

ANA PAOLA SGANDERLA

**O ENSINO DE PSICOLOGIA NA ESCOLA NORMAL EM
SANTA CATARINA**

**FLORIANÓPOLIS-SC
2015**

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

ANA PAOLA SGANDERLA

**O ENSINO DE PSICOLOGIA NA ESCOLA NORMAL EM
SANTA CATARINA**

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

Orientadora: Diana Carvalho de Carvalho

**FLORIANÓPOLIS-SC
2015**

FOLHA DE APROVAÇÃO

...Mas, se tu me cativas, nós teremos
necessidade um do outro. Serás para
mim único no mundo. E serei para ti
única no mundo (SAINT-EXUPÉRI,
2009, p.66)

Ao Marcelo, com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

Sempre que pego uma tese, dissertação, monografia, livro, a primeira coisa que faço é ler os agradecimentos, porque eles me contam um pouco do autor, me emocionam e reafirmam a importância da gentileza e da gratidão. Agora é a minha vez de agradecer e sinto o quanto é difícil, então, já começo desculpando-me pelos muitos nomes que não constaram nesta lista, mas que me ajudaram a construir este trabalho com seus sorrisos, suas indicações, suas palavras e seus gestos. Aos que lembrei mais de perto, seguem meus agradecimentos:

A minha orientadora Diana que, desde o mestrado, tem me ensinado, apontando minhas limitações e, tem mostrado, o que podemos melhorar e o que está faltando.

Aos professores Jucirema Quinteiro, Claricia Otto, Gladys Mary Ghizoni Teive, Mirian Jorge Warde, Ademir Valdir dos Santos que participaram da minha banca de qualificação, pelas importantes indicações de organização teórica e metodológica da tese.

Aos professores que da banca de defesa desta tese Mirian Jorge Warde, Cleci Maraschin, Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, Maria das Dores Daros, Claricia Otto, Gladys Mary Ghizoni Teive, Luciane Maria Schindwein. Meu muito obrigado!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela acolhida, tanto no mestrado quanto no doutorado. Às meninas da secretaria: Sonia, Patricia e Bethânia, por se mostrarem sempre dispostas a auxiliar.

Ao Capes, pela bolsa concedida em três dos quatro anos do doutorado.

Aos meus professores do PPGE, com quem tanto aprendi nestes últimos quatro anos e por quem tenho um carinho especial: Wladimir, Claricia, Maria das Dores, Ademir, Maria Isabel e outros tantos com quem convivi nas reuniões colegiadas como representante discente.

Aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa em Educação, Infância e Escola, pelas importantes interlocuções e pelos diálogos. Nominar vocês seria muito difícil, então, meu muito obrigado a todos!

Aos meus amigos queridos, presentes do doutorado que ganhei e que, espero, continuem a fazer parte de minha vida, porque, quando crescer, quero ser assim, pelo menos a metade do que vocês são e me ensinaram. Pollyana, Iracema, Rogério, Dodô saudades!

Às colegas, professoras e agora amigas que, de alguma forma, ajudaram nesta tese: Karin, com a nossa busca pelo Instituto de Educação, pelas trocas e risadas de sempre; Monica, minha companheira

de Biblioteca Pública, pelas trocas generosas de fontes e de causos; Daniela, que me acompanhou de perto em minha experiência como professora substituta na UFSC, me repassando materiais, experiências, cafés e ombro amigo.

A Francielle, amiga querida, por sempre perguntar como as coisas estavam e afirmar que tudo daria certo. E aos meus tantos outros amigos, pelas alegrias compartilhadas, pelas cervejas tomadas, pelos papos animados.

Aos meus pais, Inês e José, por me apoiarem desde pequena em meus sonhos e projetos, mesmo que isso me tirasse muito cedo de casa. Tenho tanto a agradecer por sempre me darem asas e me acompanharem, mesmo que de longe, em cada voo. Obrigado por me ensinarem sobre honestidade, humildade, perseverança. Amo vocês!

Ao meu irmão Marcos Vinicius, pela alegria de sua presença, de suas gírias e pelas comidas deliciosas que faz, pois sei que elas são forma de expressar o amor que sente por mim.

A minha sogra Nelsi, pelo carinho que sempre demonstrou por mim, por ser uma presença leve e feliz em minha vida e pela família linda que construiu e que também é minha. Aos meus cunhados e compadres: Marcia e Marco, Cesár e Fabia, e às minhas sobrinhas amadas: Dandrea, Laura e Alice.

Ao meu amado Marcelo, pelos tantos anos que estamos juntos, pelo tanto que aprendemos, pelo tanto que mudamos e nos melhoramos. Sei que minha caminhada foi mais florida com sua presença e alegria, com seu cuidado e amor. Espero nossa próxima viagem porque em sua companhia vou até o fim do mundo. Amo tu!

RESUMO

A presente investigação pesquisou a trajetória dos conteúdos programáticos de Psicologia nos cursos da Escola Normal, no período de 1911 a 1939 em Santa Catarina, buscando identificar como tais conteúdos refletiam a tradução feita, em nível regional, das discussões realizadas sobre a formação de professores em São Paulo, tendo por base as ideias escolanovistas e o ideário republicano que se instaurava na época. Para tanto, utilizou-se como fontes os programas de ensino, a legislação da Escola Normal no período de 1911 a 1939, a Revista de Estudos Educacionais, os discursos de governadores. A primeira inserção da Psicologia na Escola Normal Catarinense foi em 1911. Buscou-se cotejar os conteúdos presentes nos programas de Psicologia com as reformas de ensino implementadas no Estado, particularmente as reformas de 1911 e 1935. Observou-se mudança de denominação e vinculação dos conteúdos da Psicologia ao longo dos anos: constatou-se uma estreita vinculação à Pedagogia, Instrução Cívica e Educação Moral e Cívica, de 1911 a 1928. A partir dos anos 1930, os conteúdos trabalhados nos programas se relacionam diretamente aos princípios da Escola Nova, que tinha a Psicologia como uma das ciências da Educação. O estudo permite problematizar que as questões cívicas e morais assumiram, pelo menos durante certo período, a mesma importância atribuída às questões didáticas e metodológicas do ensino, objetivando a formação de um novo homem para um novo país: o Brasil republicano, e também que, mesmo com a difusão das ideias escolanovistas nos programas de Psicologia dos anos de 1935 e 1939, o método intuitivo, base da reforma de ensino de 1911, não foi esquecido e se manteve presente nos programas de ensino de Psicologia e Pedagogia. Além disso, os conhecimentos da Psicologia, assim como de outras cadeiras/disciplinas, serviram para a conformação moral e cívica do futuro professor.

Palavras-chave: Formação de Professores. Escola Normal. Ensino de Psicologia.

ABSTRACT

This research investigated the trajectory of the Psychology course's contents in the programs of the Teaching School, from 1911 to 1939, in Santa Catarina State (Brazil), in an effort to identify how such contents reflected the regional interpretation of the debate established in São Paulo about the teachers' preparation process, based on the ideas of the New School and the Republican ideals that were growing in strength during that period. To reach this objective, the researching sources used were the teaching programs, the laws regulating the Teaching School during that time frame, the Educational Studies' Magazine and the voiced policies of the period's Governors. The first introduction of Psychology in the Teaching School was in 1911. The research tried to compare the contents present in the Psychology's programs with the changes implemented in the State's teaching policies and methods, particularly the changes implemented in the years 1911 and 1935. A change in denomination and bounding of Psychology's contents was observed throughout the years: a tight link between Psychology, Civic Instruction and Moral and Civic Education was evidenced from 1911 to 1928. Beginning in the 1930's decade, the contents exposed in the programs have a direct relationship with the New School, which regarded Psychology as an educational science. The research opens the discussion for the fact that the moral and civic aspects had, at least for a period of time, the same weight as the didactic and methodological aspects of teaching, aiming for the creation of a new citizen for a new country: the Republican Brazil. It also opens the discussion to the fact that, even with the dissemination of the ideas of the New School in the Psychology programs for the years 1935 and 1939, the intuitive method, the base of the teaching policy's changes of 1911, was not forgotten and was still present in the Psychology and Pedagogy teaching programs. Besides that, the background knowledge in Psychology, as well as in other disciplines, helped the moral and civic shaping of the future teacher.

Keywords: Teacher Training. Normal school. Teaching of Psychology

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclatura da cadeira/matéria de Psicologia nos cursos de formação de Professores em Santa Catarina, entre os anos de 1911 e 1939, considerando a legislação que regulamentava tal formação.....	26
Quadro 02 – Conteúdos da cadeira de Pedagogia e Metodologia	105
Quadro 03 – Conteúdo da cadeira de Deveres Cívicos e Morais	108
Quadro 04 – Organização da cadeira de Psicologia na Escola Normal em Santa Catarina, de 1911 a 1928.....	109
Quadro 05 – Matérias que compunham a Escola Normal Catarinense de 1911.....	114
Quadro 06 – Quinta cadeira - Noções indispensáveis de Psicologia e Pedagogia – Psicologia 2º ano.....	115
Quadro 07 – Pedagogia - 3ºano.....	117
Quadro 08 – Matérias que compunham a Escola Normal Catarinense de 1919.....	121
Quadro 09 – Programa de ensino de 1919 – Psicologia - 4º ano.....	122
Quadro 10 – Pedagogia - 4º ano.....	124
Quadro 11 – Instrução Cívica - 4º ano	125
Quadro 12 – Matérias que compunham a Escola Normal Catarinense de 1928.....	127
Quadro 13 – Programa de Ensino de 1928 – Psicologia - 3º ano.....	128
Quadro 14 – Pedagogia 4º Ano	128
Quadro 15 – Instrução Moral e Cívica - 4º ano.....	131
Quadro 16 – Higiene - 3ºano.....	132
Quadro 17– Circular nº32	144
Quadro 18 – Matérias da Escola Normal Primária 1935.....	156
Quadro 19 – Matérias da Escola Normal Secundária 1935.....	156
Quadro 20 – Matérias das Escolas Normais Vocacionais- 1935.....	157
Quadro 21 – Conteúdos de Psicologia Educacional 1937.....	158
Quadro 22 – Conteúdos de Pedagogia- 1937	170
Quadro 23 – Conteúdos de História da Educação de1937	173
Quadro 24 – Conteúdos de Sociologia de 1937 – 1ºAno – Primeira Parte	173
Quadro 25 – Conteúdos de Sociologia de 1937 – 1ºAno – Segunda Parte	174

Quadro 26 – Conteúdos de Sociologia de 1937 – 2ºAno – Sociologia Educacional.....	174
Quadro 27 – Conteúdos de Ensino Moral e Educação Cívica da matéria de Metodologia do Ensino Primário e Didática de 1937	177
Quadro 28 – Matéria de Puericultura de 1937	178
Quadro 29 – Conteúdos de Higiene da matéria Metodologia do Ensino Primário e Didática	179
Quadro 30 – Disciplina de Psicologia Educacional 1939	181
Quadro 31 – Artigos de alunos do Instituto de Educação na Revista de Estudos Educacionais com o tema Psicologia	187

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
A ESCOLA NORMAL E A DIFUSÃO DO IDEÁRIO REPUBLICANO.....	31
PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E ESCOLA NOVA	42
1. A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL EM SANTA CATARINA: EM FOCO A CONFORMAÇÃO DE UMA NOVA MENTALIDADE DOS PROFESSORES	63
1.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO NORMAL EM SANTA CATARINA.....	64
1.2 O IDEÁRIO REPUBLICANO E A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL.....	75
1.3 A GRANDE REFORMA DO ENSINO CATARINENSE DE 1911: MUDAR O SISTEMA DE ENSINO DE MODO A INSTAURAR UM NOVO SISTEMA DE PENSAMENTO	83
1.4 A REFORMA DA ESCOLA NORMAL DE 1935: O FOCO NA CIENTIFICIZAÇÃO DO ENSINO E A INTRODUÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	98
2. A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA NA ESCOLA NORMAL: A PSICOLOGIA ENTRE A PEDAGOGIA E A INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA	105
2.1 A ESTREIA DA PSICOLOGIA COMO CADEIRA NA ESCOLA NORMAL EM SANTA CATARINA E SUA A RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA: O FOCO NO MÉTODO	110
2.2 RELAÇÕES EM PAUTA A PARTIR DE 1919: PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA.....	120
3 ESCOLA NOVA, PSICOLOGIA E A APOSTA NA FORMAÇÃO DA MENTALIDADE CIENTÍFICA DO PROFESSOR	135
3.1. A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NAS ORIENTAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DISPONIBILIZADAS AOS PROFESSORES .	143
3.2 OS PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR VOCACIONAL DE 1937: A ESCOLA NOVA E O MÉTODO INTUITIVO	155
3.3 O PROGRAMA DE PSICOLOGIA DE 1939: A INSERÇÃO DA TESTAGEM PSICOLÓGICA EM EDUCAÇÃO	179
3.4 A PSICOLOGIA VISTA SOB A ÓTICA DAS NORMALISTAS: A REVISTA ESTUDOS EDUCACIONAIS	186

CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
BIBLIOGRAFIA.....	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	207

INTRODUÇÃO

Início esta tese apresentando um pouco de minha formação acadêmica e das escolhas que me constituíram como pesquisadora/professora/ psicóloga que sou hoje. Meu curso de graduação foi em Psicologia, licenciatura e bacharelado finalizado em dezembro de 2004, e minha opção pelo mestrado em Educação deveu-se ao contato direto que tive com as escolas de educação infantil como bolsista de iniciação científica ao longo de três anos da graduação. Minha história pessoal cruzou-se com a Educação desde a realização do curso de Magistério em uma instituição particular e católica no Rio Grande do Sul, mas foi o ingresso no mestrado que me possibilitou um entendimento ampliado acerca da relação entre Psicologia e Educação, especialmente quanto à dimensão histórica dos conhecimentos psicológicos presentes na formação de professores no Brasil. Tais questões foram objeto de análise na dissertação de mestrado em que investiguei como as ideias de Lourenço Filho referentes à Psicologia científica, materializadas no Teste ABC, contribuíram para a organização científica da prática escolar e para a formação de professores, tendo como pano de fundo as discussões sobre a constituição do campo educacional brasileiro nas décadas de 1920 a 1940.

Para responder a este objetivo e com base nas ideias de Pierre Bourdieu (2001) sobre o conceito de campo social¹ e, mais especificamente, campo científico², a pesquisa centrou-se nas discussões

¹ Bourdieu conceitua campo como um espaço relacional, um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social que produz suas próprias leis e em que diferentes ideias estão em luta, ou seja, o campo caracteriza-se como um espaço de disputas entre diferentes agentes ocupando diferentes posições que variam de acordo com o capital que cada agente possui dentro do campo. Sobre a potencialidade desse conceito, indica que “compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir”. (BOURDIEU, 2001, p. 69).

² “O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica

da constituição do campo educacional brasileiro no período em pauta, buscando entender as disputas existentes e as implicações práticas que tornaram possível a constituição deste campo, tais como: intelectualidade influente; estruturação de associações profissionais; formação e profissionalização docente e produção de conhecimentos teóricos e técnicos na área educacional. Nesse contexto, a Psicologia foi uma das ciências que contribuíram para a constituição do campo educacional no país, ao mesmo tempo em que o campo educacional também contribuiu para a sua legitimação como campo científico (SGANDERLA, 2007).

Tomei como referência para essa discussão a atuação de Lourenço Filho, um intelectual³ influente no período e reconhecido como um dos pioneiros no estabelecimento da relação entre Psicologia e Educação no Brasil, tendo analisado aspectos de sua formação profissional, de sua atuação na formação de professores e como psicólogo experimental, e ainda sua contribuição na constituição de uma psicologia científica em âmbito nacional e internacional.

Lourenço Filho teve uma participação destacada em diversos setores do campo educacional: nas reformas que realizou na educação nos Estados do Ceará (1922) e São Paulo (1930); na docência na

e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p. 122-123).

³Lourenço Filho diferenciava-se daqueles intelectuais que tinham o privilégio de serem oriundos de famílias dirigentes e abastadas. Segundo Miceli (1979, p. 171), “a trajetória profissional de Lourenço Filho é o exemplo cabal de um agente especializado que deve quase tudo à escola e que por isso mesmo tende a concentrar seus investimentos na aquisição de títulos escolares. O trabalho que desenvolve e a carreira a qual se devota resultam da coincidência entre a boa vontade cultural que permeia suas disposições e os interesses do poder público em contar com um corpo de especialistas voltado para a gestão do sistema de ensino”. Representa, assim, o que a literatura educacional conceituou de “educadores profissionais”, uma figura típica da república que se iniciava no país no início do século XX e cuja luta se caracterizava por uma formação profissional específica. Neste novo contexto educacional, os profissionais de extração social modesta conseguem, à custa de seu próprio esforço intelectual e profissional, ocupar cargos a que não teriam acesso em uma conjuntura distinta de funcionamento desse mercado de trabalho especializado. Entre os critérios de legitimidade dos educadores profissionais estava a capacidade de colocarem as questões de educação em termos técnico-científicos (MICELI, 1979).

disciplina de Psicologia e Pedagogia nos cursos de formação de professores que foram referência no Brasil, como o da Escola Normal de São Paulo; na publicação de diversos livros, inclusive infantis; além de ser prefaciador, tradutor e organizador da coleção pedagógica *Bibliotheca de Educação*, uma importante coleção nacional cujas obras foram amplamente utilizadas na formação de professores. Também assumiu diferentes posições administrativas, como as de: Diretor Geral de Instrução Pública do Ceará e de São Paulo; do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); dos Arquivos do Instituto de Educação, também do Distrito Federal (1933); presidente da Associação Brasileira de Educação Nacional (1934); diretor e organizador do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938).

Duas obras fundamentais do pensamento de Lourenço Filho exerceram influência duradoura sobre diferentes gerações de professores: *Introdução ao Estudo da Escola Nova* (1930) e *Testes ABC* (1933)⁴, sendo que o primeiro livro teve 13 edições brasileiras entre os

⁴ Os Testes ABC foram amplamente utilizados nas escolas públicas brasileiras desde a década de 1930 até a década de 1970, tendo sido idealizados para resolver um problema presente na realidade educacional da época: o elevado nível de repetência dos estudantes nos primeiros anos escolares. Segundo Lourenço Filho (1969, p.143), “os Testes ABC foram organizados para um objetivo fundamental: diagnosticar nas crianças, que procuram a escola primária, um conjunto de capacidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita”. O objetivo dos Testes ABC era o de classificar as crianças pela sua capacidade real de aprendizagem na leitura e na escrita, permitindo um diagnóstico individual com relação à maturidade para aprendizagem dessas habilidades. No total, eram oito testes que procuravam atender aos pontos de análise: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditiva motora; capacidade de prolação, resistência à ecolalia; memorização auditiva; índice de fadigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão geral. Possuindo orientações minuciosas quanto a sua forma de aplicação, duração do exame, condições do examinando e do examinador e da técnica de exame para cada um dos oito testes, Lourenço Filho pretendia controlar as variáveis que pudessem interferir no exame e evitar as críticas quanto a sua aplicação e resultados. Silva (2003) identifica a utilização desse teste em Santa Catarina por meio de uma circular enviada aos diretores dos grupos escolares pelo Departamento de Educação, em 02 de janeiro de 1942, com a seguinte proposição feita pelo Prof^o. Germano Wagenfihr, inspetor de grupo escolar e curso complementar: “...que, se possível, todos os alunos dos primeiros anos sejam submetidos aos testes ABC de maturidade intelectual de Lourenço Filho”. A proposta foi aprovada pelo

anos de 1930 e 1978 e foi traduzido para diferentes países. Nessa obra ele defende a ideia de que a Biologia, a Psicologia e a Sociologia seriam as ciências bases que poderiam fundamentar uma educação científica e renovada.

Na pesquisa realizada, identifiquei a influência das ideias de Lourenço Filho, por meio dos Testes ABC, em duas das principais escolas de formação de professores do Estado de Santa Catarina nos anos de 1930: o Instituto de Educação⁵ e o Colégio Coração de Jesus⁶. Segundo Silva (2003), citações do teste foram encontradas no Programa de Ensino de Psicologia Educacional do Instituto de Educação, reduto dos renovadores defensores dos conhecimentos da Escola Nova em Florianópolis. Daros e Pereira (2002) evidenciaram a presença dessa publicação também na biblioteca do Colégio Coração de Jesus, escola religiosa da mesma cidade, frequentada pela elite católica.

Embora existisse um conflito explícito entre as ideias dos educadores católicos e do grupo dos renovadores⁷, uma pedagogia escolanovista era comum a ambos, mesmo que cada grupo defendesse uma versão diferente para essa pedagogia, conforme demonstram Daros e Pereira:

Departamento de Educação, sendo recomendada sua execução a todos os alunos de primeiro ano dos grupos escolares catarinenses.

⁵Segundo Daros (2005), o Instituto de Educação passou a denominar-se assim pelo Decreto-Lei nº 713 de 15 de janeiro de 1935 que transformou as Escolas Normais em Institutos de Educação. Esse mesmo decreto define que as escolas de formação de professores privadas do Estado deveriam ter seus programas de ensino equiparados aos daquela instituição.

⁶O Colégio Coração de Jesus foi fundado em 25 de janeiro de 1898, em Florianópolis, pelas irmãs da Congregação da Divina Providência. No início do século XX, destacava-se como uma das principais escolas normais de Santa Catarina. Cabe destacar que nas décadas de 1930 e 1940 o acesso ao Curso Normal dessa escola era oferecido exclusivamente ao público feminino (DAROS E PEREIRA, 2002).

⁷ O campo educacional foi um espaço de luta de diferentes agentes pelo monopólio da educação. Nas lutas para demarcação do campo educacional no país, nas décadas de 1920 a 1940, aparecem dois grupos distintos: os educadores católicos e os renovadores liberais. Os primeiros empreenderam uma luta contra o ensino leigo, pois visavam à introdução e à manutenção do ensino religioso nas escolas públicas e ao não-controle da educação pelo Estado; já os segundos lutavam por uma educação pública, gratuita e laica e se utilizavam dos conhecimentos da Escola Nova, amplamente discutidos por Lourenço Filho.

Para os pioneiros, as expressões *educação nova* e *escola nova* designavam mais que um simples conceito de educação – pautado em uma pedagogia que pressupunha o uso de novas metodologias educacionais –, já que corporificava a crença de que a reorganização da cultura e da sociedade poderia ser alcançada por meio de políticas de redefinição da escola e do sistema educacional, onde se aspiraria, em última instância, à construção de uma sociedade rumo à modernidade. Já para os católicos, era necessário barrar os “excessos da Pedagogia Moderna” não apenas julgando-a e depurando-a de tudo o que contrariasse a moral cristã, mas também criando estratégias de divulgação de sua versão da pedagogia escolanovista. (DAROS; PEREIRA, 2002, p. 5).

Evidenciou-se, em âmbito local, a reedição da disputa que se desenrolava nacionalmente entre católicos e liberais, e constatou-se que o uso da ciência psicológica se fez presente nesses dois cursos de formação de professores. A ideia para a qual os dois grupos convergiam era a de uma pedagogia pautada em princípios científicos e experimentais. Dessa forma, os Testes ABC materializavam tais princípios e, no caso do Colégio Coração de Jesus, tornavam-se a única referência bibliográfica escolanovista presente na biblioteca escolar.

Na pesquisa realizada também analisei os programas de ensino da disciplina de Psicologia Educacional dos anos de 1937 e 1939 do Instituto de Educação e me foi possível verificar a influência das obras de Lourenço Filho, tanto nos conteúdos ministrados quanto na bibliografia recomendada. O Programa da disciplina de Psicologia Educacional de 1937 traduzia a ideia de construção de uma educação seguindo parâmetros científicos. Transpondo os métodos das ciências naturais para o estudo do homem, a disciplina de Psicologia centrava-se no estudo empírico e experimental do comportamento, sendo a motivação, o aprendizado e a personalidade tópicos trabalhados em estreita relação com a temática do comportamento. As ideias evolucionistas apareciam como um marco para o estudo da Psicologia Educacional. Ainda nesse programa, eram discutidas as bases sobre as quais se assentava o entendimento da testagem psicológica, sendo as diferenças individuais consideradas tanto do ponto de vista biológico (hereditariedade, reflexos, reação) quanto psicológico (emoções, inteligência, motivação).

No Programa de 1939, destacavam-se quatro temas centrais bem definidos. No primeiro ano, eram discutidos aspectos da Psicologia como ciência e aspectos da Psicologia Educacional, como a utilização de testagem em Educação; no segundo ano, os conteúdos centravam-se no estudo da criança e na aprendizagem e suas condições, havendo um detalhamento em relação às fases típicas do desenvolvimento infantil fundamentado nos conhecimentos biológicos. A preocupação com as fases do desenvolvimento infantil e suas características dominantes demonstrava o reconhecimento da criança como alguém que difere do adulto, que tem seu próprio ritmo.

Além da presença das ideias de Lourenço Filho no programa das disciplinas, há o registro de que ele foi convidado para ser paraninfo da turma de diplomandos do ano de 1943 do Instituto de Educação (SILVA, 2003). Mesmo não comparecendo à solenidade, seu discurso foi lido e publicado na Revista de Estudos Educacionais⁸ dessa instituição. Nesse discurso, Lourenço Filho atribui aos professores a responsabilidade pela construção de um país que, pela via da educação, se afirmaria como uma nação forte. Para tanto, esses professores teriam que ter conhecimentos sobre a criança nos domínios biológico, psicológico, social:

O conhecimento da criança é, assim, a exigência primeira para a missão do professor. Conhecimento de sua biologia das circunstâncias que presidem seu crescimento orgânico, a defesa de sua saúde, a manutenção e aumento de seu vigor físico. Conhecimento depois, de sua psicologia tão diversa da do adulto, não na essência dos fatos pelos quais se manifeste, mas na sua graduação e relacionamento necessários. (...) Não bastará, pois, ao professor conhecer a criança, em si mesma, mas deverá ainda conhecê-la em relação aos fatores de vida coletiva que, sobre ela, de contínuo, estejam atuando: o lar, a comunidade, a vida religiosa, as dependências da vida econômica. (...) O estudo biológico da

⁸Segundo Silva (2003), a revista Estudos Educacionais foi publicada de 1941 a 1946, comportando 06 números e foi criada por iniciativa do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, na figura de João Roberto Moreira - então diretor e professor de Psicologia e Pedagogia no período de 1941 a 1943 - e dos alunos deste curso, e visava difundir as concepções educacionais produzidas no espaço desta instituição.

criança, e o seu estudo psicológico social apresentam-se, portanto, como cabedal necessário ao trabalho do mestre, como tereis verificado em vosso bem orientado curso. (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 05 apud SILVA, 2003, p. 160).

Em síntese, é possível dizer que, no entendimento que se difundia nesses programas, a criança era vista como um ser em desenvolvimento, que ia da imaturidade à maturidade, sendo a interferência da educação importante para adequar este ser à sociedade. Aos professores caberia aprender com os conhecimentos científicos produzidos pela Psicologia e aplicá-los de maneira a tornar a ação docente a mais pragmática e eficiente possível.

Os resultados obtidos na dissertação (SGANDERLA, 2007) confirmaram o que a literatura educacional já anunciava quanto à importância que a Psicologia assumiu no pensamento educacional escolanovista, especialmente pelas mãos de Lourenço Filho, intelectual que teve uma atuação fundamental para a difusão dessas idéias junto aos cursos de formação de professores no país (NAGLE, 2001; TANURI, 2000; ANTUNES, 1999). Por outro lado, a análise de uma situação específica, tal como a realidade da formação de professores em Santa Catarina, evidenciou que houve uma tradução diferenciada desse ideário por parte de distintos agentes do campo educacional, como pude notar em relação à utilização dos Testes ABC por educadores vinculados à corrente católica ou liberal. Assim, finalizei o trabalho de pesquisa, naquela ocasião, formulando a hipótese de que compreender as nuances presentes na tradução das ideias psicológicas pelos educadores ao longo das discussões educacionais relativas à formação de professores poderia se constituir em um campo fértil para pesquisas futuras.

Tal hipótese motivou a análise das informações relativas às cadeiras⁹/matérias que compunham o currículo dos cursos da Escola Normal em Santa Catarina no início do século XX, disponibilizadas por Daros (2005). Com relação à Psicologia, as informações foram organizadas no Quadro 1 a seguir:

⁹Observa-se, nos regulamentos, o uso do termo cadeira e matérias: cadeira era a denominação das áreas presentes no currículo do curso ensino normal, já as matérias eram os conteúdos a serem ensinados em cada uma das cadeiras. Estas nomenclaturas foram utilizadas nos regulamentos do Ateneu Provincial, que se destinava também ao ensino normal (1880), e do Instituto Literário e Normal (1883). Na escola normal de 1892 observa-se o uso da nomenclatura disciplinas para o ensino primário.

Quadro 1 - Nomenclatura da cadeira/matéria de Psicologia nos cursos de formação de Professores em Santa Catarina, entre os anos de 1911 e 1939, considerando a legislação que regulamentava tal formação.

Ano	1911	1919	1928	1935	1939
Leis que regulamentaram a formação de professores em Santa Catarina	Lei nº846 de 11/10/1910	Decreto nº1205 de 19/02/1919	Decreto nº2218 de 24/10/1928	Decreto-Lei nº713 de 05/01/1935	Decreto-Lei nº306 de 02/03/1939
Nomenclatura dos cursos de formação de professores em Santa Catarina	Escola Normal Catarinense	Escola Normal Catarinense	Escola Normal Catarinense	Institutos de Educação (Escola Normal Superior Vocacional)	Instituto de Educação
Nomenclatura das Cadeiras/Matérias de Psicologia	Noções de Psicologia e Pedagogia	Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica	Pedagogia, Psicologia e Educação Moral e Cívica	Psicologia Geral e Infantil Psicologia Aplicada à Educação	Psicologia Educacional, Pedagogia

Fonte: DAROS (2005)

Nesta análise, observei que a Psicologia foi inserida nos cursos de formação de professores em Santa Catarina em 1911, com a Lei nº846 de 11/10/1910, intitulando-se a cadeira como Noções de Psicologia e Pedagogia. Nas legislações subsequentes, a Psicologia esteve articulada com a Pedagogia e também com Instrução Cívica (em 1919) e Instrução Moral e Cívica (em 1928). Somente nos programas de 1935 e em 1939 é que a Psicologia aparece com uma nomenclatura específica e de acordo com as discussões propostas por Lourenço Filho na obra *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), qual seja: Psicologia aplicada à Educação (em 1935) e Psicologia Educacional (em 1939).

Levando em conta que a compreensão da Psicologia materializada nos programas da Escola Normal em Santa Catarina nos anos de 1935 e 1939 foi proposta a partir do pensamento escolanovista formulado por Lourenço Filho (SGANDERLA, 2007), formulei algumas indagações que se constituíram nas questões orientadoras da presente investigação, a saber:

- Qual a compreensão da ciência psicológica e quais as perspectivas teóricas que fundamentaram os conteúdos da Psicologia nos programas anteriores aos anos de 1930, ou seja, nos programas de 1911, 1919 e 1928? Quais as diferenças entre os conteúdos propostos nas décadas de 1910 e 1920 e aqueles propostos na década de 1930, fundamentados nas ideias escolanovistas?
- Como compreender as articulações entre Psicologia, Pedagogia, Instrução Cívica e Instrução Moral e Instrução Moral e Cívica existentes nos programas de 1919 e 1928 quando, na literatura educacional, a ideia hegemônica e amplamente difundida é a de que a Psicologia foi responsável por uma visão educacional eminentemente técnica e descontextualizada das questões políticas e sociais?
- Tendo em vista que a articulação entre Psicologia e Pedagogia foi materializada na nomenclatura das cadeiras/matérias dos cursos de formação de professores em Santa Catarina desde 1911 até 1928, como tal articulação se manifestou nos conteúdos programáticos e quais modificações e permanências se fizeram presentes nos conteúdos relativos à Psicologia e Pedagogia ao longo desse período?
- É possível estabelecer relações entre os conteúdos da Psicologia e aqueles difundidos pelas outras

cadeiras/matérias dos cursos da Escola Normal em Santa Catarina ao longo desse período?

- Como os conteúdos da Psicologia se articulavam com as discussões presentes na formação de professores no Estado de Santa Catarina e com as discussões em âmbito nacional, no que se refere à formação necessária ao ideário republicano que se instaurava naquele período?

Para encontrar uma possível resposta a estas questões, realizei pesquisa documental em diferentes acervos na cidade de Florianópolis como: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina, setor de Obras Raras. Foram realizadas também buscas que se revelaram infrutíferas no arquivo do atual Instituto de Educação de Florianópolis.

A seguir apresentamos as fontes que serão discutidas ao longo desta investigação. Estas fontes estão divididas em: programas de ensino da cadeira/matéria de Psicologia e outras ligadas a ela na Escola Normal; Regulamentos da Escola Normal; discursos dos governadores e artigos publicados na revista Estudos Educacionais de 1941 a 1943:

Regulamentos de Ensino

1876-Cria uma escola normal, que funcionará no edifício do Ateneu Provincial. Lei nº807 de 20 de abril de 1876

1883-Em execução à Lei nº1029, de 29 de maio de 1883, o presidente da província Theodoro Carlos de Farias Souto expediu o seguinte regulamento.

1892-Reforma a Instrução Pública do Estado. Decreto nº155, de 10 de junho de 1892

1910-Reforma do ensino público. Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910

1911-Regulamento da Escola Normal Catarinense. Decreto nº593 de 30 de maio de 1911

1919- Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 1.205, de 19 de fevereiro de 1919

1924-Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº172, de 29 de fevereiro de 1924

1935- Decreto nº713, de 8 de janeiro de 1935. Cria os institutos de educação. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*

Programas de Ensino

1911- Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catarina. Decreto nº586 de 22 de abril de 1911.

1919- Programa da Escola Normal. Decreto nº1205 de 19 de fevereiro de 1919.

1928-Programa de Ensino da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928.

1937- Decreto nº217 de 9 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. 12 mar.1937.

1939- Decreto-lei nº306, de 2 de março de 1939 – Reorganiza os Institutos de Educação do Estado 02 mar. 1939

Circulares

1935- Circular nº32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas.

Discursos de governadores

1876- João Capistrano Bandeira de Mello Filho. Fala com que abriu a 1ª sessão da 21ª legislatura da Assembléia Legislativa, 1876.

1907- Gustavo Richard. Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo, 1907.

1908- Gustavo Richard Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo, 1908.

1909- Gustavo Richard. Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo, 1909.

1910- Gustavo Richard. Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo, 1910.

1911- Vidal Ramos. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado. Florianópolis, 1911.

1919- Hercílio Luz. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, 1919.

1923- Hercílio Luz. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, 1923.

Revista de Estudos Educacionais

Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942.

Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, Ano III, n.4, jun. 1943.

Estudos Educacionais. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943.

Com base no exposto até aqui, apresento, na sequência, o objetivo geral desta tese, que pode ser assim formulado: **pesquisar a trajetória dos conteúdos programáticos de Psicologia nos cursos da Escola Normal em Santa Catarina, no período de 1911 a 1939, buscando identificar como tais conteúdos refletiam a tradução feita, em nível regional, das discussões realizadas sobre a formação de professores em São Paulo, tendo por base as ideias escolanovistas e o ideário republicano que se instaurava a época.**

São objetivos específicos da pesquisa:

- a) identificar permanências e modificações temáticas ocorridas ao longo desse período nos conteúdos de Psicologia;
- b) compreender as articulações existentes entre os conteúdos de Psicologia, Pedagogia, Instrução Cívica e Educação Moral e Cívica, propostos nos Programas;
- c) identificar as diferentes perspectivas teóricas que fundamentaram os conteúdos de Psicologia e contribuíram para a formação de professores ao longo do período analisado.

Formulei duas hipóteses que permearam todo o trabalho. A primeira é a de que, em âmbito regional, as questões cívicas e morais podem ter assumido, pelo menos durante certo período, a mesma importância atribuída às questões didáticas e metodológicas do ensino, objetivando a formação de um novo homem para um novo país: o Brasil republicano.

A segunda hipótese é a de que, mesmo com a difusão das ideias escolanovistas nos programas de Psicologia dos anos de 1935 e 1939, o método intuitivo, introduzido nas reformas educacionais do estado, na década de 1910, com a criação dos Grupos Escolares, não foi esquecido

e se manteve presente nos programas da Escola Normal de Psicologia e Pedagogia.

A metodologia desta pesquisa centrou-se, por um lado, na análise das fontes levantadas, em que focamos o olhar sobre os conteúdos de ensino que constavam nos programas de Psicologia, além de estendermos o olhar sobre as demais matérias, cadeiras, disciplinas que apresentavam articulação com alguns conteúdos ou discussões propostas na disciplina de Psicologia. A análise dos regulamentos de ensino e circulares da época, bem como das publicações da revista Estudos Educacionais, pretendeu dar luz às permanências e rupturas no ensino de Psicologia, buscando identificar a transição dos conteúdos no período analisado (1911-1939), em especial quanto aos métodos de ensino que se tornavam hegemônicos na época. O estudo dos programas foi realizado em interface constante com as pesquisas realizadas sobre a temática (Fiori, 1991; Schaffrath, 1999; Nóbrega, 2000; Luciano, 2001; Daniel, 2003; Silva, 2003; Teive, 2008), buscando explicitar a compreensão do que ocorria no Estado no que tangia ao ensino normal, suas prerrogativas legais e a conformação de professores e alunos da escola normal a um ideário republicano.

A discussão desta tese fundamenta-se em dois pontos centrais: a Escola Normal em Santa Catarina, como instância difusora do ideal republicano, e as discussões presentes na literatura educacional sobre a relação Psicologia, Pedagogia e Escola Nova. Tais pontos são apresentados na sequência.

A ESCOLA NORMAL E A DIFUSÃO DO IDEÁRIO REPUBLICANO

A proclamação da República, em 15 de novembro 1889, trouxe aspirações das mais diversas quanto ao novo Brasil que se visava construir. Monarcha (1999, p. 167-168) sintetiza as mudanças no cenário da época:

a Monarquia se despede do trabalho escravo; a República despede o poder moderador, a vitalidade do Senado, a eleição a base de renda, a centralização política, a escolha dos presidentes provinciais e a nobreza intitulada. Proclama-se a República democrático-liberal, a participação do povo na vida pública, o trabalho livre e assalariado, a eleição para os cargos públicos- o federalismo- o struggle of life e a alvenaria de tijolo.

Na primeira metade da República Velha (1889-1914), quem assumiu um papel preponderante na definição dos destinos da educação foram as oligarquias estaduais, que tinham sua base no campo e para as quais a instrução não era sentida como uma necessidade. A educação do povo foi objeto de mobilização apenas nos grandes centros urbanos, pelo processo crescente de industrialização. De acordo com Paiva (2003, p. 89):

O sistema de dominação política consubstanciado na política dos governadores, nas fraudes eleitorais, no sistema de reconhecimento dos eleitos, no próprio federalismo que possibilitava a preservação do domínio estadual das oligarquias rurais- em nada favorecia a difusão do ensino popular

A educação era pensada, nesses centros urbanos, como condição para o bom funcionamento das instituições republicanas. Os republicanos, imbuídos das ideias positivistas, organizaram primeiramente a Escola Normal e o ensino primário que seriam, na sua compreensão, “um centro multiplicador das luzes, que colocam as idéias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à liberdade.” (MONARCHA, 1999, p.172).

A substituição do saber fragmentado tornou-se essencial para os educadores republicanos, a ordenação do conhecimento em uma perspectiva de síntese científica seria imprescindível e o programa enciclopédico traria a viabilidade de instituir um conjunto de conhecimento a ser ensinado a todos, em que estava em pauta não apenas a modificação dos conhecimentos, mas dos costumes sociais e das condutas morais, culminando com a reforma social (MONARCHA, 1999).

Assim, a Educação configurou-se como um espaço privilegiado para construção e para regeneração, caso fosse necessário, dos cidadãos republicanos em homens civilizados e ordeiros, com o fim de conformar toda uma gama de indivíduos:

A regeneração da nação e a moralização das massas resultariam dessa forma, de uma educação voltada para o trabalho e para a vida pública. Essa tarefa fazia a função da escola avançar os limites restritos à transmissão de conhecimento, para alcançar um tipo de formação que pretendia atingir a totalidade do indivíduo.(CAMPOS, 2008, p. 208).

A ideia de, pela escola, se formar um novo homem, ciente de seu espaço nas teias sociais, está diretamente ligada aos preceitos da Modernidade, já difundidos na Europa desde o século XVII: o indivíduo passa a ser o centro da sociedade, as ideias metafísicas são depositadas em favor das concepções da ciência e a igreja não é mais central no domínio do homem que, agora, tem no Estado seu conformador. Segundo Cambi (1999), o que se instituiu como modernidade foram processos de reviravolta na sociedade ocidental que mudaram sua identidade, “como o Estado moderno, a nova ciência, a economia capitalista; e ainda: a secularização, a institucionalização da sociedade, a cultura laica e a civilização de boas maneiras.” (p. 278). Nesse cenário de amplas mudanças sociais, o sujeito também se modifica, bem como sua relação com a sociedade: “O sujeito moderno é realmente um “si” individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela, ou longe dela.” (CAMBI, 1999, p.279). O homem da modernidade seria o homem polido e para ensinar este sujeito muitos manuais sobre civilidade foram escritos nos séculos seguintes, repletos de conselhos, orientações, regras, modelos a serem copiados pelo homem moderno que precisava, antes de tudo, aprender a ser civilizado (BOTO, 2002; BASTOS, 2008).

