurso, citou as Escolas Normais de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá, o Ensino Secundário dos Grupos Escolares e outros que tiveram investimentos de grande soma financeira e material para a educação popular, além de professores bem remunerados, que, na sua maioria, escolhiam o ensino público para lecionar. Informou que a Escola Primária elevou a matrícula de dezesseis mil para sessenta e seis mil alunos, mas muito havia a ser feito, como a construção de uma “Pedagogia Nossa”. Para que o professor se aperfeiçoasse, deveria conhecer a criança, saber manejar os métodos de que dispunha, conhecer a Antropologia, a Pedagogia e a Psicologia Experimental. Sua preocupação central não seria a transmissão de conteúdos, mas chegar ao coração infantil, educando-o pela vontade. Neste caso, não é preocupação o domínio dos conteúdos científicos pelo professor.

Para Costa, a União estava prestando grande auxílio à nacionalização do Ensino Primário nas colônias do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, pela ajuda financeira do atual Presidente da República, Washington Luiz. Para a imprensa, a educação era um dos problemas nacionais de maior relevância e o futuro da nacionalização do país pertencia à educação, considerada a base do progresso.

Numa entrevista ao *Jornal do Comércio* em 03/01/1928 em São Paulo, Lourenço Filho informou que as mais de cem teses oficiais da Primeira Conferência foram reduzidas para quatro e as que trataram de matéria científica não foram discutidas. Elogiou a capacidade de trabalho de Lysimaco Ferreira da Costa e a organização da assistência social da Capital paranaense. Ao ser indagado sobre as vantagens desses congressos, Lourenço Filho respondeu: “Sem dúvida eles não poderão transformar tudo de repente, como num passe de mágica, mas afinarão o pensamento educacional brasileiro, adaptando-o melhor às novas realidades nacionais [...]” (LOURENÇO FILHO, *apud* COSTA, 1987, p. 354).

O professor Lindolpho Xavier, vice-diretor do Instituto Lafayette, professor da Escola Wenceslau Braz e vice-presidente da Sociedade de Geografia, tendo

participado da Primeira Conferência, apresentou uma estatística referente ao ano de 1926 sobre educação. Em entrevista para *O Jornal*, Xavier informou que, em 1926, o Estado do Paraná possuía 824 escolas estaduais, 20 municipais e 110 particulares, totalizando 1222 cadeiras.

Segundo Xavier, em 1920 as estatísticas apontavam 401 escolas estaduais, totalizando 713 cadeiras, destacando ser possível observar que o Estado estava assumindo a responsabilidade do Ensino Primário. Acrescentou que, em 1872, eram apenas 101 escolas; em 1889, passou para 213; em 1907, para 332; em 1920, para 723; e, em 1926, para 954 escolas mantidas por particulares, pelo município e pelo Estado.

Ao falar da matrícula, relatou que, em 1926, foram matriculadas 60.000 crianças; em 1920, 28.000; em 1907, 15.000; em 1889, 7.000 e, em 1872, 2.250. Quanto à frequência, Xavier informou que, no ano de 1926, foi de 43.000; em 1920, de 21.000 e, em 1907, de 12.000. O número de professores, em 1926, era de 1.650 contra 350 em 1907. Durante a entrevista, elogiou a assistência pública e particular aos menores, mendigos e indigentes da Sociedade de Proteção aos Necessitados, do Asilo de Menores, do Patronato Agrícola e da Santa Casa. Destacou a ação do Estado paranaense por ter dispensado grande investimento financeiro para construção de escolas e aquisição de material. Ao falar da visita que fez à Universidade paranaense, elogiou o prédio próprio e o farto material didático que possuía a instrução de ensino (XAVIER, *apud* COSTA, 1987, p. 357-362).

Em matéria publicada pelo jornal *Gazeta do Povo* sobre a Conferência, houve referência ao professor americano Coolidge, que defendia educação para toda população em detrimento da educação só para a elite. De acordo com o jornal, a ideologia americana resultou em grande desenvolvimento para os Estados Unidos. Para o professor americano, a educação não devia ser privilégio de uma classe, mas direito de todo o cidadão, já que todos eram iguais perante a lei e todos pagavam impostos, não permitindo à República preferências. A educação devia ser universal, já que a República era o Governo do povo, pelo povo e para o povo.

A *Gazeta do Povo* noticiou a última estatística federal realizada no Brasil, relatando que o número de menores no país era de 6.581.017, entre 7 e 14 anos,

em idade escolar, dos quais apenas 1.300.000 estavam matriculados, apontando baixa frequência de crianças nas escolas. De acordo com a matéria, o objetivo da Conferência Nacional de Educação deveria ser defender escola básica e obrigatória para todas as classes sociais.

O destaque na matéria do jornal foi que o governo federal deveria criar um Departamento de Educação Nacional, que cuidasse da expansão e da melhoria na distribuição do ensino para combater o analfabetismo, como havia sido realizado nos Estados Unidos e na Argentina. Lembrou do Relatório de Rui Barbosa que, em 1883, propôs a criação de um Ministério Nacional de Educação e, se não fosse possível um Ministério, que o país criasse ao menos um Departamento de Educação. Esse mesmo jornal destacou a necessidade de maior número de Escolas Normais no interior do país para formarem professores aptos e em número suficiente para educar os excluídos do meio escolar (JORNAL GAZETA DO POVO, *apud* COSTA, 1987, p. 344-345).

Paschoal Lemme, também participou da I Conferência Nacional de Educação, afirmando que, entre os assuntos discutidos, estava a questão do custo financeiro necessário para manter cada criança no ensino primário. Para Lemme, o valor estipulado ultrapassava o limite financeiro de cada estado, ficando estabelecido que:

Como resultado dos trabalhos da referida Conferência Nacional de Educação, foi estabelecido um Convênio Nacional de Ensino Primário, firmado entre o governo federal e os estados, em 14 de Novembro de 1942, o qual continha duas providências principais: a criação de um Fundo Nacional de Ensino Primário, pelo governo federal, para auxílio aos estados e a obrigação de cada unidade federada despende, exclusivamente com ensino primário, 15% no mínimo, de suas rendas tributárias, em 1944, devendo-se essa quota aumentada de 1% anualmente, até atingir 20% em 1949. Ao mesmo tempo ficaram os estados obrigados a estabelecer com os respectivos municípios, acordos semelhantes à base da fixação de uma quota inicial de 10% para as despesas dos municípios com ensino primário, em 1944, até atingir 15% em 1949, com o mesmo aumento anual de 1%. (LEMME, 1988, v.4, p. 46).

Vários assuntos polêmicos foram debatidos na Conferência como a laicidade do ensino, a organização das Universidades, a integração dos estrangeiros, mortalidade infantil, entre outros. As bases que nortearam os

debates na Conferência foram as seguintes: **1-** Unidade Nacional; a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral. **2-** Uniformização do Ensino Primário, com liberdade de programas. **3-** Criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do país para o preparo pedagógico. **4-** Organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário, tendo a Conferência um importante papel na divulgação da necessidade de reorganizar o ensino em novas bases (COSTA, 1987, p. 288-289).

Oito comissões ficaram encarregadas de estudar e relatar as teses da I Conferência. Cento e treze teses foram apresentadas pelos conferencistas com temas sobre os mais variados assuntos como: Unidade Nacional, Organização do Ensino, Política e Voto, Educação e Questões Femininas, Higiene e Educação Sexual e Pedagogia. O tema mais discutido foi sobre o Nacionalismo.

Os professores do Paraná apresentaram vinte teses, relacionadas a seguir:

1. Instrução Primária e Profissional – Dr. Sebastião Paraná.
2. Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias – Guilherme Butler.
3. A unidade nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral – Dr. Manoel Pedro de Macedo.
4. O ensino obrigatório e o civismo nas escolas – professora Maria dos Anjos Bittencourt.
5. Contribuição para a profilaxia do impaludismo no meio escolar – Dr. Carlos Mafra Pedroso.
6. Como combater o analfabetismo no Brasil – Professor Wenceslau Muniz.
7. Normas didáticas a que se deve obedecer no ensino de Português aos filhos de colonos estrangeiros – Professor N. Meira de Angelis.
8. O problema do ensino pelo estímulo do título eleitoral dignificado – Dr. José Pereira de Macedo.
9. O ensino nas escolas freqüentadas por filhos de colonos estrangeiros – Professora Maria Luiza Burtz.
10. Ensino Agrícola nas escolas primárias rurais – Dr. João Cândido Ferreira Filho.
11. O método de projetos – Professora Esther Ferreira da Costa.

12. Qual o processo mais eficaz para o ensino da Aritmética, no primeiro ano do curso preliminar – Dr. Joaquim Meneleu de Almeida Torres.
13. O escoteirismo na educação – Professor Amarylio R. de Oliveira.
14. Organização dos museus escolares – Professor Nicephoro Modesto Falarz.
15. O ensino da moral e do civismo – Professor Nelson Mendes.
16. Há necessidade de se tornar obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense? – Professor Segismundo Antunes Netto.
17. O conceito do número – Dr. Algacyr Mäder.
18. A conscrição escolar – Professor Raul Gomes.
19. A memória – Dr. Meneleu de Almeida Torres.
20. Do ensino da leitura inicial – Dr. Antonio Tupy Pinheiro (COSTA, 1987, p. 311-312).

Algumas destas teses serão apresentadas a seguir. Optamos por apresentar os assuntos mais discutidos pelos educadores nos eventos educacionais. Guilherme Butler, professor do Ginásio Paranaense, apresentou a tese nº 39 sobre: *Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias*. Para Butler, ensinar o idioma brasileiro para alunos das escolas primárias era um desafio que o professor teria que enfrentar, já que o idioma nacional era desconhecido às várias colônias de estrangeiros. Butler apontava que alguns pais empenhavam-se para que seus filhos aprendessem a língua portuguesa, enquanto outros prezavam pela tradição de seus avós. De acordo com o congressista,

Alunos há que começam seus estudos da língua nacional com sete ou oito anos sem saberem ler e escrever a língua materna, e há na mesma classe outros na idade de quatorze ou quinze anos com o conhecimento da língua materna. Todas essas circunstâncias dificultam e complicam o trabalho do professor, mas, quanto ao método [...] deve ser um só: o chamado método direto ou natural (BUTLER, 1997, p. 212).

Butler defendia que a conversação seria a forma adequada para ensinar a língua nacional aos estrangeiros. Ao ensinar a língua estrangeira para a criança, o mestre deveria mostrar determinado objeto ao aluno, soletrar o nome desse objeto na língua estrangeira e o aluno deveria reproduzi-lo sem a intervenção da

língua materna. Em seguida, o professor escreveria a palavra no quadro para que o aluno aprendesse como escrevê-la e terminaria com um ditado.

A tese nº 87, do conferencista Nelson Mendes, versa sobre: *O ensino da moral e do civismo*. O autor foi contundente nas suas palavras. Para ele, a educação era o “magno” problema e requeria a atenção dos homens públicos. Para Mendes, a preocupação com a educação das massas era antiga, mas os debates e as reformas empreendidas não tiveram bons resultados na prática, afirmando que passados 100 anos a educação continuava “letra morta” nas escolas.

Instrui-se sim, e instrui-se bem; disseminam-se milhares de escolas públicas primárias, fundam-se novos estabelecimentos de ensino secundário, e um pugilo de ousados conterrâneos ilustres, animados pelo belo ideal de elevar a cultura da nossa gente, funda a Universidade do Paraná. Pela educação propriamente dita, porém, nada se faz (MENDES, 1997, p. 532).

Para Mendes, instruir era educar até certo ponto, mas a instrução, por si só, não era suficiente para formar o caráter. Apontou a deficiência do ensino de moral e civismo, porque o professor “deixava a desejar”, não se preocupava em educar. Citou Sócrates ao defender que a educação moral deveria preceder a educação intelectual. Para Mendes, somente por meio da educação moral e cívica que se formaria o caráter, defendendo que essas disciplinas deveriam ser ensinadas todos os dias com um tempo maior para ministrá-las. Destacava a importância da escolha do professorado que deveria ser patriota abnegado, com caráter, não tendo a competência tanta importância. “[...] Esses formariam as elites que conduziram o Brasil aos seus destinos”.

A tese nº 28, de Segismundo Antunes Netto, tinha como tema: *Há necessidade de se tornar obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense?* Foi incisivo ao afirmar:

A educação popular é o único meio científico eficiente para transformar, em poucos anos, a vida de um povo; é um bem público que está por lei, afeto ao domínio jurídico do Estado, única entidade capaz de realizar a felicidade do povo paranaense (ANTUNES NETTO, 1997, p. 159).

A questão da obrigatoriedade no ensino primário era importante, complexa e precisava de solução imediata, assim como as leis de ensino, que estavam longe da realidade do meio. A obrigatoriedade do ensino primário resgataria a moral da sociedade, afinal, o povo valia pela instrução que possuía, ou seja, por saber ler e escrever. Vale ressaltar que na Europa, a criação dos Sistemas Nacionais de Educação ocorreu concomitantemente com a organização e democratização da sociedade burguesa. A escola iria contribuir com a manutenção dessa sociedade e perpetuar as relações sociais existentes. Escola laica, gratuita, obrigatória com conteúdo que substituísse a moral religiosa.

Humanistas e utilitaristas desencadearam um embate sobre conteúdos escolares, sendo que, para os utilitaristas o conteúdo mais apropriado era o de ciências e para os humanistas, a filosofia. Essa discussão, ocorrida durante a organização do ensino em vários países da Europa no final do século XIX, influenciou educadores e intelectuais brasileiros.

Condorcet (1743 -1794) e Guizot (1787 – 1874), ambos franceses, demonstravam o que pensavam quando o assunto era educação. Condorcet, ao apresentar um projeto educacional para seu país, expôs que a educação deveria desvincular-se da Igreja, estar sob a tutela do Estado e acontecer pelo sentimento e não pela fé. Para Guizot, Ministro da Instrução Pública da França, defendia a educação popular. A instrução, para ele, acalmaria os ânimos das massas inconformadas com as disparidades sociais ocasionadas pelos problemas econômicos e sociais. A escola formaria o cidadão com conteúdos moralizantes, com amor a sua pátria, com espírito coletivo, obediente, sabedor dos seus direitos e deveres para com a sociedade burguesa que desejava manter-se no poder. Para Lucas:

A escola pública nasce, portanto, com essa difícil tarefa de conciliar princípios contraditórios: formar o homem para enfrentar a difícil concorrência pela vida, na qual o interesse individual prevalece, e educar o cidadão, desenvolvendo nele virtudes sociais de interesse geral (LUCAS, 2007, p. 72).

No início do século XVIII, a ciência estava vinculada à função revolucionária da burguesia na luta contra a sociedade feudal. No início do século XIX, tudo passa a ser explicado pela ciência, tudo pode ser resolvido por ela e os

utilitaristas “[...] passam a creditar que ela é o conteúdo mais importantes a ser ensinado pela escola” (LUCAS, 2007, p. 73).

A ciência passa a ser vista como meio de conter o espírito revolucionário ocasionado com o rompimento das classes sociais que estiveram unidas na luta contra os poderes feudais, mas, que acabaram tomando rumos diferentes. A classe trabalhadora se organiza e constitui-se em ameaça aos interesses burgueses. A instrução, considerada saber ler e escrever, não formava o cidadão, não humanizava o homem, ou seja, não impedia que estes agissem de forma errada.

A escola primária, de ensino obrigatório, foi criada para agir sobre as consciências, para conter os conflitos sociais e manter os interesses burgueses. O conteúdo a se vinculado por esta escola, seria também de moral e civismo concomitante com o de ciências. A ciência instrumentalizaria o homem na luta pela vida e o ensino da moral, desenvolveria o sentimento coletivo e os deveres cívicos.

O Estado, com responsabilidade pela educação da criança deveria intervir na instrução e na educação, preparando homens para a vida e para o progresso do país. A obrigatoriedade do ensino “[...] impõe ordem, respeito às leis, à propriedade, é responsabilidade social”. Para Antunes Netto:

Proporcionando direta e obrigatoriamente a instrução primária [...] o Estado exerce sua função de proteger os fracos, garantindo à criança o direito de ser educada com os subsídios necessários para a luta da vida cotidiana de maneira a situá-la convenientemente no seio da vida coletiva (ANTUNES NETTO (1997, p. 160).