Carvalho (2000) salienta que o aceleramento dos processos de industrialização e urbanização no país, nas primeiras décadas da República, atraiu para as grandes cidades populações que, provenientes de outras culturas, como o caso dos imigrantes ou de regiões muito pobres do país, não partilhavam os códigos comportamentais que regiam a convivência interclasses no espaço urbano. Segundo a autora, moralizar esses costumes era o núcleo do programa modernizador acionado nas campanhas cívicas, como pode ser observado no discurso de Lourenço Filho na abertura da VII Conferência Nacional de Educação, em 1935, ao explicitar a estratégia política adotada pelas elites intelectuais da época com relação ao alvo a ser alcançado pela Educação:

(...) uma grande reforma de costumes, capaz de ajustar os homens a novas condições e valores de vida pela pertinência da obra de cultura, que a todas atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo. (LOURENÇO FILHO apud CARVALHO, 2000, p. 233).

Segundo Carvalho, uma grande reforma de costumes por meio da Educação, como propunha Lourenço Filho, implicava promover uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais, envolvendo principalmente ações de impacto junto à opinião pública: “tais estratégias se ajustavam perfeitamente aos intentos políticos dos governos estaduais, que capitalizavam politicamente o apelo modernizador da intensa mobilização cívica em torno das campanhas de regeneração nacional pela educação.” (CARVALHO, 2000, p. 233). Nesse contexto de crise oligárquica e disputa política é que devem ser compreendidas as iniciativas de reformas da instrução pública dos diversos estados brasileiros, bem como o espaço proporcionado para a intervenção técnica dos profissionais da educação que surgiam na cena pública brasileira na década de 1920, definidos pela autora como “mediadores do moderno”, cujas ações embutiam promessas de modernização social, política e econômica. Tais iniciativas são consideradas pela autora como “(...) um fato político de impacto que sacudia a rotina administrativa e projetava os seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica.” (CARVALHO, 2000, p. 233).

É amparada em Lourenço Filho que Carvalho (2000) destaca a revisão das funções que a escola passa a ter nos discursos republicanos e renovadores, com ênfase atribuída a seu potencial transformador e conformador: um organismo vivo, capaz de refletir o meio, e um órgão que coordene a implantação dos ideais nacionais de renovação. Dessa forma, um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem exigia mudanças na mentalidade do professor, sendo as iniciativas de reformas da instrução primária acompanhadas, necessariamente, de reformas nos cursos de formação de professores.

Em Santa Catarina, os impactos do regime republicano se fizeram sentir no reordenamento das disputas e forças políticas das elites catarinenses no sentido da definição do controle do Estado e dos cargos político-administrativos, cargos esses que passaram a representar, não apenas influência política, mas também a manutenção das rendas familiares. Igualmente se manifestaram nos discursos que difundiam novos comportamentos e costumes para os habitantes dos espaços urbanos, em especial, para a capital, cidade que foi palco das disputas políticas e um lugar privilegiado para se observar a formulação desses discursos e seus impactos sobre os diferentes sujeitos sociais.

Ao analisar os processos sociais presentes nos primeiros anos da República, em Santa Catarina, Neckel (2003) destaca as mudanças no espaço urbano da capital, permitindo compreender como tais discursos implicaram em um novo ordenamento na vida dos cidadãos. Dentre

essas mudanças é possível citar o embelezamento e a modernização das ruas, mesmo que isso significasse a mudança das famílias empobrecidas para espaços cada vez mais distantes do centro da cidade, bem como a mudança de hábitos e antigos costumes. As reformas realizadas na área central da capital, nas primeiras décadas da República, foram significativas: em 1909 foram instaladas as primeiras redes de água encanada; entre 1913 e 1917 foi construída a rede de esgotos; em 1910 foi instalada a iluminação pública com energia elétrica; em 1919 foi iniciada a construção da primeira avenida da cidade; de 1922 a 1926 foi construída uma ponte para ligar a Ilha de Santa Catarina ao continente fronteiriço (NECKEL, 2003). Todas essas mudanças dependeram da força de sua elite política que não cedeu às pressões para mudar a capital para o interior e carrou recursos para a remodelação da cidade.

Em sua pesquisa, Neckel (2003) aponta a oposição que se gerou, no discurso da imprensa e dos administradores, entre a “antiga vila” e a “cidade moderna” que deveria ser construída, sendo um dos pontos centrais para tal fim a solução dos problemas de higiene pública:

Para o poder público e setores mais abastados, tornou-se essencial dar um aspecto “agradável e sadio” a Florianópolis. A discussão do urbano e dos modos de vida de seus habitantes pode ser surpreendida como uma linguagem que, manifesta em novas edificações e traçados urbanos, procurou relacionar o ideário republicano com forças progressistas e modernizadoras, no momento em que seus portadores consolidavam-se no poder governamental. As insistências dos administradores em transformar Florianópolis em uma cidade “moderna e civilizada” sugerem que a “antiga vila” era incompatível com a nova ordem política que se instaurava. (NECKEL, 2003, p.54).

A pressão para a aquisição dos novos comportamentos e costumes se fez sentir sobre as camadas empobrecidas por meio de políticas de saneamento e educação, mas também na forma de desqualificação de seus hábitos e defesa de outros valores sociais, especialmente com relação ao trabalho e às formas de sobrevivência, conforme indica a autora:

Os hábitos de sobrevivência através de trabalhos informais, no centro da cidade e no interior da ilha, através das atividades pesqueiras e de lavouras sazonais, garantiam formas de

subsistência próprias, permitindo que muitos vivessem conforme seus valores, necessidades físicas e socioculturais. Estas parcelas da população, diante dos valores e concepções reformistas foram desqualificadas; as imagens de estagnação para designar a situação de desencontro predominante em Florianópolis diante destes interesses em expansão foram construídas em simetria àquelas que passaram a definir estes habitantes como ociosos e não afeitos ao trabalho. (NECKEL, 2003, p. 63).

Já sobre as camadas médias e as famílias abastadas, a pressão se dava no sentido de aspirar distinções diante do restante da população, seja advogando o domínio de certas parcelas do espaço urbano, seja pela adoção de hábitos e sensibilidade demonstrativos de diferenciação social. Neckel chama a atenção para a disputa que se estabelecia entre esses grupos concorrentes:

Envolvidos num movimento de auto-afirmação, tais grupos passam a empenhar-se em parecer civilizados. Ansiosos por sua afirmação social, incorporavam as modas e hábitos que importavam do Rio de Janeiro. Na busca de influências, cargos e vantagens, a desqualificação do concorrente também era feita pela adoção de costumes modernos. (NECKEL, 2003, p. 25).

Dessa forma, as novas expectativas que se colocavam sobre os cidadãos podem ser assim sintetizadas:

Ser moderno para ser do tempo da República era ter comportamentos compatíveis com a civilização: novos preceitos de higiene, uma nova moral, uma nova disciplina corporal, novos hábitos de morar e de usar o espaço público. A intervenção na paisagem urbana devia promover o progresso, a modificação dos habitantes, mesmo à custa da perda de experiências passadas, dos laços de antigas sociabilidades, dos lugares centrais da cidade. (SERPA; RAMOS, 2003 apud NECKEL, 2003 s/p).

Do ponto de vista das iniciativas referentes à instrução pública, os documentos analisados indicam que “nos primeiros tempos do período republicano, o panorama geral da instrução pública catarinense

apresentava-se desolador, o que era reconhecido abertamente pelo Governo.” (FIORI, 1991, p. 77). A precariedade se fazia presente na infraestrutura das escolas, na sua distribuição pelo Estado e na formação dos professores. Segundo Fiori¹⁰ (1991), algumas iniciativas de reorganização do ensino público ocorreram nos primeiros anos da República, mas a mais decisiva reforma, e que efetivamente causou impacto sobre a realidade educacional, ocorreu em 1911, durante o Governo de Vidal Ramos¹¹. Os objetivos da reforma foram assim definidos pelo Governador: “fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer uma fiscalização técnica e administrativa real e constante.” (RAMOS apud FIORI, 1991, p. 80).

Reafirmando o que acontecia em nível nacional com relação à importação de educadores dos grandes centros, especialmente do Rio de Janeiro e de São Paulo, para efetivar as reformas da instrução pública nos diferentes estados do país (CARVALHO, 2000 e NAGLE, 1991), em Santa Catarina, a reforma foi efetivada por Orestes Guimarães, professor paulista que foi contratado para esse fim depois de ter tido a experiência de reorganização do Colégio Municipal, em Joinville, em 1907.

A efetivação da reforma de ensino catarinense com base no modelo paulista foi tema da pesquisa de Paulo de Nóbrega (2000), cujo objetivo central era investigar qual a relação entre o ensino público primário catarinense e o paulista, centrando-se o autor nas seguintes indagações: de que maneira as reformas da rede pública de ensino de Santa Catarina estavam permeadas pelos pactos oligárquico-coronelistas e pelos ideários positivista e liberal? Como se apresentavam as relações entre os programas de formação de professores, a legislação e os

¹⁰ O estudo de Neide Fiori (1991) constitui-se em uma pesquisa de referência para o entendimento histórico da educação pública catarinense. Originalmente escrita como dissertação de mestrado, defendida em 1974 e publicada em livro posteriormente, dedicou-se ao estudo do ensino público em Santa Catarina, do período imperial (1835-1889) ao republicano (1889-1970), reconstituindo as principais percepções, posições e ações do governo catarinense sobre este tema. Foram analisados no estudo: leis, discursos e relatórios de Presidentes da Província.

¹¹ Vidal Ramos (1866/ Lages) foi Governador de Santa Catarina a partir de 1910. Advindo de uma oligarquia estadual de grandes latifundiários e pecuaristas da serra catarinense, os Ramos, Vidal já havia sido deputado provincial e vice-governador de Santa Catarina. Seus filhos, Nereu Ramos e Celso Ramos, também seguiram a vida política. (FIORI, 1991).

princípios ideológicos dos reformadores? Qual o papel da Escola Normal e dos Grupos Escolares nas reformas de ensino? Com base em jornais e documentos oficiais, tais como: mensagens, relatórios, decretos, leis, ofícios, regulamentos, regimentos, o autor conclui afirmativamente pela influência paulista, indicando que:

As reformas tinham como objetivo constituir e popularizar uma identidade nacional por intermédio da escola, com a assimilação dos imigrantes dos núcleos coloniais do Estado, e difundir uma visão que apresentava a hierarquia e o disciplinamento sociais como naturais e necessários para o progresso nacional, referenciados em concepções positivistas e identificados a um discurso republicano. Nos currículos, história, educação cívica e moral e ciências, acreditava-se, melhor cumpriram estes fins. As disciplinas de caráter científico seriam portadoras de uma capacidade de regeneração moral da sociedade. A revitalização das Escolas Normais será estratégica, com o investimento na formação de professores. Ao mesmo tempo promoveu-se uma racionalização financeira, administrativa, espacial, programática e pedagógica das escolas primárias, com a criação dos Grupos Escolares, uma escola de tipo graduada. Diluía-se assim, ideologicamente, as contradições de classe ao enfatizar-se a importância do disciplinamento social como meio para o progresso da nação. (NÓBREGA, 2000, p. 6).

Fiori (1991, p. 83) assim descreve alguns dos principais impactos causados pela reforma proposta por Orestes Guimarães:

A tradição vigente na instrução pública catarinense durante o período imperial e avançando pela fase republicana era de que toda a reorganização do ensino fosse iniciada com a montagem de um sofisticado esquema administrativo. A originalidade da ação de Orestes Guimarães repousa no fato de que, ao invés de começar uma reforma de ensino construindo uma superestrutura administrativa, ele iniciou pelos estabelecimentos de ensino e sua ação reformadora.

Essa reorganização do ensino teve repercussão além das fronteiras estaduais e isto deveu-se à sua eficiência, quando analisado no contexto da época. Além disso, ela testemunhava a possibilidade de um Estado de modesta receita

orçamentária, como Santa Catarina, poder remodelar sua instrução segundo o modelo vigente no Estado de São Paulo, cujo farto orçamento deslumbrava as demais unidades da federação. Essa repercussão foi estimulada, ainda, pela circunstância dessa reforma ocupar-se veementemente com a ação da escola na assimilação de populações de origem alienígena – principalmente alemã.

A importância da reforma de 1911 reside no fato dela ter tido impacto sobre os diferentes elementos da instrução pública catarinense: reorganização física e pedagógica das escolas, com o estabelecimento dos Grupos Escolares como instituição modelo; orientação e fiscalização direta das ações dos profissionais nas escolas; remodelação dos cursos de formação de professores, sendo a Escola Normal uma das primeiras unidades atingidas pela ação da reforma. Algumas das implicações da reforma na Escola Normal foram: a reorganização curricular, com a inclusão de cadeiras, como a Psicologia e a Pedagogia; a adoção do método de ensino intuitivo como orientador da ação docente¹²; a importância da experiência docente junto ao ensino primário na formação dos futuros professores; a cobrança regimental pelas questões morais e de comportamentos, tanto de professores como de alunos; o ensino sistemático de conteúdos cívicos e morais, valorizando as questões de amor e respeito à Pátria, visando a entrada do futuro professor nas zonas de imigração¹³ para entendimento da cultura local e valorização/ imposição das questões nacionais às crianças do ensino primário.

Abordando o tema das reformas, Fiori (1991) destaca a relevância, em Santa Catarina, das discussões sobre a nacionalização do ensino, em face da existência de núcleos populacionais de imigrantes estrangeiros, que se desenvolveram relativamente isolados e

¹² Teive (2008) investigou o *habitus* pedagógico das normalistas formadas pela escola normal catarinense após a reforma implantada em 1911. Entre os aspectos discutidos pela autora, cabe destacar o conjunto de ideias constitutivas do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, que se tornou referência para o sistema educacional público de Santa Catarina entre os anos de 1911 e 1935. Foram privilegiadas, na pesquisa, além dos depoimentos de ex-normalistas, as fontes documentais referentes ao sistema de ensino catarinense do início do século XX.

¹³ Especialmente as alemãs, italianas e polonesas.

geograficamente distantes do contato com as populações brasileiras. Segundo a autora:

Os estabelecimentos públicos de ensino das zonas coloniais, quando existiam, eram insuficientes para toda a população escolar. Além disso, os imigrantes não apreciavam matricular seus filhos nessas escolas, seja por preferirem que suas crianças fossem escolarizadas no idioma dos antepassados, seja por terem – os imigrantes e os alunos – dificuldades de comunicação verbal com os mestres de escolas públicas, que falavam o português. (FIORI, 1991, p. 101).

A preocupação dos governos com tal situação levou à implantação de ações voltadas à nacionalização do ensino desde a reforma de 1911. Com a instauração do Estado Novo, em 1937, tais ações tomaram vulto, intensificaram-se e passaram a adquirir um caráter central na Educação catarinense. Diferentes pesquisas dedicaram-se às questões da nacionalização do ensino em Santa Catarina, entre as quais podem ser destacadas três: a primeira, de Azevedo (2012)¹⁴, corrobora o que Fiori (1991) já indicava da participação de Orestes Guimarães nas questões da nacionalização do ensino. Além desta, merece destaque, já adentrando o Estado Novo, a pesquisa de Souza (1996)¹⁵, que demonstra a ligação entre Igreja e Estado na consecução de projetos nacionalistas, na conformação de comportamentos e na valorização das questões pátrias. Já Campos (1992)¹⁶, em sua investigação, centrou-se no período

¹⁴ A dissertação de Fernanda Vicente de Azevedo (2012) centrou-se nos discursos do intelectual Orestes de Oliveira Guimarães, quanto à nacionalização do ensino catarinense entre 1900 e 1920, ou seja, anteriormente ao Estado Novo, demonstrando as fases porque a nacionalização do ensino catarinense e os reflexos desta nos discursos do reformador paulista.

¹⁵ A dissertação de Rogério Luiz de Souza (1996) discutiu o papel da Igreja Arquidiocesana de Florianópolis, pela figura de seus arcebispo, no processo de nacionalização em Santa Catarina e sua ligação com o poder político estadual, especialmente pela ligação estreita entre o arcebispo e o governador Nereu Ramos na valorização das questões nacionais, indicando uma relação de reciprocidade entre Igreja e Estado. Cabe destacar, que entre 1908-1927 havia apenas a Diocese de Florianópolis, mas que em 1927 passou a denominar-se Arquidiocese com a criação das dioceses de Lages e Joinville.

¹⁶ O livro de Cynthia Machado Campos, Santa Catarina, 1930: da degenerescência à regerência (2008), fruto de sua dissertação, mostrou que na década de 1930, vários foram os investimentos institucionais que visavam à

do Estado Novo e demonstrou a força que as campanhas nacionalistas assumiram no controle de comportamentos das regiões de migração, especialmente nas escolas, visando à homogeneização e afirmação do Estado nacional.

O exposto até aqui, além das pesquisas que tiveram como foco a constituição da Escola Normal em Santa Catarina, tais como as de Schaffrath (1999)¹⁷ e Daros e Daniel (2008)¹⁸, permitem afirmar a importância da Escola Normal na difusão do ideário republicano, seja pela conformação dos comportamentos necessários ao futuro professor

eliminação de grupos sociais não adequados a imposições do Estado Novo, especialmente nas comunidades de imigrantes, pelas campanhas de nacionalização.

¹⁷ A dissertação de Marlete dos Anjos Silva Schaffrath (1999) foi o primeiro trabalho que teve como foco específico a Escola Normal Catarinense criada em 1892. Os objetivos da dissertação podem ser sintetizados em dois conjuntos de questões centrais: de um lado, compreender o papel atribuído ao professor dentro do projeto de instrução pública que se articulava em Santa Catarina, a importância da Escola Normal para a sociedade catarinense, bem como os valores sociais que constituíam essa profissão; de outro lado, investigar o destino dos formandos da Escola Normal, os requisitos para os concursos públicos de ingresso à docência e até que ponto os candidatos poderiam atendê-los. As fontes documentais utilizadas foram: relatórios e discursos dos presidentes da Província, mensagens dos governadores do Estado, leis e regulamentos, bem como jornais e periódicos, além de entrevistas e conversas com moradores antigos de Florianópolis. Segundo a autora, a Escola Normal representaria, assim como outras instituições republicanas, a alavanca para o fortalecimento do estado catarinense. A autora conclui que, embora pautada no ensino sob parâmetros científicos, essa Escola teve um papel fundamental para a formação das mulheres da elite catarinense.

¹⁸ Maria das Dores Daros e Lezyane Daniel (2008) são autoras de um capítulo sobre a Escola Normal em Santa Catarina na obra organizada por Araújo, Freitas e Lopes (2008), intitulada *As escolas normais no Brasil: do Império à República*. As autoras analisam as reformas empreendidas no Curso Normal em Santa Catarina, desde o final do século XIX até os anos de 1940, momento em que foi aprovada a primeira legislação em nível nacional quanto aos cursos de formação de professores, denominada Lei Orgânica do Ensino Normal. Para discussão da Escola Normal em Santa Catarina, as autoras analisam, entre outras questões, a ampliação da carga horária das ciências naturais no currículo do Curso a partir dos anos 1910 e a inserção das “Ciências Fonte da Educação” (Biologia, Psicologia e Sociologia) na década de 1930, caracterizando, assim, uma formação docente embasada nessas ciências. Além da questão da cientificação da formação de professores, as autoras destacam a nacionalização do ensino como um projeto para constituição da identidade nacional.

frente ao novo contexto político e social, seja pela difusão de ideias pedagógicas que buscavam a eficiência do ensino público no Estado.

PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E ESCOLA NOVA

O ensino de Psicologia na formação de professores passou a compor o quadro de disciplinas das Escolas Normais do país, sob a influência das reformas ocasionadas pelo Decreto nº 346 de 16/4/1890, que substituiu, nos programas do Ginásio Nacional, as disciplinas de Filosofia por “Psicologia e Lógica”. A reforma foi encabeçada por Benjamin Constant junto ao recém-criado Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos, e contemplou o ensino primário e secundário do Distrito Federal e do Rio de Janeiro, bem como a instrução superior, artística e técnica em todo o território brasileiro. Tal reforma, decretada em 1890 e colocada em prática em 1891, apresentava como princípios: a liberdade de ensino, a laicidade, a gratuidade do ensino primário e a ciência como fundamento da organização curricular e do ensino propriamente dito (FREITAS, 2005).

A ausência de ensino sistemático de Psicologia até aquele momento não significava que as ideias psicológicas não estivessem presentes no Brasil, tanto na Educação como em outros campos científicos¹⁹. Lourenço Filho foi o responsável pela primeira tentativa para sistematizar a história da Psicologia no país, participando de uma publicação organizada por Fernando de Azevedo, intitulada *As Ciências no Brasil*, em 1955 e re-editada em 1994. Nessa obra, destaca cinco categorias de profissionais que contribuíram para o avanço da Psicologia

¹⁹ Os estudos de Marina Massimi (1986; 1990) sobre a Psicologia no período colonial sinalizam que as obras deste período produzidas no âmbito da Filosofia, Moral Educação e Medicina já tratavam de temas tais como aprendizagem, desenvolvimento, função da família, motivação, papel dos jogos, controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, entre outros, que seriam desenvolvidos mais tarde no estudo sistemático dessa disciplina na formação de professores. Além de Massimi, podemos destacar as produções de Regina Helena de Freitas Campos e Mitsuko Antunes dentre os pesquisadores contemporâneos que têm se dedicado ao estudo da história da Psicologia no país e sua estreita relação com a Educação. Tais pesquisadoras integram o Grupo de Trabalho (GT) de História da Psicologia da ANPPEP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, fundado em 1996. Além disso, mantêm grupos de pesquisa sobre a temática História da Psicologia ativos junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

científica no país: os trabalhadores da medicina, os educadores, os engenheiros e administradores, os sacerdotes e líderes católicos e também os especialistas estrangeiros. No tocante à difusão e produção desses conhecimentos, o autor destaca ter havido, em um primeiro momento, uma fase “heróica”, caracterizada pela ação dos autodidatas sobre o assunto, pois não existiam universidades que fornecessem tal formação. Os responsáveis pela produção e divulgação desses conhecimentos foram brasileiros que estudaram no exterior, especialistas estrangeiros que ministravam cursos aqui e educadores que realizaram a tradução de obras de autores norte-americanos ou europeus. Antes mesmo de chegarem aos bancos universitários, os conhecimentos da psicologia objetiva serviram a educadores e administradores que queriam a renovação escolar e a racionalização do trabalho (LOURENÇO FILHO, 1955/2004)²⁰.

Nessa mesma publicação, Lourenço Filho (1955/2004) indica como uma das consequências da inserção da Psicologia nas Escolas Normais do país, pela Reforma de Benjamin Constant, sua articulação, nos anos subsequentes, aos conhecimentos pedagógicos, constituindo-se na primeira parte do programa de Pedagogia. São suas palavras:

Até 1900, não constava a psicologia como disciplina especial em nossas escolas normais, como aliás não constava nas da maioria dos países. A modificação dos programas do Ginásio Nacional em 1890, com substituição da disciplina filosofia pela de psicologia e lógica, na reforma de Benjamim Constant, parece ter animado a maioria dessas escolas, nos 20 anos seguintes, a desdobrar o programa de pedagogia em duas partes, de que a primeira era consagrada a noções de psicologia. (LOURENÇO FILHO, 1955/2004, p. 82-83).

Essa referência reafirma um dos aspectos observados e que se manteve constante nos programas da Escola Normal em Santa Catarina ao longo do período estudado: a articulação entre os conteúdos da Psicologia e da Pedagogia, constituindo uma mesma cadeia.

Buscando identificar estudos recentes sobre a temática, realizei um levantamento nas bases de dados dos periódicos em Educação e Psicologia e constatei apenas dois estudos sobre o ensino de Psicologia

²⁰ A primeira data indicada na referência bibliográfica refere-se ao ano em que a obra foi escrita e a segunda, ao ano em que a obra foi reeditada.

nas escolas normais: um artigo de Cristina Lhullier e William B. Gomes, cuja pesquisa foi realizada no Curso Normal do Instituto de Educação 'General Flores da Cunha', de Porto Alegre-RS, no período de 1920 a 1950; e outro artigo de Carla Mirella Mastrobuono, que analisou a psicologia ensinada no Curso Normal de uma escola confessional católica da cidade de São Paulo (1941-1961).

A pesquisa de mestrado de Cristina Lhullier (1999), orientada por William B. Gomes, teve como objetivo descrever a trajetória do ensino de Psicologia no Curso Normal do Instituto de Educação 'General Flores da Cunha' entre as décadas de 1920 e 1950, utilizando como fontes: decretos-lei estaduais e federais, jornais e revistas do período, correspondências enviadas pelo diretor do Instituto de Educação, além dos registros de professores da escola pesquisada. A autora não conseguiu levantar os programas de ensino de Psicologia desse Curso Normal por haverem, possivelmente, sido perdidos, mas com base na análise das fontes disponíveis, ela chegou às seguintes conclusões:

no início do século XX, a principal idéia psicológica presente nos Cursos Normais foi o estudo das faculdades psíquicas, substituída gradualmente pelos princípios da teoria funcionalista norte-americana, apoiando no corolário pedagógico do escolanovismo. A partir da metade da década de 1930, aumentou o interesse pelas técnicas de avaliação psicológicas e pelas teorias sobre adocimento mental. Tais interesses vão orientar a prática dos Gabinetes de Psicologia nos anos 1940. Também eram lecionadas aos professores em formação noções sobre desenvolvimento humano, orientação vocacional e alguns preceitos da Psicologia Individual de Alfred Adler. Os professores da disciplina de Psicologia tiveram um papel importante na divulgação das idéias psicológicas no estado, apesar da diversidade de suas formações profissionais. (LHULLIER; GOMES, 2000, s/p).

Carla Mirella Mastrobuono (2004), em sua pesquisa de doutorado, orientada pela professora Mitsuko Antunes, teve como objetivo investigar a história da Psicologia da Educação no Brasil, buscando compreendê-la como matéria de ensino nas Escolas Normais confessionais católicas, mais especificamente, focar-se no ensino dessa disciplina no Curso Normal de uma escola confessional católica, na cidade de São Paulo, no período de 1941 a 1961. Como também a autora

não teve acesso aos programas de ensino, sua análise centrou-se em documentos escolares preservados que poderiam trazer indícios dos conteúdos ensinados nas disciplinas de Psicologia, Pedagogia e Psicologia e Pedagogia. No Curso Normal dessa escola católica, a disciplina de Psicologia dispunha de uma significativa carga horária e dedicava-se ao ensino dos conteúdos de Psicologia da Educação, das teorias educacionais em voga, e à formação das alunas como futuras mães e esposas da elite paulistana.

Além dos programas da Escola Normal, a articulação entre Psicologia e Pedagogia se fez presente, conforme identifica Antunes (2012), na instalação, em 1906, do primeiro laboratório de Psicologia Pedagógica, no Rio de Janeiro, em um museu pedagógico, o Pedagogium, também criado em 1890, pela reforma de Benjamin Constant, com o objetivo de fornecer à República recém-constituída um órgão de referência para a educação brasileira. Foi Alfred Binet (1857-1911), psicólogo francês, o idealizador desse primeiro Laboratório de Psicologia Pedagógica no país, assumindo como diretor o médico sergipano Manoel José do Bomfim (1868-1932), que já havia viajado a Paris, onde fora aluno de Alfred Binet, compondo uma Comissão pedagógica do governo brasileiro para estudar psicologia experimental. Manoel Bomfim ficou no cargo por doze anos e referenciou o laboratório em uma de suas obras:

Durante doze anos tive à minha disposição um laboratório de psicologia; nas pastas, ainda estão acumuladas anotações, traçados, fileiras de cifras... e nunca tive coragem para organizar uma parte qualquer desses dados e de os publicar, porque nunca obtive uma elucidação satisfatória. Afigurava-se me um problema aparentemente simples. Efeitos de sugestão sobre o esforço muscular; realizava uma série de experimentações e delas resultavam, ao lado de escassas indicações positivas, novos aspectos de pesquisas, isto é, novos problemas. (BOMFIM, 1923, p. 27 apud CAMARA; COCKELL, 2011, p. 296).

Segundo Freitas (2002), o grande diferencial da obra de Manoel Bomfim foi tomar a criança como protagonista do processo educativo. Esta centralidade na criança esteve presente em suas ações na Educação brasileira como professor da Escola Normal, Diretor da Instrução Pública e Diretor do Pedagogium no Rio de Janeiro, e também em seus livros para a formação de professores. Sua visão era a da criança atuante

de sua aprendizagem e do professor como guia, opondo-se ao modelo do professor como centro do processo e da criança como seguidora de suas instruções.

Freitas (2002, p. 362) evidencia as críticas que Bonfim fazia ao modelo escolar dominante na época:

modelo escolar assentado na subordinação da criança à autoridade do professor, herança da cultura ibérica advinda com a colonização, defendendo, por outro lado, a transformação da escola. Ao sinalizar em direção à construção de outra identidade para o escolar, Bomfim defendia que a criança era o agente de sua aprendizagem e o professor o condutor desse processo de autonomia.

Nessa perspectiva, a função essencial dos professores seria observar a infância, como “cientistas voltados para a coleta de dados sobre a realidade infantil.” (FREITAS, 2002, p. 364). Além disso, aponta-os como responsáveis por orientar a criança, por mostrar a diferença entre o que se considera selvagem e civilizado:

(...) o professor apelará para a observação da criança para que ela note a diferença entre o estado selvagem e as indústrias, instituições, obras e costumes que distinguem a civilização; mostrará que essas instituições e indústrias faltam em grande parte a algumas terras do interior, onde a civilização ainda não penetrou. (BILAC; BONFIM, 2000, p. 49 apud FREITAS, 2002, p. 364).

Tendo como foco a criança, Manoel Bomfim constituiu-se defensor da educação primária obrigatória e pesquisador da infância. É definido por Freitas (2002, p.360) da seguinte forma: “mais do que educador, a conjunção de interesses pela História e pela Psicologia o converteu em cientista da educação da criança”.

Sua visão de educação também o destacava de seus contemporâneos, pois estava presente em seu pensamento o seguinte pressuposto: o que guiaria o Brasil para o progresso seria a educação do seu povo, sob a responsabilidade da União, quebrando os pactos oligárquicos e a visão do Brasil como um país com vocação agrícola. Câmara e Cockell (2011, p. 301-302) comentam sobre sua compreensão da Educação:

A transformação do quadro educacional brasileiro romperia com as heranças da colonização, renovando o espírito nacionalista e iniciando um processo de desenvolvimento da nação. Para Bomfim, a ignorância caracterizada pela falta de instrução nulificava o povo e o tornava incapaz de pensar em suas necessidades e acreditar num futuro. Era a instrução e a cultura intelectual que provocava o aparecimento das variações individuais e as curiosidades novas.

Ao considerar que a instrução e a cultura intelectual provocavam o aparecimento das variações individuais e novas curiosidades, Bomfim diferenciava-se dos cientistas que identificavam nos aspectos biológicos e hereditários as causas das diferenças individuais. Para este educador, a incapacidade de aprender não estava relacionada às questões de medidas das capacidades intelectuais, mas sim à herança de um passado de colonização e falta de instrução. Antunes (2012, p.56) assim caracteriza o pensamento do educador:

Além de ser crítico contundente da sociedade brasileira a partir de uma análise que identificava os problemas do Brasil na história de espoliação e exploração colonial, de combater as ideias do racismo científico e de posicionar-se politicamente contra o pensamento liberal vigente, produziu ele uma concepção psicológica original e avançada para a época. Bomfim criticava as pesquisas sobre os fenômenos psicológicos superiores realizadas em laboratório, pois, para ele, as condições restritas e artificiais deste não permitiam a apreensão da complexidade e das múltiplas determinações do psiquismo, especialmente do pensamento, por ele considerado função psíquica superior. O psiquismo era, para ele, um fenômeno de natureza histórico-social, e devia ser estudado a partir do *método interpretativo*, que deveria basear-se no estudo de suas múltiplas manifestações e apreendê-lo como parte da obra humana forjada ao longo da História. Bomfim deve ser considerado, por sua obra em geral, um intelectual que não se alinhava ao que era hegemônico na época e que antecipou muitas formulações – em Psicologia, Educação, Pedagogia, Sociologia, História, entre outras áreas

de conhecimento – que só mais tarde viriam a ser desenvolvidas por outros autores e reconhecidas por intelectuais mais progressistas e críticos.

Além disso, Antunes (2012) identifica Manoel Bomfim como um dos representantes do pensamento divergente, um intelectual que se contrapunha às concepções hegemônicas da época. Resultado do embate existente no campo científico, Bomfim sofreu duras críticas durante sua vida pelas posições políticas e pelo combate às ideias do racismo científico então em voga entre a intelectualidade brasileira, tendo sua obra sido reconhecida somente no final do século XX. Ainda segundo a autora, tais diferenças de posicionamento e as contradições existentes no campo científico não têm sido pautadas nos trabalhos sobre história da Psicologia no país, com raras exceções, o que cria uma falsa ideia de homogeneidade com relação ao pensamento psicológico da época e mascara a natureza contraditória da realidade histórica. A mesma autora defende a impossibilidade de se compreenderem as concepções psicológicas presentes na realidade educacional brasileira como se fossem amparadas em uma visão única e homogênea.

Idealizado sob uma orientação teórica contrária àquela proposta por Manoel Bomfim, o segundo Laboratório de Psicologia Pedagógica do país foi inaugurado em 1914, na Escola Normal de São Paulo, sob a direção do psicólogo italiano Ugo Pizzoli (1863-1934), sendo denominado de Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica. Cabe destacar que, nos anos de 1910, a educação primária paulista teve um aumento significativo de suas matrículas, embora apresentasse como um dos principais problemas altos índices de repetência e abandono. Os estudos ali realizados centravam-se na observação positiva e na mensuração das conexões entre o mundo físico e psíquico. Para tanto, eram utilizados procedimentos e técnicas da antropologia física e dos testes mentais. Os dados levantados com esses procedimentos levavam à identificação das disposições físicas, intelectuais, morais e à consequente classificação hierárquica do tipo de aluno. Esse gabinete, por estar locado em uma instituição de ensino renomada, gerou um movimento expressivo em torno da Pedagogia científica, com o objetivo de fornecer respostas às demandas sociais e práticas que se faziam à Educação na época. (MONARCHA, 1999).

Nas palavras do próprio Pizzoli, o estudo da criança com base em uma ciência experimental visava sua adaptação à escola e a promoção do seu desenvolvimento individual:

A criança pode ser estudada do ponto de vista somático e fisiopsíquico a par do adulto; e quando o professor tiver a cognição necessária, nada mais fácil para ele do que elaborar uma espécie de estatística daquela parte da sociedade, e, com base nos dados obtidos, endereçar oportunamente ao governo da escola os métodos de ensino em ordem a capacidade e disposição individual dos alunos. (PIZZOLI, 1902, p. 146 apud MONARCHA, 2011, p. 6).

Sob a mesma direção teórica, são elaborados os estudos de Clemente Quaglio, professor que trabalhou com Ugo Pizzoli na Escola Normal da Praça, em São Paulo, e produtor de uma obra psicológica extensa e significativa em que defendia a adoção de métodos psicofísicos em ambiente de laboratório como base da educação científica. Para esse professor, a observação direta dos alunos deveria ser realizada mediante exames somatológicos e psicológicos, realizados por meio da experimentação instrumental. Ele acreditava que, por intermédio da aplicação de diferentes procedimentos analíticos (testes de memória, inteligência; análise antropométrica: peso, altura, circunferência torácica, entre outros), poderiam ser reconhecidas as características extrínsecas e as qualidades intrínsecas dos alunos: pela decomposição das partes constituintes de cada ser e reordenação artificial, comparando o indivíduo com o todo (MONARCHA, 1999).

Na atuação de Clemente Quaglio junto ao Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça, foi desenvolvida a Carteira Biográfica Escolar, composta por registros de interrogatórios extensos e exames precisos para a realização de um inventário completo e minucioso dos alunos dos grupos escolares. Os alunos eram convertidos em objetos oferecidos à observação direta para o estudo das características físicas e mentais. Institucionalizada em 1915, essa Carteira ficava sob os cuidados do diretor do grupo escolar, devendo acompanhar o aluno durante toda sua escolarização. No momento da diplomação desse aluno, a Carteira era remetida ao governo. Segundo Monarcha (2011), a defesa desta carteira biográfica evitava que a escola realizasse pré-julgamento das aptidões e tendências das crianças. Por isso, os investigadores deveriam ater-se ao levantamento máximo de informações da criança, inclusive sobre suas condições de sobrevivência e ambiência cultural. São suas as palavras transcritas a seguir:

É necessário que os investigadores se informem também sobre a raça: fator etnográfico; sobre a

hereditariedade familiar: saúde, ocupações dos ascendentes; sobre o meio: aquele em que vive a criança, o gênero de vida dos pais, e, se for possível, o caráter das pessoas com as quais ela se acha em contato. Enfim, na escola nova, é preciso ter, de cada criança uma nota individual, que informe sobre os seus antecedentes, sobre aquilo que já pode ter revelado na vida cotidiana, no seio da família, relativamente às suas tendências, aos seus gostos, às suas aptidões pessoais, etc. (QUAGLIO, 1920c, p. 5, grifos no original, apud MONARCHA, 2011, p. 3).

Reconhecido como pedologista, ou seja, estudioso da criança em idade escolar, Quaglio orientava-se pela ciência analítica, ou seja, ferramental de laboratório, observação intensa, manejo do método experimental, quantificação e generalização da experiência. Em seu livro *Nova concepção psicológica da criança* (Nova orientação pedagógica), ele definia a criança como o representante da espécie humana que contém as chaves para o entendimento do homem adulto:

A criancinha representa o produto último da evolução humana, e, por conseguinte também o mais perto da perfeição da espécie. Tudo nela é novo, tudo revela a mais genuína capacidade de progresso. A criancinha, pois, é o traço de união entre as gerações ancestrais e o homem futuro é o anel de junção entre o passado e o porvir; é o mundo em que se reorganiza e se renova nela o plasma psíquico da humanidade. (Quaglio, 1920b, p.7 apud Monarcha, 2011, p. 6-7).

A implantação destes dois laboratórios de Psicologia Pedagógica em terras brasileiras, com orientações teóricas bastante distintas, é emblemática das disputas entre diferentes tipos de conhecimentos psicológicos que informavam as discussões acerca da relação Psicologia e Pedagogia nas duas primeiras décadas do século XX. O estudo científico da criança, tendo por base os conhecimentos psicológicos em construção, foi central para o projeto de uma educação brasileira que começou a ressoar com os novos ares da República e que se intensificou nos anos de 1920 a 1930 com a difusão do ideário escolanovista pelas mãos de Lourenço Filho.

Em 1925, Lourenço Filho assumiu a cátedra de Psicologia e Pedagogia, ocupada até então por Sampaio Dória, na Escola Normal da

Praça, e reativou o Laboratório de Psicologia Experimental dessa escola, que fora abandonado no decênio anterior, contando com a colaboração de Noemy da Silveira Rudolfer, João Batista Damasco Pena, Branca Caldeira, Irene Muniz e Odalvívia Toledo. Sob sua supervisão, no Laboratório, foram realizados inquéritos sobre jogos, influência de leituras e do cinema; pesquisas sobre aprendizagem; aplicação de testes e, seguindo o trabalho já realizado na Escola Normal de Piracicaba²¹ sobre testes, uma investigação mais profunda sobre a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, que culminou na publicação dos Testes ABC (LOURENÇO FILHO, 1994).

Na reativação do Laboratório de Psicologia Experimental, a ênfase foi dada aos testes coletivos e não mais à utilização de aparelhagem complexa para o conhecimento das características dos alunos. Os testes, agora mais práticos e econômicos, instrumentavam os professores à testagem psicológica de seus alunos, facultando-lhes a prática da psicometria (CENTOFANTI, 2006).

Lourenço Filho, embora tenha sido formado sob as ideias dos professores Ugo Pizzoli e Clemente Quaglio, questionou as práticas psicofísicas voltadas à classificação de escolares que tinham como fonte predominante os pressupostos da escola de antropologia italiana de Cesare Lombroso, caso dos dois últimos professores. Questionando o método analítico que fragmentava a vida psíquica e não conseguia medir a capacidade geral do sujeito, Lourenço Filho e outros educadores da época demonstravam, com tais críticas, as disputas entre escolas psicológicas como decorrência do modelo de ciência assumido e das orientações teóricas em que estavam fundamentadas (MONARCHA, 2001).

De acordo com Monarcha (2001, p.13), Lourenço Filho defendia que: “a medida psicológica devia ser efetuada rapidamente e em condições simples, por meio de testes que permitissem a verificação do valor individual, para posterior classificação dos escolares”. Assim, empreendeu a reforma dos laboratórios escolares, libertando a psicologia experimental dos moldes restritos da psicofísica que exigia uma aparelhagem complexa para medir a capacidade do sujeito.

Do Laboratório da Escola Normal da Praça derivou a criação do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), sob a direção de Noemy Rudolfer. Após a criação da Universidade de São Paulo, esse laboratório foi transferido para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da

²¹Lourenço Filho foi professor de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal de Piracicaba, em 1920, onde iniciou sua carreira docente.

Universidade (FFCL-USP). Depois, ampliado e modernizado, converteu-se no Laboratório da cadeira de Psicologia Educacional e originou diversas pesquisas entre os anos de 1940 e 1970. Segundo Evangelista (2002), o Laboratório de Psicologia Educacional foi o mais antigo dos laboratórios do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, que contava ainda com os laboratórios de Biologia Educacional, Pesquisas Sociais e Educacionais e de Estatística. O Laboratório de Psicologia Educacional era o que mantinha maior número de funcionários, equipamentos e produções, estas últimas focadas especialmente na testagem para a classificação dos escolares, com base na mensuração dos coeficientes de inteligência. Com a transferência do Laboratório de Psicologia para a Universidade de São Paulo, os conhecimentos psicológicos passaram a compor o rol das disciplinas de nível superior. De acordo com Monarcha (2009, p.14): “Iniciava-se uma nova etapa da institucionalização da Psicologia enquanto disciplina de ensino e campo de investigação, agora, em ambiente estritamente acadêmico, em nível de educação superior.”

Essa breve contextualização sobre a inserção da Psicologia na formação de professores e sua relação com os conhecimentos pedagógicos teve como pressuposto o alerta proposto por Antunes de que ideias e práticas psicológicas nunca se constituíram em blocos monolíticos, estáticos e homogêneos: “Posições e concepções diferentes, divergentes e opostas coexistiram e foram elas que, na contraposição, provocaram mudanças e saltos de qualidade” (ANTUNES, 2012, p. 63). Da mesma forma, é fundamental compreender que tais concepções resultaram hegemônicas tendo por base as contradições, os embates e as disputas existentes no contexto social, político e econômico de cada época. A autora credita aos movimentos dos setores intelectuais, portanto, das camadas médias, o substrato que permitiu, nas primeiras décadas do século XX, a gradativa conformação da Psicologia como área específica de conhecimento e base necessária para as intervenções sociais articuladas a seus projetos. E assim define o projeto que se tornou hegemônico, no qual foi atribuído à Psicologia um papel fundamental, sendo as Escolas Normais uma importante instância de sua difusão:

A crítica ao Brasil agrário e ao atraso econômico formou a base para o projeto de um Brasil moderno e à *altura do século*, tendo a industrialização como meta. Almejava-se um novo país, o que demandaria a construção de um novo homem, adequado aos novos tempos. À

educação caberia forjar esse novo homem, educação essa que deveria ser também moderna e à altura do século. É nessa condição que o escolanovismo ganhou maior sistematização e se tornou a proposta educacional alinhada ao projeto de um novo Brasil, do que decorre a adoção de uma nova Pedagogia, a Pedagogia nova, que se pretende fundamentalmente Pedagogia científica. Essa Pedagogia tem na Psicologia sua mais importante fundamentação científica (ANTUNES, 2012, p. 53).

Um dos primeiros estudos que propõe uma estreita relação entre Psicologia, Pedagogia e Escola Nova foi realizado por Jorge Nagle (2001), na obra *Educação e Sociedade na Primeira República*²², cuja interpretação se disseminou em trabalhos posteriores, identificando a Psicologia como o principal domínio científico que forneceu recursos para transformar a escolarização numa técnica altamente racionalizada. Em sua opinião, as ideias escolanovistas em geral e a Psicologia em particular contribuíram para que as questões da Educação, até então tratadas por homens públicos e no contexto dos movimentos sociais e políticos, passassem a ser responsabilidade de educadores profissionais e a ser tratadas em níveis eminentemente técnicos. São suas palavras:

(...) os temas da escolarização vão se restringindo a formulações puramente educacionais ou pedagógicas, com o que vão perdendo ligações com os problemas de outra natureza. Analisados pelos “técnicos”, os problemas se comprimem num domínio especializado, e se segregam, ao

²²Escrita em primeira versão em 1966, para responder às exigências da tese de livre-docência do autor, a obra foi publicada pela primeira vez em 1974, tendo se tornado referência para várias gerações de pesquisadores no âmbito da História da Educação. Nela são cunhados os termos *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico* para explicar o espírito que caracterizou a década de 1920, assim definido pelo autor: “(...) uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos” (NAGLE, 2001, p. 135). O cenário da sociedade brasileira em que ocorre a difusão das idéias escolanovistas, segundo o autor, é o de retomada dos princípios do liberalismo em conjugação com a passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial e da estruturação das bases de uma sociedade de classes.

serem menosprezadas as vinculações com problemas de outra ordem. (NAGLE, 2001, p. 136).

Para complementar, Nagle (2001) identifica duas grandes fases de penetração do escolanovismo no país: a primeira, que vai dos fins do período imperial até o final da segunda década do século XX, caracterizou-se por algumas iniciativas isoladas de desenvolvimento de procedimentos, ideias ou princípios; e a segunda, a partir da década de 1920, foi o momento de difusão desses ideais e de sua institucionalização por meio das reformas da instrução pública que aconteceram em diferentes estados e no Distrito Federal.

Entre as ações que constituem a primeira fase, cabe destacar: o “Parecer” de Rui Barbosa sobre a reforma de ensino primário²³, a reforma da instrução pública paulista realizada por Caetano de Campos²⁴ e a criação dos laboratórios de Psicologia e Pedagogia, especialmente o montado por Ugo Pizzoli na Escola Normal da Praça, em São Paulo. Nagle (2001, p. 308 e 309) atribui a tais ações a “preparação do terreno” para a difusão desse ideário, em face do reconhecimento de que no Brasil não havia condições sociais e pedagógicas, naquele momento, para desenvolver uma nova forma de entender a escolarização conforme os moldes europeus e americanos e porque as questões da formação cívica e moral assumiam importância nuclear no início do século.

Já a segunda fase caracterizou-se pela difusão sistemática das ideias pela literatura educacional, pela reorganização curricular dos cursos de formação de professores com a inclusão de novas disciplinas, tais como a Psicologia e, simultaneamente, pela tentativa de estruturação

²³Os pareceres de Rui Barbosa versavam sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior no município da Corte em 1879. A partir de suas análises, propôs uma nova reforma de ensino com a integração de novos conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e ensino de ciências. O método de ensino também seria modificado, sendo indicado o método intuitivo, que se baseava na experimentação dos sentidos, contrapondo-se aos métodos de memorização e retórica até então vigentes. (MACHADO, 2001)

²⁴Se Rui Barbosa indicava a inserção do método intuitivo, a reforma de Caetano de Campos na Escola Normal Paulista, em 1890, deu ênfase à formação pela prática nas escolas modelo, tendo como referência o aprender-fazendo/experimentando este método. No início do século XX, estas escolas passaram a ser Grupos Escolares e permaneceram sob a égide do método intuitivo.

das instituições escolares com base no novo modelo proposto pelo movimento reformista da instrução pública. Nagle identifica uma particularidade no modo de penetração do escolanovismo no Brasil: diferente do que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos, aqui, as primeiras iniciativas foram de caráter público, pois apareceram com o movimento reformista da instrução pública que se deu nos estados e no Distrito Federal (NAGLE, 2001, p. 310).

Entre as mudanças propostas pelo escolanovismo, Nagle (2001, p. 314) aponta o desenvolvimento de uma nova didática, orientada sob um caráter psicopedagógico: “(...) transforma-se o sentido das antigas práticas, aparecem novas, bem como são introduzidas outras atividades e alteradas as existentes”. Se, por um lado, Nagle identifica o escolanovismo como um novo baluarte da pregação liberal que se desencadeia na década de 1920, atribuindo à Psicologia um papel fundamental nesse processo, por outro lado, ele avalia que esse movimento não chegou a produzir efetivamente nas instituições escolares os frutos propagados pela sua ampla difusão. Nas suas palavras:

(...) o que fundamentalmente se deu foi a difusão de novas idéias, novos princípios, novas teorias, enfim, novos vocabulários e expressões que enriqueceram a linguagem pedagógica existente. A consequência mais imediata foi a vulgarização de determinadas afirmações e conceitos, de características auto-explicativas, ao lado da quase total ausência de esforço para explicar seu significado e assim obter os necessários recursos para a aplicação institucional. A linguagem, portanto, servia mais como instrumento de comunicação de clichês; não provocou a elaboração de meios eficazes que permitissem a transformação em recursos programáticos. (NAGLE, 2001, p. 333).

Em suas pesquisas, Nagle (2001) também demonstra que houve diferentes traduções desse ideário nas distintas reformas que ocorreram nos estados e no Distrito Federal: em algumas, foram privilegiadas as discussões relativas aos métodos e técnicas de ensino, ou seja, às questões internas à organização escolar, como no caso de Ceará e Minas Gerais; em outras, como no caso do Distrito Federal, o foco foi colocado na tarefa social e nacional a que se destinava a escola, ou seja, no seu papel cívico e social. Tal diversidade nas traduções dessas ideias

reafirma a importância de se investigar como esse ideário foi incorporado nas reformas educacionais em Santa Catarina, particularmente nas reformas da Escola Normal e nos programas dos cursos de formação de professores.

Fundamentada nos estudos realizados por Nagle,²⁵ a visão que se tornou hegemônica no país sobre o movimento da Escola Nova é aquela que o considera a partir de uma perspectiva homogênea, individualizante e psicologizante. Sass (1995) e Cunha (1995) alertam o quanto essa visão monolítica contribuiu para empobrecer a compreensão do movimento educacional que ocorreu no país no início do século XX. Cunha (1995, p. 19) é enfático ao afirmar que é “(...) inadequada, insuficiente e superficial a aplicação do rótulo de psicologismo ao pensamento escolanovista que se desenvolveu no Brasil, pelo menos durante a época em que as vozes dos pioneiros da Escola Nova se mantiveram ativas”.

Com base em pesquisas que tiveram como objetivo discutir o binômio indivíduo/sociedade e utilizando como fontes os artigos publicados em periódicos nacionais no período de 1930 a 1960 e a documentação normalizadora dos cursos de formação de professores primários no Estado de São Paulo²⁶, Cunha afirma que o mais correto seria caracterizar o escolanovismo como socializador, considerando que, pelo menos até os anos de 1940, a Psicologia não constituiu isoladamente das ciências sociais o cerne do pensamento escolanovista. Conforme esse autor, o cerne do problema educacional, para os escolanovistas, seria a questão social da Educação e não a problemática individual:

²⁵ Além de Nagle, Cunha (1995) cita Dermeval Saviani como um dos autores que entende a Escola Nova como psicologizante: Ao elaborar uma periodização para classificar as correntes filosóficas da educação brasileira, o autor coloca a Escola Nova como marcante entre 1930 e 1960; acrescenta, em seguida, que sob ela desenvolveram-se “o psicologismo pedagógico, predominante na década de 40, o sociologismo que ganha impulso na década de 50 e o economicismo que se esboça nos inícios de 60” (Cunha, 1995, p.22)

²⁶ Cunha (1995) analisa os decretos e as portarias do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, que regulam os programas das matérias das Escolas Normais paulistas no período de 1930 a 1960, e conclui que, até 1959, as disciplinas de Psicologia, Sociologia e Biologia, consideradas pelos escolanovistas como as ciências base da Educação, tinham o mesmo número de horas-aula no currículo dos cursos de formação de professores. Somente a partir de 1959 é que a Psicologia destaca-se das demais, sendo atribuída a essa disciplina um maior número de horas-aula.

No discurso escolanovista, a Psicologia aparece como uma ciência instrumental, a serviço dos conhecimentos fornecidos pelas ciências sociais e, em última instância, por diretrizes políticas. Esses conhecimentos e diretrizes, por sua vez, só podem ser viabilizados na medida em que contem técnicas de controle do processo de ensino e de aprendizagem; é nesse terreno, em particular, que a Psicologia, especialmente a Psicologia dos testes tem seu valor reconhecido (...). O individualismo escolanovista não pode ser atribuído à Psicologia, mas sim às concepções políticas dentro das quais o pensamento escolanovista se move. (CUNHA, 1995, p. 42).

A ideia de uma Escola Nova socializadora, advogada por Cunha, serviu de referência para Daniel (2003) ao investigar a relação entre Psicologia e Sociologia no âmbito das reformas curriculares do curso de formação de professores do Instituto de Educação de Florianópolis, nas décadas de 1930 e 1940, e a atuação de João Roberto Moreira no contexto educacional do Estado na época. A introdução das discussões sobre as “Ciências Fontes da Educação” na preparação do futuro professor, especialmente a articulação entre Sociologia e Psicologia Educacionais, foi objeto da atuação de João Roberto Moreira e tornou-se um dos principais temas explorados por esse intelectual catarinense. Moreira foi professor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1937 a 1943, nas disciplinas de Psicologia e Pedagogia e de Sociologia, e Diretor desta mesma instituição, de 1941 a 1943, tendo atuação destacada como intelectual no cenário político nacional a partir de 1944, quando assumiu cargos em órgãos federais²⁷. João

²⁷ João Roberto Moreira nasceu a 27 de março de 1912, na cidade de Mafra, em Santa Catarina. Recebeu instrução primária na escola pública de Joinville (SC), o Grupo Escolar Conselheiro Mafra, prosseguindo sua formação no Seminário Central dos Padres Jesuítas de São Leopoldo (RS), estudando as humanidades clássicas. Fez o curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia da Universidade Católica do Rio de Janeiro, participando sucessivamente de cursos de extensão universitária e especialização, promovidos pela Universidade de São Paulo (Sociologia e Psicologia da Educação), pelo DASP (Psicologia das Relações Humanas e Psicotécnica), realizando estágios de observação e treinamento no College of Education da State of Arkansas University, no State Teachers College of Emporia, Kansas, e no Teachers College da Columbia University, em Nova York. Fez também estágios de estudo e observação na França, no Institut Pédagogique National. Foi professor catedrático (por concurso) de

Roberto também foi o responsável, junto ao Instituto de Educação, pela

Português e Literatura na Escola de Professores de Ponta Grossa/PR (1933-35), de Psicologia e Pedagogia (por concurso) no Instituto de Educação do Estado de Santa Catarina (1937-43), professor interino de Didática no mesmo Instituto (1938-40). Numa segunda etapa, assumiu funções administrativas, dirigindo o Instituto de Educação do Estado de Santa Catarina (1941-43). Transferindo-se para o âmbito federal, como técnico do DASP, chefiou a Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal e a de Recrutamento (1944-46). Como técnico de educação aprovado no concurso de 1947, dirigiu a Seção de Documentação e Intercâmbio do INEP (1949-51) e reiniciou as atividades no ensino como professor de Psicologia Educacional de Professores do MEC (1949-50); Diretor Técnico do Colégio de Cataguases/MG (1951); Coordenador e Vice-Diretor do Colégio Nova Friburgo da FGV (1952-53).

A convite de Anísio Teixeira, coordenou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar CILEME (1954-55) e dirigiu o Setor de Planejamento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais em sua fase inicial (1957), chefiando, logo a seguir, a Divisão Técnica de Estudos e Pesquisas Sociais. Convocado pela Escola Superior de Guerra, ministrou a cadeira de Teoria e Prática do Ensino do Estado Maior do Exército e, ainda em 1957, foi designado pelo Ministro Clóvis Salgado para coordenar a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, promovendo experiências-piloto em cidades representativas de cada região, sendo também nomeado para integrar o Conselho Nacional de Educação. Em 1959, foi professor visitante de Educação Comparada, na Universidade de Chicago. Em 1961, foi designado para o Departamento Nacional de Educação. De 1959 a 1962 dirigiu o Projeto de Pesquisa Educação e Desenvolvimento, do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.

Em 1962, foi escolhido pela UNESCO para Chefe do Executivo Regional na América Latina, coordenando o Programa Principal do Ensino Primário na América Latina, com sede em Santiago do Chile, lecionando nos cursos de formação de especialistas em planejamento educacional. Regressando ao Brasil, em 1964, participou de pesquisas sobre ensino médio, promovidas pela Fundação Ford, e lecionou planejamento educacional no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Colaborou com o Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), no setor de Educação.

Em 1965, voltou ao DNE como coordenador técnico. A convite da Universidade de Porto Rico, vinha organizando, desde 1966, o Centro de Estudos Internacionais de Educação Comparada, quando veio a falecer. Era membro de numerosas associações nacionais e estrangeiras relacionadas com a educação, a ciência e a cultura, havendo participado de conferências e seminários nesses campos, realizados no Brasil e no exterior. Foi colaborador assíduo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, do INEP. (Extraído de <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/joao.htm>-)

organização da Revista Estudos Educacionais (1941). A revista destacava-se por seu caráter científico, contando com vários artigos que discutiam temas relacionados à Biologia, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Artes, e seus artigos eram escritos por alunos e intelectuais de projeção nacional, tais como Lourenço Filho.

A Sociologia passou a compor a formação de professores em Santa Catarina a partir de 1937, diferentemente da Psicologia, integrada ao currículo desde 1911. A entrada dos estudos sociais veio amparada nos conhecimentos escolanovistas assumidos pelo estado catarinense na década de 1930, tendo como interlocutor privilegiado João Roberto Moreira. Nesse cenário, a Psicologia e a Sociologia, assim como as questões biológicas, eram vistas como possibilidade de conhecimento do indivíduo, em seus aspectos bio-psicossociais, sendo as bases de uma Pedagogia científica:

A contribuição desse intelectual catarinense para a ampliação de tais discussões educacionais envolveu a articulação mais ampla dos conhecimentos provenientes da Sociologia e da Psicologia Educacionais, consideradas “Ciências Fontes da Educação”, junto com a Biologia, Filosofia e História, para a constituição de uma verdadeira “Pedagogia Científica”. (DANIEL, 2003, p.15).

Os escritos de João Roberto Moreira, propagador da Escola Nova em solo catarinense, são enfáticos quanto à indissociabilidade da Sociologia e da Psicologia. Esse pensamento se materializava quando da sua atuação como professor, bem como nos programas de ensino da Escola Normal Superior Vocacional em 1937. Não cabe somente entender os comportamentos pela via psicológica, mensurando capacidades individuais, mas entender em que condições sociais eles se manifestavam, ou seja, quais as influências que teve o educando na constituição de seu conhecimento. Nas palavras do intelectual:

a psicologia e a sociologia, compreendidas em seus exatos sectores, nos mostram ou podem mostrar o que é individual e o que é social. Uma não absorve o domínio da outra e são distintas, embora se apoiem mutuamente. A primeira nos poderá mostrar as condições psíquicas da vida social, e a segunda nos mostrará o condicionamento social das elaborações mentais e

do comportamento individual. No estudo dos fatos educacionais, é importantíssimo também a compreensão de um tal ponto de vista que, de uma vez para sempre, deve converter-se no mais geral e importante critério de investigação. Se, de um lado, é preciso, pela sociologia, conhecer o como e o porque da educação como fato social. Essa mesma explicação exige que se saiba como a ação educativa depende da capacidade dos educandos em receber as influências que a constituem, de que modo eles reagem a tais influências, e quais, entre estas, as que se exercem mais facilmente, etc. (...) Vê-se pois que, igualmente na explicação dos fatos educacionais, não é desprezível o contingente emprestado pela psicologia, embora seja grande o papel da sociologia. (MOREIRA, 1945, p. 128 apud DANIEL, 2003, p.140).

Segundo Cunha (1995), no pensamento escolanovista, pesquisar a cultura do educando era um aspecto importante para o desempenho do trabalho docente, tanto para incorporar o aluno ao dia-a-dia da escola quanto para colocá-lo a par das propostas de mudanças culturais tidas como necessárias ao progresso do país.

Por sua vez, Cunha apresenta a importância da Psicologia para os escolanovistas, mas assinala que esta não pode ser vista sem as demais ciências da educação, assim como bem defendia João Roberto Moreira. No entendimento do primeiro:

A Psicologia, embora uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar; ela não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista. A Psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo. Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são tidos como fins em si, mas sim como um instrumento para a construção de um projeto de sociedade. (CUNHA, 1995, p. 41).

A Psicologia, assim como a Sociologia e a Biologia, foi uma das ciências essenciais para o entendimento da criança, a partir dos tomando

como base os conhecimentos valorizados e propagados pela Escola Nova. Esses conhecimentos, embutidos na formação de professores, tinham como fim o conhecimento do (da) estudante que estava ou iria estar na escola, conformando-o a uma sociedade desigual, onde as questões morais e cívicas, assim como as científicas formavam o cidadão trabalhador, com capacidade de não questionar o instituído.

Apresento, a seguir, a organização da tese.

O primeiro capítulo tem como foco a trajetória da escola normal em Santa Catarina, desde sua instituição, ainda no período imperial, até os anos 1930, época do Brasil Republicano. Nele se discutem as aspirações de ordem e conformação da nova mentalidade dos professores e futuros professores, presentes nos discursos dos governadores do Estado de Santa Catarina e na legislação educacional referente à Escola Normal.

No segundo capítulo são analisadas as relações dos conteúdos de Psicologia com aqueles que eram objeto das outras matérias às quais a Psicologia estava integrada bem como com aqueles ministrados em outras cadeiras da Escola Normal, no período de 1911 a 1928. A partir da reforma de 1935, a Psicologia é transformada em uma disciplina específica, sendo essa discussão o foco do terceiro capítulo.

O terceiro e último capítulo tem como norte a discussão entre Escola Nova, Psicologia e a aposta na formação da mentalidade científica do professor. Estas discussões são travadas com base na análise dos programas de ensino de Psicologia (1937 e 1939) propostos a partir da Reforma Trindade, em 1935, que transformou as Escolas Normais em Institutos de Educação. Além dos programas de Psicologia, também são analisados os programas de Pedagogia, Sociologia, História da Educação, Puericultura, Metodologia, por trazerem elementos relevantes para a discussão dos conhecimentos psicológicos e da Escola Nova. O capítulo encerra-se com as produções das alunas do Instituto de Educação sobre Psicologia, publicadas na Revista de Estudos Educacionais (1941-1943).

1. A TRAJETÓRIA DA ESCOLA NORMAL EM SANTA CATARINA: EM FOCO A CONFORMAÇÃO DE UMA NOVA MENTALIDADE DOS PROFESSORES

A Educação assume papel preponderante na formação do cidadão para o Brasil republicano, especialmente no que diz respeito às possibilidades de formá-lo ciente de seus deveres pátrios. As elites intelectuais e políticas do país assumiram as questões cívicas e morais como força para o projeto educacional do novo regime, valorizando e exigindo novos comportamentos e posturas morais e cívicas, a fim de recuperar o atraso em que entendiam estar o povo simples e mestiço brasileiro, como indica Carvalho:

O papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável. (CARVALHO, 2003, p.13).

Nesse contexto, a escola foi considerada a instituição que poderia promover a mudança orquestrada pelas elites republicanas, sendo articuladas as reformas da instrução pública para a difusão do ensino primário nos diferentes Estados e as iniciativas para a formação de uma nova mentalidade dos professores. No presente capítulo, focalizaremos as aspirações de ordem e conformação da nova mentalidade dos professores, que se fizeram presentes, tanto nos discursos dos governadores do Estado de Santa Catarina, quanto na legislação educacional referente à Escola Normal.

Cabe destacar que as iniciativas para a instituição da Escola Normal²⁸ em Santa Catarina são anteriores à República, e que nelas já se observam o direcionamento das questões morais, da adequação de comportamentos e dos cuidados de saúde e higiene, bem como a

²⁸ De acordo com Maria Isabel Giner (1985 apud SCHAFFRATH, 2008, p.147) a nomenclatura Escola Normal tem sua história ligada ao ensino francês, a partir de Frederico II da Prússia (Alemanha) que depois da Guerra dos Sete Anos (conflito entre grandes monarquias européias como França e Inglaterra no século XVIII) decidiu compor um novo sistema educacional onde o ensino fosse obrigatório e houvesse "normas" para a formação de professores. Foi então que os seminários franceses destinados à formação docente foram designados com o nome de "Escolas Normais".

preocupação com a causa educacional para formação do povo catarinense. O primeiro item trata justamente das primeiras iniciativas de instalação de uma Escola Normal no estado, e nele evidenciamos as descontinuidades desse processo. A consolidação da Escola Normal no regime republicano é tema do segundo item, sendo as reformas do ensino catarinense e suas consequências para a Escola Normal desenvolvidas nos itens seguintes.

1.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO NORMAL EM SANTA CATARINA

A educação e a formação de professores são temas que invadem a cena política catarinense nos anos 1870, parecendo, às elites catarinenses, o caminho correto a ser seguido para a formação moral do cidadão de Santa Catarina. Essa ideia é expressa no discurso do Presidente da Província, doutor João Capistrano Bandeira de Mello Filho²⁹, sobre a instrução pública catarinense, em março do ano de 1876, na Assembleia Legislativa:

Entre todos os assuntos que podem merecer a atenção de uma sociedade, o mais elevado seria a instrução publica, pois somente ela seria capaz de dar ao cidadão a consciência de seus deveres, imprimir em seus atos o selo de sua dignidade, torna-lo incompatível com o crime, e faze-lo apto para os diversos misteres da vida publica. (MELLO FILHO, 1876, p. 40).

Para o Presidente da Província, seguindo o exemplo norte americano³⁰, investindo-se em instrução pública, se minimizariam os gastos com guerras e as despesas com polícia e se formaria uma mocidade designada por ele como futuro da Pátria, bem como se disporiam as bases para o progresso. Ele reconhece que a instrução

²⁹ Lente e catedrático da Faculdade de Direito do Recife que foi também presidente das Províncias do Rio Grande do Norte, Maranhão, Pará e Bahia.

³⁰Fiori (1991, p.80) chama a atenção para o fato de que, até a República, a inspiração dos governantes para a busca de soluções para os problemas educacionais em Santa Catarina tinha como fonte as sistemáticas adotadas nos países mais adiantados do mundo, especialmente os países da Europa. Com o advento da República, os governantes passaram a mirar-se em modelos nacionais, em particular os paulistas, que tiveram a influência de educadores norte-americanos.

pública catarinense, nos anos de 1876, carecia de uma Escola Normal, considerando que o ensino catarinense contava com 137 escolas públicas e particulares, com um total de 4.227 alunos. Identifica a falta de uma Escola Normal para formação dos professores como a causa da lentidão do desenvolvimento do ensino primário público catarinense que, não possuindo educadores, não teria como elevar-se e regenerar-se. Em sua opinião, de nada adiantariam os edifícios escolares, as mobílias, os métodos e livros, se não houvesse professores bem formados. Ele define assim o papel da Escola Normal:

(...) No meu sentir, é incontestável que da Escola Normal depende a elevação ou antes a regeneração da instrução primaria na província. Não serão bastantes, se os tivéssemos, esplendidos edifícios, mobílias de luxo, métodos e compêndios excelentes. O essencial são os professores, e estes só as escolas normais podem fazer e educar [...]. (MELLO FILHO, 1876, p.41).

O Presidente da província catarinense faz referência, em seu discurso, ao Ministro da Educação e historiador francês François Guizot³¹, responsável por uma reforma considerável da instrução pública francesa, em 1833, em que foram valorizadas questões, como vigilância dos conteúdos e dos valores a serem ensinados, e uma educação diferenciada pelas classes sociais, a fim de se garantir os status já definidos e impedir as manifestações populares contra o regime. Das ideias de Guizot, o Presidente reproduz aquelas que reforçam o papel do professor e as qualidades importantes a este profissional a ser formado pela Escola Normal e que tem no magistério seu sacerdócio:

Quanto vale o mestre, tanto vale a escola.
E que feliz conjunto de qualidade são precisas para fazer um bom mestre?
Um bom mestre é um homem que deve saber muito, mais do que ensina, para ensinar com inteligência e gosto; deve viver em espera humilde, e entretanto ter a alma elevada para conservar a dignidade dos sentimentos, sem o que nunca alcançara o respeito e a confiança das

³¹Para um aprofundamento das ideias de Guizot sobre educação consultar: WEISS, J. Guizot e a Educação. História da Educação (UFPEL), Pelotas - rs, v. 5, n.10, p. 43-53, 2001.

famílias;-deve possuir a rara aliança da brandura a firmeza, não ignorando seus direitos, porem pensando muito mais nos seus deveres; sobretudo não procurando sair de sua profissão, porque nesta faz o bem;-decidido a viver e morrer no meio da escola, para ele é serviço a Deus e a pátria- com as escolas normais tudo se consegue, e o ensino regenera-se, porque o mestre esta habilitado para o desempenho de sua função.(Aspas do autor original, MELLO FILHO, 1876, p. 42).

João Capistrano Bandeira de Mello Filho, convencido do valor das Escolas Normais e de seu papel para o ensino primário público catarinense, recomenda a criação de uma escola para a formação de professores em Santa Catarina, a quem elege como “medida salvadora da instrução primária, atualmente de resultados medíocres na situação em que vemos” (MELLO FILHO, 1876, p.42). Como forma de efetivar tal criação, alguns professores do Ateneu Provincial seriam aproveitados, recebendo aumento de salário. O Presidente ainda salienta, em seu discurso, a necessidade urgente de regulamentação e reorganização da instrução pública catarinense.

Fica evidente, nas palavras do Presidente provincial, seu posicionamento favorável à criação de uma instituição destinada à formação de professores primários em Santa Catarina, modificando a forma com que tradicionalmente havia sido tratada essa questão: culpabilizando as famílias, os professores ou ambos pelos fracassos da instrução primária. Luciano (2001)³², ao analisar o surgimento e expansão do magistério público catarinense no século XIX, entre os anos de 1836 e 1889, destaca que era recorrente, no discurso dos governantes daquele período, a crítica aos pais pela indiferença frente à

³²A tese de Fábila Liliã Luciano (2001) dedicou-se ao estudo da gênese e da expansão do magistério público catarinense no século XIX, entre os anos de 1836 a 1889, buscando compreender os interesses políticos e ideológicos que permeavam a província, suas relações e contradições. A autora reconstituiu o cenário da época com base em relatórios, discursos e mensagens dos Presidentes da Província catarinense, relatórios dos Diretores da Instrução Pública, atas das Câmaras de Vereadores e correspondências dos Diretores da Instrução Pública, além de analisar Leis, Decretos, Resoluções, Regimentos e Regulamentos direcionados à instrução e ao magistério público. O ano de 1836 é considerado como marco para a regulamentação do magistério catarinense e os resultados encontrados pela autora permitem compreender o pano de fundo em que foram engendradas as necessidades de criação da Escola Normal.

educação dos filhos, considerando-se o número pequeno de alunos em algumas escolas, bem como aos professores das escolas públicas por sua atuação, responsabilizando-os pelos problemas enfrentados:

Ao final de 1859, o governo continuava responsabilizando os pais (por não encaminharem seus filhos às escolas) e os professores (por não remeterem o quadro estatístico com a frequência dos alunos) pela situação da instrução, eximindo-se da responsabilidade, sob a justificativa de que havia escolas e docentes suficientes. Era como se esses elementos fossem capazes de garantir a frequência escolar e o desenvolvimento do ensino público. (LUCIANO, 2001, p.25).

Na verdade, o cenário que a autora descreve, na transição do Império para a República, é o de ausência de incentivos e políticas da Província dirigidas à Educação, em geral, e à formação docente, em particular:

Às vésperas da proclamação da República, o ensino elementar apontava estatísticas inferiores às décadas passadas, principalmente pela redução de alunos e professores. A falta de docentes pode ser pensada à luz da ausência de uma política de carreira, levando-o ao abandono da função em busca de outras atividades, ou mesmo preferindo a docência em escolas particulares. Apesar do expressivo movimento no ensino catarinense promovido, principalmente, pelo aumento de escolas entre os anos de 1870 e início dos anos 1880, a instrução e o magistério padeceram de dificuldades, ligadas às condições físicas, pedagógicas, administrativas, (carência de um plano de carreira que pudesse valorizar a profissão). Essa situação permeou o período imperial e adentrou o republicano devido à falta de investimentos e recursos para implementação de uma política para o magistério público. (LUCIANO, 2001, p.37).

É nesse contexto que, em abril de 1876, é criada a primeira Escola Normal em Santa Catarina, segundo a Lei nº807 de 20/04/1876, que "Cria uma Escola Normal, que funcionará no edifício do Ateneu

Provincial" (Santa Catarina, 1876, p.81). A criação de uma instituição específica para a formação docente foi motivada, segundo o discurso oficial, especialmente pelo aumento do número de escolas e alunos após a obrigatoriedade do ensino primário (1874) e pela falta de professores, pois muitos ainda reprovavam nos exames de admissão realizados pela Província catarinense.

Na lei de criação da Escola Normal, o Presidente afirma que encarrega os professores do Ateneu Provincial do ensino de matérias dessa escola, bem como indica que haverá um incremento nos seus salários: "Art.2º O Presidente da Província encarregara do ensino das matérias, próprias de uma escola normal, aos lentes do Ateneu Provincial, que julgar necessários, concedendo-lhes por esse trabalho a gratificação anual de 400\$rs." (SANTA CATARINA, 1876, p.81).

Na tentativa de atribuir maior importância à Escola Normal criada junto ao Ateneu Provincial, estabeleceu-se que somente os candidatos do sexo masculino que tivessem sido aprovados nas matérias do curso normal ou aqueles com nível superior ou, ainda, os religiosos podiam prestar exames para admissão como professores nas escolas de primeiras letras:

Art. 3. Concluído o estado da escola, na forma do seu regulamento, só serão admitidos a prestar exame para preenchimento das escolas de primeiras letras do sexo masculino, os alunos dela, que tiverem sido aprovados em todas as matérias do curso, exceto clérigos de ordens sacras, os doutores, os bacharéis, e aqueles que exibirem provas de terem sido aprovados em exames nos cursos superiores. (SANTA CATARINA, 1876, p. 81).

Em 1880, foi realizada nova reformulação da instrução pública catarinense³³ pela Lei nº998 de 01.04, que organizava a educação

³³ Em 1880, o Presidente da Província catarinense era o bacharel em Direito maranhense, Antonio da Almeida Oliveira, que teve sua trajetória profissional relacionada à educação pela criação de uma escola noturna para adultos e de uma biblioteca popular na cidade de São Luís, província do Maranhão. Antonio publicou, em 1874, sua principal obra sobre educação, intitulada "O ensino público", onde defendeu uma educação pública, sem inspiração religiosa e para ambos os sexos. Nesta obra apresentou sugestões sobre a formação docente, métodos e materiais de ensino e, embora exponha discussões sob o enfoque de

catarinense em três categorias de escolas: 1º, 2º e 3º entrância, dependendo de onde se localizavam. Esta nova organização da instrução também periodiza os concursos para o magistério na Província, de acordo com a categoria de escola:

Anualmente serão postas em concurso as escolas de 1º entrância, que compreendem as das freguesias, arraiais e outras povoações; de seis em seis meses as de 2º entrância, que compreendem as das cidades e vilas, de três em três meses as de 3º entrância, que compreendem as da capital. (SANTA CATARINA, 1880, p. 63).

O ensino secundário e normal continuou sob a responsabilidade do Ateneu Provincial, mas foram acrescentadas as cadeiras de Português, Pedagogia e Metodologia, para os professores que já atuavam na educação pública ou para aqueles que pretendessem preparar-se para a profissão. Além das cadeiras supracitadas, a formação também incluía as matérias de Francês, história e Geografia elementar. (SANTA CATARINA, 1880)

A frequência e formação junto ao Curso Normal do Ateneu Provincial davam direito à promoção na carreira do magistério, bem como afastamento remunerado para formação, embora este benefício fosse ofertado a poucos professores do ensino primário catarinense. Esta situação indica a importância que o Curso Normal começa a adquirir para formação, ingresso e remuneração no magistério público, o que pode ser constatado no texto a seguir:

Inciso 2º O presidente da província poderá conceder anualmente permissão a cinco professores de instrução primaria, quando muito, para estudarem as matérias que constituem o curso normal, vencendo ordenado.

Inciso 5º O professor que tiver curso normal terá direito a remoção para escola de categoria superior aquela em que se achar, entrando imediatamente no gozo das vantagens de tais escolas, quando não haja vaga. (SANTA CATARINA, 1880, p. 64).

uma educação secularizada e de valorização do trabalho docente, ainda concebe o magistério como missão. (CORDEIRO, 2006)

Outro indício do valor atribuído à Escola Normal é o fato de que, para ascenderem dentro das diferentes categorias de escola, os professores deveriam prestar exame, exceto se fossem graduados ou tivessem sido aprovados em uma Escola Normal do Brasil:

No caso de pretender um professor ser removido para escola de categoria superior aquela em que estiver, deverá prestar exame prévio das matérias que não estiverem compreendidas na categoria em que se achar, salvo se for graduado em qualquer das academias ou cursos superiores do império, ou provar que foi plenamente aprovado em qualquer escola normal. (SANTA CATARINA, 1880, p. 63).

Apesar dos esforços para oferecer um Curso Normal junto ao Ateneu, a Lei nº 898 de 1880 não vigorou e em 1882 foi expedido novo ato provincial que aprovou instruções provisórias para o Curso Normal que funcionaria junto ao Ateneu. No entanto, o curso não chegou a ser instalado por falta de alunos que se candidatassem às vagas disponibilizadas. Uma das causas da pouca frequência e das poucas matrículas nas escolas primárias e também no Curso Normal era a precária infraestrutura da cidade de Desterro³⁴ nos anos 1880, como, por exemplo, a falta de estradas e a dificuldade de se locomover do interior da Ilha para a cidade³⁵.

³⁴Nossa Senhora do Desterro foi elevada à categoria de Vila em 1736 e em 1738 foi nomeada sede da Capitania de Santa Catarina. Essa denominação da capital da província manteve-se até 1894, quando recebeu o nome de Florianópolis em homenagem a Floriano Peixoto, então Presidente da República. Graças à posição estratégica da Ilha de Santa Catarina para a defesa da colônia, sua ocupação foi feita com fins militares, para produção de alimentos para as tropas do governo e fornecer soldados para as mesmas, o que pode explicar sua estagnação econômica até os primeiros cinquenta anos da Independência. O estabelecimento dos açorianos na Ilha de Santa Catarina a partir de 1748 deflagrou o processo de constituição do espaço urbano com a incrementação de serviços. A elite desterrense constituiu-se inicialmente por pequenos proprietários, funcionários civis e militares, comerciantes, armadores e construtores de navios. (SCHAFFRATH, 1999)

³⁵Schaffrath (1999, p. 57) faz uma descrição das condições de urbanização de Desterro nos anos de 1880: ruas estreitas, sujas e sem calçamento; abastecimento de água precário pelas condições de higiene e distribuição; a falta de higiene tornava as ruas e praias focos de doenças infecciosas; dificuldades na iluminação noturna, que era realizada com óleo de baleia.

Com a escassez de alunos, o Ateneu fechou no ano de 1883 e deu lugar à criação do Instituto Literário e Normal, composto por ensino primário, secundário e Escola Normal. Em execução à Lei nº1029, de 29.05.1883, o Presidente da Província, Theodoro Carlos de Farias Souto, expediu o regulamento, efetivando as mudanças: “Art.1: O atual Ateneu Provincial receberá o nome de Instituto Literário e Normal e terá por fim distribuir o ensino primário, secundário e normal.” (SANTA CATARINA, 1883, p.749).

O regulamento de 1883 era composto por nove capítulos, que se referiam à organização do ensino na província catarinense, assim distribuídos: 1. Da Instituição e organização do Instituto Literário e Normal; 2. Do ensino secundário; 3. Do curso normal; 4. Das instituições auxiliares de ensino; 5. Do ensino particular; 6. Das instruções subvencionadas; 7. Dos conselhos escolares das paróquias; 8. Disposições gerais; 9. Disposição provisória.

Nesse regulamento, o capítulo terceiro foi dedicado ao Curso Normal, e estava dividido em sete sessões, a saber: 1. Do ensino; 2. Da matrícula; 3. Dos exames; 4. Da escola anexa; 5. Do regime de disciplina do curso normal e escola anexa; 6. Dos professores do curso normal e escola anexa; 7. Da biblioteca e museu escolar.

O regulamento definia que o Curso Normal teria a duração de dois anos e se destinava à formação de professores primários, de ambos os sexos:

Art.12. Sob a direção imediata do Reitor do Instituto, haverá no mesmo estabelecimento uma escola normal destinada a formar professores para o ensino primário.

Art.13. A escola normal será mista. (SANTA CATARINA, 1883, p.751).

Embora nesse regulamento, diferente do que foi proposto em 1876, fosse facultado o ingresso das mulheres no curso, estas deveriam permanecer em local distinto dos homens, sendo que seus pais, maridos, protetores poderiam acompanhá-las. Assim dispõe o Artigo 18 do regulamento: “As senhoras que frequentarem o curso terão lugar distinto, sendo permitido a seus pais, maridos, irmãos ou protetores acompanhá-las durante as lições”. (SANTA CATARINA, 1883, p.752).

Os candidatos à Escola Normal, para terem matrícula admitida, deveriam provar idade, moralidade, saúde, ter autorização para estudar, caso fossem menores de idade, e lograr aprovação em exames orais e escritos nas matérias de Instrução moral e religiosa, leitura, escrita,

operações fundamentais de aritmética e princípios de gramática (SANTA CATARINA, 1883).

Como é possível observar no regulamento de 1883, as questões morais e de saúde poderiam impedir o acesso à Escola Normal e também regulavam a presença das mulheres, que poderiam ser acompanhadas por homens durante seu período de estudo. Tais questões estão longe de serem abolidas da educação catarinense e mantêm-se presentes, mesmo que formuladas de maneira distinta, até os anos de 1920.