O conferencista informou que, nos países adiantados, a obrigatoriedade do ensino primário elementar era uma realidade. Esses países organizavam e custeavam a instrução com gratuidade para todos, com a contrapartida dos pais e tutores, que se submetiam às exigências legais. Para Netto, tanto escolas públicas como particulares surgiriam à medida que o Paraná exigisse a obrigatoriedade do ensino. Alegava que as escolas particulares estrangeiras ameaçavam a nacionalidade, por não haver uniformidade do ensino.

O ensino da língua, da história e da geografia nacional, para Netto, foi

modificado nessas escolas sendo necessário um único programa de ensino, métodos pedagógicos e leis que fossem observadas tanto nas escolas públicas como nas particulares. Ao Estado, caberia, exigir o cumprimento integral dos programas, fiscalização mensal por meio dos inspetores, aplicação dos exames e punição das transgressões tanto das escolas públicas como particulares. A obrigatoriedade, para ele:

Encarada sob o ponto de vista histórico, a obrigatoriedade do ensino data da civilização grega. Em Atenas, havia leis que obrigavam os pais a instruírem os filhos e, em Esparta, a educação da infância estava a cargo do Estado. Nos países modernos, Áustria, Suécia, Noruega e Dinamarca, ela vem desde o século XVIII; na Suíça, na França, na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Argentina, etc, data de longo tempo [...] não se pode instituir na atualidade²⁸ a educação e a instrução popular sem a obrigatoriedade do ensino (ANTUNES NETTO, 1997, p. 161).

A expansão de escolas para formar os “quadros nacionais”, instrução básica igual para todos, seleção para os que desejassem cursar o ensino superior, estiveram na pauta de discussões dos conferencistas. Quanto ao ensino da moral, uma corrente defendia a moral católica, outra uma moral laica, conforme a Constituição de 1891 que separou a Igreja do Estado e retirou o ensino religioso das escolas públicas. A educação do caráter e o respeito à personalidade da criança eram importantes para os conferencistas que criticaram a mecanização do ensino e defenderam o ensino da sociologia, psicologia, biologia, entre outros.

No Paraná, havia o interesse da obrigatoriedade do ensino para a maioria dos profissionais de educação. O discurso em defesa de um ensino público, obrigatório e gratuito para toda população esbarrava na tão discutida contenção de gastos. Tanto Costa, como Martinez e o governador, eram unânimes em afirmar que os investimentos em educação seriam realizados somente mediante a possibilidade financeira. De acordo com Moreno (2003), “[...] é provável que nem todos engrossavam o discurso da obrigatoriedade devido às dificuldades impostas pela administração da máquina estatal”.

No entanto, no Paraná, a obrigatoriedade fazia parte do regimento de

²⁸ A atualidade que o conferencista se refere é do século XX, já que as teses foram apresentadas em 1927.

ensino desde 1854. Os pais ou tutores que se negassem a enviar seus filhos à escola estavam sujeitos a multas. Como podemos observar, a conferencista Maria dos Anjos Bittencourt, em 1927, assim como vários dos seus contemporâneos, defendia a obrigatoriedade do ensino, alegando que o caboclo era refratário à escola, ou seja, era resistente, insubmisso ao cumprimento de certas leis e normas. Esse “descaso”, segundo Bittencourt, impedia a população de perceber os benefícios do progresso e da civilização que só por meio da educação seria possível.

Vale ressaltar que as famílias que moravam distantes da escola, se oferecessem educação em escolas particulares ou em casa, não eram obrigadas a levarem seus filhos para a escola pública. Martinez justificava de forma peculiar sobre a obrigatoriedade do ensino. Não defendia a obrigatoriedade, alegando que tanto o “caboclo” como o “colono”, sabiam reivindicar escolas para seus filhos aos governos, e se os pais não enviavam seus filhos à escola era culpa da “indiferença” do professor (WACHOWICZ, 1984, p. 182).

Muitos professores viam as grandes distâncias das escolas e a pobreza da população como dificuldade para a exigência da obrigatoriedade. As autoridades de ensino viam a ausência de pessoal preparado, de professores habilitados e a indiferença dos pais como impedimento para que os pais encaminhassem seus filhos à escola. É possível observar que, para as autoridades de ensino, o povo não conseguia enxergar a importância que a educação tinha em suas vidas. Estes eram considerados indiferentes, portadores de um “descaso” com as questões que interessavam a eles e ao país. Neste caso, não havia outra saída, e a única saída seria inculcar o valor da educação por meio da obrigatoriedade.

A questão da obrigatoriedade ou não do ensino primário foi amplamente discutida na década de 1920, durante a I Conferência Nacional de Educação. Galter (2002), ao tratar desta questão, esclarece que havia, na I Conferência de Educação, duas posições distintas com relação à obrigatoriedade.

A primeira afirma a idéia de que a sociedade brasileira, principalmente na população mais pobre, não existia uma cultura escolar, sendo necessário criá-la. Para tanto, defendia-se a necessidade da obrigatoriedade escolar [...] a segunda posição [...] não via a obrigatoriedade do ensino como uma medida eficiente. Neste caso, antes de exigir a obrigatoriedade escolar,

deveriam ser criadas as condições econômicas e sociais para que as famílias pudessem enviar os seus filhos à escola (GALTER, 2002, p. 147).

A tese número 103, *A União e a educação nacional*, pertencia a Mario Pinto Serva. Para o conferencista, todos tinham direito à educação, alegando que:

O problema da educação do povo brasileiro é o mais nacional de todos os problemas. É o maior problema da história nacional. É quase o único problema nacional, porque a educação generalizada e ampla, naturalmente por si, resolve todos os demais problemas. É a infra-estrutura da organização coletiva (SERVA, 1997, p. 643).

Como vimos, a educação, para Serva, era vista como meio de melhorar as condições econômicas e sociais brasileiras. Ao apontar dados da estatística oficial da década de 1920, informou que a população do Paraná, naquele período, era de 685.711 e que o número de analfabetos, 492.512, sendo 71,8 a porcentagem dos que não sabiam ler e escrever. Indignado, propunha a ação “coordenadora e orientadora” da União.

Serva informava que tanto os Estados Unidos como a Argentina possuíam um *Bureau* de Educação com a finalidade de “coligir estatísticas” e fatos que denunciassessem a situação da educação e seu desenvolvimento nos estados e territórios. Achava que o Brasil deveria possuir um *Bureau de Educação*, criar “dez ou até vinte” escolas normais no Norte do país, escolas noturnas para adultos, além de escolas primárias nos estados.

Denunciou a gravidade da educação, citando que havia de cinco a seis milhões de crianças no Brasil fora da escola. Informou que o número de menores matriculados no Paraná era de 52.643 e o número de crianças em idade escolar, 137.142.

Há três ou quatro estados do Brasil que estão começando a combater o analfabetismo e a educar o seu povo. Mas a quase totalidade pouquíssimo faz, pelo que cumpre à União levantar o lábaro da educação do povo, estimulando todos ao cumprimento do dever [...] fazendo a mesma coisa que fazem os governos federais dos Estados Unidos e Argentina, com constituições iguais à nossa (SERVA, 1997, p. 648).

É necessário esclarecer que Serva mapeou a estatística educacional não só do Estado do Paraná, mas dos demais Estados. Além disso, apresentou dados dos países civilizados, mas optamos por nos ater somente aos dados do Paraná e do Brasil, por ser de interesse desta pesquisa. Outro assunto debatido foi a tese número 59: *Instrução primária e profissional*, pertencente a Sebastião Paraná. O educador apontou para um país vasto, com dificuldades nos meios de transporte e carente de instrução popular, “o maior câncer que deprime o organismo nacional”.

O Brasil precisa de instrução, de trabalho e de produção, precisa dar ao povo [...] uma completa instrução elementar e um perfeito preparo profissional. Precisa mobilizar a sua mocidade, principalmente para a conquista de seu futuro bem-estar (PARANÁ, 1997, p. 343).

Para Sebastião Paraná, a instrução primária e profissional necessitava de solução imediata. O povo precisava ser preparado e instruído para enfrentar os percalços da vida, sendo que ricos e pobres deveriam ter acesso à educação primária e profissional. Para o conferencista, o Brasil possuía imensos recursos naturais e contava, naquele período, com 36.000.000 de habitantes. Faltava, para Sebastião Paraná, uma educação que contribuísse para o progresso do Brasil e para o avanço econômico. Convocava as três esferas de governo, federal, estadual, municipal, e a sociedade, preocupando-se com o “[...] “caboclo” depreciado pelo sezonismo (malária), pelas verminoses e pela miopia espiritual”.

É lá, no coração do Brasil, no recôndito do sertão, onde permanecem os verdadeiros brasileiros, sempre esquecidos, cruelmente abandonados pelos poderes públicos, que esbanjam e sacrificam o erário em proveito da imigração estrangeira [...] Para lá enviemos a escola boa e regeneradora [...] que deverá ser conduzida por legiões de didatas fiéis à religião, ao dever bendito do magistério, hábeis e diligentes (PARANÁ, 1997, p. 344).

Na tese 107, de Wenceslau Muniz, com o tema: *Como combater o analfabetismo no Brasil*, Muniz também concordava com a necessidade do ensino primário para a população, alegando que este grau de ensino carecia de um estudo mais elaborado, completo e que tivesse uma solução. Para Muniz (1997, p. 649), “[...] grandes tentativas de reformas se estão projetando por toda parte,

reformas até radicais, que atingem mesmo os próprios métodos de ensino”.

Informou que o número de analfabetos, no Brasil, variava de 80% a 85% e que, mesmo nas capitais dos estados, o índice não passava de 50% da população que soubesse ler e escrever. Indo mais além, enfatizava que a situação dos municípios não era diferente, alegando que esses problemas eram ocasionados pela ausência de professores, salários pouco compensadores e falta de interesse dos homens públicos municipais.

Outro problema, apontado por Muniz, era que, os vários professores formados anualmente nas escolas normais, recusavam-se a lecionar no interior do país, preferindo lecionar nas capitais. No interior, faltavam escolas, a população, na sua maioria, era de estrangeiros e os professores que ali trabalhavam eram subvencionados por seus habitantes. De acordo com Muniz,

Por esta razão se desenvolveu por aí afora, [...] corpo diplomático ou modernas comunas, representantes da influência de outras nacionalidades, que atavicamente desdenhavam o espírito nacional [...] fato que a nós outros se foi afigurando [...] um desses grandes perigos (MUNIZ, 1997, p. 651).

Muniz defendia melhor remuneração aos professores do interior do país, preocupando-se com a escassez destes. Como Costa, alegava a “deserção” do professorado do magistério para as carreiras mais lucrativas, Informando que, no Paraná, as mulheres eram em maior número no magistério, embora nem as solteiras, nem as casadas, domiciliadas na capital do país, aventuravam-se em lecionar no interior por motivos vários, ficando para o sexo masculino essa missão. Para Muniz, os governos municipais deveriam oferecer a contrapartida na solução dos problemas educacionais:

Se aos governos estaduais não é possível atender esse importante serviço público em condições convenientes, pensamos que ao governo municipal [...] cabe o restrito dever de atendê-lo como de seu peculiar interesse [...] nas administrações inteligentes dos municípios está o segredo da prosperidade nacional desde que não falte o espírito de iniciativa e de trabalho [...] Os governos estaduais em comum com os municipais, poderão manter [...] no mínimo, dez escolas em cada circunscrição municipal (MUNIZ, 1997, p. 652-653).

O conferencista fez comentários elogiosos à Lysimaco Ferreira da Costa pela organização da I Conferência de Educação, informando que:

É possível que já então mantivéssemos mais ou menos o mesmo ponto de vista que agora a oportunidade deste Congresso de Ensino, sob os auspícios da Associação Brasileira de Educação nos permite externar, nesta poética capital do Paraná [...] que terá sem dúvida a feliz ocasião de verificar o esforço do brasileiro conspícuo que dirige os seus destinos [...] neste progressista estado que tem à frente a benemérita obra cuja finalidade é a instrução pública, a decidida operosidade de um Lysimaco Ferreira da Costa, esse espírito a quem o Paraná deve inestimáveis serviços, e o Brasil não menos (MUNIZ, 1997, p. 650).

Os esforços para disseminar a escola elementar e erradicar o analfabetismo no país foram grandes. A esta escola, caberia a tarefa de criar o sentimento de nacionalidade, não bastava somente a construção de “palacetes” para as escolas, mas professores bem preparados. O professor²⁹ deveria ser eficiente, bem formado nas escolas normais e corresponder com o projeto educacional que o Estado preconizava. Costa “apostava todas as fichas” na figura do professor. Este deveria agir com eficiência, responsabilidade, obediência e espírito pátrio.

²⁹ Sobre o perfil do professor esperado por Costa, para lecionar nas escolas primárias, veremos na unidade de texto 4.

4. A REFORMA EMPREENDIDA POR LYSIMACO FERREIRA DA COSTA NA ESCOLA NORMAL DE CURITIBA

A Escola Normal de Curitiba foi reformada em 1922, ganhando novo prédio para o seu funcionamento. Costa atuava como diretor desta instituição de ensino e escreveu o que denominou de *Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*. O texto, escrito em 1923, continha o que o autor chamava de “subsídio” para a reforma empreendida não só nesta escola, mas indicando a necessidade de abertura de Escolas Normais, expansão de escolas primárias e formação de professores. A formação para o magistério era importante porque, no professor, seria depositada a responsabilidade de conduzir o projeto político pedagógico dos reformadores paranaenses, além de alfabetizar uma população na sua maioria de iletrados, contribuindo, assim, para a modernização do Estado do Paraná. Costa concebia que a educação do povo com uma boa escola resolveria o problema do analfabetismo, desde que fosse ensinado às crianças noções indispensáveis para que pudessem ser bons cidadãos. O conhecimento elementar aperfeiçoaria as qualidades morais, intelectuais e físicas dos aprendizes.

Sempre atento aos fatos que marcaram sua época, Costa preocupava-se com os rumos do país, acompanhando o desfecho de várias questões e demonstrando maior interesse pela educação. Conhecido em seu meio como o *homem dos sete instrumentos*³⁰, por ter atuado em várias frentes, desejava, assim como seus pares, ver o Brasil alcançar o mesmo desenvolvimento dos países centrais. Mas para que houvesse o desenvolvimento, o progresso e a modernização não só da escola, e sim da sociedade. “O país não podia continuar à mercê de uma elite política desvinculada de seu meio; não podia continuar com um povo despreparado, analfabeto, doente e sem espírito cívico” (GALTER, 2002, p. 148). Essa era uma preocupação não só de Costa como da maioria dos seus

³⁰ Costa atuou como diretor, inspetor, professor, siderurgista, engenheiro, foi diretor da Caixa Econômica Federal do Paraná, trabalhou na Secretaria da Fazenda Indústria e Comércio, no Ministério de Educação e Saúde Pública e chegou ao cargo de diretor da empresa comercializadora de mate “Da Veiga Ltda”, tendo recebido, portanto, o apelido de “o homem dos sete instrumentos”. Por meio desse apelido, a imprensa criticava o autor pelo acúmulo de cargo que possuía.

contemporâneos. Para a reforma da escola primária ter resultados efetivos, o professor, condutor do processo educativo, deveria ter qualidades especiais, portanto o seu perfil era fundamental.

4.1 Bases Educativas e o perfil do professor a ser formado

Lysimaco Ferreira da Costa era diretor da Escola Normal em 1921. Martinez, em seu relatório em 1921, teceu o seguinte comentário:

Na direção da Escola Normal muito se distingue o seu ilustre e dedicado diretor, Dr. Lysimaco Ferreira da Costa, espírito inteligente e infatigável para levar avante qualquer empresa, mormente em se tratando da educação da infância e da mocidade (PARANÁ, 1921, p. 16).

Costa, ao escrever as *Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*, buscou explicitar os fundamentos da sua teoria. Para tanto, expôs:

Venho apresentar alguns subsídios para essa reforma, os quais, afetando mais o lado técnico que ela comporta, exprimem apenas a minha opinião pessoal no sentido de se dar bases sólidas e definitivas a uma tal organização que, ao meu ver, encerra o problema, o mais sério e o mais digno da consideração de um governo que preza a felicidade do seu povo, quer quando encarado do ponto de vista técnico, quer sob seu aspecto administrativo (COSTA, 1923, p. 402).

Para Costa, a reforma poderia resolver um sério problema paranaense, na medida em que o governo mostrava preocupação com a questão educacional. Nada era mais importante do que a educação do povo, por meio de uma boa escola que alfabetizasse e criasse no homem o hábito do trabalho. Esta era uma questão bastante discutida na década de 1920. Apesar da incipiente industrialização do Paraná nesse período, por meio do beneficiamento da erva-mate, criar o hábito pelo trabalho era de suma importância e essa era a função do professor para que o aluno ingressasse no trabalho comercial ou industrial. Modernizar a educação passou a ser palavra de ordem, pois era necessário oferecer educação pública para o povo.

As instituições de ensino apresentavam problemas, como evasão, repetência, falta de escolas e de professores, o que não quer dizer que as reformas realizadas no período foram em vão. Essas reformas preconizavam a preparação do indivíduo para o trabalho e para a democratização da sociedade urbano-industrial que se desenvolvia. À medida que a escola ensinava ler, escrever, contar e transmitia conhecimentos de Geografia, História e Ciências, ela preparava a classe popular para o mercado de trabalho.

A instrução escolar, para Costa, deveria ter por função ensinar conhecimentos básicos ou “noções indispensáveis”, preparando o homem para a vida, com qualidades morais, intelectuais e físicas. Na década de 1920, o Brasil passava por transformações, como urbanização e desenvolvimento industrial. O melhoramento da mão-de-obra permitiria que o homem, por meio do trabalho assalariado, produzisse mais e melhor, preparando o Brasil para concorrer no mercado mundial. Formar o homem para o trabalho era função da escola.

O autor convocava a ajuda das associações, dos intelectuais e dos municípios para melhorar a educação popular, alegando que essa tarefa não cabia somente ao Estado. Ao mencionar a precariedade da educação, deixava transparecer seu sentimento de responsabilidade, de missão, de dívida para com a sociedade.

Educação para resolver o problema fundamental do analfabetismo, que exige não só o ensino das noções indispensáveis para que cada um seja um bom cidadão e tenha um conhecimento elementar que o torne apto para a luta pela vida, como também, o aperfeiçoamento das suas qualidades morais, intelectuais e físicas. Mas para que o problema vital de todo o Paraná, a educação popular, se resolva, não basta a ação do Estado. A solução deste problema exige interesse de todos os homens cultos, bem como de todas as associações de qualquer natureza (COSTA, 1923, p. 403).

O autor prosseguiu em suas Bases Educativas:

Antes de tudo quanto a imaginação possa criar de indispensável ao progresso material dos municípios, está o “*substratum*” desse mesmo progresso, a educação popular, que tem dormido o sono do abandono, porque nós os diretamente responsáveis pela solução do problema do analfabetismo, não temos sabido

apresentar com as sugestões incisivas que o aureolam (COSTA, 1923, p, 404).

Segundo Costa, a iniciativa privada e as instituições públicas deveriam unir esforços para combater a pobreza. Uma ação conjunta para combater o analfabetismo provocaria a redução do número de pobres, tornando possível perceber, nas palavras do autor, o caráter “redentor” que a educação possuía. Investir na educação significava:

Obra grandiosa e que deve ser exclusivamente nossa, de tornar o Brasil gigante por seu prestígio intelectual e moral, como gigante o é em sua extensão territorial. Será obra de séculos dirão; mas, essa obra precisa ser iniciada e continuada com todo o nosso ardor de brasileiros e transmitida às novas gerações, como legado sagrado que só deve ser aumentado (COSTA, 1923, p. 403).

Nessa passagem, o autor destaca o “entusiasmo” pela educação que marcou o período. A educação era vista como meio de resolver a precária organização social, alavancar o progresso, contribuir com a modernização do país, criar a identidade do povo e da nação e proporcionar bem-estar social aos brasileiros.

De acordo com Caetano Munhoz da Rocha, governador paranaense, tanto a União, como os estados e os municípios deveriam cooperar para o desenvolvimento da instrução. Martinez, em seu relatório apresentado em 1921, expôs que as Câmaras Municipais das cidades distantes deveriam auxiliar os professores normalistas para que não houvesse falta destes. Martinez previa que, para o ano de 1922, seria necessário aumentar o número de classes em muitos grupos para atender ao aumento de matrículas. Preocupado com a falta de escolas, Martinez convocava a ajuda dos prefeitos para que formassem uma comissão organizada, com o objetivo de arrecadar verba material para a construção de escolas, afinal “[...] muitos professores subvencionados da roça, construíram às suas custas a sala de aula” (PARANÁ, 1921, p. 33).

Costa cobrava dos municípios maior empenho, como a criação de bibliotecas para crianças e adultos. As bibliotecas eram importantes para atender aos alunos da rede pública, ensinar a leitura, alfabetizar com lições que desenvolvessem as habilidades infantis, mas, especialmente, “[...] divulgar o

conhecimento histórico desejado e conseqüentemente consolidar a visão de uma nação homogênea que segue um percurso rumo ao progresso e à civilização” (MORENO, 2003, p. 69). A formação do indivíduo deveria ser feita por meio da leitura de diferentes autores, além de material didático para o ensino profissional e agrícola. A boa escola, para Costa, deveria “[...] criar no menino o hábito do trabalho; aprender ler, escrever e contar” (COSTA, 1923, p. 404).

Sobre o professor, asseverava Costa: “[...] a escola é o professor. O mau professor faz má a sua escola; o contrário verifica-se quando o professor é bom” (COSTA, 1923, p. 405). Costa reconhecia o péssimo salário que o Estado pagava ao professor, mas apelava para o sentimento, alegando que o professor deveria estender a mão aos seus irmãos; possuir sentimentos nobres. Estes deveriam ser exemplos de boa conduta, ensinar aos seus alunos a ordem, a disciplina, o respeito às leis, às instituições e às autoridades. Sobre a função da Escola Normal asseverou:

Lança a Escola Normal, na penosa e nobre carreira do magistério, um professor capaz de imediatamente iniciar a sua profissão com segurança e método, já por estar senhor da técnica da didática, já por conhecer os programas primários a fundo e a legislação escolar; e, o que é mais precioso ainda, saberá o educador, quer numa escola isolada, quer num grupo escolar, dirigir, com orientação firme e sem perturbações, os múltiplos aspectos psicológicos dos seus escolares, que não podem ser circunscritos a um tipo geral, para a finalidade a que aspiramos neste torrão brasileiro, a de formar um bom cidadão e um bom chefe de família (COSTA, 1987, p. 151).

Rocha, governador do Paraná, ao escrever sobre as reformas que vinha realizando na instrução pública, expôs que o ensino devia ter “feição utilitária de resultados rápidos”, sendo que os analfabetos mereciam atenção especial, cabendo aos professores, alfabetizá-los. Martinez, em 1921, chamava a atenção para este fato, afirmando que os professores deveriam concentrar esforços nos analfabetos em primeiro lugar, pois o número de classes de 3º e 4º ano era reduzido pelo pouco número de alunos. A repetência mostrava a deficiência do ensino oferecido e os alunos não aprendiam a ler, escrever e contar. Para Costa, o mestre deveria possuir conhecimentos suficientes para ensinar o mínimo de conhecimentos úteis aos seus alunos, ensinar os deveres cívicos e morais no

mínimo de tempo possível, afinal o país precisava, com certa urgência, educar o seu povo para alcançar o progresso tão almejado.

O governador paranaense, ao mencionar sobre o corpo docente, informou que existiam três categorias de professores primários no Paraná: normalistas, efetivos e subvencionados. Para o governador, faltava cultura geral e pedagógica aos professores efetivos e subvencionados, e somente os professores formados na Escola Normal deveriam lecionar. Esperava-se que essa escola oferecesse a formação necessária para garantir uma escola primária de boa qualidade. Mas, o objetivo do ensino não estava centrado no conteúdo, mas na transmissão de sentimentos para formar uma criança bondosa, gentil e ordeira.

Costa afirmou que o mestre deveria ser exemplo de boa conduta, de caráter e honradez, ser obediente, disciplinado, compreender a tão nobre missão e ser solidário. Se não possuíssem retidão moral, o professor não poderia ensinar e cobrar dos seus alunos o mesmo comportamento, devendo respeitar a instituição a que estivesse subordinado, já que era considerado um funcionário do Estado, estando, portanto, subordinado a este. Para Costa:

A primeira reforma a se fazer é a do corpo docente, que deve ser radicalmente modificado, de modo que o diretor possa contar com lentes compenetrados de que, acima de suas opiniões individuais, quaisquer que sejam, estão os sagrados direitos da educação, e que, o sentimento da gravidade da nobre missão que aceitaram do Estado, lhes impõe hábitos de obediência, disciplina, modéstia, tolerância, observação, estudo e dedicação leal (COSTA, 1923, p. 408).

Desse modo, para além da formação intelectual, o professor deveria ter conduta reta, ser ordeiro e colaborar com a construção da nacionalidade. Para tanto, a obediência e a disciplina eram importantes. Além dos sentimentos descritos anteriormente, deveria estudar a ciência da educação, metodologia e psicologia do ensino, para facilitar seu trabalho. Costa defendia que o professor deveria:

Conhecer o grau de desenvolvimento intelectual e o grau de capacidade mental de cada aluno, para a sua boa ordenação em classes [...] e saber aplicar com seqüência, a um diagnóstico seguro, os métodos, processos, formas, modos e sistemas de ensino (COSTA, 1923, p. 407).

O ensino público primário, para os governos republicanos, era motivo de atenção e preocupação dos educadores, mas, para que houvesse melhora neste grau de ensino, era necessário formar professores eficientes e capacitados. Martinez e Costa, na década de 1920, priorizaram a construção de Escolas Normais que habilitassem os alunos para o magistério por meio da formação técnica. As matrículas no curso normal eram gratuitas e só poderiam lecionar nas escolas primárias os que possuísem esse curso. Cursos, conferências, palestras, entre outros, foram ofertados aos futuros mestres para sua qualificação, além do combate ao 'apadrinhamento' para o exercício da profissão. Costa mostrava-se contrário ao critério de concurso para a escolha de professores primários, defendendo a preferência aos professores que se formavam na Escola Normal para lecionarem no ensino elementar. Alegava que quem ensinava aprendia, não precisando o professor ter muito conhecimento.

Escolhido pelo caráter reto, embora tenha pouco relevo intelectual [...] o professor estimulado [...] desde que [...] seja um professor inteligente, essa deficiência será corrigível dentro de 1 ano de exercício" (COSTA, 1923, p. 409)

Temia Costa que o cargo vitalício do professor ocasionasse "certos abusos" por parte dos professores que estavam sob a proteção das prerrogativas do concurso. E justificava:

E basta às vezes que um só lente dessa forma amparado pela lei, provoque por sua má orientação individual o desequilíbrio na orientação educacional que o Estado tem o direito de ditar, para que a anarquia se torne o característico predominante em todo o aparelho escolar (COSTA, 1923, p. 409-410).

Como as reformas do ensino empreendidas por Costa e Martinez faziam parte de um projeto político, havia o temor que o Estado e as autoridades de ensino perdessem o controle não só das massas, como do corpo docente, afinal, "na década de 1920, o Estado será o patrão dos professores e a estrutura escolar é hierarquizada" (WACHOWICZ, 1984, p. 15).

Costa defendia que o Estado só tinha o direito de conservar o bom professor desde que suas qualidades fossem aprovadas pela fiscalização técnica. Mas, se o professor não correspondesse às expectativas e fosse concursado, seria impossível ao Estado dispensá-lo. Por outro lado, a questão do concurso ou não, para exercer o magistério, esbarrava no embate entre católicos e anticlericais. No Paraná, como em todo o Brasil a Igreja lutava para não perder seu domínio e contava com o apoio do grupo católico, formado, entre outros, por Lysimaco Ferreira da Costa e o governador do Estado, Caetano Munhoz da Rocha. Segundo Moreno (2003), o governador “[...] representava a república oligárquica, a Igreja Católica, e era um nacionalista fervoroso”. Costa, assim como o governador, possuía formação católica e pertencia ao grupo de reformadores católicos. Erven afirma sobre Costa.

Organizador competente, espírito disciplinador, capacidade férrea de comando, educador completo, o novo diretor dos notáveis estabelecimentos de ensino, determinou aplicar na gestão das duas casas os seus rígidos princípios pessoais, idênticos, aliás, às exigências regulamentares. Regido por incomum disciplina mental, chocava-o qualquer infração aos regulamentos. Disciplina, pois, antes de tudo. E inflexivelmente se pôs a executar os pontos do seu programa que lhe pareciam inadiáveis (ERVEN, 1944, p. 29).

No livro *A formação do professor e a organização social do trabalho*, Miguel (1997), baseada em Pilotto, aborda a reforma da Escola Normal paranaense. Citando Pilotto, aponta o modelo educacional que os reformadores paranaenses aspiravam como ultrapassado, se comparado aos avanços pedagógicos nos demais países.

Foi então o império dos passos formais de Herbart, na versão de Patrascoiu, com monótonas aplicações a todas as matérias do ensino primário. Este parece-nos o ponto baixo da reforma, quando por todo o mundo já se agitavam as vozes mais vivas da renovação metodológica, superando em definitivo a Herbart. De outra parte, a versão patrascoiana de Herbart seria uma das mais mecânicas e atrasadas dentro da própria escola herbartiana, pecando por um formalismo desolador. Isso porém, não deve diminuir a importância da reforma que devemos a Lysimaco Ferreira da Costa (PILOTTO *apud* MIGUEL, 1997, p. 38).

Vale ressaltar que a Igreja Católica foi separada do Estado no Brasil, com a Constituição de 1891. A Constituição do Paraná, promulgada em 1892, não apresentava grandes diferenças em relação à Constituição Federal. A função da escola era formar o homem para o trabalho, ficando o ensino médio e superior, sob tutela do governo central e a instrução primária sob tutela dos estados que delegavam a responsabilidade do ensino aos municípios.

No Paraná, o ensino secundário preparava a elite para o ensino superior e o ensino primário e profissional preparavam as classes populares para trabalharem nas fábricas. Apesar do esforço dos homens públicos e dos intelectuais, as escolas primárias eram insuficientes, persistindo o analfabetismo e a disparidade social entre setores privilegiados e classes menos favorecidas.

Nas Bases Educativas, Costa prosseguiu defendendo que cabia ao Estado a qualificação profissional do mestre e a criação de poucas e boas escolas, desde que o orçamento permitisse. A instrução primária deveria receber maior atenção do governo, porque a maioria dos estudantes encerrava seus estudos nesse grau de ensino devido às longas distâncias e à pobreza que os impediam a continuidade nos estudos. Afirmava Costa que “[...] o ensino profissional, é quase totalmente luxo para um povo na sua maioria de analfabetos” (COSTA, 1923, p. 406).

Em 1922, Martinez apresentou os trabalhos realizados pela Inspetoria de Ensino em ano anterior. Lembrou do Relatório que apresentou em 1920, em que observava que a escola primária deveria ser eficiente, funcionar com regularidade, possuir boa localização e bons mestres. Lembrou, também, que o número de matrículas elevou-se graças ao trabalho de professores, subinspetores de ensino, inspetores locais e diretores.

O Inspetor refutava ao que chamava de “reforma de gabinete”, reformas teóricas, sem fundamento e superficiais. A reforma da instrução, de acordo com Martinez, significava dar continuidade ao que já vinha sendo feito, mas alegava que, para isso, eram necessárias pessoas competentes, responsáveis. Na reforma que empreendeu, procurou manter o que era viável e modificar o que não convinha.

Numa reforma de ensino, segundo Martinez, era importante saber aplicar os gastos e não o valor em si, e citou como exemplo uma averiguação que o

Ministro do Interior havia solicitado aos estados à respeito da instrução primária e que este, ao analisar os gastos de cada estado com a instrução, constatou que o Distrito Federal foi o que mais havia comprometido sua receita, apesar de o prefeito da capital do país ter afirmado que a freqüência das aulas não correspondiam ao sacrifício dos gastos.

Martinez deixou claro, no seu relatório, que priorizava a contenção de gastos, construindo escolas simples, particularmente nas zonas rurais. Achava que a escola devia instruir com proveito e não se saturar de indivíduos sem competência e utilidade, para somente ocuparem cargos. Defendia que o melhor gasto da União com o ensino era a subvenção às escolas das colônias estrangeiras. E o Paraná, com recursos da União, mantinha em 1921, 116 escolas que abrigavam 4.000 crianças.