Quanto às matérias a serem cursadas pelos normalistas, elas estavam assim distribuídas nos dois anos:

Art.14. O curso de estudos será de dois anos e compreenderá as seguintes matérias.:

1ºano

1º Língua nacional, gramática, análise gramatical, lógica e etimologia, redação e composição.

2º Aritmética e metrologia, geometria elementar limitada as noções gerais e problemas simples, estudos das formas geométricas.

2º Ano

3º Francês, geografia elementar, geografia do Brasil e especialmente da Província de Santa Catarina, historia do Brasil, fatos principais da historia de Santa Catarina.

4º Pedagogia e metodologia teórica e prática.

Art.16- Inciso Único: A primeira nomeação para a cadeira de pedagogia e metodologia, será de escolha do Presidente da Província, as seguintes mediante concurso. (SANTA CATARINA, 1883, p.752).

Convém destacar que, no segundo ano, é introduzida uma cadeira de cunho pedagógico, intitulada Pedagogia e Metodologia teórica e prática. Também o regulamento define que a nomeação de seu primeiro professor/a seria realizada pelo Presidente da Província. As primeiras nomeações para professores das cadeiras criadas ou restauradas no Instituto Literário e Normal cabiam ao Presidente da Província, sem concurso; no entanto, as nomeações a seguir deveriam ser providas via concurso. Para ser escolhido como professor (a) do Instituto, os aspectos morais e de formação apareciam como prerrogativa no Inciso Único: “As primeiras nomeações livres recairão sobre pessoas de reconhecida idoneidade, gozando de notoriedade, dentro e fora da Província, nas

ciências ou nas letras ou no magistério”. (SANTA CATARINA, 1883, p.750).

Cabia aos professores da Escola Normal e da Escola Anexa serem os responsáveis por suas cadeiras³⁶, pelo ensino de forma clara e prática, manterem-se assíduos e pontuais, assim como informar sobre os resultados da aprendizagem e o comportamento de seus alunos ao Diretor de Instrução Pública, conforme indica o Artigo 38 que define os deveres dos professores:

Art. 38. São deveres dos professores:

Inciso 1º Organizar o programa do ensino de sua cadeira que será aprovado pelo Diretor de Instrução Pública.

Inciso 2º Prestar ao Diretor da Instrução Pública as informações que lhe forem exigidas, relativas ao ensino.

Inciso 3º Observar as instruções e regimento internos na policia das aulas.

Inciso 4º Explicar com necessária clareza as lições e dar ao ensino caráter prático.

Inciso 5º Explicar teórica e praticamente, os métodos adotados e preferidos para o ensino das matérias de sua cadeira.

Inciso 6º Ser pontual em começar e terminar os trabalhos de sua cadeira no tempo designado no horário;

Inciso 7º Remeter trimestralmente ao Diretor da Instrução Pública um mapa dos alunos que tiverem frequentado a aula, fazendo as observações que julgar conveniente sobre o grande aproveitamento e conduta dos mesmos. (SANTA CATARINA, 1883, p.756).

Em seu artigo 82, o regulamento de 1883 ainda prevê que, para a instrução das senhoras do Curso Normal e da Escola Anexa, haverá uma professora que ensinará Trabalhos manuais e Economia doméstica:

Art.82: Para instrução das senhoras que frequentarem o curso normal e a escola anexa será nomeada uma professora adjunta pelo Presidente da Província, com gratificação anual de 500\$000.

Inciso Único: A professora adjunta auxiliará na instrução primária e terá a seu cargo ensinar:

I Trabalhos de agulha
II Economia doméstica (SANTA CATARINA,
1883, p. 763).

O regulamento prevê que a prática docente se dará na escola primária do instituto, que deverá ser anexada ao Curso Normal. Consta no Art.15: “A escola primária restaurada no Instituto pelo presente Regulamento será anexa ao curso normal para nela se habilitarem os normalistas na prática das maneiras e métodos de ensino”. (SANTA CATARINA, 1883, p.752).

A Escola Anexa formava também cidadãos interessados em habilitar-se para o magistério, conforme indica o artigo a seguir: “Art 31: Será permitido a qualquer pessoa que pretenda habitar-se obter diploma de capacidade profissional a frequência e prática na escola anexa”. (SANTA CATARINA, 1883, p.755).

Assim, aos alunos da Escola Normal era obrigatória a prática junto à Escola Anexa, mas caso não tivessem frequência no Curso Normal, os futuros professores poderiam prestar exame das matérias da Escola Anexa, habilitando-se para o magistério se fossem aprovados. As cadeiras que compunham o currículo da Escola Anexa eram as seguintes: instrução moral e religiosa, instrução cívica, seção das coisas, leitura, exercícios de recitação, escrita, gramática portuguesa, análise gramatical, lógica e etimologia, exercícios de recitação e composição, princípios de aritmética, sistema legal de pesos e medidas, noções elementares de geografia geral, geografia do Brasil e especialmente da Província de Santa Catarina, história do Brasil, fatos principais da história de Santa Catarina, elementos de geometria plana. (SANTA CATARINA, 1883).

De todas as cadeiras ministradas na Escola Anexa, citadas anteriormente, a única que faz menção ao professor que deveria ministrá-la é a de seção das coisas, que deveria ser ministrada pelo professor da cadeira de Pedagogia da Escola Normal. O regulamento também indica que a Escola Anexa deveria dispor dos melhores e mais modernos materiais, conforme as condições econômicas da Província:

Art. 32. Além da mobília, fornecida segundo os tipos mais aperfeiçoados, será a escola anexa provida do material em uso nos estabelecimentos de ensino primário superior dos países adiantados, quando permitirem os recursos financeiros da provincial. (SANTA CATARINA, 1883, p. 755).

O Curso Normal instalado em Santa Catarina, em 1883, no entanto, não atingiu o esperado quanto ao número de matrículas nos anos seguintes a sua implantação. Entre as dificuldades enfrentadas destacavam-se a falta de recursos para o pagamento das taxas, a distância da escola, os baixos salários dos professores e o apadrinhamento político para preenchimento de cargos públicos, entre eles, a nomeação dos professores (SCHAFFRATH, 1999).

1.2 O IDEÁRIO REPUBLICANO E A CONSOLIDAÇÃO DA ESCOLA NORMAL

A partir da proclamação da República, a cidade de Florianópolis sofreu diversas modificações físicas, passando a existir maior controle sobre a vida dos cidadãos e sobre seu comportamento. As reformas da cidade centravam-se nas questões de limpeza, ordem pública, mas também na conformação de um cidadão disposto ao novo mercado de trabalho, condizente com a ordem que se queria construir. Em outras palavras:

O trabalho contínuo, assíduo e remunerado, na fase dos serviços prestado, considerando a legítima forma de sobrevivência e de utilização produtiva do tempo, passou a ser um dos aspectos defendidos e disseminados através de discursos e investimentos disciplinares sobre a população. (NECKEL, 2003, p.63).

Em um cenário urbano de enriquecimento de uns e de segregação de tantos outros, foram ditados novos hábitos de higiene, novos modos de comportamento e de não questionamento ao instituído. Muitos segmentos da população foram desqualificados em seus valores, sendo os pescadores, os pequenos agricultores e os trabalhadores informais do centro da cidade considerados, pela elite dirigente, como ociosos e com pouca vontade pelo trabalho. Muito além de mudar os contornos urbanos, havia o esforço de moralizar a população, de manter cidadãos adaptados ao trabalho, que mantivessem os espaços limpos, pois, a Florianópolis que se apresentava naquele momento não estava de acordo com a cidade pautada pelos ideais de modernização e progresso. Neckel (2003) chama a atenção para as contradições e tensões presentes nessa nova ordem urbana higienista, em que persistiam os conflitos e a resistência de muitos moradores:

Simultaneamente à cidade desejada, ordenada, persistia a Florianópolis das contradições, dos conflitos e tensões. Concomitante ao movimento que buscava reconstruir o espaço urbano e reformular as condutas, para constituir uma cidade onde as pessoas circulassem sem problemas, sujeitos sociais que, com outras concepções, hábitos e costumes escapavam deste projeto modernizador. (NECKEL, 2003, p.77).

A construção de uma nova Florianópolis, livre das diferenças sociais, econômicas, comportamentais, visando à efetivação de uma cidade moderna, foi o foco inicial dos empreendimentos republicanos. A escola também foi foco desta empreitada, sendo a formação de professores uma das estratégias privilegiadas para a difusão das questões morais e de conformação da nova mentalidade necessária à República, conforme veremos a seguir.

A primeira reforma republicana na instrução catarinense ocorreu em 1892, pelo Decreto nº155, de 10.06. Nessa reforma, as questões de instrução da mocidade para a melhor adaptação ao social são tratadas como necessidades urgentes nas palavras do governador interino Manoel Joaquim Machado³⁷:

De todos os problemas, aquele que por sua magnitude e por sua importância mais preocupa aos que se dedicam ao engrandecimento da Pátria é indubitavelmente o da instrução da mocidade, que cada dia vemos surgir em todos os lugares mais complexos, e exigindo constantemente nova solução, que melhor se adapte as condições de existência e as transformações do organismo social. É dever de elevado patriotismo ter-se como interesse supremo, objeto de todos os esforços, a

³⁷ Santa Catarina, no início da República, tem como governador interino o tenente Manoel Joaquim Machado, que foi enviado do Rio de Janeiro como interventor estadual, sendo que no poder central encontrava-se o presidente Floriano Peixoto. O estado estava sob o domínio político dos federalistas, que apoiavam o governo central e venceram as eleições para o congresso estadual; os republicanos nem participaram deste processo, pois não tinham o apoio do governador ao seu projeto político. Segundo Neckel (2003), as disputas que ocorriam no Estado diziam respeito muito mais à definição do controle político pelas elites catarinenses que disputavam o poder do que a aspectos ideológicos relacionados ao novo regime.

cultura intelectual daqueles a quem está reservado o futuro. (SANTA CATARINA, 1892, p. 218).

O Governador atribui papel central à instrução pública em seu governo, pois reconhece que essa se encontrava sem cuidados e muito se tinha por fazer em termos de formação de professores e organização das escolas, para que funcionassem com regularidade. Ele assim se manifesta:

Não foram precisos muitos dias para conhecer que neste Estado, a instrução publica estava completamente descuidada, e que tudo estava por fazer-se.

As ligeiras informações que obtive ofereceram-me logo dados para saber que não existira um corpo de professores com as habilitações precisas, e nem as escolas eram dotadas com os meios indispensáveis a seu regular funcionamento. (SANTA CATARINA, 1892, p. 219).

As reclamações da sociedade, colhidas pelo governador eram, no seu entender, fruto de partidarismo e não de verdadeiro amor ao ensino, o que gerava uma mocidade imersa na ignorância e que deveria ser salva o quanto antes:

De todos os lados recebia reclamações quase sempre oriundas de paixões partidárias e raramente filhas do amor ao ensino.

Conheci desde logo que me achava diante de um caos, e que era necessário quanto antes salvar a mocidade catarinense do abismo da ignorância para onde a encaminharam sem nenhum amor a seu futuro. (SANTA CATARINA, 1892, p. 219).

Sobre a Escola Normal, o decreto reconhece suas precárias condições, mas a considera como um avanço para a formação de professores primários. O caminho escolhido é a articulação da Escola Normal ao ensino secundário:

A Escola Normal fica ainda longe do que deve ser por nos faltar prédios apropriados, pessoal técnico habilitado, mas já é um avanço para quem não tinha nenhum meio de preparar o professorado primário.

Consultando quanto possível os recursos financeiros e fundando-me nas bases do projeto

n.3538 aprovado em 1º discussão pelo 1º Congresso Estadual estabeleci a Escola Normal, de modo a aproveitar os professores do Ginásio, sem deixar um sob a dependência do outro. O Ginásio com o regulamento que lhe é dado fica completamente habilitado a dar um ensino solido e profícuo. (SANTA CATARINA, 1892, p. 219-220).

A reforma da instrução pública do Estado, de 1892, vincula mais uma vez o Curso Normal ao ensino secundário, conforme indica a Lei nº155, de 1º de julho de 1892:

Art.5º- O ensino secundário será organizado de conformidade com o programa do Ginásio nacional, e distribuído por estabelecimentos especiais fundados na Capital e Cidades principais do Estado, de modo seguinte:

Na Capital haverá um Colégio denominado “Ginásio Catarinense” tendo uma escola Normal, destinada ao preparo do professorado público.

Art. 6º- O atual Instituto Literário e Normal fundir-se-á no Ginásio Catarinense passando os lentes daquele a ocuparem as cadeiras idênticas deste e da Escola Normal, anexa, garantidos os direitos adquiridos. (SANTA CATARINA, 1892 apud SCHAFFRATH, 1999, p. 82).

Assim, na década de 1890, acontece a primeira reorganização da Escola Normal, agora sob a égide da República³⁹. Segundo Schaffrath (1999), essa organização forneceu a base sobre a qual se consolidou a Escola Normal em Santa Catarina: escola destinada à formação de quadros ao ensino primário e também à formação cultural e intelectual

³⁸ Em 1891, o Projeto de lei n.35 define os termos de uma reforma para a educação catarinense, executada em 1892 pelo tenente Manoel Joaquim Machado.(Schaffrath,1999).

³⁹ Com relação ao ensino secundário, ao qual esteve tradicionalmente vinculado o Curso Normal, Schaffrath (1999) indica que, em 1895, a capital contava com três escolas para o ensino secundário: a Escola Normal Catarinense, o Ginásio Catarinense e a Escola de Artes e Ofícios. No ano de 1897 foi expedido mais um regulamento da Escola Normal que apresentava como novidade a criação de duas escolas públicas de instrução primária, denominadas Escola Modelo, uma para meninos, regida por um professor, e outra para meninas, regida por uma professora.

da elite catarinense. A Escola Normal era uma reivindicação da elite e se constituía em um espaço de normatização de condutas, tanto para seus alunos quanto para aqueles que seriam educados por eles, ou seja, o povo a quem se pretendia civilizar. Nesse contexto, a formação feminina é um aspecto destacado pela autora:

Enfim, destinado ao ornamento ou à profissão, o curso oferecido pela Escola Normal de 1892 estruturado pelo Estado Republicano, foi de grande importância para o ensino em Santa Catarina. Apropriada pela elite, que ou ilustrava-se as expensas dos cofres públicos, ou trabalhava na composição de um sistema de ensino que perpetuasse desigualdades sociais, a Escola Normal não se constituiu em uma via de mão única. Se ela ornamentava dotes culturais das moças das elites, ela também cumpria o papel de escola preparatória de docentes para o ensino primário que também era alvo do Estado Republicano. (SCHAFFRATH, 1999, p.128).

Entre os anos de 1892 e 1907, a Escola Normal teve 49 alunas e 06 alunos que concluíram o curso; destes, apenas 21 exerceram o magistério público em SC, sendo, em sua maioria, mulheres. Cabe destacar que menos da metade dos formandos da Escola Normal foram professores nas escolas públicas catarinenses. Desse contingente, uma parcela foi para as escolas ou aulas particulares, atuando como preceptores de crianças de famílias abastadas, e outros não trabalharam na profissão, buscando na formação apenas o aperfeiçoamento pessoal (SCHAFFRATH, 1999).

Com o início do novo século, o estado catarinense teve novamente modificações em sua estrutura educacional: primeiro, com a supressão do Ginásio Catarinense, em 1905, sendo que seus professores ficaram a serviço da Escola Normal; e depois, com a fundação, em Florianópolis, do Ginásio Santa Catarina⁴⁰, subsidiado pelo Estado e

⁴⁰ No final de 1905, o Governo do Estado de Santa Catarina suprimiu o único colégio público e gratuito de ensino secundário existente no território catarinense e apoiou o estabelecimento do Ginásio Catarinense, dirigido pela Companhia de Jesus. A fundação do novo colégio provocou intenso debate público, especialmente na imprensa escrita, que envolvia o seu caráter privado, a laicidade do ensino público, a subvenção pelo erário público estadual e a nacionalidade dos futuros dirigentes e professores, os padres jesuítas alemães. Apesar da querela escolar, o colégio dos jesuítas, localizado em Florianópolis, começou a funcionar regularmente em 15 de março de 1906, tornando-se, até a

dirigido por uma congregação religiosa. Esta modificação foi apoiada pelos pais, segundo expressa o então Governador do estado, Gustavo Richard: "O número crescente de matrículas naquele Instituto mostra a atração que sobre os pais de família exercem sua disciplina e método de ensino e faz prever o futuro que lhe é reservado". (SANTA CATARINA, 1907, p.18).

Na mesma mensagem, Gustavo Richard delineou o cenário em que se encontrava a Escola Normal (1907) e seus egressos, e expressou sua preocupação com o número reduzido de rapazes que frequentavam o curso para formação de professores:

A matrícula para o ano vigente é de 49 alunos, aumentada de 6 do ano anterior. Até a presente data concluíram o respectivo curso, recebendo diploma de normalista 49 alunas e 6 alunos. Este quadro mostra um fato notório, digno de reparo, a ausência quase completa de moços nos cursos daquele estabelecimento de instrução. (SANTA CATARINA, 1907, p.18)

Tendo em vista a falta de professores para o ensino público, o Governador sugeriu que se permitisse aos candidatos normalistas que residissem fora da capital que prestassem um exame livre, anual, a ser realizado na Escola Normal, tendo por base seu programa de ensino. Caso aprovados, os docentes estariam habilitados a reger escolas de ensino primário para o sexo masculino. (SANTA CATARINA, 1907).

Além da questão do necessário aumento do número de professores para as escolas primárias, o Governador propôs uma reforma geral do ensino Normal em que as matérias seriam revistas dando-lhe mais praticidade, diminuindo o tempo de formação, mas aumento a dificuldade de entrada: "Tenho o firme propósito de reformar esse ensino, simplificando as matérias de seu curso, reduzindo a três anos, exigindo provas mais completas no exame de admissão e tornando o programa mais prático". (SANTA CATARINA, 1907, p.19).

Na esteira do que já expressava em sua mensagem sobre as mudanças do ensino Normal, Gustavo Richard, pelo Decreto nº348, de 07.12.1907, reformou o Regulamento da Instrução Pública. O Governador considerava importante melhorar todo o ensino catarinense e previa essas melhoras a partir dos exames da Escola Normal e do aumento da fiscalização do ensino, entre outras medidas:

década de 1930, o único instituto de ensino secundário em Santa Catarina (Dallabrida, 2002).

Que o Regulamento da Instrução Pública, atualmente em vigor, carece de uma reforma, de modo a melhorar as condições gerais de ensino tanto primário como secundário normal, adaptando-o aos melhores moldes da pedagogia moderna, já tomando efetivamente obrigatório o ensino primário, de acordo com o recenseamento escolar e uma realidade a fiscalização do ensino por meio de inspetores escolares, remunerados, já Grupos Escolares e Jardins de Infância e tomando mais acessíveis a todas as vantagens que resultarem dos Exames da Escola Normal.(SANTA CATARINA,1907,P.98).

Cabe destacar que, em 1907, Gustavo Richard, a fim de modernizar a Educação catarinense com base no modelo paulista inaugurado com a reforma Caetano de Campos, de 1891, contratou o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães e sua esposa Cacilda Guimarães, a fim de organizarem o Colégio Municipal de Joinville.

A remodelação da educação paulista, operada por Caetano de Campos, tinha a Escola Normal de São Paulo como início da reforma geral da instrução pública. Embasada nos moldes científicos da época, a legislação paulista configura o curso Normal com duração de três anos, com uma seção masculina e outra feminina, e dez cadeiras. Para servir como espaço de prática de ensino para os alunos do terceiro ano do Curso Normal, fundou-se a Escola - Modelo do Carmo. Segundo o próprio Caetano de Campos, a “[...] chave de toda evolução do ensino escolar, como concebe o Decreto de 12 de Março, repousa sobre a prática que devem ter os alunos-mestres na escola modelo, mais do que sobre a ampliação do curso superior, com a criação de novas cadeiras.” (CAETANO CAMPOS, 1890a, p.2 apud MONARCHA, 1999, p.179). Desse modo, a nova estrutura curricular baseava-se no aprender fazendo, privilegiando as atividades utilitárias. De formação médica, Caetano de Campos utiliza-se dos conceitos da biologia para compreender as ciências sociais, vendo “o mundo orgânico, social e mental como fruto da evolução inscrita na realidade.” (MONARCHA, 1999, p.175). O método intuitivo, baseado nas formulações de Pestalozzi e Calkins, assume um papel central na formação dos professores, no momento em que a observação, a experiência sensorial e a educação dos sentidos são didáticas consideradas compatíveis com a evolução natural do pensamento da criança.

Assim, como indicava a reforma de Caetano Campos em terras paulistas, o curso da Escola Normal em Santa Catarina, em 1908,

assistiu à nova modificação pela incorporação de uma escola modelo, anexa às duas escolas da capital (feminina e masculina) para a prática dos futuros professores. Nesse mesmo momento, há a prescrição de que deveria ser criada uma classe infantil com base nas ideias de Froebel. Quanto às expectativas do curso da Escola Normal, Gustavo Richard foi enfático: "Nutro a esperança que este Instituto de ensino, sob administração do seu proveito diretor, auxiliado pelo ilustrado corpo docente, de o resultado compensadores do sacrifícios que faz o Estado." (SANTA CATARINA, 1908, p.1).

Em nova mensagem do Governador, em 1909, ficou evidente o incremento do número de alunos da Escola Normal naquele ano, movimento que vinha se consolidando desde 1907:

A matrícula neste estabelecimento foi em 1908 de 64 alunos, sendo: 10 do sexo masculino e 54 do sexo feminino, tendo concluído o curso 10 alunos. No corrente ano a matrícula chegou a 85 alunos, do sexo masculino 18 e do feminino 67.

Comparado a matrícula de um ano para outro, vê-se diferença para mais de 21, prova evidente do desenvolvimento que vai tendo este estabelecimento, destinado ao preparo do professorado primário. (SANTA CATARINA, 1909, p.14).

Em 1910, último ano da administração de Gustavo Richard, o número de alunos da Escola Normal continuou a crescer, alcançando mais de uma centena (105). Nas palavras do Governador: "Comparando a matrícula de um ano para outro, vê-se uma diferença para mais de 20 alunos, o que evidencia a prosperidade crescente deste instituto". (SANTA CATARINA, 1910, p.18).

Além do ensino ministrado na Escola Normal, o Governador salientou, em uma de suas mensagens, o papel central da escola para civilizar o povo:

A escola deve ser organizada de conformidade com os métodos racionais, adotados nos países mais cultos, e será o principal fator da civilização de um povo, devendo por esse motivo merecer cuidados especiais e o maior empenho dos poderes públicos. (SANTA CATARINA, 1908, p.14).

Gustavo Richard acreditava que uma das principais dificuldades a serem vencidas na formação do homem para o novo século seria o descuido dos pais com a educação dos filhos:

Um dos principais obstáculos que temos a vencer para colocar nosso ensino a altura que deve ocupar entre nós é a negligência com que os pais cuidam do futuro de seus filhos. Levado por uma indiferença inqualificável descuidam da instrução destes, lançando número crescente de crianças na mais completa ignorância, incompatível com as exigências do século. (SANTA CATARINA, 1908, p.14).

Pelas mensagens de Gustavo Richard, podemos notar o aumento significativo de alunos que teve a Escola Normal entre os anos de 1907 e 1910, consolidando-se como um espaço para a formação dos professores primários. Além disso, o Governador deixa claro o papel da escola: civilizar o povo, preparando-o para o novo século. Ao mesmo tempo, o discurso de culpabilização dos pais frente ao descaso da educação dos filhos também ecoa, ou seja, o governo repetia o discurso de décadas anteriores em que se isentava das responsabilidades de oferecer um melhor ensino para que mais catarinenses pudessem acessar a escola, e colocava mais uma vez a família como obstáculo para a concretização da instrução do povo catarinense. Reafirmam-se, desse modo, como indica Neckel (2003), as ideias moralizadoras que desqualificavam o povo e exigiam do Estado ações efetivas para sua conformação aos moldes do novo ideário republicano.

1.3 A GRANDE REFORMA DO ENSINO CATARINENSE DE 1911: MUDAR O SISTEMA DE ENSINO DE MODO A INSTAURAR UM NOVO SISTEMA DE PENSAMENTO

Foi no segundo mandato do governo de Vidal José de Oliveira Ramos, entre os anos 1910 e 1914, e que tinha como lema “Instrução e Viação”, que ocorreu uma grande reforma no ensino público catarinense, sendo também o momento da primeira inserção da cadeira de Psicologia na Escola Normal Catarinense. Esta reforma estava orientada pelo que ocorria na Educação no Estado de São Paulo, que via na educação a alavanca do progresso e da modernidade almejada pelos republicanos, como indica Azevedo:

O discurso político de Vidal Ramos ao longo do quadriênio em que esteve à frente da administração pública catarinense crava a Reforma de 1911 – ou a Reforma Orestes

Guimarães – como marco da ação republicana na história da educação catarinense. Da remodelação do sistema de ensino dependeria o cumprimento de Santa Catarina às exigências de modernização que bradava o aparelho de instrução pública paulista, o “modelo de excelência” educacional inspirador da onda de reorganização das escolas normais e primárias pelo país. (AZEVEDO, 2012, p. 80).

Nóbrega (2000) reafirma que a referência para as reformas educacionais em Santa Catarina encontrava-se em São Paulo e que a grande reforma não ocorreu anteriormente a 1910 por esbarrar em questões econômicas:

O contato com as mensagens e relatórios dos administradores do período corrobora a ideia de que reforma iniciada em 1910, com a reorganização da Escola Normal, foi gestada desde a primeira década do século XX e que teve como principal referência a organização do ensino público primário paulista. O perfil da reforma estava há muito definido, esbarrando sempre nas limitações orçamentárias, argumento comum nas mensagens do executivo para explicar a sua não concretização. (NÓBREGA, 2000, p.9).

Assim como Santa Catarina, diferentes estados do País se organizaram independentemente e contrataram reformadores paulistas, já que não existia uma legislação federal que unificasse tais processos. A esse respeito, Tanuri (2000) informa:

A atuação dos reformadores paulistas nos anos iniciais do novo regime permitiu que se consolidasse uma estrutura que permaneceu quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos da República e que seria apresentada como paradigma aos demais estados, muitos dos quais reorganizaram seus sistemas a partir do modelo paulista, tais como: Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Sergipe, Alagoas, Ceará, Goiás e outros. (TANURI, 2000, p. 68).

Na reforma idealizada pelo professor paulista Orestes Guimarães, a primeira etapa da reformulação seria a do Curso Normal. Em outras palavras, o professor Orestes Guimarães foi contratado para “mudar o sistema de ensino de modo a instaurar um novo sistema de pensamento” (TEIVE, 2008, p. 32), ou seja, para desenvolver as ideias modernas que colocariam o Estado na rota da civilização e do progresso.

A reforma da educação catarinense, nas primeiras décadas do século XX, está imbricada com a reforma do Estado dirigida a formar

cidadãos preparados para a nova ordem social republicana de trabalho livre e de voto para eleição dos governantes. Teive (2008, p.94-95) aponta a importância que a instituição escolar assume neste contexto:

A instituição escolar passa a ser, então, considerada como uma verdadeira máquina de civilização, um instrumento de regeneração da cidade, de coesão social, de moralização, higienização e de civilização das classes subalternas e, evidentemente, um instrumento para a estabilização do novo regime, uma vez que com a instituição do sufrágio universal o Estado passou a necessitar de cidadãos que soubessem não apenas ler e escrever, mas compreender, pensar e agir de uma nova forma, de modo a tomarem se cidadãos produtivos ao capitalismo e patriotas.

A Lei nº846 de 11 de outubro de 1910 reformou o ensino público em Santa Catarina, no governo do coronel Vidal José de Oliveira Ramos, e trouxe em seu artigo primeiro a definição de quais seriam os estabelecimentos responsáveis pela Educação no Estado:

Art.1- O ensino publico será ministrado no Estado nos seguintes estabelecimentos:
I - Escolas ambulantes
II - Escolas isoladas
III - Grupos Escolares
IV - Escola Normal. (SANTA CATARINA, 1910, p.1).

Essa reforma dava autonomia ao poder executivo para a reorganização do ensino catarinense em consonância com modernos processos pedagógicos, o que lhe permitia a contratação de professores de reconhecida competência para a direção e organização dos primeiros grupos escolares criados. As escolas públicas do perímetro urbano da capital ou de qualquer município deveriam ser suprimidas, aproveitando os serviços dos seus professores nos grupos escolares criados, bem como deveriam ser construídos na capital e onde fossem convenientes os edifícios para os grupos escolares⁴¹.

⁴¹ A reforma da instrução catarinense autorizada em 1910 e levada a efeito em 1911 sob o comando de Orestes Guimarães é tida como a mais importante reforma do ensino deste estado, considerando-se aquelas empreendidas ao longo do século. Não causa surpresa a constatação de que o primeiro grupo escolar catarinense tenha como origem o Colégio Municipal de Joinville, atuação de Orestes Guimarães a partir de 1907, o qual, após reformas para adaptação, foi reinaugurado em 15 de novembro de 1911 com o nome de Grupo Escolar

A lei autorizava a dar nova organização à atual Escola Normal (SANTA CATARINA, 1910, p.1). Pelo Decreto nº593, de 30.05.1911, o governador Vidal José de Oliveira Ramos aprovava e mandava observar o novo regulamento da Escola Normal Catarinense. Esse documento era composto por nove capítulos: Capítulo 1. Do ensino normal; Capítulo 2. Da inscrição, exame, matrícula e promoção; Capítulo 3. Das aulas e seu regime; Capítulo 4. Do pessoal administrativo e docente; Capítulo 5. Da congregação; Capítulo 6. Dos livros de escrituração; Capítulo 7. Dos concursos; Capítulo 8. Dos diplomas; Capítulo 9. Disposições Gerais.

O regulamento, em seu artigo, deixava clara a função de uma escola de formação de professores em Santa Catarina: “a Escola Normal tem por fim ministrar a instrução teórica e prática necessária àqueles que se destinam à carreira do magistério público.” (SANTA CATARINA, 1911, p.4). A importância da prática para a formação dos professores está expressa também no artigo que orienta os princípios que devem seguir todas as cadeiras, substituindo o esforço da memória pela presença de exercícios práticos:

Art. 4: Não será permitido no ensino normal processo que anime o trabalho maquinal e substitua a reflexão pelo esforço de memória. Para que isso não ocorresse, ou seja, para que o ensino não se resumisse a simples transposição mecânica dos conhecimentos os professores da escola normal deveriam: “organizar o ensino de suas cadeiras de maneira que, durante o mês, um terço das suas aulas seja de caráter prático. (SANTA CATARINA, 1911, p. 5).

As exigências de ordem moral e física, requeridas ao candidato que pretendesse realizar o exame de admissão ao Curso da Escola

Conselheiro Mafra. O segundo grupo escolar do estado foi inaugurado em 10 de dezembro de 1912, na cidade de Laguna, localizada no litoral sul, e recebeu o nome de Jerônimo Coelho. No mesmo ano, no dia 24 de dezembro, a capital recebe festivamente o seu primeiro grupo escolar, com o nome de Lauro Muller. No ano seguinte, em 20 de maio, foi a vez do planalto serrano – berço de parte significativa da oligarquia política estadual – inaugurar seu grupo escolar que, não por acaso, recebeu o nome de Vidal Ramos, o governador da época. O próximo a ser inaugurado foi o Grupo Escolar Silveira de Souza, em 28 de setembro de 1913, situado na capital. Seguiu-se a inauguração, em 4 de dezembro de 1913, do Grupo Escolar Victor Meirelles, situado na cidade de Itajaí, litoral norte do estado. O Grupo Escolar Luiz Delfino, de Blumenau, abriu suas portas em 30 de dezembro de 1913. Nos sete “templos da modernidade” foram inscritos nomes de pessoas influentes no cenário político e eles foram inaugurados com grande pompa. (SILVA, 2006, p.182)

Normal, seriam comprovadas pela apresentação dos seguintes documentos: certidão demonstrando ter mais de 14 anos para as candidatas do sexo feminino e de 16 aos do sexo masculino; folhas corridas; atestado de vacinação e ou afetado de varíola; atestado que comprovasse não ter moléstia contagiosa ou repugnante, defeito físico que fosse incompatível com a função do magistério; licença do responsável, sendo menor, e do marido, caso fosse casada (SANTA CATARINA, 1911)

Para além do momento da admissão, o regulamento apresentava exigências sobre o modo como os alunos/alunas do curso da Escola Normal deveriam portar-se em sala de aula, nas dependências e nos arredores da escola, e quanto às relações com o diretor, os professores e funcionários. Tais exigências referiam-se a aspectos, tais como: vestimentas adequadas; estar atentos em sala de aula e não distrair os colegas; obedecer aos lentes, professores, diretores; apresentar os trabalhos nas datas definidas; expressar-se de forma clara; tratar a todos com delicadeza; não sair das aulas sem autorização; sentar-se em sala no lugar definido pelo lente ou professor. Era inteiramente proibido aos alunos: abandonar exercícios antes de terminá-los; assistir aulas em séries em que não estivessem matriculados; manter chapéus na cabeça; gritar, fazer algazarra e formar grupo nos corredores, dentro ou nas imediações da escola; danificar a estrutura física da instituição; proferir palavras, fazer gestos ou redigir escritos ofensivos, espalhar injúrias, provocar vaias ou promover qualquer arruaça contra o diretor, lentes, professores, colegas e empregados (SANTA CATARINA, 1911).

Um exemplo das proibições e sanções exigidas dos alunos da Escola Normal pode ser observado na entrevista concedida a Teive (2008) por uma normalista que frequentou a Escola Normal Catarinense naquele período. Maria dos Passos Oliveira (Dona Passinha) atestou que se requeria das alunas do Curso Normal a conservação de uma conduta moral modelar dentro e fora do espaço escolar, que deveria ser mantida também depois, como professora primária:

Dona Passinha aprendeu na Escola Normal que deveria ser modelo para os alunos e para todos. Esta exigência, apesar de ser seguida à risca ao longo da sua vida profissional, tomava a professora, segundo a sua própria avaliação, muito cativa, não podia ser... não sei... não podia agir como... não podia ter namorado, não podia ir a baile. Tinha que dar o exemplo. Os muitos nós a que ela se refere atestam o quanto a excelência moral do/a professor/a primário/a foi cobrada após a reforma, o quanto a sua mente e o seu corpo

foi disciplinado para a não transgressão, aproximando de forma inexorável o magistério do sacerdócio, do apostolado. (TEIVE, 2008, p.181).

Aos professores da Escola Normal, da mesma forma que aos alunos, cabiam uma série de deveres, tais como: seguir os programas de ensino das disciplinas que lhe competiam; manter a ordem e disciplina na escola; ensinar os alunos sem distinção, desenvolvendo-lhes a inteligência; além de "dar caráter prático ao ensino e inspirar aos alunos sentimentos morais e cívicos que completem a sua educação para o magistério." (SANTA CATARINA, 1911, p.26).

Caso ocorresse algum desvio dos deveres estabelecidos aos alunos da Escola Normal Catarinense ou mudanças nos programas e horários, o regulamento previa, em seu capítulo V, a atuação da Congregação para a aplicação de penas disciplinares. A Congregação era composta pelo diretor, pelos lentes, professores e empregados, sendo que a ela competia, conforme o Art. 97:

- 1 Discutir o programa e horário, deliberando sobre qualquer alteração que julgue necessária;
- 2 Decretar penas disciplinares determinadas neste regulamento quanto aos alunos. (SANTA CATARINA, 1911, p. 28).

Em uma mensagem de 23/07/1911, proferida em São Paulo, Vidal Ramos faz menção à importância da Escola Normal para a formação dos professores, definidos por ele como missionários da instrução e da educabilidade. A Escola Normal seria, no entender deste governante, o “estabelecimento destinado a prestar ao Estado inestimáveis serviços, preparando os que quiserem dedicar a nobre missão de instruir e educar a mocidade catarinense.” (SÃO PAULO, 1911, p.36). Na mesma mensagem, também se refere a sua satisfação com a reforma da instrução pública ocorrida em 1911, sob seu governo:

Com a satisfação íntima que resulta do cumprimento do dever posso afirmar-vos que a remodelação do ensino publico no estado é uma realidade, cujos benéficos efeitos já se vão fazendo sentir, de modo a robustecer a confiança no êxito da reforma que constitui a mais importante parte do programa, por mim traçado ao assumir o Governo. (SÃO PAULO, 1911, p.33).

Ainda na mensagem, Vidal Ramos faz citação a um relatório de Orestes Guimarães, contratado como Inspetor Geral de Ensino e grande idealizador e executor da reforma de 1911, face à boa repercussão de

seu trabalho em Joinville, na organização do Colégio Municipal. No relatório citado, Orestes se refere à importância da reforma do ensino normal para as mudanças no ensino primário:

Não temo, e terei comigo todos aqueles que se dedicam as questões desta ordem, em afiançar: reforme-se, de modo completo, o ensino normal nos seus métodos e processos, oriente-se so uma direção tecnica, afeira aos estudos teóricos da moderna pedagogia e observações de longa prática, quanto aos métodos, e o ensino primário será reformado naturalmente, sem entraves, sem obices e sem desfalecimentos.
A base é a Escola Normal. (SÃO PAULO, 1911, p. 37).

Além das Escolas Normais para formação de professores primários, o Estado contou, a partir de 1911, com as Escolas Complementares. O curso dessas escolas tinha duração de três anos, sendo que, após sua conclusão, os alunos poderiam introduzir-se no último ano da Escola Normal. Para o ingresso nas Escolas Complementares, os alunos deveriam ter concluído o ensino nos Grupos Escolares, por isso esta modalidade escolar foi criada onde houvesse esses estabelecimentos de ensino. Cabe destacar que, conforme seu regulamento, em seu artigo terceiro, as Escolas Complementares não teriam a cadeira de Psicologia (NÓBREGA, 2000)⁴².

As palavras de Vidal Ramos deixavam clara a função e organização das Escolas Complementares em Santa Catarina:

Os que terminam o curso dos grupos podem se matricular nas escolas complementares, corolário dos grupos, criadas para elevar o nível do ensino e estabelecer uma corrente de candidatos ao magistério publico; os que terminam o curso das escolas complementares podem se matricular no 3ºano normal, visto o programa das escolas complementares ser

⁴²Possivelmente, a não inserção da Psicologia deve-se ao fato de as Escolas Complementares serem continuidade da escola preliminar, com duração de três anos, oferecendo uma formação mais geral, mas, ao mesmo tempo, profissionalizante, na medida em que completada permitia o ingresso no último ano da Escola Normal. As Escolas preliminares eram as escolas isoladas regidas por normalistas – mas muitas vezes a mesma denominação é empregada no sentido de escola primária, independentemente de tratar-se de escola isolada ou grupo escolar.

constituído do programa do 1º e 2º ano normal, dividido pelos três anos do curso complementar. (SÃO PAULO, 1911, p. 36).

Vimos que a reforma de 1911 trazia em seu bojo a ideia e a emergência de se formar os professores para a nova escola primária, os Grupos Escolares, considerados como a escola da República⁴³. A Escola Normal seria a instituição responsável por formar esse professor com ênfase no método de ensino requerido, mas também com todas as habilidades para constituir no pequeno cidadão republicano as qualidades necessárias à manutenção do novo regime político: não questionar a ordem vigente, manter sua higiene e moral e, principalmente, evitar desordens sociais. As expectativas da ação desse professor são expressas por Teive (2008, p. 147-148):

O Estado tomava para si a responsabilidade de formar um professor nacional apto não apenas para ensinar a ler e a escrever como fazia o antigo mestre-escola, mas capaz de desenvolver nas crianças, especialmente as das classes populares, os valores e significados relacionados à ideologia republicana, ao mundo do trabalho e às suas reivindicações; um professor capaz de retirar as classes populares da ignorância, consideradas sinônimo de miséria, turbulência, desordem e, muito particularmente, de servilidade, entendida como a adesão das massas às ideologias dos revoltosos, mormente o anarquismo e o socialismo, tidos como as principais fontes de instabilidade política e econômica.

Nos anos que se seguiram à Reforma de 1911, não foram realizadas grandes mudanças regimentais e mesmo discursivas sobre a Escola Normal em Santa Catarina. As reformas de 1919 a 1928 aprofundam aspectos já tratados na Reforma de 1911, como veremos a seguir.

Ainda no final dos anos 1910, a educação catarinense sofre nova reformulação por força do Decreto nº1205, de 19/02/1919, que estabelece um Curso Normal de quatro anos, e não de três, como em 1911. O novo regulamento da Escola Normal passa a ser composto por onze capítulos, a saber: Capítulo 1. Do ensino normal; Capítulo 2. Da

⁴³ Mesmo com a implantação dos Grupos Escolares, não foram abolidas as escolas que vinham do período imperial, como as multiseriadas e as isoladas, inclusive com número de alunos superior aos grupos escolares que se localizavam nos centros urbanos do Estado. (SILVA, 2011).

inscrição, exame, matrícula, promoção; Capítulo 3. Das aulas e seu regime; Capítulo 4. Do pessoal administrativo e docente; Capítulo 5. Da congregação; Capítulo 6. Dos livros escolares; Capítulo 7. Dos concursos; Capítulo 8. Dos diplomas; Capítulo 9. Do selo estadual; Capítulo 10. Disposições Gerais; Capítulo 11. Disposições transitórias.

O regulamento reiterava em seu artigo primeiro, assim como fizera o de 1911, a finalidade da Escola Normal: "Ministrar a instrução teórica e prática necessária aqueles que se destinam à carreira do magistério público." (SANTA CATARINA, 1919, p.3).

Quanto à normatização dos comportamentos dos alunos e professores, o regulamento de 1919 mantém a mesma rigidez e o mesmo controle presentes no regulamento anterior, enfatizando ainda que o não cumprimento dessas condutas acarretaria penas que iam da advertência em reservado à eliminação do aluno pela escola. A Congregação, composta pelo Diretor, por lentes e professores, é mantida com a competência nos assuntos de organização dos programas, horários e determinação das penas disciplinares.

Os professores da Escola Normal, tanto em 1911 como em 1919, eram orientados a ensinar de forma prática, de acordo com o Programa de ensino estabelecido e promovendo a valorização dos sentimentos cívicos e morais de seus alunos.

Em 1919, o ensino de Higiene foi inserido como cadeira na Escola Normal, mesmo ano em que foi reorganizada a Diretoria de Higiene do Estado, que criou comissões sanitárias compostas por um médico, um funcionário municipal e um membro da Diretoria, responsáveis pela realização de visitas domiciliares para exame das casas e propagação dos princípios de higiene. Tais medidas, com base em discursos higienistas, se constituíam em novas formas de intervenção e controle social, como bem indica Neckel (2003, p. 71):

As varias medidas e discursos higienistas apontam para novas formas de intervenção e controle social. Seus investimentos indicam a superação dos meios baseados na repressão e no controle momentâneo dos focos de insalubridade, para praticas reguladoras do perigo social, que, pela ação continua, afirmaria um controle mais efetivo sobre as doenças e condições de saúde da população.

Como já ressaltado anteriormente, as questões de higiene e salubridade assumiram papel central nos primeiros anos da República, em Florianópolis, mas não se resumiram a elas. Mudar comportamentos e maneiras de viver/conviver na sociedade também não passaram

despercebidas, com ênfase nos comportamentos e boas posturas para garantir a boa convivência. Na Escola Normal estas questões se refletiam na busca por estabelecer códigos de conduta e bons comportamentos/maneiras para professores e alunos, que deveriam manter-se tanto na Escola como além dela, para que não se tivesse o que comentar das (os) normalistas, além de seus bons modos e costumes.

A questão da Educação Cívica, além das orientações gerais presentes no regulamento, passa a compor a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica, em 1919, trazendo elementos para a construção do cidadão amante da Pátria e ciente de seus deveres. Cabe destacar que conteúdos similares já eram ministrados na Escola Normal de 1892, na cadeira denominada de Deveres Cívicos e Morais. Embora na reforma de 1911 não apareça uma disciplina com essa denominação, ao que tudo indica seus ensinamentos não foram abolidos da Escola Normal, considerando as condições morais exigidas para admissão, permanência e contratação de professores.

Outros Estados brasileiros, nos anos de 1920, também tiveram inseridos em seus cursos normais cadeiras de Higiene e Instrução Moral e Cívica. Nagle (2001) indica que esse foi o caso de São Paulo, com a disciplina de Higiene; do Ceará, Pernambuco e Distrito Federal que, além de Higiene, tinham a disciplina de Instrução Moral e Cívica; da Bahia que, na Escola Normal da capital, tinha as cadeiras de Higiene Escolar e Educação Moral e Cívica.

A partir de 1924, a formação de professores em Santa Catarina novamente passa por mudança em termos legais, com um novo regulamento, assim como em termos estruturais, com a construção de uma sede própria para a Escola Normal; e também em termos formativos, com a realização de uma conferência para discutir o ensino primário, em 1927⁴⁴.

⁴⁴ Esta Conferência ocorreu aos moldes orientados pela Associação Brasileira de Educação (ABE), uma associação criada em 1924 e dedicada às questões educacionais, que passa a incentivar a realização de Conferências Nacional e Estaduais de Educação. A centralidade das discussões da ABE recaía na remodelação e reestruturação do sistema escolar brasileiro e na criação de um projeto nacional para a educação com base em diferentes conhecimentos técnicos. A ABE era formada por profissionais com diferenciadas competências técnicas, tais como engenheiros e médicos que, ao lado dos educadores, debatiam as causas educacionais. Carvalho (1989) assim caracteriza as propostas das Conferências de Educação: “Sediada originalmente no Rio de Janeiro, a ABE foi projetada como organização nacional. Seus organizadores esperavam que em cada Estado brasileiro fossem criados núcleos similares ao

Em 1924, o então governador Hercílio Pedro da Luz⁴⁵ foi autorizado a reformar a educação catarinense pela Lei nº1448 de 29 de fevereiro. Nessa reforma, a Escola Normal, além de oferecer o curso de formação de professores aos dois sexos, deveria oferecer um curso de Ciências e Letras e um curso profissional, os dois últimos destinados ao sexo feminino. Desse modo, formar as mulheres catarinenses assume um papel central nas iniciativas governamentais. As aberturas destes cursos foram assim justificadas pelo Governo catarinense:

O Engenheiro Civil Hercilio Pedro da Luz, Governador do Estado de Santa Catarina, a vista da autorização que lhe concede a lei n.1448, de 29 de agosto de 1923, de reorganizar o serviço de instrução publica, considerando que a eficiência dessa reorganização está vinculada ao preparo dos professores e que, por isso, é necessário por o ensino normal em harmonia com o plano traçado para a reforma do citado serviço, e considerando também que para o sexo feminino a organização escolar do Estado, alem do curso de professores, de nenhum outro dispõe onde a mulher se possa preparar para, mais eficazmente, desempenhar suas funções no lar e na sociedade; Decreta: Art.1º: Fica reorganizada a Escola Normal, que terá, alem do curso de professores, que é franqueado aos dois sexos, um curso de ciências e letras destinado ao sexo feminino e um curso profissional também exclusivo para o mesmo sexo. (SANTA CATARINA, 1924, p. 9).

Segundo o regulamento de 1924, a Escola Normal deveria manter três cursos: o Curso Normal, o Curso feminino de Ciências e Letras, o Curso Profissional feminino (SANTA CATARINA, 1924). As alunas do Curso de Ciências e Letras poderiam fazer aulas do curso profissional, que durava dois anos e se destinava ao ensino de costura simples e modas, bordados, rendas, pintura, feitura de flores e chapéus e noções de economia doméstica. As aulas de Português ocorreriam junto ao Curso Normal (SANTA CATARINA, 1924).

instalado no distrito federal (...). Embora tenha malogrado o objetivo de organizar os núcleos estaduais, a ABE consolidou-se como entidade nacional quando, a partir de 1927, passou a promover as projetadas Conferências Nacionais”. (CARVALHO, 1989, p. 45).

⁴⁵Hercílio Pedro da Luz foi governador de Santa Catarina por três vezes: em 1898, de 1918 a 1922 e de 1922 a 1924. Foi também senador da república em 1900, 1905 e 1915.

Na concepção de Teive (2005, p.76) essa reformulação possibilitou a entrada de mais mulheres na instituição, para além da formação normalista:

Com a reformulação curricular de 1924, a Escola Normal passou a receber um número maior de alunas, haja vista a retirada do caráter exclusivo de formação de professores/as. Foram criados o Curso Feminino de Ciências e Letras e o Curso Profissionalizante Feminino, visando possibilitar à mulher que não desejasse ser professora novos rumos e atividades, que a habilitassem a preencher mais eficientemente as suas funções na família e na sociedade.

Em 1924, a Escola Normal catarinense inaugurou sua sede própria, à Rua Saldanha Marinho, hoje Museu da Escola Catarinense. A mesma autora assim descreve o novo prédio:

O novo templo de luz, inaugurado com pompa e circunstância no dia 6 de março de 1924, se destacava, pelo seu estilo neoclássico, das demais construções do seu entorno. Sua localização no coração da cidade, a apenas um quarteirão da Praça XV de Novembro, refletia as correntes arquitetônicas ligadas ao modernismo do início do século XX, que defendiam o lugar de destaque que a instituição escolar deveria ocupar na paisagem urbana. (TEIVE, 2008, p. 150).

O prédio destaca-se e faz diferenciar a Escola Normal no cenário do centro da cidade, reafirmando, por um lado, a importância atribuída a essa instituição, e por outro, consolidando novos padrões arquitetônicos. A Escola Normal passa a compor, junto com outros prédios, a nova arquitetura do centro da cidade que, se desfazendo de seus casarios e de seus moradores menos abastados, transferidos para os morros, dá lugar a novas construções e avenidas em uma perspectiva modernizante, como informa Neckel (2003).

A Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, ocorrida em julho e agosto de 1927, teve lugar no salão nobre da Escola Normal, e sua convocação foi realizada pelo então governador Adolpho Konder⁴⁶. Na Conferência, além das atividades, como festas e momentos cívicos, foram apresentadas quarenta e quatro teses de professores e intelectuais da cidade, com o objetivo de discutir diferentes aspectos da Educação e apontar caminhos para superar o

⁴⁶ Adolpho Konder foi governador de Santa Catarina de 1926 a 1930.

atraso em que se encontrava o ensino primário. Holler (2013)⁴⁷ assim caracteriza a Conferência:

A ICEEP-SC colocou à mesa de discussão, assuntos relacionados ao ensino primário que tinham intenções de demarcar avanços nesse nível de ensino, superando, na concepção dos articuladores, os atrasos relacionados aos diversos aspectos julgados justos de serem ultrapassados: método analítico de alfabetização, contraposto ao método sintético; programas de ensino e disciplinas que deveriam figurar nas escolas catarinenses; os princípios de higiene, moral e educação cívica; a defesa dos trabalhos manuais em equilíbrio com os trabalhos intelectuais; correlação entre ensino primário, ginásial, e ensino normal, incluindo a formação dos professores; o ensino profissionalizante em outras áreas; inspeção escolar; e nacionalização do ensino. (HOELLER, 2013, p. 4).

⁴⁷A tese de Solange Hoeller, intitulada AS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS: PROJETOS PARA A NAÇÃO E MODERNIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS DE 1920 – BRASIL teve como objetivo central investigar aspectos e elementos que se entrecruzam e que podem ser tomados como representativos de projetos para a nação e da modernidade pedagógica requeridos, no Brasil dos anos de 1920. Para atingir tal objetivo a autora elegeu como objetos centrais cinco conferências educacionais ocorridas no Brasil nos anos de 1920: Conferência Interestadual do Ensino Primário (Rio de Janeiro, 1921); Congresso de Ensino Primário e Normal (Paraná, 1926); Primeiro Congresso de Instrução Primária (Minas Gerais, 1927); Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927); Primeira Conferência Nacional de Educação, promovida por intermédio da ABE (Curitiba, 1927). Entre os intelectuais que se destacaram no cenário das conferências aparecem Orestes de Oliveira Guimarães, Antonio de Sampaio Dória, Lysimaco Ferreira da Costa, Antonio de Arruda Carneiro Leão, Francisco Luís da Silva Campos, Manoel Bergström Lourenço Filho. As fontes da investigação foram anais e/ou documentos que apresentam registros das conferências educacionais, mensagens de presidentes, governadores, interventores federais; relatórios de secretários do interior e justiça ou dirigentes da educação e produções escritas como livros, artigos, discursos. Segundo conclusões de Hoeller (2014, p.13); “ As conferências educacionais, no Brasil dos anos de 1920, podem ser interpretadas por seu caráter educacional, pedagógico e político e como integrantes de um repertório de ações no intento de estabelecer propostas (projetos) e encontrar soluções para os problemas ligados ao contexto educacional ou escolar e que isto pudesse colaborar com o progresso do Brasil”.

A Escola Normal foi tema de uma das teses apresentadas, a intitulada *Esboços para um programa de ensino para a Escola Normal*, proferida por seu diretor, Francisco Barreiros Filho. Esta tese gerou a proposta, ao final da Conferência, de um novo arranjo para a Escola Normal, que ficaria organizada da seguinte forma: Curso de Aplicação (que deveria ser criado), Curso Normal e Curso Profissional Manual Feminino. O Curso Normal deveria voltar a ser de quatro anos, o Curso de Ciências e Letras, criado em 1924, seria extinto, e o Curso Profissional Manual Feminino, anexo à Escola Normal, teria uma seção de Chapéus e Flores, uma seção de Corte e Costura, a ser criada, e uma seção de Trabalhos de Agulha.

Ainda foi proposta a criação de uma Escola de Aplicação junto à Escola Normal, para a realização da prática de ensino dos (as) futuros (as) professores (as), com a seguinte justificativa:

Sem uma Escola de Aplicação, que funcione no edifício da Escola Normal, e em que as alunas do 4º ano façam o ensaio profissional, sob orientação crítica e correção dos professores, desmerece o nome de normal o curso que atualmente carrega com a impropriedade desse adjetivo...
É imprescindível, pois, o seu funcionamento.
(SANTA CATARINA, 1927, p. 577).

No ano de 1928, o Decreto nº2218 reorganizou a instrução pública e expediu o Programa de ensino da Escola Normal, incluindo muitas das ideias provenientes da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada em 1927. Entre as indicações da Conferência e que foram acatadas na reforma estavam: “Revisão dos programas escolares e redução dos conteúdos; oficialização do método analítico para ensino de leitura nos Grupos Escolares; adoção de métodos mais práticos para o ensino das várias disciplinas do currículo.” (FIORI, 1991, p.116-118).

Ao analisar o impacto das reformas implantadas nas primeiras décadas da República, sobre a educação catarinense, Fiori (1991) conclui que a reforma Orestes Guimarães lançou os fundamentos sobre os quais se organizou a Educação catarinense, mantendo sua estrutura básica inalterada até 1935, quando ocorreu a reforma Trindade. O impacto das diversas modificações ocorridas nos anos de 1919, 1924 e 1928, sobre a realidade escolar e a mentalidade dos professores, como visto anteriormente, não foi comparável àquele obtido pela atuação de Orestes Guimarães na reforma de ensino de 1911.

Continuando a se manifestar sobre esse assunto, Fiori (1991) atribuiu o sucesso da reforma de 1911 à eficiência do sistema de fiscalização e controle da instrução escolar, que ocorria sob a responsabilidade direta do Inspetor Geral do Ensino, cargo ocupado por Orestes Guimarães:

Essa reforma de ensino, do ano de 1911, estabeleceu uma feliz sistemática e fluxo das observações e opiniões dos Inspetores Escolares até aos dirigentes da Educação, esse fluxo compunha-se principalmente pelos roteiros de viagem, síntese de trabalhos feitos, completada com quadros estatísticos e parecer sobre medidas a serem tomadas para a solução dos problemas existentes. (FIORI, 1991, p. 96).

A autora também destaca que:

Para Orestes Guimarães, era vital a existência de um único centro de decisão em matéria de instrução pública (...). A Inspeção Geral da Instrução Pública fornecia modelos que deveriam ser rigidamente seguidos (...) A disciplina que se exigia dos alunos era muito rígida; empregava-se penas disciplinares e normas regulavam até a organização dos recreios e a formatura dos alunos, por altura e dois a dois, antes de entrarem nas salas de aula. Havia, por assim dizer, um clima de normatização militar regulando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Todo o material utilizado na escola era determinado pelos órgãos dirigentes do ensino; o uso de qualquer outro material estava sujeito à detalhada justificação. (FIORI, 1991, p. 97).

A ideia de que a orientação do ensino deve partir de cima para baixo, para garantir a unidade, coesão e uniforme evolução de todo o sistema escolar, caracterizou a reforma e a atuação de Orestes Guimarães, bem como a centralização na fiscalização e orientação dos aspectos administrativos e pedagógicos, especialmente quanto à frequência escolar e ao ensino da língua nacional nas escolas de todo o Estado.

1.4 A REFORMA DA ESCOLA NORMAL DE 1935: O FOCO NA CIENTIFICIZAÇÃO DO ENSINO E A INTRODUÇÃO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

No início dos anos de 1930, o Estado de Santa Catarina contava com apenas uma Escola Normal pública e outra particular, ambas com sede em Florianópolis, capital do estado. FIORI (1991) explicita a importância que estas escolas tiveram para a formação do professorado catarinense:

Essas escolas, embora não tivessem condições para preparar o grande número de professores normalistas de que o Estado necessitava, desempenhavam relevante papel. Por esses estabelecimentos, passaram gerações que vieram a ocupar postos de decisão e mando no sistema de ensino de Santa Catarina. (FIORI, 1991, p.147).

Em 1933, foi criada a segunda Escola Normal pública do estado, com sede em Lages, importante cidade da serra catarinense pela agricultura e pecuária. A inauguração deste espaço para a formação de professores no interior do estado catarinense se deu em 1934, sob o mando político da família Ramos, de origem lageana:

O estado de Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940 encontrava-se sob o mando dos Ramos, Aristiliano e Nereu. Este último teve um período maior de permanência a frente do poder estatal, estendendo seu mandato por dez anos (1935-1945), período em que localizou e articulou sua política com base nos pressupostos centrais do Estado Novo brasileiro (1937-1945), regime de caráter autoritário instalado no país sob o comando de Getúlio Vargas. (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005, p. 24).

A criação de mais uma escola de formação de professores reforçava a relevância que a Educação havia assumido, no estado, para a conformação do cidadão republicano, ciente de seus deveres morais e cívicos. Tal preocupação tomou proporções ainda maiores com os contornos nacionalistas assumidos pelo Estado Novo, a partir de 1937, em que a escola teria a missão de conformar o povo catarinense para assimilar a brasilidade e acabar com as diferenças étnicas, regenerando o povo dos costumes/modos de vida dos imigrantes que aqui fixaram residência.

Daniel (2003) assim caracteriza o panorama nacional nas décadas de 1930 e 1940 e o projeto educacional que se tornou hegemônico na orientação da conformação da nova mentalidade dos professores:

o panorama educacional brasileiro caracterizava-se por uma intensa e efervescente discussão acerca dos rumos a serem traçados para a educação no país, já que esta se apresentava como instrumento decisivo para a constituição da nacionalidade brasileira. Diferentes projetos estavam em pauta, imbuídos, no entanto, de um mesmo anseio de renovação educacional, requerido por um Estado Nacional que se encontrava em franco processo de fortalecimento e consolidação. Foi nesse momento que o campo educacional brasileiro encontrou espaço para se constituir cientificamente e se autonomizar, criando-se, mediante atuação direta dos intelectuais e do governo, mecanismos e veículos próprios de produção, discussão e divulgação científica das principais questões educacionais brasileiras, bem como espaço oficial para a implementação dessas novas diretrizes científicas no sistema educacional brasileiro. (...) Muitas foram as questões educacionais analisadas sob uma perspectiva mais racional e científica e que promoveram este crescente processo de cientificação do campo pedagógico brasileiro. No entanto, foram as questões em torno da definição dos fundamentos científicos necessários para a formação dos professores que mereceram atenção privilegiada, sendo tema central de discussões, tanto no campo governamental como no campo intelectual.

Munir o professor com um cabedal de conhecimentos científicos, advindos, especialmente, das ciências sociais, significava capacitá-lo cientificamente para atuar e intervir na realidade, sendo agente principal no processo de constituição de um novo ideal de sociedade, socializando os indivíduos a partir de determinados princípios de organização social. (DANIEL, 2003, p. 13).

É sob essa orientação que a Escola Normal catarinense se reorganiza, sendo transformada em Instituto de Educação, por força do Decreto-Lei nº713, de 08/01/1935, aprovado no governo de Nereu Ramos. Esta reformulação nos cursos de formação de professores, em Santa Catarina, sofreu influência da reforma realizada em 1931, na cidade de São Paulo, por Manoel B. Lourenço Filho, que transformou a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico. Tal influência denota que, mais uma vez, Santa Catarina estava sincronizada com os principais centros urbanos do país, particularmente com São Paulo, inserindo-se em uma política mais ampla de constituição da identidade nacional. (SILVA; DANIEL; DAROS, 2005).

Denominada de Reforma Trindade em alusão ao seu idealizador, Luiz Bezerra da Trindade, que era o Diretor da Instrução Pública em Santa Catarina na época, estava intrinsecamente relacionada à implementação de um projeto para a educação brasileira com base na constituição de uma pedagogia científica amparada nas Ciências da Educação: Psicologia, Sociologia e Biologia (DAROS, 2005; SILVA, 2005).

Se a reforma de 1911, coordenada por Orestes Guimarães, proporcionou um grande crescimento da rede de ensino pública estadual, a Reforma Trindade visava preparar os futuros professores tendo por base os conhecimentos científicos, além de fazer parte de uma estratégia maior do governo federal, sob o mando do então Presidente Getúlio Vargas, que atribuía à Educação a função de conformação da nação e sua possibilidade de progresso. Dessa forma, a reforma de 1935 atendia não somente aos objetivos educacionais, mas principalmente aos objetivos políticos.

As Escolas Normais Catarinenses, transformadas em Institutos de Educação, foram organizadas da seguinte forma: Jardim de infância, Escola Isolada, Grupo Escolar, Escola Normal Primária (com duração de três anos e que preparava os alunos que pretendiam ser professores na zona rural), Escola Normal Secundária (que durava três anos e fornecia sólido preparo aos que pretendiam dedicar-se ao magistério), Escola Normal Superior Vocacional (com duração de dois anos e que se destinava ao preparo exclusivo de professores para as diversas modalidades de ensino). (SANTA CATARINA, 1935)

As Escolas Complementares passaram a ser nomeadas de Escolas Normais Primárias e tinham como fim a preparação de professores para as zonas rurais, num curso de até três anos, baseado no programa das

Escolas Complementares do Colégio Pedro II ⁴⁸, sendo incluídas noções de Pedagogia, Psicologia e Agricultura. (SANTA CATARINA, 1935).

Quanto às Escolas Normais Secundárias, elas também teriam duração de três anos e adotariam por base os programas do Colégio Pedro II:

Art.16 As Escolas Normais Secundárias terão três anos de curso e adotarão os programas da terceira, quarta e quinta series do Colégio Pedro II, sendo sua finalidade fornecer solido preparo aos que pretendem dedicar-se ao magistério. (SANTA CATARINA, 1935, p. 2).

Por sua vez, a Escola Normal Superior Vocacional, terceira forma de ensino normal ofertada em Santa Catarina, destinava-se, de acordo com o Art. 17, “[...] ao preparo exclusivo dos professores para as diversas modalidades do ensino”. (Santa Catarina, 1935, p.2). Como era um curso de dois anos, subsequente a outras formações, sua matrícula estava assim condicionada:

Art. 19 A matrícula na Escola Normal Superior Vocacional só será permitida aos alunos que tenham terminado o curso das Escolas Normais Secundárias ou aos candidatos que exibirem certificado de conclusão da quinta série do Colégio Pedro II ou Colégios a ele equiparados. (SANTA CATARINA, 1935, p.2)

Art. 20 Será permitida a matrícula na Escola Normal Superior Vocacional, mediante concurso, aos candidatos que tenham um curso ginásial em estabelecimento equiparado, devendo juntar ao requerimento os certificados dos cursos que alegarem possuir. (SANTA CATARINA, 1935, p. 2).

O Decreto de 1935 não se restringiu a legislar somente sobre as Escolas Normais públicas, mas deveria ser seguido também pelas Escolas Normais privadas⁴⁹ que, em geral, eram mantidas por ordem

⁴⁸ O Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, foi desde sua fundação, em 1837, exemplo a ser seguido em nível secundário. Baseado no modelo francês de Liceu, trazia as disciplinas reunidas e não aulas avulsas espalhadas por todo o Império, como ocorria até então.

⁴⁹ Duas Escolas Normais Secundárias públicas foram transformadas em Instituto de Educação, uma em Florianópolis e outra em Lages, além de quatro particulares equiparadas às oficiais, uma em Florianópolis, anexa ao Colégio

religiosas. Caso não cumprissem o estabelecido no Decreto, elas poderiam ser fechadas: "Art.62 Os atuais estabelecimentos particulares que mantêm cursos equiparados devem organiza-los no corrente ano, nos moldes estabelecidos no presente Decreto, sob pena de lhes serem cassados os direitos que gozam atualmente." (SANTA CATARINA, 1935, p. 4).

Durante o Estado Novo, regime político de orientação centralizadora e autoritária em que a escola seria um fator de unidade nacional, implantou-se uma agressiva política de nacionalização do ensino imposta às escolas primárias dos núcleos de imigração, entendidas como obstáculo à unidade nacional. Santos explica que o governo central percebia/utilizava as escolas étnicas do sul do Brasil para os fins de nacionalização getulista:

No período entre 1937 e 1945, a educação escolar foi estrategicamente utilizada pelo governo com o escopo de eliminar focos considerados contrários à ideologia getulista. No Sul, o projeto nacionalista foi imposto às regiões de concentração de imigrantes alemães e italianos. Aos olhos governistas, as instituições criadas pelas comunidades significavam uma ameaça, particularmente as antigas escolas alemãs, destacadas como centros de preservação de identidade étnica através do uso de língua estrangeira, das práticas religiosas protestantes e de costumes e hábitos alienígenas. (SANTOS, 2006, p. 2-3).

As diferentes colônias de imigrantes sofreram diretamente a regulamentação do Estado sobre suas condutas, costumes, língua. A escola catarinense foi alvo central desta política, com uma série de proibições e medidas de contenção, entre elas, por exemplo, o fechamento de escolas a qualquer etnia que representasse ameaça à construção da nacionalidade.

A Igreja, em Santa Catarina⁵⁰, também apoiava a nacionalização imposta pelo Estado e, assim como a escola, dedicava-se a formar um cristão que se mantivesse obediente ao Estado e à Igreja. A aliança entre

Coração de Jesus, outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União, a terceira anexa ao Colégio Aurora, em Caçador, e a quarta anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas (DANIEL,1999, p.19).

⁵⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, conferir: **SOUZA, Rogério Luiz de**. A Igreja católica no processo de nacionalização. In: SOUZA, Rogério Luiz de; OTTO, Clarícia. (Orgs.). Faces do Catolicismo. 1ed. Florianópolis: Insular, 2008, v. 1, p. 171-192.

esses poderes se deu pelas relações estreitas entre o governador interino Nereu Ramos e o arcebispo metropolitano de Florianópolis, Dom Joaquim Domingues de Oliveira. As palavras de Souza (2008, p.179) resumem qual era a função da Igreja no final dos anos 1930 em Santa Catarina:

A Igreja, apresentando-se como formadora do caráter e sustentáculo de um povo uno, teria a função primeira de alargar os sentimentos nacionais e de criar uma identidade homogênea. E ela colaboraria com a ordem, vendo-se como responsável direta pela execução destas metas. O fiel ou o padre que escapasse a tal ordenamento estaria sujeito a punições do arcebispo e o Estado.

As iniciativas do Estado e da Igreja para conformação do cidadão ao trabalho, à vida urbana e à valorização da nacionalidade também encontraram respaldo na ciência. Em Santa Catarina, a questão da nacionalização foi assumida pelo governo estadual e os professores foram os aliados na implementação dessas políticas, sendo sua formação e capacitação essenciais para que eles auxiliassem, como um braço do Estado, na conformação das questões trazidas com a imigração (outra língua, costumes, hábitos, religião).

Daniel (2003) indica que a utilização de conhecimentos científicos em educação para amparar decisões governamentais, por vezes, arbitrárias, pode ser notada nos discursos de dois atores da cena política catarinense dos anos 1930: o governador Nereu Ramos e D. Ivo Aquino, Secretário da Justiça, Educação e Saúde.

Para Nereu Ramos⁵¹, “a preocupação do governo catarinense, ao resolver o complexo problema do ensino primário, não residiu no criar escolas, mas criar escolas boas, verdadeiramente reflexos da sociedade, em obediência aos mais rígidos postulados da Pedagogia.” (1942, p.1 apud DANIEL, 2003, P.50).

Na esteira da valorização das questões científicas em educação, D’Aquino⁵² afirma que à escola moderna não caberia “formar a criança,

⁵¹ Entrevista cedida ao Jornal O Correio da Manhã, do Estado do Rio de Janeiro, em 1942. RAMOS, Nereu. Abrir escolas. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 28 nov. 1942. Entrevista concedida ao Jornal Correio da Manhã. In: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, n. 2395, ano IX, 7 de dezembro de 1942. Acesso: APESC

⁵² D’AQUINO, Ivo. Discurso proferido pelo Exmo Dr. Ivo d’ Aquino, como paraninfo da turma de professores em 1939. Estudos Educacionais. Publicação

mas permitir que ela se forme; não é um campo de aplicação das opiniões e dos conceitos apriorísticos do professor, mas um laboratório oportuno à iniciativa e à atividade do aluno” (1941, p. 10 apud DANIEL, 2003, p.51). Esse posicionamento de D’Aquino encontrava ressonância no que se discutia sobre Escola Nova/ Ativa de centralidade na atividade do aluno, em seu desenvolvimento físico, psicológico e social.

A formação de professores tornou-se um espaço privilegiado da valorização e aplicação dos conhecimentos científicos, especialmente a partir da reforma de 1935, o que proporcionou uma maior profissionalização e especialização docente. Segundo Daniel (2003), a valorização do científico em detrimento do político foi uma das marcas desse período e pode ser notada nas palavras do governador Nereu Ramos:

1 ponto de partida dessa reforma foi o saneamento progressivo do corporativismo magisterial, substituídos os professores políticos por elementos formados, especializados, novos, com capacidade de trabalho, produtividade medida de instante a instante, e, sobretudo, cômnicos da responsabilidade que se lhes outorgaram. (RAMOS, 1942, p. 1 apud DANIEL, 2003, p. 55).

Na década de 1930, a valorização das Ciências da Educação em nome da suposta neutralidade científica acabava mascarando as questões autoritárias que vinham sendo implantadas pelo estado catarinense na conformação de comportamentos e modos de vida, especialmente da população migrante. Já se encontravam indícios desse movimento de nacionalização, de valorização das questões cívicas e do foco no papel das Ciências da Educação na Educação em Santa Catarina em momentos anteriores, mas tais indícios recrudesceram a partir desse período, tendo forte impacto sobre a conformação da mentalidade do professor.

A discussão do próximo capítulo, que terá como fonte os programas de ensino da matéria de Psicologia na Escola Normal, no período de 1911 a 1928, tem por objetivo elucidar como as questões tratadas até aqui se refletiram nos conteúdos presentes na formação de professores.

2. A INSERÇÃO DOS CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA NA ESCOLA NORMAL: A PSICOLOGIA ENTRE A PEDAGOGIA E A INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA

O objetivo do presente capítulo é analisar como os conteúdos de Psicologia contribuíram para a conformação da mentalidade do professor, tendo por base os programas de ensino da Escola Normal Catarinense, a partir da inserção desses conteúdos no currículo. A matéria de Psicologia passou a balizar a formação docente compondo uma cadeira com os conhecimentos pedagógicos necessários ao futuro professor apontados na reforma de 1911. A partir das mudanças propostas no regulamento de 1919, aos conteúdos de Psicologia e Pedagogia foram acrescidos os de Instrução Cívica; no regulamento de 1924, a cadeira passou a denominar-se Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral; e em 1928, Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica.

Cabe destacar que a matéria de Psicologia como integrante de uma cadeira passa a constar no currículo da Escola Normal a partir de 1911, mas desde a consolidação da formação de professores em Santa Catarina, em 1892⁵³, conteúdos psicológicos já eram ensinados aos futuros professores primários, como indicam os programas de ensino da cadeira de Pedagogia e Metodologia. O livro adotado intitulava-se Pedagogia e Metodologia, escrito por Camilo Passalacqua.

O Programa de ensino de Pedagogia e Metodologia, em 1892, apresentava os conteúdos de acordo com o Quadro 2:

Quadro 02 – Conteúdos da cadeira de Pedagogia e Metodologia

01	Definição da pedagogia e da metodologia, divisões
02	Educação física: definição, higiene escolar, prédios, mobília escolar, ginástica, temperatura, luz escolar
03	Educação intelectual: definição, desenvolvimento da inteligência, a memória e suas vantagens, sua cultura.
04	Relação entre a metodologia e a pedagogia, ensino, sua definição, fim e divisão, processos de ensino para as diferentes disciplinas das escolas primárias.
05	Organização das escolas, meios disciplinares, recompensas escolares, ensino intuitivo, museus escolares.

Fonte: (SANTA CATARINA, 1892 apud SCHAFFRATH, 1999, p. 111).

⁵³ Em 1892, o curso normal apresentou em seu regulamento, pela primeira vez, o programa de cada uma das cadeiras com os conteúdos a serem ministrados e livros utilizados no curso (SCHAFFRATH, 1999).

Observamos que os conteúdos tinham ênfase nos conhecimentos para a educação do corpo, tais como: higiene, prédios, mobília escolar, ginástica, temperatura e luz; e para a educação do intelecto, por meio dos conteúdos para o desenvolvimento da inteligência e memória, que passariam a compor a matéria de Psicologia a partir de 1911. Além destes, deveriam ser trabalhados conteúdos de ordem metodológica e organizativa do trabalho docente, a saber: processos de ensino para diferentes disciplinas das escolas primárias, organização das escolas, meios disciplinares, recompensas escolares e o ensino intuitivo. Esse método será assumido, anos depois, como método de ensino orientador dos Grupos Escolares na reforma de 1911, mas já aparece citado no programa de 1892.

Considerando a importância das reformas paulistas como modelo inspirador para os educadores catarinenses no regime republicano, como visto anteriormente, cabe destacar o modo como as discussões sobre os métodos de ensino se apresentam na reforma organizada em São Paulo, por Caetano de Campos, em 1890. Casemiro dos Reis Filho (1981, p. 58) destaca que “os conhecimentos pedagógicos dos inovadores da educação paulista, no começo da República, não decorriam de um conhecimento psicológico claramente formulado. O fato de não terem mantido no plano de estudo da Escola Normal essa disciplina denunciava a falta de consciência da sua necessidade na formação do professor”. O autor argumenta que, na verdade, os princípios pedagógicos introduzidos no ensino paulista são próximos daqueles pertencentes à escola tradicional: simplicidade, análise e progressividade; formalismo; memorização; autoridade e intuição. Com relação à intuição, assim a define: “o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com os objetos, animais ou figuras”. (REIS FILHO, 1981, p. 59).

Continuando suas reflexões sobre o tema, Reis Filho destaca a importância dos discípulos de Pestalozzi⁵⁴ na difusão do método

⁵⁴Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço, nasceu em Zurich. Foi influenciado pelo pensamento de Rousseau e por alguns aspectos do movimento romântico, como, por exemplo, o amor pela natureza e a concepção organicista. Desde os tempos de estudante participou de movimentos de reforma política e social. Em 1774, fundou um instituto para órfãos, organizado como uma família e destinado a educar intelectual e moralmente os rapazes afiliados. Chamou a atenção do mundo por sua ação como mestre, diretor e fundador de

intuitivo na Alemanha, a partir de 1825, e ao longo do século XIX, por toda a Europa e nos Estados Unidos, levando-o a ser considerado, na época, o método pedagógico por excelência. É nesse contexto de reconhecimento do método que Reis Filho situa a afirmação de Caetano de Campos sobre a intuição: “A intuição foi o processo que instruiu a humanidade inteira em sua vida intelectual e deve, em razão de seu alto valor histórico, presidir a elaboração de todos os elementos educativos do homem social e moral, pois tem, por si, a sanção da experiência.” (CAETANO DE CAMPOS apud REIS FILHO, 1981, p. 59).

Compreendida por Caetano de Campos como processo natural da aprendizagem humana, a intuição era assimilada a toda ordem de conhecimento científico. Conforme suas palavras:

A mais vantajosa disciplina da inteligência é a observação correta. É por isso que os modernos pensadores fazem das ciências experimentais a base da educação. Procurar a verdade no mundo concreto que nos rodeia é, segundo o critério atual, o mais útil processo para aprender, pois com esse hábito de investigação chega-se à posse das maiores aquisições intelectuais. (CAETANO DE CAMPOS apud REIS FILHO, 1981, p. 59).

Dessa forma, podemos compreender que o que estava em jogo era um novo saber, o conhecimento científico, que se tornava indispensável à vida do homem moderno e que trazia implicações para o estabelecimento de uma maneira de pensar distinta do que existia até então, como afirma Caetano de Campos: “A meditação sobre as ciências naturais, isto é, o conhecimento do mundo físico que nos cerca constitui hoje a melhor disciplina mental, porque esse estudo só deve fazer-se experimentalmente. O menino que se habitua a experimentar será um homem apto em todos os sentidos.” (CAETANO DE CAMPOS apud REIS FILHO, 1981, p. 61).

A ressonância das ideias que advogavam a importância do conhecimento científico para a formação dos normalistas em Santa Catarina é um aspecto destacado por Schaffrath (1999) em sua investigação sobre a Escola Normal de 1892, mas também foi objeto da pesquisa realizada por Cardoso (2002), que analisou os conhecimentos

escolas, particularmente da famosa escola de Yverdon, um verdadeiro laboratório de experimentos pedagógicos. Suas obras principais são *Leonardo e Gertrudes* (1781) e *Como Gertrudes instrui seus filhos* (1801), sendo que, na primeira, delineou suas idéias acerca da reforma política, moral e social (ZANATTA, 2005, p. 167-168).

das Ciências Naturais, presentes na Escola Normal em Santa Catarina nos anos de 1910, sendo a influência das reformas paulistas na educação catarinense também confirmada por esse pesquisador.

Com relação à formação moral e cívica do futuro professor catarinense, podemos observar que essa se materializava, para além das orientações sobre os comportamentos e condutas presentes nos regulamentos de ensino, no Programa da cadeira de Deveres Cívicos e Morais. Na Escola Normal de 1892, essa cadeira deveria ser ministrada no terceiro ano. Os conteúdos são mostrados no Quadro 03 a seguir.

Quadro 03 – Conteúdo da cadeira de Deveres Cívicos e Morais

01	A pátria: o que a constitui. A humanidade
02	Estado e os cidadãos. A democracia.
03	A obediência às leis. O respeito à autoridades imposto, sua natureza e necessidade, serviço militar, voto.
04	Os deveres profissionais
05	Deveres com o Estado para com os cidadãos. Os grandes poderes públicos.
06	Conservação pessoal
07	Dignidade pessoal, aperfeiçoamento próprio
08	Trabalho e a economia
09	A justiça
10	Respeito das pessoas em sua liberdade
11	Respeito das pessoas em sua inteligência
12	Respeito das pessoas em sua honra e reputação
13	Direito de propriedade. O roubo
14	Respeito da palavra dada
15	A caridade
16	A família. Deveres especiais. Deveres domésticos

Fonte: (SANTA CATARINA, 1892 apud SCHAFFRATH 1999, p. 112).

A primeira parte, intitulada Deveres Cívicos, indicava o que o/a normalista deveria aprender sobre o respeito a sua Pátria, a obediência e o respeito à autoridade, os deveres como profissional e os deveres do Estado para com os cidadãos. Já a segunda parte, intitulada Deveres Morais, referia-se à dignidade pessoal e ao respeito da pessoa para com os outros e a família. Também eram temas indicados: o trabalho e a economia, a justiça e o direito à propriedade. Dessa forma, percebemos que não cabia somente ao Curso Normal formar professores ministrando conteúdos relativos à organização do ensino e ao trabalho pedagógico, mas formar o/a homem/mulher republicanos que respeitassem sua Pátria e seus cidadãos, obedecendo às regras e à autoridade, mantendo em

ordem sua vida, sua família e seu trabalho. Veremos, nos próximos itens, que os conteúdos de ordem cívica e moral permaneceram no ensino normal catarinense, nos anos subsequentes, como cadeiras presentes no currículo.

Na sequência, apresentamos o Quadro 04, que detalha a organização que os conteúdos de Psicologia assumiram nas diferentes cadeiras da Escola Normal Catarinense, no período de 1911 até 1928. A característica desse período é que os conteúdos de Psicologia integravam cadeiras junto com os conhecimentos pedagógicos e de instrução moral e cívica.

Quadro 04 – Organização da cadeira de Psicologia na Escola Normal em Santa Catarina, de 1911 a 1928.

Ano	Nomenclatura das cadeiras	Duração do Curso Normal	Período do curso em que as matérias eram ministradas
1911	Noções Indispensáveis de Psicologia e Pedagogia	3 anos	Noções de Psicologia – 2º ano Pedagogia – 3º ano
1919	Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica	4 anos	As matérias que compunham a cadeira eram todas ministradas no 4º ano
1924	Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral	3 anos	Psicologia - 2º ano Pedagogia - 3º ano Instrução Moral - 3º ano
1928	Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica	4 anos	Psicologia - 3º ano Pedagogia – 4º ano Instrução Moral e Cívica – 4º ano

Fontes: Programas e Regulamentos de Ensino da Escola Normal em Santa Catarina de 1911-1928.

Observamos a partir do quadro anterior que, em 1911, a quinta cadeira do curso da Escola Normal Catarinense intitulava-se Noções Indispensáveis de Psicologia e Pedagogia, sendo ministrada durante dois anos no curso: no segundo ano eram trabalhados os conteúdos referentes à Psicologia e no terceiro, os referentes à Pedagogia. Embora compusessem a mesma cadeira, as matérias de ensino tinham seus conteúdos distintos, organizados e divulgados em separado, como veremos a seguir.