A escola elementar, para ele, deveria ser simples, ter um só professor e a escola rural não podia contar com professores normalistas, sendo necessário contratar professores provisórios, desde que possuíssem dom para tal função. “[...] o sertanejo pede uma escola de móveis toscos e de organização simples, para que o filho saiba ao menos ler” (PARANÁ, 1921, p. 12).

Sobre aplicação conveniente de recursos nas escolas, alegou, em 1921, que a quantia de dinheiro gasto em 1916 nas instituições escolares foi a mesma em 1921, apesar do aumento na matrícula, que de 16.000 passou para 30.800. Dos 13.000 analfabetos que havia, mais de 8.000 aprenderam a ler, escrever e contar. Expôs que, em 1921, o Paraná contava com quatro inspetores, cinco Escolas Noturnas, duas Escolas Intermediárias e quatro Jardins de Infância.

Na Mensagem Presidencial de 1921, Rocha deixou claro que o combate ao analfabetismo estava sendo realizado de acordo com os recursos financeiros do Estado. Alegava que o Paraná não tinha condições de oferecer instrução completa para todos e nem para as pequenas cidades, recomendando, então, que os aliados da instituição de ensino soubessem “[...] ao menos ler, escrever e contar” e que os cursos fossem “simplificados”. Justificava essa impossibilidade pela comparação com os países europeus que, há muito tempo, ofereciam educação integral para a população e não tinham erradicado o analfabetismo e nem por isso deixaram de estar entre as nações mais cultas. Apesar da criação da Escola Normal, esta não conseguiu formar professores em número suficiente,

deixando lacunas nas escolas do interior e da capital, que ficavam com professores leigos, como é possível observar nos escritos do governador. Na Mensagem Presidencial de 1923, ao escrever sobre instrução pública, Rocha informou que o número dos alfabetizados aumentava e que, em curto espaço de tempo, o Paraná estaria entre os estados com maior número de alfabetizados.

O governador informou que a escola pública do Estado atendia mais de um terço de crianças entre 7 e 12 anos e mais de 1000 adultos trabalhadores e soldados. Para combater o analfabetismo, era preciso não abandonar o “sertão” e nem dispendar grandes somas nas cidades, alegando que, por não ser possível oferecer instrução integral para toda a população, era necessário ensinar leitura e escrita.

Costa, em suas Bases Educativas, ao escrever sobre a formação da mulher no magistério, alegava ser o único meio de suprir a demanda de professores nas escolas paranaenses. Ele referia-se ao que chamava de “deserção” do sexo masculino do magistério após a criação da Universidade de Curitiba, convocando a mulher para o exercício da profissão.

Entre nós, depois da fundação da Universidade, raro é o homem professor que não transforma o sacerdócio do ensino primário que o Estado lhe confiou, em degrau de escada para os cursos superiores com grave prejuízo para a educação do povo [...] À mulher paranaense está reservada a mais nobre missão [...] e a formação da mulher mestra deve ser o objetivo primordial das nossas escolas normais (COSTA, 1923, p. 406).

À medida que o sexo masculino procurava melhores postos de trabalho, criavam-se lacunas nas escolas primárias, contraditoriamente pensadas como importantes para a sociedade paranaense. Esta realidade não era específica deste estado, mas um movimento que se alastrava, também, na Europa. Para solucioná-lo, reivindicava-se a participação das mulheres nesse processo. Costa considerava também a formação da mulher no magistério com extrema importância. Sforzi em seu trabalho sobre a *Feminização do Corpo Docente na Democratização do Ensino no Século XIX*, assevera:

O processo de feminização do corpo docente, ao contrário do que se pensa, inicia-se no final do século XIX, concomitantemente à criação da escola primária de ensino laico e obrigatório, e

consolida-se plenamente no decorrer do século (SFORNI, 1996, p. 11).

De acordo com a autora, a mulher, apesar de sofrer discriminação, ser vista como inferior ao homem e receber um salário menor, era considerada portadora de uma alma pura, dócil, meiga, estando preparada, não só para educar seus filhos, mas para educar o cidadão brasileiro transmitindo os valores desejados pela sociedade burguesa. Almeida (2004) esclarece que o mito de que as mulheres eram signatárias de uma “vocaçãõ” para educar permeou os discursos dos reformadores republicanos. Com a Proclamação da República, os discursos giravam em torno da expansão e democratização do ensino primário gratuito e público a toda a população. As Escolas Normais surgiram com a finalidade de formar professores para suprir a demanda nas escolas primárias. Muitas mulheres estudaram e se formaram na Escola Normal, que era vista como escola que “[...] domestica, cuida, ampara, ama e educa” (ALMEIDA, 2004, p. 61). Educar seria a mais nobre missão a ser feita em nome da Pátria e amor ao próximo.

Para preservar a forma capitalista de sociedade e a unidade nacional, a escola desempenharia essa função, formando o homem com espírito moral e cívico. Para Sforni (1996, p. 38) “[...] definir a liberdade burguesa a partir da prescrição dos direitos do homem e deveres do cidadão é o papel que a democracia assume”.

Tanto a família, como a escola, deveriam manter a ordem burguesa, e a mulher educaria seus filhos para serem bons pais e cidadãos e suas filhas para serem boas esposas e donas de casa. A projeção da mulher no século XIX é explicada por Sforni:

Não foram os problemas de ordem privada, a ‘injustiça` sofrida pela mulher ou a desorganização doméstica em si, que motivaram a projeção feminina no século XIX. A inspiração surgiu de problemas de ordem pública: o materialismo, o egoísmo, o desprezo pelo bem comum e o individualismo exacerbado. Isso nos leva a acreditar que a atenção destinada ao universo doméstico tem sua justificativa no interior das preocupações sociais (SFORNI, 1996, p. 52).

Como a mulher educava seu filho, esta deveria receber instrução para ensinar ao cidadão a obediência, a ordem, o amor ao próximo e à pátria, o respeito às leis. Com essa formação, o homem estaria apto para o trabalho. Mas, para educar o homem para o trabalho, a mulher não precisava de conhecimentos mais elaborados, bastava possuir conhecimentos gerais, visto que, se recebesse a mesma educação que o sexo masculino, ela “adoeceria”, segundo alguns autores do período. A mulher era considerada possuidora de superioridade moral e não intelectual (SFORNI,1996). Esta idéia era partilhada por Costa que, em 1926, ao discursar na formatura de normalistas, afirmou que, no ensino de primeiras letras:

O professorado primário é composto, na sua quase totalidade, de senhoras, de moças, de mulheres, enfim. E todo o êxito da instrução, toda a recompensa dos esforços do Estado dependem mais da bondade do coração feminino, da alma pura da professora, do que de todos os métodos inventados, do que todas as organizações estudadas, pensadas, refletidas pelos mais eminentes mestres da pedagogia ou da psicologia (PARANÁ, 1926, p. 343).

Embora considerada menos inteligente que o homem, a mulher passou a ser requisitada para o exercício do magistério. Ela, na visão da maioria dos intelectuais e reformadores, não precisava possuir vastos conhecimentos, sendo considerada portadora de sentimentos nobres, necessários para formar o cidadão responsável, obediente, com espírito de nacionalidade, patriota, consciente dos seus direitos e deveres perante a sociedade, atendendo ao projeto político dominante. Segundo Wachowicz, em 1901,

Enquanto o número de diplomados ainda era insuficiente, o governo pretende tornar mais rigorosas as provas para o acesso ao magistério. Também por essa época define-se a preferência da mulher para a profissão de professora primária. Até então, apenas as escolas femininas e as promíscuas (mistas), eram regidas por mulheres [...] a tendência se verifica a favor da mulher (WACHOWICZ, 1984, p. 279).

Para Costa (1923, p. 410), a Escola Normal de Curitiba era destinada à elite, devendo ser “[...] o santuário educativo das moças da melhor sociedade curitibana”. Em 1870, a lei determinava que o curso normal teria duração de dois

anos para ambos os sexos. Em 1888, a Escola Normal, segundo as autoridades de ensino, destinar-se-ia às jovens senhoras, além de possuir escolas primárias anexas para que os aspirantes ao magistério pudessem exercer as aulas práticas. Os que se formavam após 1901 recebiam diplomas do curso normal e, em 1914, este curso passou para quatro anos de duração. O Regulamento de 1901 fez aumentar o número de matrículas do curso normal, por oferecer melhores salários aos diplomados. Em 1905, “nas matrículas da Escola Normal, verifica-se um aumento principalmente do sexo feminino, entre as quais algumas moças das principais famílias desta capital” (WACHOWICZ, 1984, p. 199).

Antes de escrever as *Bases Educativas*, Costa criticou o antigo plano de estudos que havia para a Escola Normal de Curitiba. Alegava que tal plano não se diferenciava dos planos dos demais estados da federação, sendo que os alunos aprendiam Pedagogia no 2º e 3º anos do curso e a prática pedagógica no 4º ano. Centrou sua crítica no fato de a matéria de Pedagogia ser ensinada simultaneamente com outras matérias, sobrecarregando o 2º e o 3º anos do curso. Além disso, ao deixar a prática pedagógica para o 4º ano e ainda, com matérias diversificadas, impedia uma perfeita formação técnica do futuro professor.

Acrescentou, também, que o plano de estudos privilegiava os conhecimentos gerais em detrimento da formação profissional, que era “[...] a única que justifica a razão de ser de uma Escola Normal” (COSTA, 1923, p. 412). Afinal, o professor deveria ter boa formação, estar bem preparado, realizar observações apropriadas ao meio infantil. Comparava Costa essa formação “aligeirada” ao médico, que conhece os remédios que curam, mas que não sabe diagnosticar.

Nossos professores primários não nos trazem das suas escolas observações próprias ao nosso meio infantil, porque não saíram da Escola Normal suficientemente preparados para encarar seriamente os problemas pedagógicos; porque estudaram Pedagogia com a frieza do estudo secundário da Aritmética, da Física, ou qualquer outra ciência abstrata; porque só receberam ensinamentos do alto das cátedras, às pressas, para tirar exames. E a persistir tal regime, estaremos condenados, eternamente, a copiar dos outros centros do país ou do estrangeiro, os fundamentos das nossas reformas, procurando adaptar, às cegas,

o que convém aos outros e que esses outros, reputam o melhor para todos (COSTA, 1923, p. 413).

O autor não concordava que a Pedagogia fosse ensinada simultaneamente com matérias gerais, alegando que o futuro mestre, na maioria das vezes, aprendia a ensinar uma matéria não conhecida ou que não havia estudado ainda. “[...] Assim, no terceiro ano aprendeu Pedagogia Especial [...] aprendeu a ensinar História Natural, História do Brasil [...] mas só vai aprender essas matérias no 4º ano” (COSTA, 1923, p. 414).

Ele defendia a idéia de que a Pedagogia Geral e a Especial deveriam ser exercitadas pelo estudante de magistério na escola de aplicação, em contato com a criança. A proposta que elaborou para o novo plano de estudos da Escola Normal deveria conter dois cursos: o fundamental ou geral e o profissional ou especial, sendo que, “no primeiro, o aluno educa-se; no segundo aprende a educar”. Assim, o curso geral deveria preparar a cultura geral do professor primário com conhecimentos que ensinariam aos seus alunos, com duração de três anos, nos quais seriam ofertadas as seguintes matérias:

- 1º ano: Português, Geografia Geral e Corografia³¹ do Brasil, Aritmética e Álgebra, Desenho, Música, Trabalhos de Agulha e Economia Doméstica (para o sexo feminino), Trabalhos Manuais e Ginástica.
- 2º ano: Português, Geometria Plana, Física e Química, História Geral da Civilização, Desenho, Música, Trabalhos de Agulhas e Economia Doméstica (para o sexo feminino), Trabalhos Manuais e Ginástica.
- 3º ano: Português, História do Brasil, História Natural, Geometria no Espaço, Trabalhos Manuais, Música e Ginástica. Disciplinas como Desenho, Trabalhos de Agulhas e Economia Doméstica seriam direcionadas para o sexo feminino. (COSTA, 1923, p. 415-416). Baseado no preceito pestalozziano de que “[...] a medida da instrução não é o que o professor possa dar e sim, o que o aluno possa receber, Costa achava que os programas deveriam ser cumpridos integralmente sem excessos doutrinários”.

³¹ Trata-se do estudo ou descrição geográfica de um país.

Para o curso especial, a proposta de Costa era oferecer ao futuro mestre uma boa técnica metodológica “[...] apoiada nos princípios gerais e regras de Pedagogia e nas noções fundamentais de psicologia da educação” (COSTA, 1923, p. 419). Era necessário, também, que o futuro professor aprendesse, no curso especial, noções sobre os conceitos evolutivos da psicologia e a natureza integral do educando por meio de “experimentações e observações racionais”.

Um professor consciente é capaz de distinguir nos seus escolares as manifestações instintivas das hereditárias, as impulsões oriundas da influência da coletividade ou do meio infantil, e das perturbações características de um anormal (COSTA, 1923, p. 420).

Sobre a modernização do ensino, Martinez escreveu, em 1921, que: “[...] o ensino moderno obedece às leis do desenvolvimento psíquico. Contrariar essas leis é prejudicar a obra da educação”. O ensino passou por mudanças, segundo Martinez. Antigamente se ensinavam as letras, a soletração e por último a palavra. “Hoje o segredo dos métodos psicológicos consagraram a nova escola e firmaram novos princípios” (PARANÁ, 1921, p. 48). Costa entendia que para completar o conhecimento da psicologia infantil, o professor deveria saber um pouco sobre a anatomia e a psicologia do sistema nervoso cérebro-espinhal. O curso especial teria duração de três semestres, ou seja, os alunos teriam, no primeiro e no segundo semestres, 17 aulas e, no terceiro semestre, 16 aulas com 4 horas diárias e estágios na Escola de Aplicação durante os intervalos das aulas.

O 4º ano_1º semestre, iniciaria no mês de janeiro, estendendo-se até maio, com aproximadamente 90 dias úteis. O 4º ano (segundo semestre) seria ministrado de julho a novembro, com aproximadamente 90 dias úteis no mínimo e o 5º ano (primeiro semestre (terceiro semestre do Curso Especial), iria de janeiro a maio (COSTA, 1923, p. 421).

O Curso Especial “[...] deveria oferecer ao futuro educador uma boa técnica metodológica apoiada nos princípios gerais, com regras de pedagogia e noções fundamentais da Psicologia da Educação”. (COSTA, 1987, p. 142). O professor não ficaria restrito à psicologia da primeira infância porque a psicologia do educando evoluía com o desenvolvimento cerebral. O autor priorizou, também, a

disciplina de Agronomia no Curso Especial, que segundo Miguel, traduz a preocupação em preparar melhor a população para o trabalho nas áreas primárias e terciárias, que caracterizavam o desenvolvimento econômico do Estado”(MIGUEL 1997, p. 37). O Curso Especial seria ministrado em três semestres, com as disciplinas distribuídas da seguinte forma:

- 4º ano - 1º semestre: Psicologia; Metodologia Geral; Metodologia da Leitura e Escrita; Metodologia do Desenho; Higiene e Agronomia.
- 4º ano - 2º semestre: Moral e Educação Cívica; Metodologia do Idioma Vernáculo; Metodologia da Aritmética; Metodologia do Ensino Intuitivo; Metodologia das Ciências Naturais; Metodologia da Geografia.
- 5º ano - 1º semestre: Puericultura; Metodologia da História; Metodologia da Geometria; Metodologia da Música; Metodologia dos Exercícios Físicos; Ensino dos Trabalhos Manuais; Prática e Crítica Pedagógica (COSTA, 1987, p. 143-144).

Costa criticava o horário das aulas que eram ministradas de acordo com a disponibilidade do professor, ficando o interesse do aluno para segundo plano. Determinou que o horário da aula fosse das 8 às 12 horas, alegando que o aluno tinha 4 horas de aula pela manhã e mais algumas horas para recapitular o que havia aprendido, além de horário para sua higiene pessoal, para as refeições, para ir e voltar da escola, ficando a criança, com o dia sobrecarregado, não podendo perder a maior parte do seu dia somente na escola.

O curso da Escola Normal era de quatro anos e meio. As disciplinas de cunho profissionalizante eram: Pedagogia e Prática Pedagógica, Noções de Higiene, Agronomia e História da Civilização Brasileira, enfatizando o Paraná. Os trabalhos Manuais eram ensinados em todas as séries. Quem completasse a Escola Intermediária ou fosse aprovado nas matérias do segundo ano desta escola poderia matricular-se na Escola Normal. Costa, com a inauguração da Escola Normal Secundária, determinou que a duração do curso normal passasse para quatro anos e meio.