Em 1919, à cadeira de Psicologia e Pedagogia foram acrescentados os conteúdos relativos à Instrução Cívica, intitulando-se a sexta cadeira

do curso Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica. Diferentemente dos programas de 1911, essa cadeira não foi ministrada ao longo dos quatro anos da Escola Normal, ou seja, todos os conteúdos relativos à Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica foram ministrados no último ano, o quarto ano do curso.

Em 1924, a sétima cadeira era denominada Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral, sendo as matérias ministradas ao longo dos três anos do curso: Psicologia era ensinada no segundo ano; Pedagogia e Instrução Moral eram, ambas, ministradas no terceiro ano.

No ano de 1928, a oitava cadeira, Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica, era composta por três matérias com programas específicos, sendo que a Psicologia era ministrada no terceiro ano do curso e Pedagogia e Instrução Moral e Cívica, no quarto ano. Cabe salientar que, em todas as situações descritas anteriormente, os conteúdos de Psicologia eram ministrados antes dos demais conteúdos das diferentes cadeiras ou, no máximo, como no caso de 1919, no mesmo ano do curso, o que pode remeter à ideia de que os conteúdos da Psicologia se constituíssem em fundamentos para os demais.

Nos próximos itens deste capítulo, discutiremos as relações dos conteúdos de Psicologia com aqueles que eram objeto das outras matérias às quais a Psicologia estava integrada, bem como com aqueles ministrados em outras cadeiras da Escola Normal, no período de 1911 a 1928. A partir da reforma de 1935, a Psicologia é transformada em uma disciplina específica, sendo essa discussão o foco do terceiro capítulo.

2.1 A ESTREIA DA PSICOLOGIA COMO CADEIRA NA ESCOLA NORMAL EM SANTA CATARINA E SUA A RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA: O FOCO NO MÉTODO

Como vimos no capítulo anterior, a reforma educacional de 1911 foi a mais ampla que a Educação catarinense já havia assistido até então, caracterizando-se por uma atuação centralizadora e fiscalizadora sobre os diferentes níveis de ensino, com foco privilegiado na reorganização da Escola Normal e orientação da formação de professores, visando contribuir para a formação do cidadão catarinense republicano que, além de ler e escrever, deveria aprender a portar-se, valorizar a Pátria e inserir-se, de forma respeitosa e sem conflitos, na sociedade catarinense e no mundo do trabalho.

Embora essa reforma tivesse como foco, em última instância, a organização e ampliação do ensino primário, suas primeiras atenções foram dirigidas ao ensino normal, reestruturando a Escola Normal

Catarinense, única instituição existente até então para a formação dos professores do estado. Foram reestruturados os espaços, os tempos, as normas, os conteúdos e as práticas escolares, com o seguinte objetivo: “A seleção de novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares, ancoradas nas ciências e nos valores republicanos da moral, do civismo e do patriotismo, deveriam conformar um moderno professor com competência para instruir e educar as classes populares.” (TEIVE E DALLABRIDA, 2011, p.16).

Na reforma encabeçada por Orestes Guimarães, o método intuitivo/lições das coisas foi adotado como princípio orientador na Educação catarinense. Esse método já estava presente como conteúdo programático da disciplina de Pedagogia e Metodologia, na Escola Normal de 1892, como constatado anteriormente. No entanto, é no contexto da reforma de 1911, que teve grande impacto sobre a organização do ensino catarinense e sobre a formação de professores, que deve ser compreendida a inserção da cadeira de Noções de Psicologia e Pedagogia: dar fundamento à reforma metodológica que atravessava a educação catarinense no início do século XX.

O ensino do mesmo método estava presente no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, já em 1879, pela disciplina Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas; mas foi com os pareceres de Rui Barbosa⁵⁵, em 1882, sobre a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, bem como por sua proposta de que o método intuitivo assumisse papel central na renovação da escola primária e para a formação dos professores em todo o sistema educacional brasileiro, que esse método ganhou relevância na orientação da formação de professores em outros estados.

Rui Barbosa teve como influencia os escritos do educador francês Ferdinand Buisson (1841-1931), que definia lição de coisas como um procedimento de ensino, uma aplicação do método intuitivo com vistas à produção de recursos didáticos em que deveria basear-se o ensino dos sentidos e a observação (BASTOS, 2013).

Além de seu posicionamento favorável à utilização do método intuitivo na educação brasileira dos anos finais do século XIX, Rui Barbosa foi tradutor do livro de Norman Allison Calkins, “*Primary object lessons*”, publicado no Brasil em 1886 com o título de “Primeiras Lições de Coisas”. Calkins, partindo das dificuldades encontradas pelos

⁵⁵ Os pareceres foram escritos a partir da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império.

colegas em adaptar as ideias de Pestalozzi as suas práticas em sala de aula, organizou um primeiro formulário de lições que mais tarde foi revisto e ampliado, intitulando-se *Primary object lessons* (1861). Segundo Auras (2003, p.1), “o manual foi organizado na forma de perguntas e respostas e na apresentação de materiais didáticos e de objetos concretos, os quais tinham o objetivo de assegurar às crianças, por meio da observação e da experimentação, o conhecimento das coisas e do mundo material”.

De acordo, com Teive (2008), o manual intitulado Primeiras Lições de Coisas foi amplamente utilizado pelas províncias do país como orientação de preparo das lições para os alunos/as das Escolas Normais, inclusive em Santa Catarina. Pretendendo interferir na prática do professor, fornecia elementos referentes ao que ensinar, como e quando. Seguindo uma educação dos sentidos, com base em Pestalozzi, as lições deveriam ser apreendidas pelos olhos, ouvidos, tato, olfato, paladar, para depois transformarem-se em base para as ideias:

A ênfase dada pelo método de ensino intuitivo ao empírico, a observação direta, ao ver, sentir e tocar é, pois, alicerçada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir dos quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matéria-prima das ideias. (TEIVE, 2008, p.112).

O método intuitivo, baseado nas formulações de Pestalozzi e Calkins, assume um papel central na formação dos professores no momento em que a observação, a experiência sensorial e a educação dos sentidos eram didáticas consideradas compatíveis com a evolução natural do pensamento da criança.

No método intuitivo, a atenção da criança é central para sua aprendizagem, cabendo ao professor a organização do espaço escolar de modo a captar e manter a atenção de seus alunos. Os manuais de lição das coisas vinham embasar a prática docente, enfatizando aspectos que proporcionariam mais vigilância e interesse dos alunos, como explica Teive:

As matérias são reduzidas aos seus elementos mais simples, propondo-se lições curtas e atraentes, adequadas à idade e ao ritmo das crianças, alternadas, de preferência, com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos

manuais, cada coisa há seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber na medida de seu desenvolvimento, das suas necessidades, de modo a não cansar o espírito infantil e manter viva a sua atenção, considerada a base do método intuitivo. (TEIVE, 2008, p.124).

A curiosidade das crianças também era ativada na medida em que a construção dos conhecimentos se iniciava pela escuta do que os alunos percebiam a sua volta, levando-os a observar e experimentar para depois construir o conhecimento. O conhecimento se iniciava com a experiência sensorial, especialmente da visão, e ia se tornando cada vez mais complexo. Portanto, de forma

coerente com esse entendimento, nos manuais de lições de coisas não há o compromisso com a apresentação do corpo científico já elaborado e expresso em classificações e leis, com a apresentação da ciência pronta e acabada, mas sim o propósito de possibilitar ao aluno/a, através da intuição direta, o exercício das suas faculdades de observação e de experimentação, condição considerada essencial para a aquisição do conhecimento. (TEIVE, 2008, p.125).

A vontade passa a ser essencial, uma vez que as crianças precisam desenvolver a aspiração de explorar. Já o professor precisa saber educar as crianças de modo que elas aprendam a lidar com suas inquietações, sem, no entanto, causar incômodo em sala de aula ou na sociedade.

Para alcançar o que propunha a reforma de 1911, ou seja, formar o professor primário com base em um método pedagógico e com capacidade de manter e ensinar às crianças a disciplina e o respeito ao instituído, o curso da Escola Normal foi organizado em nove cadeiras, entre elas, a ingressante Psicologia. As cadeiras eram as seguintes: 1^a cadeira - Português e princípios de literatura; 2^a cadeira - Frances e Alemão; 3^a cadeira - Noções de História Natural, Física e Química; 4^a cadeira - Geografia e História; 5^a cadeira - Noções de Psicologia e Pedagogia; 6^a cadeira - Aritmética, Álgebra e Geometria; 7^a cadeira - Desenho e Ginástica; 8^a cadeira - Música; 9^a cadeira - Trabalhos manuais. O Quadro 05 apresenta todas as matérias da Escola Normal Catarinense em 1911, distribuídas pelos três anos do curso.

Quadro 05 – Matérias que compunham a Escola Normal Catarinense de 1911

Matérias/ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Português	x	x	x
Frances	x	-	-
Aritmética	x	x	x
Geografia	x	x	-
Desenho	x	x	x
Trabalhos	x	x	x
Musica	x	x	x
Ginástica	x	x	-
Alemão	x	x	x
Álgebra	-	x	-
Física e Química	-	-	x
Princípios de História Geral e especial do Brasil	-	-	x
Princípios de Literatura da língua	-	-	x
Geometria	-	-	x
Noções de História Natural	-	x	-
Noções de Psicologia	-	x	-
Pedagogia	-	-	x

Fonte: SANTA CATARINA, 1911 b, p.36.

Segundo Teive (2008), essas cadeiras estavam organizadas em três blocos, assim nomeados: educativas, instrutivas e pedagógicas. No bloco das cadeiras instrutivas estavam incluídas: Aritmética, Álgebra, Alemão, Francês, Português, História Natural, Física e Química, Geometria, Princípios de Literatura da Língua. Esse bloco dedicava-se ao repasse de conhecimentos úteis e práticos ao mercado de trabalho, com base no conhecimento científico, sendo as aulas centradas na experimentação em laboratório, ao aprender fazendo. As cadeiras classificadas como educativas eram: Geografia, Trabalhos Manuais, Ginástica, Desenho, Música, Princípios de História Geral e Especial do Brasil e caracterizavam-se pela valorização das questões de ordem cívica, formando os professores como propagadores da nacionalidade. Já os conteúdos considerados pedagógicos estavam concentrados na cadeira Noções indispensáveis de Psicologia e Pedagogia e fundamentavam a introdução ao método intuitivo, o entendimento dos aspectos organizacionais da educação em geral e da escola em particular, e a necessidade de conhecer a natureza psíquica da criança.

Os conteúdos que compunham a cadeira de Psicologia e Pedagogia serão descritos e analisados no Quadro 06 a seguir, tendo por

base o Decreto nº586, de 22.04.1911, que definia Programa e horário da Escola Normal Catarinense.

Quadro 06 – Quinta cadeira - Noções indispensáveis de Psicologia e Pedagogia – Psicologia 2º ano

01	Objeto da psicologia. Seu lugar na ordem das ciências. Seu método sua utilidade
02	A sensibilidade. O prazer e a dor. As inclinações e sua classificação. Inclinações pessoais: conservação, possessão, bem estar, independência e amor próprio
03	Educação dos sentidos
04	A inteligência. Ideias das principais faculdades intelectuais. A percepção externa. Educação da percepção
05	A memória. Conservação. Espécies de memória e sua educação
06	A atividade. Diversas espécies. Educação da vontade
07	A vontade. Seus limites e seu poder. Educação pessoal da vontade. A liberdade da vontade.
08	O instinto da curiosidade. Partido que se pode tirar dele. Não cansar a criança
09	Tendências próprias para prender e desenvolver a atenção
10	Papel do ensino máximo primário
11	Necessidade de conhecer a natureza psíquica da criança
12	A criança nervosa, triste, sensível, meios educativos

Fonte: SANTA CATARINA, 1911, p.21.

O livro indicado para utilização nesta matéria intitulava-se *Lições Elementares de Psicologia*, de A. S. Welch, que discutia o método intuitivo e foi traduzido por uma professora da Escola Americana de São Paulo para uso do Curso Normal, a partir de 1907. O livro estava dividido em duas partes, uma dedicada à Psicologia e outra à Educação. Uma análise dessa obra, sob o ponto de vista do ensino de Aritmética pelo método intuitivo, foi realizada por Pinheiro (2012), que assim o descreve:

O material aborda os elementos de Psicologia aplicada, o qual tinha por intenção divulgar as modernas práticas escolares que deveriam orientar os futuros professores do ensino primário. Trata-se de um manual didático também utilizado na disciplina de “Psicologia e Lógico”, do Curso Letras e Ciências Históricas, do Mackenzie College, em 1907. O material adaptado e adotado pela Escola Americana é constituído por lições, dividido em duas partes. A primeira trata de noções básicas de Psicologia, a segunda de

Educação. Na primeira parte observa-se que a definição de abstração da Psicologia apoia-se em exemplos matemáticos para facilitar a compreensão do funcionamento desta capacidade mental por parte do professor. (PINHEIRO, 2012, p.10).

Na parte referente à Educação, a orientação de práticas pedagógicas para o ensino intuitivo de Aritmética dar-se-ia com base no conceito de número, por se considerar tratar-se de um conhecimento apreendido espontaneamente a partir dos objetos apresentados aos sentidos, como previa o método intuitivo.

O livro indicado para a matéria de Psicologia, no Curso Normal de 1911, foi lembrando por uma de suas alunas da época, entrevistadas por Teive (2008). Mesmo sendo muito caro, a normalista Dona Passinha lembra que a obra foi comprada por seu pai, dada a importância da matéria de Psicologia para sua formação. São suas palavras:

Ora, eu sabia que o estudo da Psicologia era muito importante para o professor, não podia ficar sem o livro. Eu sempre pensei que se é para fazer alguma coisa, faça bem feito, com esmero, com capricho, senão é melhor não fazer. É assim na sala de aula também, tudo precisa ser bem organizadinho, cada coisa no seu devido lugar, senão o professor perde o controle e a sala de aula vira uma balbúrdia. Aí acabou-se! (TEIVE, 2008, 173).

Os conteúdos elencados na matéria de Psicologia, em 1911, refletiam os conhecimentos considerados necessários para a compreensão da natureza psíquica da criança pelos (as) normalistas. Entre esses conteúdos, podemos destacar: inteligência, memória, percepção, atenção, vontade, curiosidade, atividade. Buscando identificar relações entre tais fundamentos e as questões metodológicas de ensino, apresentamos, no Quadro 07, os conteúdos elencados na matéria de Pedagogia, ministrada no ano subsequente àquele em que fora ministrada a matéria de Psicologia.

Quadro 07 – Pedagogia - 3ºano

Processos pedagógicos	01	Definição e relações da pedagogia
	02	Natureza e determinações do objeto da pedagogia
Métodos pedagógicos	03	Processos fundamentais
	04	Processos especiais
Graus de instrução	05	Métodos fundamentais
	06	Métodos especiais
Organização e direção das escolas	07	Graus fundamentais
	08	Caracterização especial da instrução primária
Memorial apresentado pelos alunos sobre esses assuntos	09	Educação coletiva e individual. Modos de ensino.
	10	Centros educativos: a família, a escola infantil e a escola primária
	11	Organização pedagógica em geral. Escolas graduadas (grupos escolares) e não graduadas (escolas isoladas)
	12	O emprego do tempo. Regras para formação de programas e horários.
	13	O material escolar
	14	A formação, disciplina e a direção das classes
	15	A administração escolar. Registro e relação
	16	Processos contemporâneos para o ensino da leitura, caligrafia, aritmética, geografia, história, ciências, educação cívica e moral no ensino primário.
	17	A evolução pedagógica. Pestalozzi e Froebel. Contemporâneos. Americana.
	18	Análise dos programas, processos, métodos e material didático diverso.

Fonte: SANTA CATARINA, 1911, p.22-23.

A cadeira indica o compêndio "Princípios de Pedagogias", de J. Augusto Coelho, e o estudo das leis, dos regulamentos e programas de ensino público primário de Santa Catarina.

Os conteúdos tratados na matéria de Pedagogia sinalizavam que o futuro mestre deveria ser preparado com noções de organização escolar, dos processos educativos e dos autores considerados fundamentais para o método intuitivo, como Pestalozzi e Froebel. Teive (2008) assim analisa a função dos conteúdos a serem ensinados na matéria de Pedagogia, em 1911, para a formação do professor primário:

Ela deveria assegurar o preparo técnico-pedagógico do/a moderno/a professor/a, proporcionando-lhe o conhecimento dos métodos e processos pedagógicos, dos graus de instrução e também o conhecimento sobre a organização e direção das escolas. No que se refere a este último item, eram primeiramente estudados os modos de ensino de educação coletiva e individual; centros educativos: a família, a escola infantil e a escola primária; a organização pedagógica em geral: escolas graduadas e não graduadas (grupos escolares e escolas isoladas); o emprego do tempo; regras para formação de programas e horários; o material escolar; a formação, disciplina e direção das classes e a administração escolar. Posteriormente, eram destacados os processos contemporâneos para o ensino da leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história, ciências e educação moral e cívica no ensino primário, culminando com a evolução pedagógica: Pestalozzi e Froebel e a pedagogia americana, leia-se método de ensino intuitivo ou lições de coisas, símbolos máximos da modernidade pedagógica no início do século XX. (TEIVE, 2008, p.173).

Como recomendação bibliográfica, o programa de Pedagogia sugeria a obra *Princípios de Pedagogia*, do professor português José Augusto Coelho⁵⁶, publicada em quatro volumes, entre 1891 e 1893, sendo que o primeiro volume também foi citado como indicação

⁵⁶ Para mais discussões sobre José Augusto Coelho, indica-se a leitura de BOTO, Carlota. Compêndios pedagógicos de Augusto Coelho (1850-1925): a arte de tornar ciência o ofício de ensinar. História da Educação (UFPEL), v. 14, p. 8-60, 2010.

bibliográfica na Escola Normal da Praça, em São Paulo (BOTO, 2010). Essa obra compilava a produção de José Augusto Coelho, trazendo elementos das diferentes ciências para pensar o fenômeno educativo, entendendo o homem como constituído biologicamente, mas cujo desenvolvimento, para ocorrer, estava relacionado às questões sociais:

Partindo do pressuposto de que o homem é produto das aptidões hereditárias - consideradas imutáveis - e das condições exteriores de existência, o autor propõe em seu Tratado que à Pedagogia caberia atuar especificamente sobre as condições exteriores, de modo a "completar a obra da biologia" e, dessa forma, contribuir para adaptar o indivíduo ao ambiente em que deve viver, ajustá-lo tanto quanto fosse possível a certo conjunto de idéias, de sentimentos e de relações sociais, enfim, ajustá-lo/adaptá-lo à civilização que há de recebê-lo no seu seio. (TEIVE, 2008, p.174).

O conhecimento da criança por meio de suas percepções, o reconhecimento de sua vontade, o entendimento de que sua atenção era essencial à aprendizagem, assim como era fundamental a experimentação pelos órgãos dos sentidos, foram aspectos que relacionaram os conteúdos de Psicologia ao método intuitivo, proporcionando ao futuro professor as bases para a prática desse método nos Grupos Escolares.

Assim, as matérias de Psicologia e Pedagogia, classificadas como aquelas de cunho pedagógico, eram importantes no sentido de oferecer fundamentação teórica à prática do (a) normalista. No entanto, para além de compreenderem a organização do ensino catarinense, os futuros professores primário deveriam vivenciá-la, tanto que o regulamento da Escola Normal já assinalava que as aulas deveriam ter um caráter prático. Esta prática aconteceria junto aos Grupos Escolares e teria como fundamento o método intuitivo, que vinha sendo ensinado nos bancos da Escola Normal e que seria percebido, vivenciado, sentido, experienciado nas escolas da República. Desse modo, seria

[...] observando e imitando os/as professores/as dos grupos que o/a normalista aprenderia a ensinar, desenvolvendo a destreza metodológica, supervalorizada em tempos de hegemonia do método de ensino. A educação escolar era compreendida como uma questão eminentemente didática e, tal como o aprendizado de um ofício, o

aprendiz de professor/a deveria aprender através da imitação de modelos. O próprio Orestes Guimarães e seus colegas paulistas, contratados para serem os primeiros diretores dos grupos escolares catarinenses, não cansavam de demonstrar o novo método de ensino através de aulas intuitivas pelo Estado afora. (TEIVE, 2008, p.65-66).

O exposto até aqui evidencia que o ensino e a prática do método intuitivo foram pontos centrais para a reforma da educação catarinense de 1911, assim como o foram na reforma da instrução pública em São Paulo. Também encontramos indícios da sua utilização na reforma de 1906, no Rio Grande do Sul, que previa a criação de um Curso Complementar com duração de três anos, com caráter prático e profissional, a fim de preparar professores para o magistério primário, e indicava “como melhor método de ensino o chamado método intuitivo. Neste método, o livro ocupava um papel secundário auxiliando o professor em um ensino essencialmente calcado na prática”. (LHULLIER, 1999, p.43). Assim como em Santa Catarina e em São Paulo, a orientação para a utilização desse método foi anterior à inserção da cadeira de Psicologia na formação dos normalistas, que se efetivou naquele estado somente no final dos anos de 1920.

2.2 RELAÇÕES EM PAUTA A PARTIR DE 1919: PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E INSTRUÇÃO MORAL E CÍVICA

No ano de 1919, a Escola Normal passou por nova reorganização. O curso passou a ser composto por nove cadeiras, a saber: 1º Português e princípios da Literatura da língua; 2º Francês e Alemão; 3º Aritmética, Álgebra e Geometria; 4º Física, Química, História Natural e Noções de Higiene; 5º Geografia e História; 6º Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica; 8º Música e Canto; 9º Trabalhos Manuais. As nove cadeiras de 1919 foram distribuídas em dezoito matérias apresentadas no Quadro 08, onde a letra x representa presença e o sinal – significa ausência da matéria naquele ano.

Quadro 08 – Matérias que compunham a Escola Normal Catarinense de 1919

Matérias/ano	1^o Ano	2^o Ano	3^o Ano	4^o Ano
Português	x	x	x	x
Francês	x	x	x	x
Aritmética	x	x	-	-
Geografia	x	x	-	-
Desenho	x	x	x	x
Trabalhos	x	x	x	x
Música	x	x	x	x
Ginástica	x	x	-	-
Alemão	-	x	x	x
Álgebra	-	-	x	-
Física e Química	-	-	x	-
História Universal	-	-	x	-
Princípios de Literatura da Língua	-	-	-	x
Geometria	-	-	-	x
História Natural	-	-	-	x
Higiene	-	-	-	x
História do Brasil	-	-	-	x
Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica	-	-	-	x

Fonte: SANTA CATARINA, 1919, p.1-4.

Além de algumas modificações na ordenação das cadeiras ao longo do curso, as principais mudanças que essa reorganização acarretou para o currículo do curso foram: a retirada da cadeira de Desenho e Ginástica; a inclusão da matéria de Noções de Higiene na cadeira de Noções de História Natural, Física e Química; e a inclusão da matéria de Instrução Cívica na cadeira anteriormente intitulada Noções de Psicologia e Pedagogia. Buscando analisar o que significou a inclusão dessas novas matérias para a formação do futuro professor, apresentamos os conteúdos elencados em cada uma das cadeiras, com ênfase especial para os conteúdos relativos à Psicologia.

Todas as matérias da cadeira de Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica passaram a ser ministradas no último ano do curso, conforme mostrado no Quadro 09.

Quadro 09 – Programa de ensino de 1919 – Psicologia - 4º ano

01	Definição, objeto, importância e divisão da Psicologia
02	Métodos de Psicologia
03	Fenômenos psicológicos e fisiológicos
04	Determinação das faculdades da alma humana
05	Sensibilidade: inclinações sensações e paixões, prazer e a dor
06	Classificação e hierarquia dos sentidos
07	A inteligência e sua evolução. Operações sensitivas e intelectuais
08	Atenção, percepção, imaginação, memória, associação de idéias, comparação, generalização, juízo e raciocínio
09	A vontade: caracteres, papel, qualidades e moléstias da vontade
10	A liberdade da vontade. Fatalismo e determinismo
11	Hábito e instinto
12	Idea de Eu ou de personalidade. Temperamento e caracteres. Os anormais escolares
13	A linguagem: origem e relações com o pensamento
14	A criança e o homem

Fonte: SANTA CATARINA, 1919, p.70.

Em Psicologia, os conteúdos que embasaram o método intuitivo no Programa de 1911 continuaram a ser tratados no Programa de 1919, tais como: atenção, percepção, vontade, memória, inteligência. No caso da inteligência, observamos uma relação estabelecida de forma mais evidente entre operações sensitivas e intelectuais. Sobre esse ponto, Auras destaca a posição assumida por Norman Calkins, autor da principal obra sobre ensino intuitivo, utilizada no Brasil e amplamente divulgada naquela época:

Dizer a uma criança aquilo que ela mesma deveria colher da sua própria observação, não é desenvolver-lhe a mente. Fartar a memória de palavras, que o menino há de reproduzir em resposta a certas perguntas, não é educar. O que cumpre, é exercitar justamente os sentidos de ver, palpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que da sua atividade proceda ao desenvolvimento da inteligência. (AURAS, 2003, p.7).

Com relação ao estudo das sensações, dois detalhamentos se fazem necessários: a relação entre fenômenos psicológicos e fisiológicos; e a classificação e hierarquização dos sentidos. Sobre esse último aspecto, vale a pena destacar o estudo realizado por Margotto sobre artigos publicados em produções paulistas, até os anos de 1930,

que tiveram como objeto o método intuitivo. A autora destaca que, até os anos de 1910, o que era valorizado no estudo do método intuitivo eram os sentidos da visão e audição; a partir do primeiro decênio do século XX, o foco passou a ser colocado no sentido do tato, no contato direto da criança com os objetos. Ou seja, primeiramente, a valorização estava no que as crianças ouviam e viam; depois o foco deslocou-se para o manuseio dos objetos, o que, segundo a autora, teve consequências para a atividade docente: “dada a importância dos sentidos como um canal de entrada dos conteúdos a serem aprendidos, o contato o mais direto possível representava uma possibilidade maior de estimular os órgãos dos sentidos, e conseqüentemente, facilitar o aprendizado.” (MARGOTTO, 2006, p. 8). No Programa, identificamos o item de hierarquização dos sentidos, mas não podemos afirmar que ocorreu o que identifica Margotto nas produções paulistas. O que podemos afirmar é que, em Santa Catarina, o estudo dos sentidos foi realizado de uma forma geral, sendo orientado ao professor utilizar os sentidos, a atenção e a percepção, de forma a manter a criança atenta e aprendendo.

Outros temas passaram a compor o rol dos conteúdos do Programa de Psicologia, tais como: personalidade, temperamento e anormais escolares. O entendimento da personalidade e do temperamento das crianças seria útil ao futuro professor, pois poderia auxiliá-lo a organizar suas lições de modo a não contrariar a natureza de seus alunos e sim, utilizar-se dela para ensiná-los de modo a que se tornassem responsáveis pela sua própria aprendizagem, o que somente seria possível se o trabalho se iniciasse pela operação dos sentidos.

Conteúdos, tais como: evolução da inteligência; origem da linguagem e relações com o pensamento; a criança e o homem podem ser considerados indícios das idéias relativas ao desenvolvimento infantil, tema que passa ser central para o estudo da Psicologia no século XX, como informa Leite (1972). Já os conteúdos denominados como associação de idéias, comparação, generalização, juízo e raciocínio, hábito e instinto podem ser considerados indícios das discussões e embates presentes no cenário internacional da época e relativos às diferentes concepções teóricas da Psicologia.

Os conteúdos de Psicologia e Pedagogia de 1919 mantiveram-se bastante semelhantes aos de 1911, ainda com o foco no método intuitivo e nas questões de conformação moral do futuro professor e da criança escolar, como vemos a seguir no Quadro 10, que traz o Programa da matéria de Pedagogia.

Quadro 10 – Pedagogia - 4º ano

01	Definição e importância da Pedagogia
02	Noção, divisão e espécies de educação
03	Relação da Pedagogia e outras ciências
04	Idéia geral dos processos e métodos pedagógicos
05	Educação física, processologia e metodologia na educação física
06	Educação intelectual, processologia e metodologia; condições gerais de aplicação dos processos na educação intelectual
07	Educação moral; processologia e metodologia
08	Educação cívica, processologia e metodologia
09	Caráter especial da instrução primária
10	Centros Educativos: a família, a escola infantil e a escola primária
11	Organização das escolas públicas de ensino primário. O edifício e material escolares. O programa das matérias. O emprego do tempo. Regras para formação do horário escolar
12	Formação das classes. O educando coletivo. Modos de ensino.
13	A disciplina das classes
14	Metodologia contemporânea do ensino da leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história e ciências físicas e naturais
15	A criança e a fadiga
16	Educação da memória
17	Papel do prazer e da dor na educação moral
18	Educação da vontade
19	Pestalozzi e Froebel
20	Escrituração escolar (exercícios práticos)

Fonte: SANTA CATARINA, 1919, p.71.

Neste quadro, podemos notar que a matéria de Pedagogia também não sofreu grandes alterações em relação a 1911, mantendo o foco no ensino do método intuitivo. Entre as mudanças destaca-se a inclusão dos conteúdos de Educação Física junto aos conteúdos de Educação Moral e Educação Cívica nessa matéria. Ou seja, ao futuro professor caberia ensinar sob a égide do método intuitivo, que encontrava respaldo no estudo de conteúdos, como memória, fadiga, vontade, mas também dotar seus alunos de conhecimentos relativos à educação física, moral e cívica, visando à educação da vontade e do corpo das crianças.

O Programa da matéria de Instrução Cívica evidencia o foco em temas, tais como: consciência do respeito à pátria, a liberdade mediada pelo estado, os direitos e os conhecimentos das leis que regiam o Brasil em termos nacionais e estaduais, como vemos no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Instrução Cívica - 4º ano

01	Fim da instrução cívica
02	Sociabilidade do homem
03	Necessidade de uma organização social
04	Amor da Pátria. Apego à terra natal, a família, aos nossos patrícios e as nossas instituições
05	Deveres gerais com a pátria
06	Solenidades das datas nacionais
07	Perigos do egoísmo individual e do cosmopolitismo
08	Independência, soberania e autonomia
09	Direito de intervenção e direito de separação
10	Diferentes formas de governo
11	Liberdades: liberdade individual e liberdade coletiva; liberdade cívica e liberdade política
12	Igualdade. Quimera da igualdade absoluta. A verdadeira igualdade;
13	Igualdade de direitos
14	Fraternidade. Deveres da nação para com o indivíduo
15	Conhecimento da Constituição da República e do Estado

Fonte: SANTA CATARINA, 1919, p.72.

Verificamos, neste quadro, que a matéria de Instrução Cívica vem ao encontro dos conhecimentos ensinados na matéria de Pedagogia sobre educação cívica, instrumentalizando o futuro professor e desenvolvendo nele as questões de amor e respeito à Pátria. Pelo ensino da Instrução Cívica também eram repassadas as ritualísticas alusivas às datas comemorativas brasileiras, como destaca Teive:

Emocionar, tocar o coração era para os republicanos a principal dimensão da educação moral e cívica. Por isso tomaram de empréstimo da religião católica a prática de rituais simbólicos, os cultos, que acreditavam ter um poder de atração/sedução junto à população muito maior do que os dogmas religiosos. O culto à pátria e seus desdobramentos - culto à bandeira, ao hino e aos heróis nacionais - ganham então destaque no currículo escolar, assim como as datas cívicas, que passaram a fazer parte do calendário da escola pública ao lado das datas da religião católica, tal como o dia de Finados. As datas de 7 de setembro e 15 de novembro, independência e proclamação da República, respectivamente, eram a apoteose. (TEIVE, 2008, p.58).

Em 1924, o curso normal voltou a ser de três anos e passou a ser organizado em dez cadeiras, a saber: 1ª Português e Princípios da Literatura da Língua; 2ª Francês; 3ª Matemática; 4ª Física e Química; 5ª História Natural e Higiene, 6ª Geografia, Cosmografia e História; 7ª Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral; 8ª Desenho e Ginástica; 9ª Música e Canto; 10ª Trabalhos Manuais.

Com relação à organização curricular anterior, de 1919, constatamos as seguintes mudanças: a matéria de Alemão sai do currículo; a cadeira de Aritmética, Álgebra e Geometria é renomeada com o nome geral de Matemática; Física, Química, História Natural e Noções de Higiene, que constituíam antes uma só cadeira, são desmembradas em duas cadeiras; a matéria de Cosmografia foi retirada, ficando a cadeira com o nome de Geografia e História; foi incluída no currículo a cadeira de Desenho e Ginástica; a cadeira de Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica é renomeada para Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral.

Na consulta às fontes desta pesquisa não foram encontrados os programas de ensino da Escola Normal de 1924. Foi localizado um discurso proferido no dia 04 de novembro de 1925, dia do professor, no salão nobre da Escola Normal, pela senhorinha Maura de Senna Vieira, primeira oradora da Liga do Magistério Catarinense⁵⁷, em que a normalista salienta a importância do conhecimento da psicologia da criança para as futuras professoras. No discurso, a oradora faz menção ao estudo da criança e à importância do entendimento de sua Psicologia: “Amar a criança, estudá-la, entender-lhe a psicologia, orientar-lhe, de forma carinhosa e clarividente, a formação da personalidade- eis deveres inerentes ao nosso cargo altruísta, de finalidades vastas.” (PEREIRA, 1925, p.5-6).

No ano de 1928, o Decreto 2.218 reorganizou novamente a instrução pública e expediu o programa de ensino da Escola Normal. As alterações presentes nesse decreto tinham como objetivo incluir as discussões provenientes da Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada no ano anterior. Por este decreto, a formação de professores passa a ser organizada em doze cadeiras, a saber: 1ª Português e Princípios de Literatura da Língua; 2ª Francês; 3ª Aritmética, Álgebra e Geometria; 4ª Física e Química; 5ª História Natural e Higiene; 6ª História Universal, do Brasil e de Santa Catarina;

⁵⁷ Não encontramos informações sobre essa Liga. Ao que indica esse discurso, a Liga foi criada em 1925 e dedicava-se a cuidar dos professores, fortalecer a classe e ampará-la.

7ª Geografia e Cosmografia; 8ª Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica; 9ª Latim e Alemão; 10ª Desenho e Ginástica; 11ª Música; 12ª Trabalhos Manuais. As cadeiras de 1928 estavam distribuídas em vinte e duas matérias dispostas nos quatro anos do Curso Normal, conforme o Quadro 12, onde a letra **x** representa presença e o sinal – significa ausência da matéria naquele ano.

Quadro 12 – Matérias que compunham a Escola Normal Catarinense de 1928

Matérias/ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano
Alemão	x	x	x	-
Álgebra	-	x	-	-
Aritmética	x	x	-	-
Botânica	x	-	-	-
Desenho	x	x	x	-
Ed. Moral e Cívica	-	-	-	x
Física	-	-	x	-
Francês	x	x	-	-
Geografia	x	x	-	-
Geometria	-	-	x	-
Ginástica	x	x	x	x
Higiene	-	-	x	-
História	-	-	x	x
Latim	x	x	-	-
Literatura	-	-	x	x
Música e canto	x	x	x	x
Pedagogia	-	-	-	x
Português	x	x	x	x
Psicologia	-	-	x	-
Química	-	-	-	x
Trabalhos manuais (profissional feminino)	x	x	x	x
Zoologia	-	x	-	-

Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p.3-32.

Também verificamos o acréscimo de duas cadeiras (Latim e Alemão e História Universal, do Brasil e de Santa Catarina) em relação ao currículo existente até então, mas não percebemos outras mudanças significativas quanto às cadeiras propostas. Com relação à cadeira de Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica, os conteúdos de cada uma das matérias são apresentados no Quadro 13 a seguir.

Quadro 13 – Programa de Ensino de 1928 – Psicologia - 3º ano

01	Definição, objeto, importância e divisão da Psicologia.
02	Método da Psicologia
03	Fenômenos psicológicos e fisiológicos
04	Determinação das faculdades da alma
05	Sensibilidade: inclinações, sensações, paixões. O prazer e a dor
06	Os sentidos- A inteligência e sua evolução
07	Atenção, percepção, imaginação, memória, associação de ideias, comparação, generalização, juízo e raciocínio.
08	À vontade: caracteres, papel, qualidades e doenças da vontade.
09	Habito e instinto
10	Definição, objeto, importância e divisão da Psicologia.

Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p.24.

Embora se tenha realizado um enxugamento no número de conteúdos propostos na matéria de Psicologia, em relação ao Programa de 1919 (de 14 para 10), a estrutura geral do programa se manteve inalterado. A manutenção dos principais conteúdos da matéria de Pedagogia também se faz notar, como veremos a seguir, no Quadro 14, cabendo apenas o destaque para alguns aspectos: a preocupação em evidenciar a relação entre Pedagogia, Psicologia e demais ciências está expressa claramente no Programa; foi feita a inclusão de conteúdos relativos à Higiene escolar e dos educandos, em especial, quanto ao uso do material e mobiliário escolar; a inclusão do estudo de outros autores, além daqueles que estavam citados nos programas anteriores, como, por exemplo, Decroly e Montessori.

Quadro 14 – Pedagogia 4º Ano

01	Definição e importância da Pedagogia
02	Noção, divisão e espécies de educação.
03	A Pedagogia e Psicologia e suas relações com as demais ciências
04	Ideia geral dos métodos e processos pedagógicos
05	Educação cívica, moral e intelectual- metodologia e processologia.
06	Caráter especial da instrução primária
07	A dinâmica educativa: o lar, a escola, a imprensa, a religião e o ambiente social.
08	Higiene escolar e sua importância
09	O prédio escolar- solo, orientação, sala de aula.
10	Mobiliários- tipos de carteiras e mesas banco
11	Higiene dos educandos- posições e preceitos sobre uso de lousas, papel, cadernos e livros.
12	Regras para organização dos programas
13	Educação dos sentidos

14	A criança e a fadiga
15	Educação da memória
16	Papel do prazer e da dor na educação moral
17	Educação da vontade
18	Noções de métodos de Pestalozzi, Froebel, Decroly e Montessori.
19	A formação das classes. O ensino individual e o coletivo. Modos de ensino

Fonte SANTA CATARINA, 1928, p.24-25.

O estudo de autores que tradicionalmente embasaram o método intuitivo, como o suíço Johann Pestalozzi (1746-1827) e o alemão Friedrich Froebel⁵⁸ (1782-1852), fortalecem a importância do método na formação de professores catarinenses. Estes autores tinham em comum as questões de ordem moral, pelo seu embasamento na doutrina protestante; o reconhecimento da importância da atividade da criança, deixando-as seguir seu próprio ritmo interior; a valorização dos sentidos como mediadores das relações homem- mundo.

Arce (2002) afirma que, em Pestalozzi e Froebel, encontramos o início das ideias que constituíram o movimento escolanovista, especialmente pelos seguintes princípios educacionais que defendiam em suas obras:

A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através do simples guiar pelo educador das forças espirituais imanes da criança; b- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta, que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. Não por acaso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isto vemos a apologia das atividades manuais e práticas imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral; c- A substituição do uso

⁵⁸ Para uma discussão mais aprofundada sobre Pestalozzi e Froebel indicamos: ARCE, A.. Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel-uma análise de suas obras educacionais. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002, Natal -RN. História e Memória da Educação Brasileira. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002. p. 01-06.

da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara à moral protestante; d- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria. (ARCE, 2002, p. 3).

Como vimos até aqui, os princípios propagados por Pestalozzi e Froebel estavam presentes nos conhecimentos repassados aos (às) normalistas, na cadeira de Psicologia, Pedagogia, Instrução Moral e Cívica, especialmente com relação às questões relativas à vontade, ao interesse, à atenção e ao trabalho manual. Com relação ao Trabalho Manual, é interessante observar que esse tema se constituiu em uma cadeira na Escola Normal Catarinense, desde 1911, sendo criado, em 1924, um curso específico para a formação prática das mulheres, denominado Curso Profissional Manual Feminino, anexo ao Curso Normal, e cujo conteúdo era corte e costura e economia doméstica.

O ingresso dos autores Ovide Decroly (1871 - 1932), médico belga, e Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, nas referências do programa de Pedagogia, indica que o estudo das ideias escolanovistas e do ensino ativo já começava a ter espaço na Escola Normal Catarinense, no final dos anos de 1920. Decroly e Montessori tinham em comum o trabalho com crianças anormais. O primeiro propunha um ensino baseado no interesse e nas necessidades dos alunos, tendo como metodologia os centros de interesse, uma organização das classes a partir do que era essencial aos estudantes. Montessori também valorizava a questão do tempo de aprendizagem de cada criança, da liberdade, mas enfatizava a ordem, o respeito, a autodisciplina, visando construir sua personalidade através do trabalho. Montessori destacou-se pela elaboração de diferentes materiais pensados especialmente para a criança.

No programa de Pedagogia, o método intuitivo e os conhecimentos da Escola Nova/ativa aparecem articulados e não representam uma mudança metodológica brusca. A autora Margotto (2006, p.9) traz que no ensino primário paulista também se mantinham dúvidas e indefinições quanto às diferenças entre ensino intuitivo e escola ativa nos periódicos e planos de ensino, nas primeiras décadas do século XX. São suas palavras:

Entretanto, o que se percebe acompanhando os periódicos pesquisados e o Programa de ensino para as escolas primárias é que nesse período

analisado por essa pesquisa e nessas fontes utilizadas, a divisão entre ensino ativo e intuitivo não aparecia. Mesmo que as concepções que orientavam o ensino ativo já estivessem presentes, o método de ensino era denominado intuitivo. A importância do manuseio de objetos, o uso do tato e a atividade da criança eram entendidos apenas como novos usos, novos direcionamentos do mesmo método. Pois, essa mesma designação, método intuitivo, continuou a ser utilizados mesmo próximos à década de 1930, quando já haviam aparecido nos periódicos pesquisados, inúmeros artigos tratando da escola nova, ou do que designavam movimento renovador da educação, ou ainda escola ativa.