É possível perceber que o currículo proposto tinha o objetivo de profissionalizar os professores e separava a formação geral da formação específica ou profissional. Nesse ponto, era similar às reformas do Distrito Federal e de Pernambuco, em que o magistério compreendeu um ciclo geral ou propedêutico, (três anos) e um ciclo especial ou profissional (dois anos) (MIGUEL , 1997, p. 35).

Sobre a inauguração da Escola Normal, o governador paranaense informou que esta escola passou a funcionar em prédio próprio em 1923 de acordo com a lei nº. 2114 de 25 de março de 1922.

Costa não poupava elogios à Escola Normal que organizou, afirmando ser ela “a principal casa de educação do Estado”. Ao apresentar sua proposta de organização da Escola Normal ao Secretário Geral do Estado, Marins Alves de Camargo, informou que, por ordem do governador Caetano Munhoz da Rocha, os alunos da Escola Normal que quisessem estudar idiomas estrangeiros, poderiam matricular-se gratuitamente no Instituto Comercial e que, num futuro próximo, o governo criaria uma disciplina de assuntos comerciais no curso normal.

Ao elogiar o Governador do Estado do Paraná nesse documento, Costa reafirmou que a inauguração do Palácio da Instrução destinava-se a receber a Escola Normal Secundária e sua Escola de Aplicação com o objetivo de formar professores primários, o mais poderoso fator de progresso e de civilização. Como continuidade ao seu discurso e elogiando a perseverança do governo paranaense, afirmou:

Difícilmente se deixaria de encontrar, no programa de um candidato à alta administração do país ou dos seus departamentos, as mais promissoras iniciativas esboçadas em torno da instrução, o magno problema de todos os tipos e de todos os povos cultos; com a mesma facilidade, porém, das promessas fáceis, estamos cansados de apreciar como, depois de salvas as aparências, é abandonado o problema básico do nosso progresso, atirado à vala comum das coisas secundárias, pelos dirigentes vítimas das paixões políticas e sedentos de perpetuar o seu prestígio no poder momentâneo, à custa do sacrifício das mais legítimas aspirações do povo (COSTA, 1987, p. 120).

Em sua Mensagem, Rocha falou sobre a Escola de Aplicação que, segundo ele: “Será o laboratório do profissional normalista, que nele se exercitará de modo completo durante todo o curso especial, na prática do ensino em todos

os seus aspectos: infantil, primário e secundário” (ROCHA, 1924, p. 98).

Outra questão tratada no novo plano de Costa, era sobre as aulas de idiomas para professores. Para Costa, o professor deveria aprender vários idiomas, sendo o alemão, o italiano e o polaco mais úteis que o francês, mas afirmava que estes cursos só seriam oferecidos se os recursos financeiros fossem suficientes. Justificava o ensino do alemão, polaco e italiano porque a maioria dos imigrantes era proveniente desses países.

A educação popular era o *problema vital do Paraná*. A educação formaria o homem cooperador com o desenvolvimento e com o progresso da nação. O discurso de Costa em defesa da reforma da Escola Normal justificava-se para formar professores primários. Apontava a importância da disseminação e da qualidade da escola primária, assim como a formação e o aperfeiçoamento do professor.

Formar o professor primário, senhor absoluto da técnica da didática, perfeito conhecedor dos programas do ensino que vai ministrar, capaz de compreender, em pouco tempo, a alma da criança e ornado das mais completas qualidades morais, é o fim capital da Escola Normal; se o realizar, será o maior padrão de glória do Paraná (COSTA, 1987, p. 125).

É possível observar que as ações e discursos de Costa faziam parte de uma política educacional, uma vez que estavam atreladas às propostas de governos às quais o autor pertenceu. As questões que envolviam a educação pública paranaense faziam parte do movimento nacional e internacional, como o apelo pela democratização da sociedade, pelo ensino a toda população e à formação de professores.

A Escola Normal era vista como sinônimo de competência e boa formação, para os futuros normalistas, sinônimo de “status”. Os futuros mestres se especializavam nos métodos e técnicas de ensino, mas a realidade educacional estava distante do que os futuros professores aprendiam em sala. “O aluno real não correspondia ao modelo ideal” (MIGUEL, 1997, p. 11). Os professores deveriam estar comprometidos com um projeto de Estado, no qual o espírito de cidadania e nacionalidade, se mostravam necessários.

4.2 Formação da unidade nacional e cultura cívica

Como exposto no início deste trabalho, a segunda metade do século XIX, na Europa, foi marcada por profundas transformações que culminaram com a criação de um sistema nacional de educação naquele continente, para que as relações sociais postas em xeque fossem conservadas. Para Schelbauer:

Havia uma campanha universal pela democratização do ensino levado a efeito pelos países desenvolvidos, concomitantemente, ao processo de reorganização do capital em fins do século XIX e início do século XX, que culminou com a intervenção do Estado na criação da escola primária de ensino obrigatório para as classes populares e na conseqüente organização do Sistema Nacional de Educação, que teve seus desdobramentos, também, nas novas repúblicas da América Latina, com resultados efetivos na Argentina, Uruguai e Chile (SCHELBAUER, 1998, p. 1).

A escola, nesses países, possuía um caráter político. Machado explica a diferença de interesses.

A criação da escola pública para o povo deu-se na Europa, carregada de caráter político, para manter a unidade rompida com o acirramento da luta de classes; diferentemente no Brasil, alguns intelectuais e políticos levantaram a bandeira em sua defesa para mobilizar a criação de uma unidade que congregasse os homens para a modernidade da sociedade. Era necessário forçá-los a produzir para o mercado mundial, através da adoção do trabalho assalariado, tornando o trabalhador também consumidor (MACHADO, 2002, p. 159).

A escola deveria manter a unidade rompida, atendendo aos interesses da sociedade burguesa. A educação necessária para manter a unidade rompida na Europa tinha uma outra função no Brasil, ou seja, a de criar a unidade nacional para que o país alcançasse seu progresso, sua modernização sob moldes europeu e norte-americano. Mas, para que isso ocorresse, o país precisava produzir para o mercado mundial, já que seu isolamento não era mais possível num mundo globalizado. O papel da escola era fundamental nesse processo, devendo formar o homem para o trabalho, para o consumo, inculcando nele o valor da sua profissão.

Costa, Martinez e o governador paranaense, participaram de um projeto de nação e, neste projeto, atuavam em várias frentes, como: investimento na agricultura, nos meios de transporte, na industrialização e na educação, porque queriam modernizar o Paraná. Acreditavam que a educação seria o motor de transformação social e não estavam alheios com o que se discutia e se realizava do outro lado do Atlântico, Por meio de livros e contatos com os intelectuais desses países, estes homens trocaram idéias, analisaram e observaram, de modo a extrair o que havia de mais avançado para adequar no Estado paranaense.

Como seus ideais estavam consoantes com as questões nacionais, defendiam a formação de professores, educação para o trabalho, combate ao analfabetismo, expansão de escolas e construção de escolas normais. A escola para formação do magistério seria importante para o projeto político de educação que esses homens possuíam. Diante do que foi exposto, é possível observar que a preocupação com o nacionalismo não era só dos intelectuais paranaenses, mas fazia parte das questões que estavam sendo discutidas no país.

Como reflexo do que acontecia na Europa, o Brasil recebeu grande fluxo de imigrantes no século XIX e XX. A acomodação do trabalhador livre europeu e do escravo liberto era um problema a ser resolvido em solo brasileiro. Para os reformadores paranaenses, era necessário nacionalizar os imigrantes, integrá-los ao projeto nacional ensinando-lhes a língua nacional. Era necessário “acalmar os ânimos” das classes sociais, afinal a sociedade burguesa estava consolidada e era preciso preservar seus interesses. A escola pública, desejada nos países centrais, assim como pelos intelectuais desses países, transmitiria o ideário de uma sociedade capitalista em crise por meio da educação moral, preservando a unidade nacional. “Considerando que esta escola recebe todas as classes, seu grande empenho será a promoção da harmonia entre desiguais” (SFORNI, 1996, p. 74). Para Sforni,

Da mesma forma que a Europa teme a desordem social provocada pelos trabalhadores livres desempregados, no Brasil temem-se também as transformações na forma do trabalho que dão liberdade ao escravo e atraem a imigração daqueles trabalhadores livres e descontentes com a civilização (SFORNI, 1996, p. 16).

Os imigrantes mantinham escolas próprias, organizavam-se em núcleos, mantendo a cultura, os costumes, a religião e o idioma do país de origem. Seus filhos recebiam a educação herdada do país de origem por professores da própria colônia, fato que preocupava a elite brasileira. Os imigrantes constituíam-se em ameaça ao projeto de nacionalização desejado para o Brasil. O Estado do Paraná recebeu parte dos imigrantes europeus na década de 1920 e houve tentativa de integrá-los ao processo de nacionalização. Ferreira, ao escrever sobre os problemas da imigração, explica:

Os anseios dos fundadores da República pelo povoamento e resguardo das fronteiras por intermédio da imigração transformaram-se nos anos 20, em problemas para a nacionalidade, na medida em que se organizavam em colônias para as quais eram transportadas a escolarização, os costumes, as idéias sociais, políticas e religiosas desenvolvidas no país de origem (FERREIRA, 1988, p. 71).

No Brasil, a imigração influenciou na formação social. “O estabelecimento dos imigrantes como pequenos proprietários especialmente no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul determinou diferenças culturais não descaracterizadas até os dias atuais” (FERREIRA, 1988, p. 70). A “desnacionalização” que as colônias de imigrantes poderiam ocasionar preocupava os paranaenses na década de 1920, assim como os demais estados da região Sul, porque os imigrantes possuíam seus costumes, sua cultura, constituindo-se em ameaça constante à unidade nacional, tornando-se necessário incorporá-los ao projeto civilizador. Vale ressaltar que a integração dos imigrantes como força de trabalho nas zonas urbana e rural acentuou-se em 1916, mas, desde 1890, o Estado paranaense recebia levas de imigrantes poloneses, russos, alemães, italianos, entre outros.

Costa preocupava-se com a criação da identidade nacional por isso, defendia a nacionalização dos imigrantes. Uma das medidas adotadas por ele, em 1926, foi a multa que aplicou a dois professores estrangeiros por transgredirem a lei nº 2.157, de 08 de abril de 1922, por não estarem ensinando a língua vernácula e a história da pátria (COSTA, 1987, p. 209). Muitas escolas estrangeiras foram fechadas nesse período, forçando os imigrantes a procurarem escolas públicas ofertadas pelo Estado paranaense para educarem seus filhos.

O governador do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, em sua mensagem presidencial no ano de 1927, informou que, preocupado com a desnacionalização do povo, determinou rigorosa fiscalização das escolas particulares por meio de inspeção didática, sobretudo nas escolas dirigidas por estrangeiros e destinadas aos filhos dos colonos. O fechamento das escolas estrangeiras levou os imigrantes a reivindicarem escolas, forçando a expansão destas e a criação de Escolas Normais para formar professores. Para Rocha, havia o perigo de estas escolas manterem seus costumes, sua religião, sua língua e nacionalidade. Na década de 1920, várias escolas estrangeiras foram fechadas, atendendo a uma determinação do governo por não obedecerem às exigências de ensinar a língua nacional aos seus alunos.

Martinez, em 1921, ao escrever em seu relatório sobre as escolas estrangeiras, lamentou a falta de uma lei que punisse diretores e professores que contrariavam as determinações da Inspeção Geral de manterem escolas abertas além de não ensinarem a língua nacional. Informou Martinez que as autoridades do ensino eram hostilizadas em certas localidades por onde passavam.

Martinez contou que ele e sua equipe passaram pela Colônia Afonso Pena e constataram que havia uma escola do Estado em frente a uma escola construída por colonos, e que esta estava repleta de crianças enquanto a do Estado estava vazia. “Desanimados com esse estado de coisas, mandamos fechar a escola polaca” (PARANÁ, 1921, p. 69). Após várias discussões, chegou-se à conclusão de que as crianças teriam aula na escola polaca das 8 às 10 e na escola pública, das 12 às 16 horas.

Sobre Escolas Subvencionadas, o Inspetor informou que em todo o Estado eram 116 escolas que funcionavam em antigas colônias estrangeiras ou em núcleos de população estrangeira, cuja função era nacionalizar as crianças estrangeiras. Essas escolas foram instituídas pela Lei nº 13.014 e o governo paranaense encarregava-se de criá-las, nomear professores, adotar horários, programas, métodos de ensino, entre outros.

Considerando-se que existem no Paraná inúmeros núcleos de população estrangeira, tais escolas são insuficientes, razão porque devia a União aumentar o auxílio para o provimento, pelo menos de mais cem cadeiras (PARANÁ, 1921, p. 71).

Para Martinez, a União devia encarregar-se das escolas para as crianças estrangeiras. Criticou a União pelo atraso com que pagava a subvenção, informando, em seu relatório, que a subvenção referente ao ano de 1919 havia sido paga em agosto de 1921, atrasando o pagamento dos salários dos professores das escolas federais. “As escolas mantidas pelo Estado produzem incontestavelmente muito mais porque os seus funcionários são sempre pagos em dia”.

A preocupação com a constituição da nacionalidade brasileira esteve presente ao longo do início do século XX. Este foi tema do texto de Wenceslau Muniz, participante da I Conferência Nacional de Educação realizada em 1927. Ao falar sobre escolas estrangeiras, expôs que a Primeira Guerra “estremeceu”, “despertou” o Brasil para esse problema, sendo criadas escolas nacionais estrangeiras, leis para a obrigatoriedade do ensino vernáculo, de história e geografia pátrias. Pela precária fiscalização das populações coloniais brasileiras e pela ajuda que os estrangeiros recebiam para sua instrução dos governos estrangeiros, Muniz alertava para a importância de medidas urgentes dos homens públicos brasileiros. Ele citou os alemães que formavam um grupo coeso e que haviam realizado, em janeiro de 1927, uma Conferência na cidade de Curitiba. Com louvável dedicação, trataram “[...] uma centena de educadores alemães dos interesses da classe [...] constituindo-se em uma espécie de Confederação proletária do professorado alemão” (MUNIZ, 1997, p. 651). Muniz preocupava-se com as escolas estrangeiras alegando que poderiam constituir uma ameaça.

A tese número 32, sob o tema *O ensino nas escolas freqüentadas por filhos de colonos estrangeiros*, era de autoria da Inspetora de Ensino da cidade de Morretes, Maria Luiz Burtz. Esse assunto era de grande importância para a congressista, que se preocupava com o que lecionaria aos alunos filhos de estrangeiros. Para Burtz, era um desafio para o professor paranaense ensinar a língua nacional e o amor à Pátria. Relatou que o colono desconfiava do ensino nas escolas brasileiras e comparava estas escolas com as escolas da sua terra, devendo o professor brasileiro ser exemplo, já que o colono julgava o Brasil pela ordem e pelo ensino.

Era necessário que os professores convencessem os colonos que as escolas do Brasil eram tão boas quanto as européias, como fez Burtz (1927) em

sua cidade. O ideal, para essa educadora, era que o professor conhecesse uma ou mais línguas para ensinar crianças que falavam outros idiomas. O professor, ao utilizar material escolar, deveria fazer com que os alunos os conhecessem pelo nome, cor, tamanho, entre outros. Por meio da associação de idéias, o aluno aprenderia, devendo, na seqüência, vir a escrita e a leitura. A autora receitava o uso de cartilhas, hinos, cantos e brincadeiras para o aprendizado e, imbuída de um sentimento patriótico, convocou professoras a trabalhar fora da capital. Para a conferencista:

Prestarão um grande serviço à Pátria as professoras normalistas que deixarem por três ou quatro anos a comodidade da capital e os seus encantos para realizar, com amor e patriotismo, a nacionalização metódica dos pequenos brasileiros, filhos de colonos estrangeiros no interior do Estado (BURTZ, 1997, p. 191).

Percebe-se o apelo moral dirigido aos professores e à sociedade como um todo. Prestar um favor ao próximo, significava possuir boa índole, ser patriota, bom cidadão e “a nacionalização da população passou a ser outra função atribuída à escola” (WACHOWICZ, 1984, p. 126). Como construir o espírito nacional nesse momento? Como integrar os estrangeiros na nova pátria? A educação passa a ser vista como o instrumento fundamental, para tanto, eram necessários novos métodos e conteúdos. Dentre esses novos conteúdos, surge a preocupação com as disciplinas que dessem essa formação, como História, Geografia e Moral e Cívica. Esta última se torna preocupação de Manoel Pedro de Macedo na tese número 54, com o tema *A unidade nacional: pela cultura literária; pela cultura cívica; pela cultura moral*, o autor enfatizou que a instrução permitia a emancipação intelectual e política do povo paranaense. Alertava que:

Não basta o preparo elementar das massas, fundada somente na clássica regra de ler, escrever e contar. Há a divisão do trabalho e os misteres profissionais que reclamam múltiplas aptidões e mais adiantados conhecimentos para as explicações que a ciência vai criando [...] mas não se pode dispensar a cultura literária, cívica e moral [...] se a instrução é um meio de educar, não quer dizer que aquele que aprende se moraliza [...] Educar é moralizar, é infundir na pessoa princípios altruístas [...] O saber atua sobre a inteligência e a moralidade, sobre o sentimento (MACEDO, 1997, p. 318).

Para Macedo (1997), a instrução não era o único meio de educar, a sociedade necessitava dos “Pitágoras e dos Confúcius”. Ao escrever sobre a importância da cultura literária, afirmou que ela “[...] proporcionava a todos, reais proveitos que vivificavam e exaltavam os sentimentos de patriotismo, de solidariedade social”. (MACEDO, 1997, p. 319). Sobre a cultura cívica, foi enfático: “[...] é o adestramento nas armas e o amor às coisas nacionais”, e sobre a cultura moral informou que ela determinava a finalidade de todas as ações humanas. Instruir significava ensinar as primeiras letras, escrever e contar. Cultura suficiente para o trabalho nas fábricas. Educar era incutir no homem o espírito nacional, o amor à pátria, ao próximo, tornar esse homem disciplinado, ordeiro, obediente, moldado pela sociedade capitalista, sob os padrões da civilização moderna, dos países desenvolvidos.

O regime republicano já estava consolidado no Brasil na década de 1920. Para a elite, a população brasileira precisava saber que vivia num país com grande extensão territorial, com riquezas naturais, “harmonia” e “hospitalidade”; precisava amar sua terra, sua gente, as “coisas nacionais”. Vale ressaltar que este ideal estava presente em grande parte da literatura do período, que era carregada de otimismo e escrita dentro de um projeto civilizador. “A inserção do ânimo, do otimismo, era questão central para a reforma e os reformadores” (MORENO, 2003, p. 87).

A literatura atendia aos ideais da reforma de ensino paranaense e, para viver em sociedade e contribuir com seu desenvolvimento e progresso, era preciso ser civilizado, organizado, ter bom comportamento, ser disciplinado. Entre os que deveriam ser preparados para conviver na nova sociedade, estavam os imigrantes e os nativos. Estes deveriam ser inseridos no projeto de nacionalização brasileiro. O sentimento nacionalista ajudaria a formar no homem a consciência dos seus direitos e deveres, cooperador, produtivo e leal à pátria. Os cidadãos deveriam ser responsáveis e defenderem os interesses do Estado, que deveria estar acima de qualquer organização. À escola cabia a função de criar a unidade e a identidade nacionais. Para Oliveira,

As idéias positivistas associadas às democráticas e liberais, advogando a formação cívico-patriótica, por meio da educação, para garantir a consolidação da ordem republicana foi a origem do

sentimento nacionalista que se intensificou na década de 1910, notadamente no período da Primeira Guerra. O civismo e o patriotismo exaltados pelos educadores ganharam nova concepção em virtude do nacionalismo crescente, que atribuía à escola o papel de transformadora da sociedade (OLIVEIRA, 1994, p.53).

A unidade nacional significava acesso ao desenvolvimento, à recuperação do “atraso” do país. O alto índice de analfabetismo constatado na década de 1920 fez com que os intelectuais avaliassem a República como pouco eficiente. Estes intelectuais acreditavam que a educação solucionaria os problemas nacionais, ou seja, a escola era vista como “redentora”, teria a função de orientar o país para a modernização, para o progresso e para o desenvolvimento sob moldes europeus. Para Carvalho:

Esse entusiasmo pela educação condensava expectativas diversas de controle e modernização social, cuja formulação mais acabada se deu no âmbito do nacionalismo que contamina a produção intelectual do período (CARVALHO, 2003, p. 13).

Para Schelbauer, essas discussões não terminaram, mas tomaram novo rumo.

As preocupações, que antes estavam centradas na qualificação da mão-de-obra do liberto e do trabalhador nacional para as grandes lavouras ameaçadas pelo fim da escravidão, voltam-se para a criação de um sistema nacional de educação com a finalidade explícita de unificar a luta pela existência da nação brasileira, fazendo emergir, através da educação, uma alma nacional, dificultada pela disputa entre os poderes locais e o poder central, que a descentralização criava (SCHELBAUER, 1998, p. 60).

A elite brasileira, via o povo como indolente, cheio de vícios e doente. Era necessário tirá-los da improdutividade, da degeneração e a função da escola pública, era ajudar a recuperar o atraso do país, mobilizar os homens para a modernização da sociedade, persuadí-los para o trabalho assalariado fazendo com que produzissem para o mercado mundial, transformando-os em consumidor.

Se as relações sociais de produção, que compelem os indivíduos à trabalhar para outro, ainda não existem para exercer a coação

externa, acredita-se que a educação escolar possa fazê-lo, ensinando o valor do trabalho (SCHELBAUER, 1998, p. 130).

A escola deveria provocar uma regeneração nacional, disciplinar e tornar produtiva a população brasileira aperfeiçoando-as. Era necessário inserir o liberto no mercado de trabalho, torná-lo apto para o trabalho livre. A escola, criada para as classes populares para atender aos interesses burgueses, iria “abrasileirar” o povo; teria a função de educar, promover o sentimento coletivo, o amor ao próximo, à pátria, à ordem, às leis e aos governos e disciplinar a população. Para Sforzi:

Cabia à educação primária estender laços imaginários sobre a heterogeneidade; cabia-lhe a transmissão de uma identidade nacional. Através da instrução cívica, da geografia, da história e da própria língua, poder-se-iam criar sentimentos pátrios que modificassem ou regenerassem uma população tida com apatia às questões nacionais (SFORZI, 1996, p. 82).

Educar significava atingir a subjetividade, o coração, o sentimento; discurso que era universal. Os reformadores brasileiros da década de 1920 desejavam uma escolarização que formasse o indivíduo para a civilidade, para a modernidade. O projeto civilizador estava relacionado ao comportamento em público, ou seja, o indivíduo deveria aprender seus deveres para com os pais, com o professor, devia aprender a se comportar na escola, em casa e na rua, saber dos seus direitos e deveres como cidadão e a disciplina de Educação Moral e Cívica continha regras de conduta.

A utilização dos livros didáticos ajudaria na educação para a civilidade, para o amor e o respeito à pátria, para a ordem e o progresso tão almejados para a manutenção da sociedade capitalista. Sobre este material, Leão afirmou:

É extraordinário, é fundamental a influência do livro didático na formação moral e cívica do indivíduo e da nacionalidade [...] o livro em que a criança aprende deve ter uma valorização real para a formação do seu espírito e do seu caráter, e nunca servir de simples pretexto para o conhecimento do alfabeto e a capacidade de ler por cima (LEÃO, 1919, p. 223).

Espécie de receituário que dava noções de como e o que ensinar para a criança, o primeiro livro de leitura despertaria o sentimento de nacionalidade,

agiria no coração. As disciplinas de conteúdo patriótico formariam o homem que a sociedade desejava, disciplinado, ordeiro, com espírito coletivo, civilizado e com regras para viver. O livro didático foi um dos instrumentos mais utilizados nas reformas educacionais, com suas histórias infantis carregadas de bons exemplos e escritas para o coração. “Mesmo no Paraná, surgem alguns autores que produzem obras didáticas ou adaptadas para este fim, como é o caso de Sebastião Paraná e Romário Martins” (MORENO, 2003, p. 76). Havia uma permuta cultural entre os estados da federação por meio de obras produzidas em cada um deles, “[...] é claro que esse ideal é compartilhado pelos demais projetos formadores em curso nos outros estados da federação” (MORENO, 2003, p. 83).

A preocupação com a formação moral estava presente em Martinez. Em seu relatório em 1921, escreveu que tanto os pais como os alunos eram os que mais sabiam diferenciar a boa escola, lembrando que houve grande procura pela instituição de ensino e que cessaram os comentários de que os pais não enviavam seus filhos para serem educados. Ao escrever sobre moral e civismo, asseverou:

O amor da Pátria é o amor da ordem dentro da lei, é a confiança nos eleitos para dirigir os destinos de todos, é o acatamento à justiça, o respeito ao passado, a esperança no porvir, a solidariedade em todos os momentos em que as instituições perigam e com elas a grandeza e a integridade nacional (PARANÁ, 1921, p. 6).

Alegava que o homem devia estar ciente de seus direitos e deveres para viver em comunidade. Não haveria, segundo Martinez, Pátria e sentimento humano sem moral, cabendo à escola esta tarefa. Para o Inspetor, “o povo ignorante é como o cego que tateia. Está sujeito a ser guiado por mão estranha. Será, portanto, escravo submisso, sem esperança na redenção. Viverá eternamente infeliz” (PARANÁ, 1921, p. 6).

Em seu relatório, tratou do assunto referente aos contos que, para ele, exerciam influência sobre a moral da criança. “Têm constante aplicação na vida prática”. Aos alunos de terceiro e quarto anos, Martinez recomendava contos que mostrassem o valor da verdade, da justiça, da solidariedade, entre outros. As histórias deveriam abordar assuntos reais do dia-a-dia, como o vício do álcool, do

cigarro, do jogo e suas conseqüências para a família e para a sociedade. Orientava os professores para despertarem em seus alunos o amor pelo trabalho. Martinez se incomodava com as crianças vadiando nas ruas. “Os pobres que lutam com mil dificuldades para vencer, [...] poderiam remediar seus males se tivessem o hábito do trabalho” (PARANÁ, 1921, p. 26).

Na tese nº 33, de Maria dos Anjos Bittencourt, apresentada na I Conferência de Educação, em 1927, com o tema *O ensino obrigatório e o civismo nas escolas*, a conferencista defendia a obrigatoriedade do ensino primário, afirmando que o mesmo havia melhorado consideravelmente no Paraná graças ao trabalho da Inspetoria Geral do Ensino. A professora informou que, em algumas localidades, não havia o interesse dos pais pela educação de seus filhos e que os estrangeiros de origem polonesa eram os que mais se empenhavam nessa tarefa. Ao realizar algumas visitas em escolas isoladas, verificou:

Percorrendo algumas escolas isoladas, verifiquei mais uma vez esta desídia em relação à instrução primária: encontrei escolas que funcionavam apenas com um quinto da matrícula existente nos livros [...] interrogado o professor [...] fui informada de que a freqüência não excedia o número presente em razão de os pais empregarem os filhos nos árduos trabalhos da lavoura, em lugar de os mandarem à escola (BITTENCOURT, 1997, p. 192).

Para Bittencourt, quando um aluno faltava à aula, o professor era obrigado a recapitular o ensino ministrado no dia anterior, tornando o ensino lento. Alegava que esse problema estava presente nas cidades também, com crianças nas ruas aprendendo maus costumes, e que esses problemas ocorriam pela falta da obrigatoriedade das crianças na escola. Segundo essa autora:

O nosso sertanejo olha a instrução por um prisma completamente diferente [...] geralmente o nosso caboclo é refratário à escola, conforme tenho observado nas povoações do interior, onde os pais desprezam a missão do professor e, se são interpelados sobre esta falta, dão a seguinte resposta: não é preciso que meu filho aprenda ler e escrever. Possuo terreno, gado, roça, dinheiro, etc. (BITTENCOURT, 1997, p. 193).

Para a conferencista, os professores sempre se empenhavam em atrair as crianças à escola e convencer seus pais, mas muitas crianças tinham “pavor” da

escola, além da falta de civismo tanto dos pais como de certos professores das escolas do interior, que não se esforçavam para resolver certos problemas.

Contra o ensino livresco, Costa, em 1926, no discurso que proferiu na formatura de normalistas, usou Maigne para dar a entender que a ciência livresca poderia formar homens letrados, mas não homens abnegados em defender sua pátria. Para Costa, a educação nacional significava ensino cívico em todas as escolas públicas e particulares. Os bancos escolares deveriam ensinar homens que soubessem ler e que amassem sua pátria, porque o futuro do Brasil não teria valor se a população não amasse seu país.

Caberia à escola primária a educação nacional. A criança deveria compreender que a Pátria era a terra, a religião, a língua, a bandeira, a autoridade pública, o cumprimento do dever, os governantes. O diploma das futuras normalistas significava, para Costa, compromisso com o Estado, dependendo delas o futuro da nação, a educação intelectual por meio da alma, pelo ensino cívico. Ao educando caberia cumprir seu dever, ser útil à sociedade e honrar seu país.

Apesar de não ser possível comprovar a relação pedagógica entre as idéias de Anísio Teixeira e Lysimaco Ferreira da Costa, Anísio Teixeira, ao comentar sobre o Primeiro Congresso de Ensino Primário realizado em Ribeirão Preto, São Paulo, expôs o que pensava sobre educação. Afirmou que era necessário discutir a educação de todos e não a educação dos privilegiados. Enfatizou que os países desenvolvidos não tinham dificuldades com a educação gratuita, pública e obrigatória, porque já haviam criado, há muito tempo, os seus sistemas de ensino. Teixeira asseverava que a emancipação da educação no século XIX fazia parte de reivindicação social, mas passou para segundo plano. O autor, assim como seus contemporâneos, defendia uma escola obrigatória, gratuita, universal, sob tutela do Estado e um sindicato livre e autônomo.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre (TEIXEIRA, 1999, p. 83).

Teixeira alegava que a questão da expansão de escolas era delicada,

havendo, no período, aumento no número de matrículas na escola primária, sem haver, portanto, construção de prédios escolares. Denunciou a redução de horários e a falta de aproveitamento escolar, embora os educadores brasileiros, no período republicano, estivessem em sintonia com educadores mundiais. Para Teixeira, as escolas primárias e normais eram eficientes e o ensino secundário e superior, estavam em crise. Teixeira alegou que a República foi incapaz de oferecer a educação para todos.

Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados, impedia que nos déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites, já sendo suficientes (senão mais até do que suficientes) as poucas escolas que mantínhamos para o povo e pelas quais nem ao menos tínhamos o cuidado de preservá-las ou aperfeiçoá-las (TEIXEIRA, 1999, p. 89).

Tanto as escolas primárias como as escolas normais existentes, eram eficientes na visão do autor mas para ele não bastava a eficiência e sim que fossem em grande número. Essa era a falha dos discursos republicanos para Anísio Teixeira. Ele entendia que era preciso haver mudança na estrutura econômica e política brasileira para haver mudança na estrutura social. A República, de acordo com o autor, acordou a sociedade brasileira da “letargia”, embora a elite continuasse pensando que “ordem e progresso” se realizariam com uma minoria esclarecida. Nem os educadores acreditavam em si e nem a sociedade. Para os educadores, os problemas educacionais eram impossíveis de se resolver devido aos problemas econômicos do país.

Apontava Teixeira que, na década de 1920, havia uma solicitação pela educação e cresceu a idéia de sua extensão para toda a população, mesmo com a indiferença dos governantes. Informou, ainda, que o ensino na escola pública tinha duração de cinco anos e que a primeira medida foi reduzir as séries para atingir maior número de alunos. Segundo ele, São Paulo, na década de 1920, tentou reduzir a escola primária para dois anos e acabou servindo de inspiração para os demais Estados. Acrescentou, ainda, que a República concedeu o direito ao voto, mas esse direito de nada adiantava porque havia falta de escolas para a educação do povo. A luta, para ele, deveria ter sido pela educação e não pelo voto.