Saindo das matérias de Psicologia e Pedagogia e adentrando à matéria de Instrução Moral e Cívica, o que nota-se e que são os conteúdos propostos em 1928 são praticamente os mesmos presentes no programa da matéria de Instrução Cívica, em 1919, mas sem deixar de inculcar as questões morais envolvidas no cuidado e amor a Pátria, como bem indica o Quadro 15.

Quadro 15 – Instrução Moral e Cívica - 4º ano

01	Fim da instrução moral e cívica
02	Sociabilidade do homem
03	Necessidade de uma organização social
04	Amor a Pátria: apego a terra natal, a família, aos patrícios e as instituições.
05	Deveres para com a Pátria
06	Solenização das datas nacionais
07	Perigos do individualismo e do cosmopolitismo
08	Independência, soberania e autonomia.
09	Diferentes formas de governo
10	Garantias individuais
11	Igualdade: Quimera de igualdade absoluta. A verdadeira igualdade; igualdade de direitos.
12	Fraternidade. Deveres da nação para com o indivíduo
13	Conhecimento da Constituição da República e da Constituição do Estado de Santa Catarina, em seus pontos capitais.

Fonte: Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p.25-26.

Outra cadeira que destina-se a formação do professor é a de Higiene, que tem seus teores ensinados também na matéria de

Pedagogia com dois conteúdos sobre o tema: Higiene escolar e sua importância e Higiene dos educandos. Segundo Pykosz e Taborda de Oliveira (2009, p.154): “A higiene no currículo seria um meio de inculcar novos hábitos e costumes à classe escolar e, no plano mais amplo, seria um meio de disseminar determinados valores para um país que alterava suas formas de sociabilidade”.

Os conteúdos relativos à Higiene compunham a formação de professores no Estado de Santa Catarina, desde 1919, aparecendo como matéria na cadeira denominada Física, Química, História Natural e Noções de Higiene. Em 1924 e 1928 essa matéria foi mantida, sendo que as discussões sobre as questões de higiene foram reiteradas em outras matérias, como no caso da Pedagogia. Apresentamos, no Quadro 16, os conteúdos elencados na matéria de Higiene no ano de 1928.

Quadro 16 – Higiene - 3ºano

01	A Higiene: definição e divisão e importância.
02	Higiene particular: domiciliar, corporal e do vestuário.
03	Higiene pública: aparelhamento da higiene do Estado.
04	Infeção, moléstias infecciosas e contagiosas.
05	Aparelhos sanitários- Modos de construí-los. Necessidades dos mesmos nas zonas urbanas e rurais.
06	A água. Filtros e importância da água filtrada.
07	O ar puro e o ar viciado. Asfixia.
08	Profilaxia de moléstias mais comuns.

Fonte: SANTA CATARINA, 1928, p.19.

Nos regulamentos da Escola Normal de 1911, 1919 e 1924, as questões relativas à higiene se fizeram presentes pelo fato de que doença contagiosa, falta de vacinação da varíola e defeito físico eram fatores que impossibilitavam a matrícula na Escola Normal.

Na Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário, de 1927, das quarenta e quatro teses apresentadas, quatro se referiam às questões do ensino de Higiene e Higiene escolar. Além dessas, havia uma tese sobre assistência dentária escolar, o que denota que pelo menos 10% das teses apresentadas focalizavam conhecimentos da higiene que deveriam ser repassados no ensino primário catarinense.

A discussão sobre higiene no ambiente escolar e em outros locais da vida pública teve centralidade nos currículos, na organização dos espaços e tempos escolares, em congressos e na prática docente do professor, entre os anos de 1910 a 1920, como informou dona Passinha, na pesquisa de Teive (2008, p.56):

Não era só ensinar a ler e a escrever, era muito mais do que isso. A gente ensinava tudo. Na aula de higiene, porque tinha aula de higiene, isso era muito importante, eu olhava um por um, as orelhas, o pescoço, a cabeça, as unhas, o nariz, se tava sujo eu lavava e dizia: hoje eu lavo, amanhã é a mamãe. A higiene é muito importante, tinha crianças muito pobres, muitos delas não tinham higiene em casa. Eu ensinava, eles aprendiam.

Podemos concluir que o ensino da Higiene não se restringia aos cuidados com o corpo, mas estava amalgamado a um projeto para civilizar e moralizar do povo catarinense pela via da educação. Assim, se ensinava e cobrava na Escola Normal o que deveria ser transmitido na escola primária às crianças, aos pais e à comunidade da qual o grupo escolar fazia parte.

O exposto até aqui evidencia a importância da Psicologia para dar fundamento teórico às práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Normal, especialmente para permitir ao professor o entendimento do método intuitivo, proposta difundida ao longo dos programas da matéria de Pedagogia nas reformas analisadas. Assim, a questão metodológica foi o que promoveu a estreita relação entre Psicologia e Pedagogia, fazendo com que elas constituíssem uma mesma cadeira em todo o período analisado. No entanto, com igual importância se colocavam, ao longo desse período, as questões relativas à Instrução Moral e Cívica para a conformação da mentalidade do professor. Formar o professor no contexto republicano significava torná-lo ciente de seus deveres cívicos e morais, capaz de atuar no contexto social e formar as novas gerações adaptadas às novas exigências do país. É nesse contexto que as discussões sobre a educação cívica e moral, bem como as questões de higiene tornam-se conteúdos importantes a serem discutidos na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica.

3 ESCOLA NOVA, PSICOLOGIA E A APOSTA NA FORMAÇÃO DA MENTALIDADE CIENTÍFICA DO PROFESSOR

Prometo cumprir fielmente as leis da República e do Estado, bem como consagrar-me à formação de cidadãos úteis à Pátria e à humanidade - juramento dos diplomados da Escola Normal de 1935 (SANTA CATARINA, 1935, p. 3).

O presente capítulo tem como foco principal a análise dos programas de ensino de Psicologia propostos a partir da Reforma Trindade, em 1935, momento em que a Escola Normal Catarinense é transformada em Instituto de Educação. A matéria de Psicologia compunha a mesma cadeira junto com Pedagogia, em 1911, e com Pedagogia e Instrução Moral e Cívica, no período de 1918 até 1928, como vimos no capítulo anterior. Em 1935, pela primeira vez, os conteúdos de Psicologia constituíram uma cadeira específica. Além dos programas de ensino de 1937 e 1939, discutiremos, neste capítulo, uma circular de 1935 que indica os livros a serem utilizados para a formação de professores, em que constam importantes autores escolanovistas. Adentrando os anos 1940, focalizaremos a contenda nos artigos referentes à Psicologia e à Escola Nova, escritos pelas/pelos alunas/alunos do Instituto de Educação em seu primeiro veículo impresso, a Revista de Estudos Educacionais (1941).

A nomenclatura que a cadeira recebeu nos programas de 1935, Psicologia aplicada à Educação, e nos de 1939, Psicologia Educacional, refletia as discussões propostas no cenário nacional, especialmente a interlocução realizada pelos educadores catarinenses com a obra de Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), obra esta que teve grande repercussão nacional e internacional e que ancorou grande parte das reformas realizadas na formação de professores no país, especialmente no Estado de São Paulo, modelo inspirador para a educação catarinense à época, como já vimos nos capítulos anteriores.

No período entre as guerras do século XX (Primeira e Segunda Guerras Mundiais), observa-se a veiculação de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem, designado de Pedagogia da Educação Nova. Os problemas enfrentados pelas situações de guerra na Europa e nos Estados Unidos determinaram a busca de recursos técnicos, científicos e doutrinários que a Pedagogia Nova tornava possíveis para a resolução dos problemas da escola de massa, tais como: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar,

organização do espaço escolar, entre outros (CARVALHO, 2002). Com essas propostas de mudanças na Educação, a escola e a criança também passam a ser entendidas de outra forma:

O impacto de extraordinária difusão internacional da chamada pedagogia da educação nova no período entre guerras que as concepções da escola e da natureza infantil vão sendo gradativamente reconfiguradas no país. Sob esse impacto, opere-se uma transformação sutil nas representações das práticas escolares. Nelas se configuram uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares. (CARVALHO, 2002, p. 375).

A formação de professores, neste cenário de efervescência da difusão dos conhecimentos da escola nova aplicados à Educação, assumiu um caráter marcadamente técnico-científico. No Brasil, Lourenço Filho, através da obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, foi um dos principais difusores do pensamento escolanovista, discutindo a Psicologia, a Biologia e a Sociologia como as ciências de base para o entendimento da criança.

A obra causou grande impacto, sendo diversas vezes editada e traduzida para diferentes línguas em diversos países. Segundo Monarcha (1997), a obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, que integrava a coleção Biblioteca de Educação, também organizada por Lourenço Filho, teve uma tiragem de 57 mil exemplares em 13 edições, entre os anos de 1930-1978. O Conselho Federal de Psicologia e a Universidade do Rio de Janeiro reeditaram o livro, em homenagem a Lourenço Filho, no ano de 2002, ou seja, decorrido um centenário de seu nascimento.

Em suas primeiras edições, o livro encontrava-se dividido em cinco lições. A primeira destinava-se ao entendimento da Escola Nova, apresentando o que se discutia naquele momento de tendências atuais, o que se deveria ter como novo, que seriam os avanços da ciência nas áreas de Psicologia, Biologia e a Sociologia, considerando o valor destas ciências para a escola desejada. A segunda, terceira e quarta lições são dedicadas às propostas de educação, como as de Decroly, Montessori e Dewey, entendidas por Lourenço Filho como novas no sentido de olhar a criança como ser em desenvolvimento, que influi em sua aprendizagem por seus aspectos maturacionais e sociais e tem o professor não como transmissor, mas como organizador dos conhecimentos. Na quinta lição, o autor faz um estudo dos aspectos nos sistemas indicados que seriam essenciais à teoria escolanovista, a saber:

“a educação como socialização, respeito pela individualidade da criança, educação funcional e concepção vitalista da mente” (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p.20).

Na última edição, o livro está organizado em três partes dedicadas às bases, aos sistemas e à problemática. Segundo o próprio Lourenço Filho, o plano geral da obra está definido de uma maneira simples:

Numa primeira parte, apresenta o estudo das bases da educação, ou dos elementos com os quais se pode descrever o processo educacional como realidade objetiva. Ai se oferecem os fundamentos que a renovação tem recebido da elaboração científica, em geral. Na segunda, examina os sistemas didáticos pelos quais o movimento da escola nova se tem caracterizado em modelos explicativos convergentes, e variados esquemas de aplicação. Ai se aprecia a evolução dos grandes princípios da arte de ensinar e dos relativos a organização interna das escolas. Na ultima parte, aborda o estudo da educação, não mais como realidade que simplesmente se descreve, mas como problemática, intimamente relacionada com a reflexão filosófica e a ação política. (LOURENÇO FILHO, 2002,p.61).

De início, Lourenço Filho (2002) situa as raízes do movimento da Escola Nova nos últimos anos do século XIX, período em que vários educadores, em diferentes países, considerando os novos problemas que, em âmbito local ou mesmo internacional, estavam sendo enfrentados, tentaram resolvê-los embasados nas descobertas sobre o desenvolvimento infantil. Esse fato permitiu variar os procedimentos de ensino, transformando as normas tradicionais da organização escolar. Na primeira edição do livro, Lourenço Filho explicita os desafios que estavam sendo enfrentados no início do século XX, que levaram à formulação das propostas escolanovistas:

Tais tendências nasceram de novas necessidades sentidas pelo homem na mudança de civilização em que nos achamos, e são mais evidentes, sob certos aspectos, nos países que mais sofreram, direta ou indiretamente, os efeitos da conflagração européia. Mas a educação nova não deriva apenas da grande guerra. Ela se deve, em grande parte, ao progresso das ciências biológicas, no último meio século, no espírito objetivo, introduzido no estudo

das ciências do homem. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 68).

O aumento considerável de escolas no século XIX se traduziu no atendimento a uma clientela de procedências variadas e se constituiu em um dos grandes desafios. O aumento do número de alunos instigou a revisão dos procedimentos didáticos que não serviam de maneira igual para todas as crianças. Essas condições geraram uma ciência unitária da criança, a Pedologia, que considerava os aspectos biológicos, psicológicos e educativos em conjunto. Após estudos iniciais, a Pedologia desmembrou-se em dois campos: Biologia Educacional e Psicologia da Educação (LOURENÇO FILHO, 2002).

Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os educadores e políticos manifestaram a fé na escola, desde que suas técnicas fossem revistas a fim de garantir, pela via da educação, uma melhor ação social. Essa aposta na educação alicerçou um grande desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino que, em sua maioria, introduziram os princípios e as práticas da educação renovada. Como consequência, manifestou-se crescente interesse pelos estudos da biologia e da psicologia da infância e adolescência, bem como pelos instrumentos de avaliação das capacidades e condições da aprendizagem e da função dos programas de ensino.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939), essa proposta teve que ser revista: mesmo admitindo a influência da educação na preservação da paz e da formação humana, os renovadores consideraram que tal resultado não poderia advir de um livre desenvolvimento da criança por si só ou de uma concepção autônoma de educação em relação aos sistemas políticos. Segundo Lourenço Filho (2002), as conquistas do conhecimento eram de extremo interesse, especialmente em termos técnicos, mas a pacificação entre os povos só se lograria quando as nações se modelassem por uma filosofia política que sustentasse essa ideia e quando as tensões de ordem social e econômica não assumissem maior importância.

Considerando esse contexto histórico e a partir do Brasil, Lourenço Filho conceituou a Escola Nova da seguinte forma:

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente, esses princípios derivam de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas

alargam-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos as funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudança na vida social. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.39).

O autor identifica duas fases nesse movimento: a primeira fase de renovação escolar que propunha a Escola Nova caracterizou-se pela aplicação, à Educação, de novos conhecimentos da Biologia e da Psicologia, relativos ao crescimento da criança, aos estágios de maturação, às capacidades de aprender e às diferenças individuais. Já na segunda fase dessa renovação, foram acrescidos os Estudos Sociais, pois, à medida que os conhecimentos psicológicos e biológicos se aperfeiçoavam, notava-se que a formação humana não podia ser vista independente de influências da organização social (LOURENÇO FILHO, 2002).

Assim, a Biologia, as Ciências Sociais e a Psicologia são confirmadas pelo autor como as ciências base do escolanovismo. Lourenço Filho (2002) tratou de cada uma delas em separado, apresentando suas contribuições para a renovação educacional.

Os estudos da Biologia forneceram os primeiros passos para um conhecimento objetivo da criança. Os dados levantados pelas pesquisas nessa disciplina levaram a uma noção clara sobre a interação entre organismo e meio, elucidando os processos de adaptação que direta ou indiretamente refletiram na ação educativa. Esses estudos centraram-se em fatores, como: a) crescimento - fatos relacionados a variações de massa e volume, que poderiam ser medidos e verificados, sem maiores dificuldades; b) maturação - aumento da capacidade funcional e inter-relação de funções, tais como, os níveis de maturidade para a marcha e aquisição da fala; c) adaptação - integração do indivíduo ao meio de uma determinada forma e grau, dependendo das possibilidades do organismo; d) contingente hereditário - aspecto que não é somente um simples fator revelado pela continuidade e similitude entre os indivíduos de uma mesma espécie, mas está ligado a um conjunto de complexos fatores, tanto hereditários quanto ambientais, presentes na transmissão da vida e ainda atuantes no decurso do desenvolvimento individual; e) condicionamento endócrino - sistema de glândulas de secreção interna que regulam o equilíbrio do meio interno do organismo, influenciando nos estados emocionais de uma maneira geral, sendo seu funcionamento indispensável para a compreensão da motivação do comportamento humano; f) condicionamento nervoso - sistematização de funções básicas do sistema nervoso central, estabelecendo relações entre

o indivíduo e o seu ambiente e oferecendo um primeiro recurso de aproveitamento da adaptabilidade, ou educabilidade (LOURENÇO FILHO, 2002).

As aplicações desses conhecimentos à Pedagogia propiciaram o entendimento da criança como um ser em crescimento e, desse modo, o questionamento das práticas tradicionais. Buscavam o não prejuízo do desenvolvimento infantil pelo efeito do trabalho escolar, considerando a importância da primeira idade para o processo evolutivo, o que viria a congregiar esforços da instituição escolar e reforçar a ação da família sobre a criança. Era preciso, portanto, dar um novo direcionamento às técnicas pedagógicas, ou seja, efetuar uma adaptação dessas técnicas às modernas orientações (LOURENÇO FILHO, 2002).

A concepção do processo educativo também se alterou com os conhecimentos oriundos da Biologia, por esta legitimar o modelo evolutivo na compreensão da natureza humana, por meio do qual os fatos do desenvolvimento não poderiam deixar de ser considerados. A compreensão desse desenvolvimento era a de uma sucessão de fatos que se ligam uns aos outros, como momentos sucessivos de um mesmo processo. A Biologia é colocada em relevo como unidade do processo evolutivo, em razão do qual não somente o corpo está envolvido, mas todas as capacidades funcionais (as da vida vegetativa e as da vida de relação), levando a uma concepção unitária do homem que orientaria outros estudos, especialmente os da Psicologia, fundamentais também para o entendimento do processo educativo (LOURENÇO FILHO, 2002).

Entre as contribuições da Psicologia propostas por Lourenço Filho para a renovação das escolas podemos citar:

- a) descrição das variações psicológicas de acordo com as idades, levada a efeito pelos estudos das faixas etárias e de medidas objetivas que pudessem comprovar o que cada idade seria capaz ou não de realizar; os estudos psicológicos possibilitaram ao professor o conhecimento das fases evolutivas e, com isso, a adequação do ensino às capacidades e à natureza do educando, diminuindo, assim, o risco de trabalhar na contramão dessas fases;
- b) caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais: o conhecimento das variações psicológicas de cada idade fornecia a ideia de que entre os indivíduos da mesma idade haveria semelhanças em aspectos de expressão geral, mas eles seriam diferentes em

- suas particularidades ou características especiais; os testes eram aplicados para comprovar essa ideia e foram amplamente utilizados na educação, inclusive, na brasileira;
- c) criação de um modelo genético funcional: fornecia um referencial de análise do comportamento dos educandos que considerava fatores hereditários para explicação da constituição física e do temperamento, a interação do organismo com seu ambiente e o ajustamento, ou seja, como o organismo funciona em relação; esses conhecimentos ajudariam os educadores a organizar as classes de acordo com as capacidades das crianças para a aprendizagem e com seu nível mental; auxiliariam também na elaboração de métodos de ensino adequados aos processos de desenvolvimento mental das crianças (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

Com relação às Ciências Sociais, o autor considerava que estudar a vida social se fazia muito importante no campo educacional, pois o processo educacional era visto como de natureza social. São suas palavras:

A vida individual é necessariamente limitada no tempo, ao passo que os grupos tendem a permanecer e a durar na sucessão das gerações. E é essa a razão pela qual, em toda a extensão, o processo educacional tem de ser visto como de natureza social. (LOURENÇO FILHO, 1978, 119).

Alguns aspectos dos estudos sociais foram importantes para a construção de uma Sociologia da educação, cujos trabalhos influenciaram a renovação educacional. Um desses aspectos foi o estudo sobre a dinâmica social, pois, na concepção do autor, a existência coletiva resulta da interação entre indivíduos, grupos e instituições, que se caracteriza por ação e movimento, equilíbrio e desequilíbrio, fluidez constante. Para entender essa dinâmica é preciso reconhecer a cultura que permeia o processo educacional, haja vista que: “A cultura é entendida como a soma total das criações humanas, ou resultado organizado da experiência de um grupo qualquer, num dado momento ou momentos sucessivos.” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.198).

A compreensão do processo de assimilação cultural faz-se necessária para o entendimento dos fatos educacionais, uma vez que resulta da influência homogeneizadora do ambiente social. Esta consiste na adoção, por parte do indivíduo, de atitudes e ideias, modos de fazer, sentir e pensar, evocados por símbolos comuns. Sobre essa assimilação

cultural existe uma ação educativa intencional, de objetivos mais definidos, que busca fundamentação na experiência, organiza-se em sistemas, gradua seus métodos e controla seus resultados (LOURENÇO FILHO, 2002).

Os estudos sociais trariam à educação a possibilidade de entender aquilo que ocorre nos diferentes grupos sociais, diminuindo os problemas encontrados com certos grupos considerados como marginais. Na percepção do autor: “O ideal é que esses grupos não viessem a existir, com o seu cortejo de ignorância, doença e miséria, por efeito de providências da educação e organização econômica em tempo oportuno.” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.213).

Desde a primeira edição, a ideia de que a educação é a socialização da criança foi defendida pelo autor: “Do ponto de vista dos fins da educação, a escola nova entende que a escola deve ser órgão de reforçamento e coordenação de toda a ação educativa da comunidade: a educação é a socialização da criança. Do ponto de vista político, pretende a escola única e a paz pela escola.” (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 69).

É para a consecução de tais fins que a Escola Nova propõe novos meios de aplicação científica, conforme o autor sintetiza ao final da primeira lição:

Aconselha, primeiramente, a transformação da organização estática dos estabelecimentos de ensino pelo emprego do estudo objetivo da criança para classificação racional; e pela verificação objetiva do trabalho escolar (testes) para avaliação objetiva do que foi aprendido. Depois, a transformação da dinâmica do ensino, a reforma dos processos. Ao invés do ensino passivo, decorrente da filosofia sensualista e intelectualista de outros tempos, proclama a necessidade de ensino funcional ou ativo, baseado na expansão dos interesses naturais da criança. Ao invés do “nada está na inteligência que não tenha passado pelos sentidos”, o “nada está na inteligência que não tenha tido ação interessada”. Ao invés do trabalho individual, de fundo egoístico, o trabalho em comunidade, que dê o hábito da cooperação. Ao invés da discriminação de materiais, o ensino em situação total ou globalizado. Ao invés da escola de ouvir, a escola do fazer, de praticar a vida. Ao invés da

autoridade externa, a reunião de condições que permitam desenvolver-se, em cada indivíduo, a autoridade interna: toda educação deve ser uma auto-educação. (LOURENÇO FILHO, 1930. p. 69).

Notaremos a presença dessas ideias e, principalmente, das três ciências base da educação, propostas por Lourenço Filho, nos programas de ensino de 1937 e de 1939 do Instituto de Educação de Florianópolis. No próximo item, destacaremos a presença de autores da Psicologia em uma circular de 1935 que indica a compra de livros para a formação de professores.

3.1. A PRESENÇA DA PSICOLOGIA NAS ORIENTAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DISPONIBILIZADAS AOS PROFESSORES

Além da legislação que definia os programas e conteúdos a serem trabalhados em cada cadeira, em 1935, foi enviada pela Secretaria de Interior e Justiça aos Institutos de Educação a Circular nº 32, de 26 de setembro de 1935, que recomendava a compra de livros da Biblioteca Pedagógica Brasileira, organizada por Fernando de Azevedo. A análise dessa circular possibilita observar algumas das referências teóricas que eram disponibilizadas aos professores catarinenses à época.

A ideia de formação pela leitura já estava prevista no Decreto nº 713, do início de 1935, pela indicação da criação de bibliotecas para os alunos dos Institutos de Educação. A Circular nº 32 reafirma essa indicação, como vemos a seguir:

A fim de despertar o interesse dos alunos pela boa leitura e servir de complemento às atividades escolares terão os Institutos de Educação, além da biblioteca dos professores, uma biblioteca para os alunos. Estas bibliotecas serão oportunamente instaladas convenientemente em todas as Escolas Normais Primárias e Grupos Escolares, ampliando as já existentes nos referidos estabelecimentos. (SANTA CATARINA, 1935, p. 3).

Apresentamos, na sequência, o Quadro 17 com a Circular nº 32, na íntegra:

Quadro 17– Circular nº32

<p>Circular n. 32. Florianópolis, 26 de setembro de 1935.</p> <p>Sr. Diretor: Recomendo-vos os seguintes livros para uso da biblioteca desse grupo, que poderão ser adquiridos na Companhia Editora Nacional – São Paulo sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fernando de Azevedo: Novos caminhos e novos fins 2. Jonh Dewey: Como pensamos: como formar e educar o pensamento 3. Anísio Teixeira: Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação 4. Edouard Claparède: A educação funcional: traduções e notas de Jaime Graibom 5. Afrânio Peixoto: Noções de história da educação 6. Delgado de Carvalho: Sociologia Educacional 7. Artur Ramos: Educação e psicanálise 8. Adalberto Czemy: O médico e a educação 9. A. Almeida Jr. : A escola pitoresca 10. Celso Kelly: Educação social 11. Henri Piéron: Psicologia do comportamento 12. Henri Wallon: Princípios da psicologia aplicada 13. Djacir Menezes: Dicionário psico-pedagógico 14. Sílvio Rabelo: Psicologia do desenho infantil, 15. A. M. Aguayo: Didática da Escola Nova 16. A. Carneiro Leão: O ensino das línguas vivas <p><i>Luiz Sanches Bezerra da Trindade – Diretor do Departamento de Educação</i></p>
--

Fonte: SANTA CATARINA, 1935, p.19-20.

Os livros indicados para compra compunham a coleção *Atualidades Pedagógicas*, que era parte integrante da Biblioteca Pedagógica Brasileira, publicada pela Companhia Editora Nacional e dirigida por Fernando de Azevedo entre os anos de 1931 e 1946. Essa coleção compunha, junto com a coleção pedagógica Bibliotheca de Educação, publicada pela Editora Melhoramentos, sendo organizada e implementada por Lourenço Filho, as duas principais publicações direcionadas à formação dos professores brasileiros no período.

No entender de Carvalho (2005), o objetivo destas duas coleções seria o de tornar os conhecimentos da Escola Nova acessíveis a uma gama de professores que pudessem fundamentar sua prática e efetuar as mudanças em suas escolas:

Fornecendo um repertório de saberes autorizados e prescrevendo modos de ler e de utilizar o lido, essas coleções foram montadas em sintonia com o movimento de renovação escolar em curso. Tratava-se, em ambos os casos,

de tomar seletivamente acessíveis as novas proposições pedagógicas, dando a conhecer iniciativas de renovação escolar e constituindo um repertório doutrinário. Nessas coleções, montam-se redes de impressos como Bibliotecas para Professores. Nelas, o objetivo é compor um repertório de valores e de conhecimentos destinados a balizar a prática docente, constituindo com ele a cultura pedagógica reputada necessária à transformação da escola.. (CARVALHO, 2005, s/p).

Por sua vez, Toledo (2013) afirma que, no início dos anos de 1930, a Companhia Editora Nacional era vista como uma das maiores editoras do país. Uma de suas principais políticas era contratar diretores especializados para as coleções, sobretudo para as que se destinavam ao público mais intelectualizado. Era papel desse editor responsável: garantir a pesquisa de manuscritos adequados ao público a que tais coleções se destinavam, manter a identidade da coleção por meio da homogeneização dos textos, além de controlar os lugares de difusão do livro e seus impactos. Em última instância,

O nome do organizador da coleção funcionava como autoridade legitimadora da seleção empreendida, pela indicação dos títulos e autores necessários para a formação dos leitores. A força dessa posição é tal que, no caso da Companhia Editora Nacional, os editores convidados assinavam um contrato com direitos sobre os títulos por eles editados, além da obrigação da Editora de manter o nome do mesmo em todos os volumes editados na coleção que eram responsáveis.

Nesse sentido, configura-se uma espécie de co-autoria do editor: suas credenciais são transferidas para a coleção e seus títulos como etiquetas de qualidade. A cada título editado ou re-editado, o editor ganhava porcentagem sobre o preço de capa e consolidava, assim, a relação simbólica de autoridade em termos econômicos. (TOLEDO, 2013, p. 62).

A autora chama a atenção para o fato de que os nomes dos editores indicavam um recorte posicionado dentro do campo disciplinar em que eles estavam inseridos⁵⁹, o que significava também que

⁵⁹Toledo (2013, p. 64) destaca que “A Coleção Atualidades Pedagógicas, sob a direção de Azevedo, caracterizou-se por publicar os textos polêmicos do movimento educacional, dos anos 1920 e 1930. A princípio, pelo que se depreende da lista de autores apresentada no catálogo da Companhia Editora Nacional de 1932, a Coleção editaria os nomes ligados à ABE e ao movimento

transferiam prestígio para a editora. Nesse caso, a Companhia Editora Nacional reforçava sua condição de agência da educação moderna junto ao público leitor, seja pelas coleções que publicava e que eram assinadas por importantes nomes, seja pela propaganda que fazia dos livros, seja pelos autores publicados e pelos textos por ela oferecidos (TOLEDO, 2013). É provável que esse tenha sido um dos motivos que levaram o governo de Santa Catarina à indicação da compra dos livros, pela Circular nº32, para compor a Biblioteca dos Institutos de Educação.

Dos dezesseis livros indicados para uso dos professores, sete tinham autores provenientes da área de Psicologia ou que se fundamentavam nessa ciência; três focalizavam os aspectos sociais da Educação; um se dedicava à História da Educação; um à Filosofia da Educação; dois discutiam questões relativas à Educação e Higiene; um abordava os aspectos didáticos da Escola Nova; um tratava do ensino de línguas.

Com relação aos autores das obras, todos os autores estrangeiros tinham posição destacada em suas áreas de estudo; os autores nacionais, além do reconhecimento científico, tinham alinhamento em termos do projeto nacional de educação veiculado, compartilhando de posições políticas próximas no cenário nacional.

Dentre as obras fundamentadas na Psicologia, cabe destacar as obras de John Dewey e Edouard Claparède, pelo fato de serem autores notadamente escolanovistas e terem seus conhecimentos amplamente difundidos no Brasil, especialmente por intelectuais, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

A obra do americano John Dewey (1859-1952), *Como pensamos*, foi lançada em seu país de origem em 1910 e traduzida no Brasil por Anísio Teixeira, sendo a primeira edição publicada em 1933⁶⁰. Segundo

educacional brasileiro, com enfática escolha daqueles que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Armanda Álvaro Alberto. Exceção à Carneiro Leão, que foi programado na Coleção, mas não está entre os signatários. Esse programa se alterou em 1933, quando passou a açambarcar os textos produzidos sob a Reforma Anísio Teixeira do Distrito Federal articulado às traduções consideradas pelos sujeitos desse movimento como estruturais no processo de mudanças que deveriam ser operadas na escola e, por consequência, na cultura, como Dewey e Claparède (Catálogo Geral da Companhia Editora Nacional, 1933)”.

⁶⁰Segundo Toledo (2013), a obra teve quatro edições publicadas no Brasil pela Companhia Editora Nacional: a primeira em 1933, a segunda em 1953, a

Toledo (2013), as motivações para publicação dessa obra na época parecem ter considerado as intenções da editora, articuladas às de Fernando de Azevedo, para aproveitar as polêmicas instaladas no campo educacional, especialmente com relação à publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação⁶¹, ocorrida em 1932. Essa articulação de interesses permitiu à editora a possibilidade de manter negócio com o Estado, considerado sempre o maior comprador de material impresso no Brasil, tornando-se, assim, a publicação do livro, uma fonte de negócios lucrativos. A autora indica o público a que se destinava a publicação: “O público destinatário, nesses anos trinta, é todo aquele interessado em educação e na polêmica que se instala nos jornais de grande circulação, nas revistas especializadas e, ainda, nos docentes e discentes das escolas normais, institutos de educação e faculdades de filosofia ciências e letras.” (TOLEDO, 2013, p. 70).

O livro *Como pensamos* está dividido em três partes. A primeira parte, intitulada O problema da educação e da faculdade de pensar, conta com cinco capítulos: Que se entende por pensar? Necessidade de Educar o pensamento; Os recursos naturais para a educação do pensamento; A escola e a educação do pensamento; Os meios e a finalidade da educação mental- o psicológico e o lógico. Na segunda parte, o autor dedica-se às Considerações lógicas, sendo os capítulos: Análise de um ato completo de pensar; Inferência sistemática: Indução e Dedução; O juízo: A interpretação dos fatos; Significação: ou concepção ou compreensão; O pensamento concreto e o pensamento abstrato; O pensamento empírico e o pensamento científico. A terceira parte, intitulada A educação do pensamento, tem os seguintes capítulos: A atividade e a educação do pensamento; A linguagem e a educação do pensamento; As observações e as informações na educação do espírito; A lição do aluno e o desenvolvimento do pensamento; Algumas conclusões gerais (DEWEY, 1933).

Segundo Cunha (2007), a importância dessa obra reside no fato de estabelecer as bases da teoria deweyana do conhecimento. Ele destaca que:

Na Primeira Parte da obra, Dewey (1959a, p. 13) esclarece quedenre as diferentes maneiras de

terceira em 1959 e a quarta em 1979. A autora destaca as condições que marcaram a tradução e a publicação de cada uma das edições no país.

⁶¹Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação consultar XAVIER, L.N. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). Bragança Paulista: EDUFS, 2002.

pensar, a “melhor” é a que denomina “pensamento reflexivo”, caracterizada por “examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”; adiante, explica ainda que o “pensar *reflexivo*” abrange “um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental” que dá origem ao “ato de pensar”, seguido por “um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. (Dewey, 1959a, p. 22).

Continuando a se referir à obra de Dewey, o mesmo autor complementa, dizendo o seguinte:

Para Dewey (1959a, p. 18), portanto, pensamento reflexivo significa “*um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega*”. Comparando-se com as demais “categorias de pensamento”, somente o pensamento reflexivo é capaz de “firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio”, sendo para isso imprescindível “um esforço consciente e voluntário”, envolvendo passos metódicos que começam pela observação e têm continuidade na ordenação de hipóteses, no estabelecimento de inferências e na submissão de conclusões a provas. (CUNHA, 2007, P. 86).

Também Muraro (2013), em seus estudos, destaca que nessa obra Dewey trouxe a importância da reflexão para a construção dos conhecimentos, ou seja, para este autor, pensar seria inquirir/ questionar o que já se sabe, o que se tem certeza, a cotidianidade, a realidade. Como ele mesmo afirma: “[...] pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob um prisma diverso. Enfim, é *perguntar*”. (DEWEY, 1979a, p. 262 apud MURARO, 2013, p. 819).

O pragmatismo⁶² de Dewey amparou as discussões da Escola Nova no Brasil, defendendo um ensino pautado na ação da criança e não

⁶²William James (1842-1910) foi um dos principais representantes da filosofia norte-americana e um autor expressivo do Pragmatismo, sobre o qual proferiu uma série de conferências e publicou ensaios. Segundo James (1989), o pragmatismo deveria ser entendido não apenas como um método de

somente na instrução, em que o aluno deveria aprender para a vida e ser ativo/ reflexivo em sua aprendizagem. De fato,

Dewey concebe o homem em um processo de contínua interação com o meio que o circunda, percebe-o agindo sobre o meio ambiente e tendo de adaptar-se às condições oferecidas, ao mesmo tempo em que esta adaptação resulta em uma melhor utilização deste mesmo meio. (CARVALHO, 2002, p. 53).

É com base nas ideias de Dewey e na experiência de escolas americanas que Lourenço Filho apresenta o “Sistema de Projetos” como uma das possibilidades didáticas de aplicação dos princípios da Escola Nova. Segundo este último autor, os princípios gerais do Sistema de Projetos podem ser assim sintetizados: a) o pensamento se origina de uma situação problemática; b) a importância da experiência real anterior na formulação de hipóteses e resolução do problema; c) a importância da prova final para atestar a solução adequada; d) o princípio da eficácia na vida social, ou seja, é preciso aprender a agir em comunidade. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 302).

Outro autor significativo do movimento escolanovista foi Edouard Claparède, cuja obra intitulada *Educação funcional*, publicada em Genebra, em 1931, e traduzida no Brasil, em 1933, por Jayme Graboi, era indicada para leitura aos professores. O livro traz uma coletânea de artigos escritos por Claparède, dentre os quais: Rousseau e a concepção funcional da infância, publicado originalmente em 1912; Psicologia da inteligência, publicado em 1917; Função da vontade, publicado em 1924; Por que se boceja? ; Educação e democracia;

determinação de significados, mas também como uma nova teoria de verdade, segundo a qual se deve ter a atitude de olhar para além das primeiras coisas, dos princípios, das categorias, das supostas necessidades; e de procurar nas coisas últimas frutos, consequências, fatos. O pragmatista agarra-se aos fatos e às coisas concretas, observa como a verdade opera em casos particulares e generaliza, sendo que a verdade, para ele, torna-se uma classificação para todos os tipos de valores definitivos de trabalho em experiência. Sass (1992) indica que o pragmatismo, fundado na lógica do desenvolvimento do capitalismo, exige a expansão do Estado, a reordenação da divisão social do trabalho e, conseqüentemente, a diversificação profissional, a supremacia da cidade sobre o campo e da indústria sobre a agricultura, bem como a superação de técnicas arcaicas por técnicas modernas. Essa visão denota a importância dos esforços para o estabelecimento de novos parâmetros de racionalidade fundados na ciência que seria, por consequência, produzida no meio acadêmico.

Método funcional para o ensino da língua; Psicologia da escola ativa. Para finalizar, é apresentado o texto *A Concepção Funcional da educação e as conclusões em A educação: vida ou preparação para a vida?*(1930). Claparède assim define educação funcional na introdução do livro:

Foi ali por 1911, creio, que utilizei essa expressão para designar a educação que se propõe a desenvolver os processos mentais considerando-os, não em si mesmos, e sim quanto a sua significação biológica, ao seu papel, a sua utilidade para a ação presente ou futura, para a vida. A educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela. (CLAPARÈDE, 1954, p.1).

Este conceito de educação funcional, não é novo, posto que, segundo Claparède, já se encontra na obra de Dewey, mas remonta também a Montaigne, Rabelais, Comenius, Ratich, Fénelon, Rollin, autores estes que modificaram a visão de educação aproximando a criança de sua natureza, opuseram-se à coerção da escolástica e à violência com que se ensinava, não sendo a escola agradável e atraente: “Se procurarmos traduzir em linguagem mais psicológica o que disseram estes antigos autores, chegaremos quase exatamente a nossa concepção funcional.” (CLAPARÈDE, 1954, p. 2).

Edouard Claparède criou, em 1912, o Instituto Jean Jacques Rousseau, um dos principais centros propagadores das ideias da Escola Nova da Europa do início do século XX. Esse instituto de ciências da educação realizou pesquisas nas áreas da Psicologia e da Pedagogia, bem como se destinou à formação de educadores, visando tornar-se um centro de informação e propaganda a favor da reforma escolar e dos direitos da criança. A ênfase do instituto estava no ensino de métodos científicos, com vistas ao progresso da Psicologia da Educação e da Didática (VIDAL, 1998).

Era do ponto de vista biológico e experimental que Claparède procurava compreender a criança, buscando dar um fundamento científico à Pedagogia, ou seja, estudar as manifestações naturais das crianças e conformar a tais manifestações à prática educativa. Na opinião de Carvalho (2002, p. 54), “este estudo deveria ser feito através de pesquisas científicas relativas à criança e ao desenvolvimento mental, sendo fundamental a preparação dos futuros educadores, tanto no sentido de informá-los das novas descobertas psicológicas, como para desenvolver neles o espírito científico”.

Claparède (1930) atribuía duas missões complementares ao psicólogo: descobrir as leis do desenvolvimento que servem para todos os indivíduos e ao mesmo tempo determinar as diferenças individuais que existem entre as crianças, classificando-as em diversos perfis mentais e psicológicos.

Manifestando-se sobre esse aspecto, Carvalho (2002, p. 55) cita, em seus estudos, alguns pensamentos do autor francês que teve influência sobre os estudos de Lourenço Filho, especialmente em relação à compreensão das diferenças individuais:

Assim, o problema da individualidade reduz-se a identificar as aptidões fundamentais que distinguem entre si os diferentes indivíduos e que podem servir para classificá-los em determinado número de tipos bem distintos. Compreendendo aptidão como “... uma disposição natural para comportar-se de certa maneira, a compreender ou sentir de preferência certas coisas ou a executar certas espécies de trabalho” (Claparède, 1959, p.140), considera fundamental que a escola leve em conta as diferenças de aptidão e inteligência e propicie ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades particulares, porque “ir contra o tipo individual é ir contra a natureza” (Claparède, 1959, p.149). É neste contexto que se insere sua preocupação com os processos de diagnóstico psicológico através dos testes, um dos aspectos de sua obra que mais influência teve sobre o trabalho de Lourenço Filho, no Brasil.

Embora Dewey e Claparède sejam identificados como escolanovistas e pragmatistas, Carvalho (2002, p. 55) chama a atenção para as diferenças entre eles:

Podemos identificar conseqüências pedagógicas deste pensamento distintas das daquele proposto por Dewey. Uma das diferenças é a forma com que os autores compreendem a relação entre os fins e os meios da educação: para Dewey não deveria haver separação entre os fins e os meios da educação, ou seja, entre a Psicologia e a Filosofia; já Claparède advoga esta separação, enaltecendo o papel da Psicologia experimental para a ação pedagógica e afirmando que “(...)a maneira de ensinar é, até certo ponto,

independente do fim último da educação” (Claparède, 1930, p.174). Ao estabelecer esta divisão, também subordina os conteúdos do ensino, o saber, ao desenvolvimento da inteligência; em outras palavras, a escola deve ensinar para desenvolver as características da inteligência (Claparède, 1954, p.38).