A formação da cidadania era fundamental, essa formação seria implementada pelo professor. Como dito anteriormente, Costa ao escrever as *Bases Educativas*, lembrou “[...] a primeira reforma a se fazer é a do corpo docente” (COSTA, 1923, p. 408). No documento, prosseguia “[...] a escola é o professor. O mau professor faz má a sua escola; o contrário verifica-se quando o professor é bom” (COSTA, 1923, p. 405). Ao expor outro pensamento acerca do mestre, afirmou ser este “[...] o poderoso fator do nosso progresso”. O autor tinha um ideal de Nação e, segundo Moreno, “[...] para os reformadores, era preciso construir uma identidade profissional aos docentes que passasse pelos valores desejados pela Reforma” (MORENO, 2003, p. 39).

Costa, como já dissemos, acreditava na competência do professor, exigindo dele profissionalismo, regularidade, responsabilidade, dedicação, eficiência, retidão moral, espírito de sacerdócio, disciplina, preparo profissional, cumpridor dos programas de ensino, comprometimento com o Estado, o respeito às instituições, confiança nos poderes públicos, não pensar somente nos seus vencimentos, entre outros. Foi contundente em seu pronunciamento, ao participar do *Congresso de Ensino Superior* em 1927 no Rio de Janeiro, ao atribuir a culpa pelo “atraso” do país em relação aos países adiantados pelo não-investimento na figura do professor. Costa depositava todas as expectativas no professor.

Como dito anteriormente, a primeira reforma a se fazer era a do corpo docente, segundo Costa. Ao reformar o professor, mudar seus hábitos, inculcar nele o valor da sua profissão e construir sua identidade profissional, este, por decorrência, mudaria os hábitos dos seus alunos, o país se modernizaria e alcançaria o mesmo progresso dos países centrais na visão dos reformadores paranaenses. Nas *Bases Educativas*, estavam claras as imposições feitas ao corpo docente que tinha obrigações a cumprir. Para Bona Júnior:

O professor não era visto como alguém que tinha simplesmente por ocupação ou por trabalho a incumbência de ensinar crianças [...] sua atividade era considerada uma missão, pois pelas suas mãos passava o sucesso ou fracasso do empreendimento educacional na salvação da nação [...] ele deveria amar patrioticamente a causa educacional e transmitir esse amor aos que lhe eram confiados (BONA JÚNIOR, 2005).

O apelo ao sentimento do professor, à valorização do seu “pendor” para o magistério em detrimento da sua competência profissional, pode ter sido a fórmula encontrada pelos reformadores para abrandar as determinações que eram impostas aos professores. Para Moreno:

As expectativas sobre este mesmo professor oscilavam entre o pendor natural para uma educação pelos sentimentos e a profissionalização que, não podendo ser estimulada pela contrapartida salarial, foi incentivada pela construção de representação em torno da missão cívico-patriótica de instituir a Nação (MORENO, 2003, p. 53).

Costa, assim como a sociedade brasileira, os representantes políticos e os intelectuais do período desejavam a unificação do país, possuíam um ideal nacional. Mas, para que esse ideal fosse alcançado, era necessário livrar o povo da ignorância, considerada um “entrave” para o país na visão dos intelectuais e educadores. O professor teria a “nobre” missão de alfabetizar o nativo e o imigrante e formar a consciência nacional em nome da pátria, por amor à sua profissão.

Nas políticas educacionais empreendidas pelos reformadores paranaenses, o professor formado pela Escola Normal de Curitiba era de suma importância. Ele que levaria adiante o projeto educacional, e dele o sucesso desse projeto devendo o professor corresponder com as expectativas que lhe eram atribuídas e com as propostas governamentais do período.

A exposição das *Bases Educativas*, escrita por Costa em 1923, um ano após a reforma que ele realizou na Escola Normal de Curitiba, demonstra o perfil do professor que estava sendo formado nas Escolas Normais e que ia ao encontro do ideário de Costa. As *Bases Educativas* expressaram os princípios contidos na reforma, mas para que se compreenda a real dimensão da formação de professores no Estado do Paraná, precisamos entender que as necessidades educacionais proclamadas neste Estado no século XX, já haviam sido iniciadas no final do século XIX, por meio de uma campanha em prol da democratização do ensino universal, e que culminou com a criação da escola pública no final do século XIX e início do século XX.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, no decorrer deste trabalho, estudar o entendimento de Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941) sobre o perfil do professor a ser formado na escola normal por meio da análise da reforma que o autor empreendeu nesse nível de ensino. O autor viveu em um período de acontecimentos significativos não só no Brasil, mas no mundo, como os conflitos decorrentes da Primeira Guerra Mundial, que forçaram demais países a se ajustarem à nova ordem mundial capitalista. Consideramos, portanto, que o pensamento e ação de Costa estavam consoantes às exigências históricas da época.

Vale ressaltar que são poucos os autores que escreveram sobre Costa, mas entendemos que houve importantes contribuições do autor para a história da educação brasileira e que outras pesquisas podem surgir para completar o que foi discutido neste trabalho, já que as possibilidades de análise não se esgotam aqui. Nossa intenção foi evidenciar, por meio dos escritos de Costa, seu pensamento sobre a instrução pública no Paraná, não nos esquecendo da relação deste Estado com o Brasil e deste com os países centrais.

A criação dos sistemas nacionais de ensino na Europa, para manter as relações sociais que estavam rompidas, levou as demais nações, assim como o Brasil, a se preocuparem com os rumos do país. Para os homens públicos brasileiros, era necessária a criação da escola pública para dar uma unidade de pensamento e de sentimento que proporcionasse uma educação moral, cívica e profissional do indivíduo no sentido de ajudar na modernização do país. Por meio do trabalho assalariado, o indivíduo produziria para o mercado mundial e contribuiria para o progresso e o desenvolvimento da sua pátria. Era necessário alfabetizar as massas, formando-as para o trabalho, assim, estas galgariam melhores salários e poderiam exercer a cidadania por meio do voto.

O autor viveu num período em que os diferentes estratos sociais reivindicavam escolas, porque acreditavam que pela educação participariam das questões políticas do Estado, estariam aptos para o trabalho e obteriam melhores condições sociais.

Entendiam os intelectuais que o Brasil precisava alcançar o mesmo progresso dos países desenvolvidos, mas isso só seria possível pela educação do povo. Esta criaria o hábito do trabalho produtivo e alfabetizaria uma população “indolente”. Para Costa, a função da escola era criar no homem o gosto pelo trabalho, ensiná-lo a ser obediente, respeitar as autoridades, ser consciente dos seus direitos e deveres perante a sociedade.

As propostas de Costa visavam a expansão e o melhoramento do aparelho escolar, alfabetização da população, criação de escolas normais, formação de professores, entre outros. Ele achava que o homem deveria desenvolver sua capacidade de pensar e agir e que a educação diminuiria ou acabaria com a pobreza da população. Seu pensamento não foi fruto de sua mente prodigiosa, mas se organizou a partir do que estava sendo produzido historicamente. Para ilustrarmos o seu pensamento, situamos o autor no debate no período de 1920-1928, nós consideramos esse período como o de maior atuação do autor e, ao mesmo tempo, foi marcado por grande efervescência política e ideológica.

Costa possuía uma forma peculiar de entender e enfrentar os problemas de sua época. A necessidade de democratização da sociedade e da educação fez com que o autor se comprometesse na luta por mudanças nos métodos e processos de ensino, visto que a pedagogia praticada não condizia com uma sociedade que pretendia a modernização, o progresso, o desenvolvimento e tinha como parâmetro os países centrais. Como seus interlocutores, desejava o desenvolvimento do seu país e do seu estado. Manteve contato com intelectuais e educadores renomados, como Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros; entretanto foi cooptado pelos princípios pedagógicos de educadores argentinos, como Pablo Pizzurno e Patrascoiu.

Estes protagonistas da história da educação faziam parte de um grupo heterogêneo, com idéias e ideais que convergiam ou divergiam. Era formado por católicos, anticlericais, republicanos, etc. Estes intelectuais achavam que tinham uma missão a cumprir, que eram responsáveis pelos rumos da nação, por sua modernização, pela construção da nacionalidade brasileira. Mas a questão de maior relevância para esses homens era a educação.

Na esfera regional, Costa era uma figura de grande representatividade na sociedade curitibana. Foi convidado para exercer o cargo de confiança durante o

governo de Caetano Munhoz da Rocha. Dirigiu algumas repartições públicas, entre elas a da educação, com a função principal de levar adiante as políticas educacionais do seu Estado.

Costa teve total apoio do governador paranaense para realizar as reformas que fossem necessárias na área educacional. O autor pertencia ao grupo de reformadores católicos, fato que lhe rendeu desavenças com os anticlericais, particularmente com Dario Vellozo, professor de História Geral, que se opunha, veementemente, às influências da Igreja Católica nos jovens estudantes.

Crítico da situação deplorável na qual, segundo Costa, encontrava-se a educação, imprimiu sua marca na defesa da formação de professores para o magistério e na criação de escolas normais. O autor ocupou diversos cargos públicos no período: professor, diretor da instrução pública, inspetor de ensino, trabalhou na Secretaria da Fazenda Indústria e Comércio, no Ministério de Educação e Saúde Pública. Formou-se como engenheiro geógrafo, arquiteto e engenheiro civil, foi siderurgista. Um dos trabalhos que desenvolveu na área educacional foi a reforma da Escola Normal de Curitiba em 1922, em que Costa imprimiu um currículo próprio para esta escola ao escrever as *Bases Educativas para a Nova Escola Normal Secundária*. O autor demonstrou, por meio dos seus escritos, uma forma particular de pensar a educação pública e a formação de professores, sendo que a função do mestre estava bem definida para ele.

O professor deveria preparar o aluno para desempenhar funções no comércio ou nas fábricas, formar seu caráter por meio da educação moral e cívica, ensiná-lo a ser disciplinado, amar sua pátria, ensinar-lhe conhecimentos úteis, como ler, escrever e calcular em curto espaço de tempo. Essas eram algumas orientações que o professor deveria seguir em sala de aula, formando, assim, o cidadão necessário para uma sociedade que desejava a modernização e que desenvolvia as novas relações de trabalho.

Costa, ao realizar as reformas na Escola Normal, deixou claro aos professores como estes deveriam orientar seus alunos, mas orientou também a conduta do mestre. Este deveria possuir retidão moral, não se importar somente com seus vencimentos, colocar os interesses da pátria em primeiro lugar, respeitar as instituições, o governo e o Estado, cumprir os programas, ter competência. Para Costa, o professor não precisava possuir vasto conhecimento,

a retidão de caráter era mais importante, já que este deveria ser exemplo para seus alunos e exigir deles a mesma conduta. Ao alegar que quem ensinava aprendia, justificava o pouco conhecimento do professor.

À medida que fomos concluindo a pesquisa, percebemos que os reformadores paranaenses, sobretudo Costa, possuíam um ideal de Nação, mas que só era possível pela mudança de hábito da população e do professor, considerado peça importante nesse processo. Afinal, o professor deveria levar adiante as políticas educacionais instituídas pela elite paranaense.

REFERÊNCIAS

ANTUNES NETTO, Segismundo Antunes. Há necessidade de se tornar obrigatório o ensino primário elementar no território paranaense?. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 159 – 161.

AZEVEDO, A. C. do A. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: Introdução ao ensino da cultura no Brasil. 6 . ed. Rio de Janeiro: UNP/Ed. UFRJ, 1996.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: instrução ao estado da cultura no Brasil**. v. XIII. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BALHANA, Altiva Pilatti; MACHADO, Brasil Pinheiro; WESTPHALEN, Cecília Maria. v. 1. **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969.

BENCOSTTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. (Org.). São Paulo: Cortez, 2005,

BITTENCOURT, Maria dos Anjos. O ensino obrigatório e o civismo nas escolas. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 191 - 194.

BONA JÚNIOR, A. **Educação e modernidade nas conferências educacionais da década de 1920 no Paraná**. 2005. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

BURTZ, M. L. O ensino nas escolas freqüentadas por filhos de colonos estrangeiros. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 189 – 191.

BUTLER, Guilherme. Como ensinar a língua vernácula aos filhos de pais estrangeiros nas escolas primárias. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 212 – 215.

CAMARGO, João Borba de. **História do Paraná**: Maringá: Maranata, 2006.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

COSTA, Lysimaco F. da. Bases educativas para a organização da nova escola secundária do Paraná. **Revista Mensal Dedicada à Defesa da Instrução no Brasil**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 16, p. 401-432, nov. 1923.

COSTA, Maria José F. F. da. (Apresentadora e organizadora). **Lysímaco Ferreira da Costa: A dimensão de um homem**: o educador (documentário). Curitiba: Imprensa da UFPR, 1987.

COSTA, Maria José F.F. da. **Nosso Pai**. Curriculum Vitae. Curitiba: Vicentina, 1941.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DECROLY, Ovide. La función de globalización y su importância pedagógica. In: LUZURIAGA, Lorenzo. **Ideas pedagógicas del siglo XX**. Buenos Aires: Editora de Losada, 1992. p. 99-112.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira; 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ERVEN, Herbert Munhoz Van. **Lysimaco, semeador de idéias, descortinador de riquezas**. Curitiba: Tipografia Mundial, 1944.

FAUSTO, B. **A revolução de 1930, historiografia e história**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: MOTA, Carlos Guilherme. **Brasil em perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1984.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 11. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FERREIRA, Suzana da Costa. **A I Conferência Nacional de Educação: contribuição para o estudo das origens da escola nova no Brasil**. 1988. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1988.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Passo Fundo: UFP, 2001.

GALIANI, C. **Reflexões sobre educação e democracia em John Dewey: A escola como formadora do sentimento democrático**. 2003. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR., 2003.

GALTER, M. I. **Educação pública e modernidade social no Brasil na Conferência de Educação de 1927**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR., 2002.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. **Da vinculação entre ciência e relações sociais ao ensino de ciências na escola pública do século XIX**. 1996. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 1996.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IANNI, **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

JAMES, Wiliam. Pragmatismo e outros textos. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

LEÃO, Antonio Carneiro. **O Brasil e a educação popular**. Rio de Janeiro: Tip. Jornal de Comércio, 1919.

LEMME, Paschoal. A escola nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 65. n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.

LEMME, Paschoal. Estudos e reflexões sobre problemas da educação e ensino. Participação em conferência e congressos nacionais e internacionais. **Documentos**, Brasília: Cortez, INEP, v. 4, 1988.

LEMINSKI, Paulo. **Leon Trotski – A paixão segundo a revolução**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LÊNIN, Vladimir Illich. **O Imperialismo**: fase superior do capitalismo. 3. ed. São Paulo: Global, 1985.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo**: fase superior do capitalismo. 4. ed. Tradução: Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1987. (Coleção Bases, v. 23).

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, [196].

LUZ, Nícia Vilela. **A luta pela industrialização no Brasil: 1808 a 1930**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LUZ, R. M. **A modernização da sociedade no discurso do empresariado paranaense: Curitiba 1890-1925**. 1992. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1992.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 16. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

MACEDO, Manoel Pedro de. A unidade nacional: pela cultura literária; pela cultura cívica; pela cultura moral. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 317 – 322.

MACHADO, M. C. G. **Pensamento e ação. Rui Barbosa**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. (Orgs.). **Educação no Brasil: História, cultura e política**. Bragança Paulista/SP: EDUSP, 2003.

MANIFESTO de 32: **Reconstrução educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: ANDE, 1982.

MENDES, Nelson. O ensino da moral e do civismo. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 532 – 540.

ROCHA, Caetano Munhoz da. Mensagem presidencial dirigida à Assembléia Legislativa do Estado, Curitiba, 1. fev. 1921.

MIGUEL, M. E. B. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

MIGUEL, M. E. B; CORRÊA, Rosa Lúcia Teixeira. (Orgs.). **A educação em perspectiva histórica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

MONARCHA, Carlos **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a escola nova. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.

MONTAIGNE, Michel E. de. (1533 – 1592) **Ensaio** (1580). São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MORENO, J. C. **Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)**. 2003. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

MUNIZ, W. Como combater o analfabetismo no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 649 – 654.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: FNME, 1974.

NASCIMENTO, M. I. M. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR**. 2004. Tese (Doutorado em Educação-UNICAMP), Campinas/SP, 2004.

OLIVEIRA, M. C. M. de. **Ensino primário e sociedade no Paraná durante a primeira república**. 1994. 311 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PARANÁ. Governador (1921: Rocha). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor César Prieto Martinez**, Inspetor Geral do Ensino (1921). Curitiba: Typ. Da Penitenciária do Estado, 1922.

PARANÁ. Governador (1922: Rocha). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor César Prieto Martinez**, Inspetor Geral do Ensino (1922). Curitiba: Typ. Da Penitenciária do Estado, 1923.

PARANÁ. Governador (1923: Rocha). **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor Lysimaco Ferreira da Costa**, Diretor da Instrução Pública. Curitiba: Typ. Da Penitenciária do Estado, 1923.

PARANÁ. Governador (1924: Rocha). **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor Lysimaco Ferreira da Costa**, Diretor da Instrução Pública. Curitiba: Typ. Da Penitenciária do Estado, 1924.

PARANÁ. Governador (1926: Rocha). **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Secretário Geral do Estado pelo Professor Lysimaco Ferreira da Costa**, Diretor da Instrução Pública. Curitiba: Typ. Da Penitenciária do Estado, 1926.

PARANÁ, Sebastião. Instrução primária e profissional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 343 – 347.

PECAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

REBELO, Vanderlei. **Bento Munhoz da Rocha**. O intelectual na correnteza política. Curitiba: Imprensa Oficial, 2005.

RESENDE, Fernanda Mendes. Divulgação do método intuitivo nas primeiras décadas republicanas: disciplina escolar ou método de ensino? CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2. **Anais...** Natal, 2002. Cd-rom.

ROCHA, Caetano Munhoz da. **Mensagem presidencial dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**. Curitiba, 1 fev. 1921.

ROCHA, Caetano Munhoz da. **Mensagem presidencial dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**. Curitiba, 1 fev. 1923.

ROCHA, Caetano Munhoz da. **Mensagem presidencial dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**. Curitiba, 1 fev. 1924.

ROCHA, Caetano Munhoz da. **Mensagem presidencial dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**. Curitiba, 1 fev. 1925.

ROCHA, Caetano Munhoz da. **Mensagem presidencial dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**. Curitiba, 1 fev. 1927.

ROCHA, Caetano Munhoz da. **Mensagem presidencial dirigida à Assembléia Legislativa do Estado**. Curitiba, 1 fev. 1928.

ROSA, Maria da Glória. **A história da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1999.

ROUSSEAU, Jean J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1968. (Prefácio e Livro I)

SAMPAIO DORIA, Antônio. **O que o cidadão deve saber**. São Paulo: Olegário Ribeiro & C., 1919.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistemas**. 7. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira. Estrutura e sistema**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p.1-57.

SCHELBAUER, A. R. **Idéias que não se realizam: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 à 1914**. Maringá/PR: EDUEM, 1998.

SCHENA, D. R. **O lugar da escola primária como portadora de um projeto de nação: o caso do Paraná (1890-1922)**. 2002, 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

SERVA, Mario Pinto. A União e a educação nacional. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 1927, Curitiba. **Anais...** COSTA, Maria José Franco Ferreira da.; SHENA, Denílson Roberto; SHMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). Curitiba: INEP, 1997. p. 642 – 648.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A feminização do corpo docente na democratização do ensino no século XIX**. 1996. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 1996.

SILVA, C. F. **A abordagem filosófico-antropológica como alternativa para a superação das limitações científico-filosóficas da recente teoria educacional brasileira sobre o tema disciplina na educação.** 2000. Tese (Doutorado) São Paulo, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo – 1890 a 1910.** São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

VIEIRA, C. E. O movimento pela escola nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 53-73, 2001.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional.** 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da escola nova na Capital do Brasil (1922-1935). In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José G. (Orgs.). **Educação no Brasil: História, cultura e política.** Bragança Paulista: EDUSP, 2003. p. 375-398.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **Relação professor-estado no Paraná tradicional.** Curitiba: Cortez, 1984.

WACHOWICZ, Ruy Cristovam. **História do Paraná.** Curitiba: Vicentina, 1988.

WARDE, M. J. **O manifesto de 32: Reconstrução educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: ANDE, 1982.

APÊNDICE A

Busca-se, neste apêndice, apresentar dados sobre a vida e obra de Lysimaco Ferreira da Costa. As informações foram obtidas por meio de duas obras. O livro organizado por sua filha Maria José Franco Ferreira da Costa, denominado: *Lysimaco Ferreira da Costa: a dimensão de um homem*, publicado em 1987, que reúne os escritos do autor sobre educação. O livro de Herbert Munhoz Van Erven sob o título: *Lysimaco, semeador de idéias, descortinador de riquezas*, publicado em 1944, também contribuiu imensamente na trajetória desta pesquisa.

Lysimaco Ferreira da Costa nasceu em Curitiba, Estado do Paraná, em 1 de dezembro de 1883. Filho de Antonio Francisco da Costa e Francisca Ribeiro da Costa. Concluiu o ensino primário na Escola dos Bons Meninos em 1893, aos dez anos de idade. Coursou o Ensino Fundamental no Ginásio Paranaense³², concluindo os estudos em 1896, sendo considerado “a grande cabeça”. Em 1901, foi para a Escola Preparatória e de Tática de Rio Pardo, Estado do Rio Grande do Sul, onde foi elogiado como o melhor aluno que havia passado por aquela escola. Com a permissão da escola, foi para a Escola Militar do Brasil no Rio de Janeiro, mas, em 1904, com o levante da Escola Militar contra a obrigatoriedade da vacina para combater a febre amarela, o Governo Federal ordenou o fechamento da Escola, expulsando todos os alunos.

Voltou à terra natal e passou a se dedicar à missão de professor. Em 1905, ingressou na indústria de mate *Da Veiga* em Curitiba, e alcançou o cargo de gerente, permanecendo até 1928. Em 1906, casou-se com Dona Esther Franco, tiveram onze filhos e, nesse mesmo ano, passou num concurso para a cátedra de física e química do Ginásio Paranaense. Em 1914, recebeu o diploma de Engenheiro Geógrafo e Engenheiro Arquiteto, como primeiro aluno da Universidade Federal do Paraná. Em 1915, passou a lecionar na Universidade do Paraná, sendo nomeado, em 9 de dezembro de 1915, membro do Conselho Superior de Ensino da Universidade. Em 1916, formou-se no Curso de

³² Trata-se de um estabelecimento de ensino secundário, situado na cidade de Curitiba na década de 1920.

Engenharia Civil.

No ano de 1918, a Universidade do Paraná mantinha apenas um Curso de Agronomia, anexo à Faculdade de Engenharia. Para ampliar a formação de profissionais ligados às atividades agrícolas, o autor conseguiu a aprovação de um projeto de lei para a criação da Escola Agronômica³³ do Paraná com ensino profissional, que foi inaugurada nesse mesmo ano no edifício do Ginásio Paranaense. A Escola Agronômica funcionava anexa à Escola Normal e ao Instituto Comercial. Nesse mesmo ano, Costa foi nomeado Diretor da Escola Agronômica, permanecendo até 1927, mas continuou lecionando até 1940. Passou a fazer parte da primeira diretoria da União dos Acadêmicos de Agronomia, fundou e dirigiu essa escola, que tinha como função dar assistência aos menores carentes, ofertando o ensino primário e técnicas rudimentares de agricultura. Para Rocha:

Criada pela lei nº. 1788 de 05 de abril de 1918, vai esse estabelecimento, sob a competente direção do ilustrado patricio Dr. Lysimaco Ferreira da Costa, correspondendo perfeitamente à expectativa do governo e às esperanças dos moços estudiosos. (ROCHA, 1921, p. 48).

Além desta escola, havia o denominado Patronato Agrícola, criado e regulamentado pelo Decreto nº.943, que foi inaugurado em 3/10/1920, e que prestava assistência aos desvalidos, tirando-os das ruas, ensinando-lhes uma profissão e preparando-os para o trabalho. No Patronato, os alunos recebiam instrução primária, militar e profissional agrícola. Luz assim o define:

Sob a alegação de que o déficit crônico das finanças públicas impedia a efetiva criação de estabelecimentos disciplinares, surgiram propostas para uma atuação conjunta entre Estado e a iniciativa privada para resolver o problema da delinqüência. Como a agricultura era a base da economia no Estado do Paraná, surgiu a idéia de especializar esses menores com conhecimentos básicos para que pudessem trabalhar na lavoura ou no comércio. A criação de patronatos agrícolas, colônias infantis e escolas profissionalizantes faziam parte das discussões (LUZ, 1992, p. 106).

³³ Essa escola ensinava, entre outras coisas, topografia, construções rurais e horticultura, atendia aos alunos do curso de agronomia, aos menores abandonados e aos lavradores da região. As aulas teóricas eram ministradas no Ginásio Paranaense e as aulas práticas nos campos experimentais. O curso tinha duração de três anos.

Em 1920, Costa era Diretor da Instrução Pública e foi nomeado Diretor do Ginásio Paranaense e Escola Normal, lecionando disciplinas de Pedagogia e Psicologia. Costa permaneceu como Diretor da Instrução até 1928. Em 1920, viajou para São Paulo com a incumbência de trazer de lá um técnico³⁴ em assuntos educacionais. Casou-se pela segunda vez, com sua cunhada Ângela Franco após a morte de sua esposa, e foi eleito Diretor da Faculdade de Engenharia.

Em 1922, visitou escolas argentinas e participou do Primeiro Congresso Brasileiro de Ensino Secundário e Superior no Rio de Janeiro em 1922. Nesse Congresso, participou como delegado de Estado, fazendo parte da quarta e quinta comissões. A quarta comissão referia-se ao ensino de engenharia e a quinta ao ensino secundário.

Foi relator do parecer número quatro sobre a tese: *A Matemática Moderna Elementar*, de autoria do professor Corrêgio de Castro. Representou a Universidade paranaense no Congresso Internacional de História da América e no Congresso Nacional de Agricultura e Pecuária no Rio de Janeiro. Inaugurou a Escola Normal Secundária do Paraná, denominada de Palácio da Instrução, que funcionava, anteriormente, anexo ao Ginásio Paranaense.

A separação destes estabelecimentos foi realizada por Costa e César Prieto Martinez, porque o Governo do Estado considerou que não fazia sentido manter dois estabelecimentos “heterogêneos com aulas em comum”. Ainda em 1922, participou da Conferência realizada pela Liga Pedagógica Brasileira de Ensino Secundário, na então capital federal, apresentando o plano de reforma do Ensino Normal que a Liga havia solicitado para que Costa elaborasse.

Em 1923, trouxe para o Brasil o material de Maria Montessori, escreveu as *Bases Educativas para a Organização da Nova Escola Normal Secundária do Paraná*, executou reformas nessa escola e apresentou um relatório ao Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz, sobre a Escola Normal.

³⁴ Trata-se de César Prieto Martinez; paulista, professor da Escola de Pirassununga e perito em reforma educacional, convidado por Lysimaco Ferreira da Costa para assumir a Inspeção Geral de Ensino no Estado do Paraná no período de 1920 – 1924, atendendo solicitação do governador paranaense Caetano Munhoz da Rocha.

Em 1924, apresentou um relatório³⁵ ao Secretário Geral de Estado, Alcides Munhoz, sobre as condições do Internato do Ginásio Paranaense. Costa foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal; organizou a Escola Normal de Ponta Grossa; instalou, organizou e deu funcionamento à Escola Normal de Paranaguá e ao Ginásio Regente Feijó de Ponta Grossa. Partiu dele a instalação do Instituto Comercial³⁶ de Curitiba em nova sede e o aparelhamento da Escola Complementar Comercial de Ponta Grossa. O autor foi um dos idealizadores da Associação Brasileira de Educação (ABE), assunto abordado nesta dissertação.

Sua grande preocupação foi com a disseminação e a qualidade da escola primária e a boa formação do professor. Em 1925, foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública pelo governo do Estado, deixando a direção da Escola Normal e permanecendo como Diretor do Ginásio Paranaense, do Instituto Comercial e da Escola Agrônômica, que funcionavam no mesmo prédio, e lecionando Pedagogia e Psicologia até 1927.

No ano de 1926, participou como paraninfo da formatura de normalistas, organizou o *Primeiro Congresso de Ensino Primário e Normal de Curitiba*, representou a *Liga Pedagógica de Ensino Secundário*, no Congresso de Pedagogia no Chile e participou da Conferência na República Argentina sobre o progresso cultural do Brasil.

Em 1927, representou a Universidade do Paraná no Congresso de Ensino Superior no Rio de Janeiro, em que apresentou a sexta tese referente à reorganização do Ensino Universitário no Brasil. Participou do Congresso Americano de Educação em Cuba, organizou e dirigiu a Primeira Conferência Nacional de Educação e participou da Conferência realizada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, sobre o tema *Alguns aspectos da instrução no Paraná*, a pedido da ABE. No mesmo ano, participou da Conferência em São Paulo, apresentando um texto sobre *O Paraná Moderno*. Foi paraninfo da formatura das normalistas da Nova Escola Normal Secundária do Paraná. Ainda em 1927, foi nomeado pelo governo do Paraná para representar o Estado no

³⁵ Era comum, nesse período, a apresentação de relatórios das autoridades de ensino para o governador e para o secretário geral de estado em exercício.

³⁶ Tratava-se de uma instituição escolar que ministrava o ensino comercial, com aulas de escrituração comercial, datilografia entre outras disciplinas.

Convênio dos Estados cafeeiros. Deixou o cargo de Diretor da Escola Agronômica e ficou como vice, sendo nomeado presidente de honra do Centro Agrônômico do Paraná.

Como membro da Associação Paranaense de Educação, apresentou palestras sobre a organização da escola, enfatizando a importância da disciplina como fator de eficiência no ensino em curso de férias direcionado aos professores. Participou da Conferência da Associação Paranaense com os temas *Sobre a Cultura Técnica e Pedagógica do Magistério, Predominância Motriz da Criança e Desenvolvimento Fisiológico e Psicológico da Criança*.

Em 1930, por ocasião da Revolução, deixou a Secretaria da Fazenda, voltou a lecionar e retornou ao Corpo Docente da Faculdade de Engenharia. Como siderurgista, batalhou pela criação da siderurgia no Brasil, elaborando um projeto de Siderurgia Nacional, aprovado pelo Estado Maior do Exército.

No ano de 1932, solicitou exoneração do Ginásio Paranaense. Em uma entrevista concedida em 31 de janeiro de 1932 para o jornal *O Dia*, falou sobre a reforma das escolas normais após a Revolução de 1930. Recebeu procuração para defender os interesses da Faculdade de Engenharia do Paraná, foi eleito Membro do Conselho Técnico Administrativo da Faculdade de Engenharia e participou da *Comissão dos dez* maiores educadores do Brasil, para elaborar o plano de educação da Constituição de 1934, que tinha como meta exigir a fixação de uma diretriz para a educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação.

Foi trabalhar no Ministério de Educação e Saúde Pública em 1933, representou a Faculdade de Engenharia no Congresso Pan-Americano de Geografia e História no Rio de Janeiro. Em 1934, solicitou sua disponibilidade do Ministério da Educação; em 1936, foi paraninfo dos formandos do Curso de Engenharia. Em 1937, foi paraninfo dos formandos no Curso de Agronomia; foi nomeado, em 1941, ano de sua morte, pelo Presidente Getúlio Vargas, Diretor da Caixa Econômica Federal do Paraná, bem como lecionou Geologia e Noções de Metalurgia até seu falecimento. Ele manteve-se ativo até o ano de sua morte.

Na seqüência, apresenta-se a relação da produção educacional de Lysimaco Ferreira da Costa. Alguns desses trabalhos serviram como fonte primária desta dissertação. Tais trabalhos estão listados no *Curriculum Vitae*

elaborado por sua filha (COSTA, 1941):

TRABALHOS REALIZADOS POR LYSIMACO FERREIRA DA COSTA

1906	O Levante de 14 de Novembro
1906	O Exército e o Marechal Hermes
1907	Artigos sobre o Ensino da Geometria
1908	Instrução Pública
1908	A Geometria-diretrizes para o ensino da geometria no curso secundário
1911	Brasil – Argentina
1912	A Defesa Nacional
1913	O Verdadeiro Patriota
1922	O Ensino Normal – publicado pela Liga Pedagógica do Ensino Secundário
1922	A Nova Orientação ao Ensino da Matemática Elementar
1923	Bases Educativas para a Organização da nova Escola Normal Secundária do Paraná
1924	Pela Ordem na República
1927	Alguns Aspectos da Instrução no Paraná
1928	A Cultura Técnica e Pedagógica do Magistério
1928	Predominância Motriz na Criança
1928	Desenvolvimento Fisiológico e Psicológico da Criança

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)