Da mesma forma, Warde também destaca as semelhanças e diferenças entre eles, esclarecendo que os dois autores advogam a importância das relações entre Psicologia e Educação, mas de maneiras diferentes: para o primeiro, o campo pedagógico seria o lugar por excelência de aplicação dos conhecimentos da ciência psicológica, ao passo que, para o segundo, a Psicologia teria a função de contribuir na organização do campo pedagógico, junto com a Filosofia e outras ciências (WARDE, 1997).

Outra obra indicada na Circular foi *Psicologia do Comportamento*, de Henri Piéron. Esse autor teve influência direta sobre as produções de Lourenço Filho, especialmente no que se refere às questões de testagem psicológica e Psicologia experimental. Piéron mantinha sob sua liderança um laboratório de Psicologia experimental na Sorbonne, entre 1912 e 1951, tendo vindo ao Brasil nos anos 1920, após Lourenço Filho ter reativado o Laboratório de Psicologia Experimental⁶³ da Escola Normal da Praça de São Paulo. Por seu lado, Monarcha identifica as colaborações de Piéron para o desenvolvimento da psicologia científica no Brasil, através de suas produções, da realização de palestras e aulas práticas de técnica psicológica:

A retomada do Laboratório de Psicologia Experimental por Lourenço Filho coincide com a presença de Henri Piéron em São Paulo. Pesquisador de projeção mundial, suas preleções e cursos práticos realizados no anfiteatro da Escola Normal da Praça e no Liceu de Artes e Ofícios imprimem

⁶³Lourenço Filho volta a São Paulo, em 1925, após reformar a educação cearense para assumir a cátedra de Psicologia e Pedagogia ocupada até então por Sampaio Dória na Escola Normal da Praça. Mesmo na regência das aulas, Lourenço Filho reativou o Laboratório de Psicologia Experimental dessa escola, que fora abandonado no decênio anterior. Sob sua supervisão utilizam-se ali testes de desenvolvimento mental; realizam-se inquéritos sobre jogos, influência de leituras e do cinema; pesquisas sobre aprendizagem e, seguindo o trabalho já realizado em Piracicaba sobre testes, investiga-se mais profundamente a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita que irá culminar na publicação dos Testes ABC (LOURENÇO FILHO, 1994).

calor a trajetória luminosa da psicologia objetiva na forma de psicotécnica durante a década de 1920. (MONARCHA, 1999, p. 304).

Se Fernando de Azevedo publicou, de Henri Piéron, *Psicologia do Comportamento* (1935), na coleção Atualidades Pedagógicas, Lourenço Filho também traduziu e prefaciou a obra *Psicologia Experimental*, volume 1, para sua Coleção Biblioteca de Educação, nos anos 1920. Isso também ocorreu com Claparède, que teve suas obras publicadas nas duas coleções, sendo que na Biblioteca da Educação a obra traduzida e prefaciada por Lourenço Filho foi *A Escola e a Psicologia Experimental*, de 1928. Isto denota que os conhecimentos da Escola Nova e da Psicologia estavam em plena disseminação no Brasil e que, independente da editora escolhida, as redes de ensino teriam acesso a livros de autores escolanovistas, com foco na Psicologia experimental/comportamental.

Francês, assim como Piéron, Henri Wallon é outro autor que tem sua obra *Princípios da psicologia aplicada* (1930) indicada na circular. Esta obra foi fruto do trabalho de Wallon junto ao Instituto Nacional do Estudo do Trabalho e de Orientação Profissional, na França, organização que ele fundou com Henri Piéron, em 1929, e diferencia-se dos demais estudos a que Wallon se dedicou posteriormente e que se centravam nas discussões sobre a evolução psicológica da criança. É interessante observar que Wallon esteve visitando escolas no Rio de Janeiro, em 1935, momento em que foi divulgada a circular com indicações para a compra de livros.

Segundo Carvalho (2002), apesar de ser crítico da educação tradicional, como a maioria dos pensadores de sua época, Wallon mostrava-se cético quanto a muitas experiências do movimento renovador, especialmente quanto às ideias de Montessori, pelo caráter individualista de suas propostas, e também quanto à concepção de hereditariedade proposta por Claparède. Em sua perspectiva, o papel da hereditariedade fica relativizado, já que as atividades psíquicas são orientadas e hierarquizadas segundo os interesses preponderantes das sociedades.

Do ponto de vista dos fundamentos epistemológicos de sua teoria, Wallon se diferencia de Dewey, Claparède e Piéron por ancorar sua base teórica no materialismo histórico e dialético. Nessa perspectiva, a ideia de desenvolvimento humano como condição para a aprendizagem, que se estabelece com base na ideia de maturidade, é questionada. Conforme Wallon, a passagem da criança pelo processo de escolarização cria as

condições para a realização de seu próprio desenvolvimento. Dessa forma, uma perspectiva psicológica centrada no indivíduo não resolve os problemas inerentes à educação escolar. O papel dos aspectos sociais na constituição do indivíduo é um dos pontos centrais de sua teoria e motivo de discordância das ideias de vários autores da época, da mesma maneira que a forma como compreendia a relação entre Psicologia e Educação. O texto apresentado na sequência comprova o que dissemos:

Wallon (1975) é taxativo ao afirmar: “Entre a psicologia e a educação, as relações não são de uma ciência normativa e de uma ciência ou de uma arte aplicadas”. Propõe uma relação de simetria e complementaridade entre a Psicologia e a educação: já que a escola é um meio formador da personalidade total do indivíduo na nossa sociedade, o que acontece ali deve ser estudado na sua especificidade e pode, inclusive, auxiliar na constituição do conhecimento psicológico sobre a criança. (CARVALHO, 2002, p. 57).

Os outros autores ligados à Psicologia e que tiveram suas obras sugeridas para estudo em Santa Catarina foram os brasileiros: Arthur Ramos, Djacir Menezes e Silvio Rabello. Em seu livro *Educação e Psicanálise*, de 1934, Arthur Ramos trazia as questões da Psicanálise para a educação com o fim de auxiliar os professores na compreensão dos comportamentos dos alunos. O livro continha uma exposição sobre a teoria da sexualidade de Freud e a psicologia individual de Adler (ABRÃO, 2008). Além de seus estudos sobre Psicanálise e Educação, Arthur Ramos, médico alagoano, propôs o conceito de criança-problema, contrapondo-se ao conceito corrente de crianças anormais, que englobava todas as crianças, mesmo aquelas que não apresentavam uma deficiência de ordem física, mental ou que apresentassem somente problemas de aprendizagem. A criança-problema seria aquela com dificuldades de aprendizagem e mau comportamento, em geral, atribuídos à família e ao meio social, ou seja, para este autor, o que acontecia com a criança/aluno era de responsabilidade de seu meio, que não soube educá-lo, como podemos identificar no texto que segue:

A fim de fugir da conotação “normal” e “anormal” que como demonstrou Ramos é insuficiente para categorizar uma Criança com dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao meio escolar, o autor criou o conceito da criança problema. O termo problema está muito mais relacionado com as condições sociais que o menor vive e

que dificulta a sua capacidade de atenção e aprendizagem. (GARCIA, 2010, p.7).

Djacir Menezes, doutor em Direito, professor universitário, foi o responsável pelo primeiro *Dicionário de Psicologia Pedagógica*, de 1935. Este autor produziu trabalhos nas áreas de: filosofia, crítica social, didática e literária. Talvez, por sua vinculação com diferentes áreas, seja difícil pormenorizar sua visão e contribuição para a educação brasileira.

Silvio Rabello, por sua vez, dedicou seu livro *Psicologia do Desenho Infantil* (1934) ao estudo empírico dos desenhos infantis, em Recife/PE, visando ao entendimento psicológico da criança brasileira. O autor assim se pronuncia: "Com o presente estudo - Psicologia do Desenho Infantil - publicado parcialmente em revista, apresentamos aos interessados pela educação o necessário esclarecimento de certos aspectos da fisionomia mental da criança brasileira." (RABELLO, 1934, s/p).

Finalizando esse item, destacamos que nossa intenção, ao apresentar os autores indicados na Circular dirigida aos Institutos de Educação, foi a de evidenciar os diálogos estabelecidos entre os cursos de formação de professores em Santa Catarina e a produção científica na área da Educação produzida em nível nacional e internacional. Não foi nossa proposta realizar um aprofundamento na obra dos autores, mas situá-los no cenário acadêmico e científico da área. Convém, no entanto, salientar que a sugestão para aquisição desses livros não significa que as concepções e os princípios subjacentes às ideias neles contidas tenham sido realmente discutidas com os professores, já que não temos elementos para tal afirmação. O que se evidencia no exposto até aqui é a predominância de autores escolanovistas entre a bibliografia indicada e também a prevalência de autores da área da Psicologia na Circular.

3.2 OS PROGRAMAS DE ENSINO DA ESCOLA NORMAL SUPERIOR VOCACIONAL DE 1937: A ESCOLA NOVA E O MÉTODO INTUITIVO

Neste item discutiremos os programas de ensino de Psicologia, propostos em 1937, ano em que efetivamente entrou em vigor a Reforma Trindade, de 1935. Como vimos no primeiro capítulo, a Reforma de 1935 transformou a Escola Normal Catarinense em Instituto de Educação, ficando a instrução pública catarinense, a partir de então, organizada da seguinte forma: Jardim de Infância, Escola Isolada, Grupo Escolar, Escola Normal Primária (com duração de três anos e que

preparava os alunos que pretendiam ser professores na zona rural), Escola Normal Secundária (três anos e fornecia sólido preparo aos que pretendiam dedicar-se ao magistério), Escola Normal Superior Vocacional (dois anos e se destinava ao preparo exclusivo de professores para as diversas modalidades de ensino).

Nos Quadros 18 e 19 a seguir, constam as matérias que integravam o currículo da Escola Normal Primária e da Escola Normal Secundária, conforme Decreto nº713, de 08/01/1935. Cabe destacar que, nas Escolas Normais Primárias, havia uma indicação para o ensino de Psicologia: “Além das matérias acima especificadas serão lecionadas breves noções de pedagogia, psicologia e agricultura”. (SANTA CATARINA, 1935, p.1).

Quadro 18 – Matérias da Escola Normal Primária 1935.

Matérias	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Agricultura	-	-	x
Alemão (Inglês)	-	-	x
Álgebra	-	x	-
Aritmética	x	x	-
Aritmética e Álgebra	-	-	x
Ciências físicas e naturais	-	x	x
Desenho	x	x	x
Educação Física	x	x	-
Frances	-	x	x
Geografia	-	x	x
Geografia do Estado	x	-	-
Geometria	-	x	x
História da Civilização	-	x	x
História do Brasil	x	-	-
Musica	x	x	x
Noções de Pedagogia e Psicologia	-	-	x
Português	x	x	x
Trabalhos	x	x	x

Fonte: SANTA CATARINA, 1935, p.2.

Quadro 19 – Matérias da Escola Normal Secundária 1935

Matérias	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Alemão (Inglês)	X	x	-
Álgebra	-	x	-
Aritmética	X	x	-
Aritmética e Álgebra	X	x	-
Cosmografia	-	-	x

Desenho	X	x	x
Educação Física	X	x	x
Filosofia	-	-	x
Física	x	x	x
Frances	x	x	-
Geografia	x	x	x
História da Civilização	x	x	x
História do Brasil e do Estado	-	-	x
História Natural	x	x	x
Latim	-	x	x
Matemática	-	-	x
Musica	x	x	x
Português	x	x	-
Português e literatura	-	-	X
Química	x	x	X
Trabalhos	x	x	x

Fonte: SANTA CATARINA, 1935, p.2.

O curso das Escolas Normais Vocacionais compreendia, por sua vez, o estudo das matérias que constam no Quadro 20.

Quadro 20 – Matérias das Escolas Normais Vocacionais- 1935

Matérias	1ºAno	2ºANO
Desenho	x	x
Didática	-	x
Educação física	x	-
Educação física (didática)	-	x
Higiene e Puericultura	x	-
História e filosofia	x	-
Legislação escolar	x	-
Literatura	x	x
Metodologia geral e especial	x	-
Musica	x	x
Pedagogia	-	x
Pratica pedagógica	-	x
Psicologia Aplicada a Educação	-	x
Psicologia Geral e Infantil	x	-
Sociologia	x	-
Sociologia educacional	-	x
Trabalhos	x	x

Fonte: SANTA CATARINA, 1935, p. 2.

A fonte para o quadro apresentado foi o Decreto nº713, de 08/01/1935. Observamos, no entanto, mudanças na nomenclatura das

cadeiras no Decreto nº217 de 1937. Inicialmente, estava prevista uma cadeira de Psicologia Geral e Infantil no primeiro ano do curso e outra de Psicologia Aplicada à Educação no segundo ano do curso. No Decreto de 1937, no entanto, consta uma cadeira intitulada Introdução ao Estudo da Psicologia Educacional, ministrada nos dois anos do curso.

Nosso foco de análise, nesta pesquisa, são os programas que constam do Decreto-Lei nº217, de 09.03.1937, que aprovou programas da Escola Normal Superior Vocacional, considerando que essa era a formação mais completa para o/a normalista na época. Uma análise preliminar de todos os programas que constavam do Decreto nº217 permitiu observar que conteúdos e autores ligados à Psicologia constam nos programas de outras disciplinas, por isso, vamos estabelecer uma interlocução com os programas das cadeiras de História da Educação, Sociologia, Pedagogia, Puericultura, Metodologia do ensino primário e Didática.

O Quadro 21 traz os conteúdos da disciplina de Psicologia Educacional de 1937, de acordo com o Decreto n.217 de 09.03.1937, que aprova os programas da Escola Normal Superior Vocacional.

Quadro 21 – Conteúdos de Psicologia Educacional 1937

Decreto n.217 de 09.03.1937 – Psicologia Educacional	
1º ANO – Introdução ao estudo da Psicologia Educacional	
01	Linhas gerais da História da Psicologia Educacional: a) período anterior ao evolucionismo; b) período do evolucionismo; c) período posterior ao evolucionismo.
02	O empirismo em Psicologia e suas consequências em Psicologia Educacional: a) John Locke; b) Os racionalistas; c) a disciplina formal.
03	O empirismo em Psicologia e o trabalho em Pestalozzi: a) os empíricos; b) O método intuitivo;
04	O associacionismo: a) Herbart; b) Os cinco passos formais.
05	A Psicologia inglesa do começo e do meio do século XIX e a Psicologia Educacional: a) Hamilton; b) Tomas Brown; c) Mill; d) A. Bain
06	O experimentalismo em Psicologia e suas consequências em Psicologia Educacional: a) Período anterior a Wundt; b) Wundt; c) Cattell.
07	O evolucionismo em Psicologia e suas consequências em Psicologia Educacional: a) O evolucionismo; b) A psicologia genética, comparativa e a animal; c) Galton, Thorndike, Watson e Kohler; d) Stanley Hall.
08	A Psicologia do aprendizado e as modernas correntes psicológicas.
09	A moderna Psicologia Educacional – E. L. Thorndike.
2º ANO	
01	Definição, objeto e método da Psicologia Educacional.

02	Teoria da reação e seus fundamentos na psicologia nervosa.
03	Diferenças individuais: a) hereditariedade; b) meio; c) maturação e aprendizado.
04	Desenvolvimento do comportamento: a) Características; b) fatores; c) curvas de desenvolvimento.
05	O comportamento inato: a) reflexos; b) emoções; c) tendências instintivas; d) aptidões especiais.
06	O comportamento adquirido: a) reações habituais; b) reações inteligentes.
07	A motivação.
08	A inteligência e as integrações psíquicas.
09	O aprendizado: a) teorias; b) leis; c) curvas de aprendizado e de esquecimentos; d) fatores de eficiências e economia; e) transferência e interferência; f) avaliação objetiva.
10	A personalidade: a) organização; tipos; b) desenvolvimento; c) perturbações; d) medição.
Trabalhos práticos (a cargo do preparador da cadeira)	
01	Pesquisas, investigações, estudos
02	Grupos de discussão

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p.1.

Com as mudanças ocorridas pela criação da Escola Normal Superior Vocacional, a então cadeira de Psicologia, que vinha ligada às matérias de Psicologia, Instrução Cívica e Moral, até 1928, passou a ter espaço próprio nessa modalidade do Curso Normal, sendo ensinada nos dois anos. Num primeiro ano, seria dada uma Introdução à Psicologia Educacional, com uma discussão de diferentes autores da Psicologia, com uma base forte do evolucionismo e do experimentalismo.

No segundo ano, existe um predomínio dos temas vinculados ao desenvolvimento do comportamento e da personalidade. Nele, as diferenças individuais são explicadas pela hereditariedade, influência do meio, maturação e aprendizagem. O comportamento é um tema valorizado, tanto que merece três unidades no Programa de Psicologia Educacional. A motivação, o aprendizado e a personalidade são tópicos trabalhados em estreita relação com a temática do comportamento.

Podemos verificar ainda que, nesse Programa, são discutidas as bases sobre as quais se assenta o entendimento da testagem psicológica, pois o estudo irá centrar-se nas diferenças individuais, tanto biológicas (hereditariedade, reflexos, reação) quanto psicológicas (emoções, inteligência, motivação).

Cabe destacar, de acordo com Daniel (2003), que Santa Catarina apresentava sintonia com o ensino paulista desde o final do século XIX,

e essa sintonia pode ser notada novamente nessa organização da Escola Normal Superior Vocacional que apresenta bastante semelhança, quanto aos conteúdos, com o Curso de Formação do Professor Primário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1936, o qual teve como organizadora a professora Noemy da Silveira Rudolpher, catedrática de Psicologia naquele instituto. O curso tinha duração de dois anos, assim como o catarinense, e segundo Evangelista (2002, p. 154 apud DANIEL, 2003, p. 63), os conteúdos trabalhados em Psicologia, por Rudolpher, seriam os seguintes:

no primeiro, Rudolpher trabalhou uma introdução à psicologia educacional, desdobrada em nove pontos, em que incluiu elementos de história, acentuando as psicologias racionalista, intuitiva, empírica, associacionista, experimentalista, evolucionista e a moderna psicologia educacional. Esses conteúdos associavam-se a alguns autores, escolhidos como representativos das correntes apresentadas. Foram indicados, por exemplo, Locke, Pestalozzi, Herbart, Hamilton, Thomas Brown, Mill, A. Bain, Wundt, Castell, Galton, Watson, Kohler, Stanley Hall e Thorndike (...). No segundo ano o programa tornou-se mais específico, propondo dez tópicos a partir da definição da disciplina. Abordou aspectos tais como diferenças individuais, desenvolvimento do comportamento, comportamento inato, comportamento adquirido, motivação, inteligência, aprendizado e personalidade.

No primeiro ano, os conteúdos de ensino de Psicologia englobaram as quatro principais correntes de pensamento que fundamentaram as teorias psicológicas/ pedagógicas: evolucionismo, empirismo, associacionismo e experimentalismo, através de seus principais representantes e suas ideias.

A primeira teoria a ser estudada foi a do evolucionismo, que aparece em dois momentos no programa: primeiro em linhas gerais e depois com as consequências desse pensamento em autores, como Galton; Thorndike; Watson e Kohler; e Stanley Hall. Ressaltamos que Thorndike é o único autor que tem também uma indicação de conteúdo em separado: A moderna Psicologia Educacional – E. L. Thorndike.

As ideias da teoria evolucionista constituíram um marco decisivo para que a criança fosse incorporada aos estudos científicos, pois os psicólogos esperavam encontrar nas formas simples aquilo que consideravam como complexo no homem adulto, ou seja, esperavam, por meio do estudo do animal e da criança, conseguir uma explicação

para o comportamento do adulto (MOREIRA LEITE, 1972; WARDE, 1997).

Observamos que há, no Programa, a preocupação de evidenciar diferentes autores tendo por referência sua relação com o evolucionismo, o que demonstra a importância que tal temática assume para a formação teórica dos professores. Passamos, a seguir, a apresentar uma breve caracterização dos autores elencados nesse tópico do Programa.

Francis Galton⁶⁴ (1822-1911) foi um cientista inglês com fundamento evolucionista. Era primo de Darwin e se dedicou ao estudo da inteligência com base em estatísticas a fim de confirmar o papel da herança genética para o desenvolvimento das faculdades mentais:

Nossa constituição parece ser diretamente relacionada com as de nossos antepassados. Nossos corpos, mentes e capacidades de desenvolvimento são derivadas de nossos pais. Tudo o que possuímos ao nascer constitui herança de nossos ancestrais. (GALTON, 1907, p.36 apud GOUVEA; GERKEN, 2010, p. 99).

Galton desenvolveu uma teoria a partir da ideia de que a inteligência é herdada, e de que seria feita uma intervenção social com base na seleção dos mais capazes para o aprimoramento da raça. A eugenia foi fundada pelo autor, que acreditava e insistia na tese de que pais bem dotados teriam filhos com a mesma característica, embora ele próprio nunca os tenha tido. O cientista inglês pode ser considerado como precursor dos testes mentais que se baseavam em suas pesquisas na medição de caracteres anatomofisiológicos para o acesso/medição da inteligência, tendo sido um dos primeiros autores a utilizar a estatística para medição dos fenômenos humanos (GOUVEA; GERKEN, 2010).

As mudanças na escola e universidade norte americana, no início do século XX, se deveram ao final da Guerra Civil, ao desenvolvimento econômico e à imigração crescente que deveria manter-se pacificada. Era necessário construir um homem novo, e nesse cenário, as produções de Thorndike (1874-1949)⁶⁵ foram de extrema relevância, como comprova o texto a seguir:

64 Para um aprofundamento sobre as discussões do autor ver: GOUVÊA, M. C. S.; GERKEN, C. H. S. Desenvolvimento humano: história, conceito e polêmicas. São Paulo: Cortez, 2010.

65 A tese de Ivanete Batista dos Santos defendida em 2006 dedicou-se ao exame da produções de Edward Lee Thorndike ligadas ao ensino de Aritmética, Álgebra e Geometria. A autora traz uma discussão importante sobre os escritos

Nesse ambiente de “americanização” do imigrante e do norte-americano por meio da escola e do ensino, Thorndike mobiliza sua energia intelectual para produzir instrumentos, manuais e testes, que educassem sujeitos capazes de pensar, sentir e agir de forma eficiente e racional diante das transformações econômicas, sociais e políticas por que passavam os Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX. (SANTOS, 2006, p.15).

Com base no comportamento manifesto, Thorndike entendia a aprendizagem como as conexões estabelecidas entre estímulo e resposta. As respostas poderiam ser pensamentos, sentimentos, ações e atitudes em conexão com as situações de vida. Nestas respostas estaria a organização inata do homem, mas a educação poderia perpetuar, eliminar ou modificar estas tendências. Assim sendo,

[...] por meio da educação, alguns elementos da natureza original do indivíduo são alterados com o objetivo de melhorá-los – a fim de produzir nele a informação, hábito, capacidade, interesse e ideais que são desejáveis. O comportamento do homem na família, nos negócios, na religião e em outras ocupações da vida surge no equipamento original de instintos e capacidades. (SANTOS, 2006, p.139).

Dessa forma, as aprendizagens seriam as conexões que o homem estabelece ao longo da vida, em geral, ligadas à mesma ocorrência, em que um fato mental se liga a outro. O ensino, então, deveria organizar conexões que modificassem o que já se sabe e estabelecer vínculos entre os diferentes conhecimentos que se pretende ensinar. Em outras palavras:

Aprendizagem é conexão; e ensinar é a organização de situações que poderão conduzir ou moldar vínculos desejáveis ou fazê-los satisfatórios. Um volume poderá ser escrito mostrando, em detalhes, que vínculos em exercícios de aritmética, ortografia, Alemão, filosofia e outros, certos costumes e leis, certa moral e ensino religioso tendem a ser formados em um homem de dada natureza original; ou mostrar como certos vínculos desejados podem ser formados de maneira racionalizada. (THORNDIKE, 1913b, p. 55 apud SANTOS, 2006, p.142).

E a Psicologia da Aprendizagem seria a responsável por elucidar as conexões/os vínculos que levaram a determinada aprendizagem, reconhecendo o que já estava originalmente no homem e quais os vínculos que se formaram e que levaram às ações. Assim, seria possível controlar o comportamento e modificá-lo, pois já reconheceria as respostas dadas, suas conexões anteriores e as novas. O texto transcrito a seguir explica melhor o que afirmamos:

Para Thorndike (1930), a Psicologia da aprendizagem pode ter como finalidades: explicar como e onde começa, exatamente, esse processo a partir da definição do que é a natureza original do homem; prestar atenção nos vínculos que são formados e que causam no homem certas ações, devendo-se prestar mais atenção para esse aspecto do que para as características de certo objeto, tendo, dessa maneira, noção das respostas dadas a certo problema, pela satisfação ou rejeição dos mesmos; listar os vínculos e elementos dos vínculos que contam sobre os hábitos, associação de idéias, abstrações inferências etc.; medir a força de cada um dos vínculos, descobrir suas relações de facilitação e inibição; traçar a origem e prever possibilidade e efeitos delas na determinação de novos vínculos ou na modificação de velhos, formados por uma dada situação. (SANTOS, 2006, p.142).

Completando, podemos dizer que a Psicologia defendida por Thorndike seria capaz de entender o ser humano pelas conexões que realiza ao longo da vida, algumas das quais com bases inatas, fornecendo à educação elementos para a modificação dos comportamentos e da personalidade. São palavras do próprio Thorndike:

Uma ciência completa da Psicologia pode contar cada fato sobre o intelecto, caráter e comportamento de todo ser humano, pode contar a causa de cada mudança na natureza humana, pode contar o resultado que cada força educacional – cada ato de cada pessoa que modifica o outro ou a si mesmo – pode ter. Pode nos ajudar, a usar os seres humanos para o bem estar do mundo com a mesma segurança dos resultados que agora temos quando usamos a lei da gravidade ou elementos químicos. Proporcionalmente, quanto mais nós compreendemos uma ciência, mais podemos nos tornar mestre de nossa própria alma como nós agora somos mestres do calor e da iluminação. Progresso em direção a uma ciência correta está sendo feito. (THORNDIKE, 1910, p. 6 apud SANTOS, 2006, p.35).

Também Stanley Hall (1844-1924)⁶⁶, educador e psicólogo americano, dedicou-se ao estudo da criança e de sua educação, como campo privilegiado de pesquisa científica em Psicologia. O foco no estudo da criança e em suas produções conferiu legitimidade à Psicologia como disciplina científica dedicada ao estudo empírico/experimental do desenvolvimento e aprendizagem destas, como se afirma no texto que segue:

As iniciativas de G. Stanley Hall (1844-1924) merecem especial destaque, não porque tenha sido precursor de muitas das teses que defendeu nem porque tenha sido matriz singularíssima de conceitos e procedimentos científicos; mas porque deslocou os parâmetros dos estudos e dos debates sobre a criança, suas relações com a pedagogia e as reformas escolares, as relações da universidade com o kindergarten e a escola primária, com os professores primários e pais; porque polemizou em todas as frentes e porque formou um número vultoso e relevante de acadêmicos e líderes educacionais. (WARDE, 2014, p. 247).

A materialização dessas ideias sobre o estudo da criança encontra-se no *Pedagogical Seminary*, uma publicação da *Clark University*. O periódico foi publicado entre os anos de 1891 e 1924, sob a edição de Stanley Hall, tendo sido responsável por formar pesquisadores e gerado polêmicas em uma gama de setores envolvidos na educação da criança e dos jovens, trazendo para o cenário da época a discussão de temas sobre a Psicologia da criança. De fato,

Enquanto Hall se dedicava a afirmação da Psicologia, lideranças educacionais continuavam a sustentar e ampliar o movimento em favor de reformas educacionais pautadas em estudos da criança, ao mesmo tempo em que outros psicologistas estavam sendo cativados para pesquisas empírico-experimentais em torno do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.. (WARDE, 2014, p. 252-253).

Wolfgang Kohler (1887 - 1967), psicólogo alemão, contemporâneo de Watson, foi um dos fundadores da psicologia da

⁶⁶ O artigo intitulado *G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX*, de Mirian Jorge Warde (2014) aprofunda as discussões sobre este autor e sua ênfase no estudo da criança, child study como um campo específico de estudos. A autora ainda dedica-se ao entendimento do evolucionismo defendido pela child study e a hegemonia da Psicologia sobre as outras disciplinas que se dedicavam aos estudos da infância.

Gestalt. Também conhecida como Psicologia da forma, tinha como base os estudos da percepção com o objetivo de entender o funcionamento psíquico. Nessa perspectiva, o estudo do comportamento deveria partir das respostas totais dadas às situações também integrais, ou seja, partir do pressuposto de que o todo é maior do que a soma de suas partes, contrapondo-se à perspectiva defendida por Watson.

Dois tópicos do Programa são dedicados ao estudo do empirismo: um sobre as consequências desse pensamento para a Psicologia Educacional e outro que se refere a Pestalozzi e ao método intuitivo, esses últimos conteúdos já presentes no Curso Normal em Santa Catarina, em programas anteriores e que não foram abandonados, mesmo com a ostensiva entrada dos conhecimentos fundamentados nas ciências base da Educação na formação de professores.

No que se refere ao conteúdo sobre associacionismo, detivemo-nos no estudo de um de seus representantes, John Herbart (1776-1841), autor alemão que desenvolveu cinco passos formais para a efetivação do ensino. Considerado o pai da Pedagogia científica, ele defendia a ideia da educação pela instrução, levando em conta, num primeiro momento, o interesse dos alunos, que seria incorporado a uma organização do ensino a fim de que se chegasse ao conhecimento científico. Carvalho (2002, p. 52) destaca a posição do autor quanto a esse aspecto: “Herbart acreditava ser necessário, naquele momento, explicar cientificamente o processo de aquisição de conhecimento, já que as práticas pedagógicas não deveriam mais pautar-se pelo bom senso ou pela arte de ensinar.” Ainda segundo a autora:

Herbart foi um importante crítico da teoria das faculdades mentais para a explicação da vida psíquica, que era a base teórica da educação tradicional clássica, vigente na maioria dos sistemas escolares europeus e norte-americanos. A teoria das faculdades mentais postulava que a mente era dotada de faculdades inatas, como atenção, percepção e memória, que deveriam ser treinadas pelo exercício, pela repetição. (CARVALHO, 2002, p. 53).

Herbart propunha uma organização metodológica da instrução com cinco passos formais, assim delimitados: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação (ou método). Também compreendia que a formação da moralidade seria papel da educação: educar caráter e vontade para que o indivíduo se autogovernasse, agindo corretamente. Assim, governo e disciplina se ligam à instrução, a fim

desenvolver o controle nos alunos. Zanatta (2012, p. 108) evidencia como esses termos eram compreendidos pelo autor:

Governo e disciplina concorrem para assegurar a instrução. Ao passo que a disciplina visa causar no aluno efeitos diretos, imediatos, a instrução visa efeitos futuros, as ações do futuro cidadão. A disciplina busca afetar a vontade do aluno para que, tendo conformado o seu caráter, futuramente seja uma pessoa de conduta moralmente valiosa. O governo consiste em normas externas a que todos devem submeter-se; a disciplina consiste na individualidade, no controle interno exercido pelo próprio aluno, de forma suave e efetiva.

Comenius, Pestalozzi e Herbart não são autores da Escola Nova, e sim da Pedagogia Tradicional, e mantinham sincronia em temas como inatismo, moral e ensino intuitivo. Comenius, pai da didática moderna e da educação para todos, já sinalizava que a aprendizagem começava pelos sentidos e que caberia à educação desenvolver o que já está no homem. O autor não desprezava a formação religiosa/moral. Pestalozzi, assim como Comenius, trazia a questão da natureza infantil, como seguidor de Rousseau, entendendo que a criança é boa por natureza, mas é corrompida pela sociedade. Ele também defendia a escola para todos e valorizava a relação criança-natureza, pelo uso dos sentidos que levariam ao conhecimento; não desprezava a educação moral, considerando-a significativa para a formação humana. Herbart, assim como seus antecessores, Comenius e Pestalozzi, valorizava a intuição, a moralidade e o desenvolvimento do caráter como fim da educação, e a educação como possibilidade de afloramento das capacidades naturais/inatas da pessoa.

Em suas reflexões, Lourenço Filho (2002) salienta que esses autores formularam, em seus escritos, princípios psicológicos de centralidade na criança, e que a revisão das concepções trazidas por eles trouxe elementos que permitiram a implantação do movimento da Escola Nova. Em outras palavras, pode-se dizer que os germes do movimento da Escola Nova foram gestados a partir de concepções presentes na escola tradicional, as quais já possuíam elementos inovadores na forma de compreender a criança e os processos de ensino aprendizagem, processos esses que foram aperfeiçoados e tornados mais eficientes e eficazes pelos escolanovistas.

As ideias dos três estudiosos, Herbart, Pestalozzi e Comenius, tiveram ressonância no Brasil com os escritos de Rui Barbosa, na Primeira República, sobre o método intuitivo, como já destacado no

segundo capítulo. Esse método foi amplamente ensinado no Curso Normal, em Santa Catarina, a partir de 1911, e não foi abandonado nos anos 1930, como atestam os programas de ensino de 1937, embora o País e Santa Catarina já caminhassem para a adoção das ideias da Escola Nova.

Retomando o Programa de ensino de Psicologia, em seu primeiro ano, havia um tópico dedicado ao estudo do experimentalismo centrado em Wund e Cattell, o primeiro, um autor cujas ideias foram consideradas um marco no desenvolvimento da Psicologia de caráter científico, e o segundo, um precursor da construção dos testes mentais.

No final do século XIX, ocorreu um ato considerado fundante da Psicologia de caráter científico/experimental: a criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Leipzig, Alemanha, no ano de 1879, por Wilhelm Wundt (1832-1920)⁶⁷. Esse laboratório cooperou para que Leipzig fosse o centro mundial da Psicologia naquele momento e atraísse inúmeros estudantes que pretendiam aprender sobre a nova ciência. Araujo (2009, p. 11-12) assim sintetiza a organização do ensino realizado no laboratório:

Segundo organização e o funcionamento do laboratório obedeciam ao plano de trabalho esboçado por Wundt. As atividades eram de dois tipos: de um lado, um curso introdutório para os novatos, com duração de um semestre, cujo objetivo era familiarizá-los com os instrumentos, métodos e técnicas experimentais; de outro, as atividades especiais dos membros antigos. No início de cada novo semestre, Wundt se reunia com esses membros para fixar os temas a serem investigados, levando em consideração o interesse de cada um pelos respectivos assuntos. Em seguida, os participantes eram divididos em grupos, cada grupo ficando responsável por um tema. Mas a adesão a um grupo era voluntária e cada membro podia participar de mais de um grupo. Para cada um dos grupos assim

⁶⁷Dois artigos do autor Saulo de Freitas Araujo (2003,2009) trazem aprofundamentos importantes quanto a biografia, fundamentos e obra de Wilhelm Wundt:

ARAUJO, S. F. A obra inicial de Wundt: um capítulo esquecido na historiografia da psicologia. Revista do Departamento de Psicologia da UFF, 15, 2, p. 63-76, 2003.

ARAUJO, S. F. Wilhelm Wundt e a Fundação do Primeiro Centro Internacional de Formação de Psicólogos. Temas em Psicologia (Ribeirão Preto), v. 17, p. 3-8, 2009.

constituídos, era designado um líder – em geral um membro mais antigo do instituto, que já tinha mostrado sua capacidade em semestres anteriores –, cuja função era preparar os experimentos e, sempre que possível, redigir o relato final para publicação

Wundt é um exemplo significativo da Psicologia que se desenvolvia em diferentes laboratórios dedicados a esta ciência pelo mundo. A utilização de diferentes métodos de pesquisa refletia o movimento das diversas escolas de Psicologia, que os conceberam para análise psicológica do ser humano.

Em suas reflexões sobre este tema, Figueiredo (1991) assinala que praticamente toda a Psicologia que pretendia se constituir como uma ciência natural adotava um modelo instrumentalista dos fenômenos mentais e comportamentais, concebendo as funções mentais, como percepção e memória, como processos orientados à adaptação.

O desenvolvimento da Psicologia de caráter objetivo dá-se, como se viu com Wundt, na Europa, e vem suprir as demandas das sociedades industriais capitalistas, de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar a produtividade visando, em última instância, a um aumento desta. Constata-se que as tendências experimentalistas e psicometristas não se opõem aos ditames das sociedades urbano-industriais capitalistas da época, ao contrário, as sacramentam cientificamente (CUNHA, 1995; PATTO, 1984), ao mesmo tempo em que esse contexto histórico contribuiu para a consolidação da Psicologia como campo científico.

O ensino desses diversos autores no Programa de Psicologia em Santa Catarina, de 1937, endossa ainda mais a ideia de que os conhecimentos dirigidos à formação dos professores espelhavam as discussões nacionais, especialmente aquelas realizadas em São Paulo, por Lourenço Filho, que se dedicou ao estudo dos diferentes autores que foram conteúdos de ensino da Escola Normal aqui no Estado, optando, no final da década de 1930, pelas ideias comportamentalistas, conforme o texto a seguir: “Lourenço Filho ensina a teoria gestaltica e discute James e Warren até 1931, quando passa a adotar idéias comportamentalistas e a discutir os experimentos de Pavlov e os princípios de Watson.” (PESSOTI, 1988, p.25 apud CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002, p.35).

No segundo ano do curso, a disciplina de Psicologia Educacional não centrava mais o estudo em correntes teóricas e seus representantes, mas tinha como foco temas em Psicologia e seus desdobramentos no âmbito educacional. O comportamento, suas manifestações e origem eram um dos temas centrais. Outros conteúdos que merecem destaque

são: o estudo do aprendizado com suas teorias, leis, curvas; a inteligência e suas integrações com outras funções psíquicas; um estudo geral sobre a personalidade e sua tipologia; estudos sobre a motivação e sobre as diferenças individuais.

Observamos que os conteúdos presentes no Programa de Psicologia Educacional encontram ressonância nos conhecimentos da Escola Nova, especialmente a obra *Introdução ao Estudo da Nova*, escrita por Lourenço Filho. Para este autor, a Psicologia forneceria subsídios para a modificação do comportamento do educando por meio do entendimento de seu desenvolvimento psicológico, propondo a atuação do professor com base em um modelo explicativo genético-funcional. Nessa perspectiva, os estudos sobre as modificações que ocorrem em cada faixa etária, bem como os estudos sobre motivação, aprendizagem e personalidade são fundamentais, conteúdos esses presentes no Programa de Psicologia Educacional do Instituto de Educação em 1937. Tais conhecimentos ajudariam os professores a organizar as classes de acordo com as capacidades das crianças para a aprendizagem e também com seu nível mental. Auxiliariam ainda na elaboração de métodos de ensino adequados aos processos de desenvolvimento mental das crianças (CAMPOS; ASSIS; LOURENÇO, 2002).

Mesmo com a grande importância atribuída à Psicologia para a renovação do campo educacional, Lourenço Filho (1978, p.119) afirma que a educação não pode ser apenas fundada nessa disciplina: “A Psicologia por si só não resolve nenhuma questão de educação, embora se deva compreender que, sem os dados que ela fornece, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou, ao menos, a ser bem proposto.”

Cabe destacar que, na Reforma de 1935, a disciplina de Pedagogia está separada da Psicologia em termos de organização curricular. Nos programas de 1937, no entanto, há uma orientação explícita de que as duas deveriam manter-se ligadas em termos de orientação teórica e pedagógica, com a Psicologia fundamentando o ensino da Pedagogia:

E assaz difícil enquadrar nas linhas gerais de um programa as particularidades a que o professor se referirá no decorrer das aulas. E assim que no presente programa não são abertos capítulos especiais para as instituições escolares, desenvolvimento da inteligência já por haver oportunidade em vários pontos, para tratar do assunto, já por ser o ensino da pedagogia sequencia lógica do ensino de psicologia

educacional que é ministrada nos dois anos de curso. Assim sendo as duas matérias se entrelaçam e constituem um todo homogêneo, permitindo ao professor e aos alunos a compreensão global e especializada de tão importantes e complexos estudos. (SANTA CATARINA, 1937, p. 8).

Os conteúdos de ensino dos programas de 1937 estão registrados no Quadro 22 a seguir.

Quadro 22 – Conteúdos de Pedagogia- 1937

2ºAno – Pedagogia – Conteúdos de ensino	
01	Definição e importância: princípios e fins da Pedagogia
02	Noção, divisão e espécie de aprendizagem. Valor para o ensino
03	Pedagogia e ciências correlatas de meio e de fim
04	Intuição. Comenius, Pestalozzi e Herbart
05	Sistemas de educação renovada
06	Ideia geral dos métodos e processos pedagógico
07	Educação totalizada
08	Caráter especial da educação até 14 anos
09	A dinâmica educativa: o lar, a escola, o cinema, a imprensa, a religião e o ambiente social.
10	Métodos de investigação da psicologia da aprendizagem
11	Aprendizagem da observação
12	A iniciativa, o interesse e a atenção.
13	Verdadeiro conceito da disciplina e da autoridade na escola
14	Cooperação na escola: dos alunos, mestres, pais e amigos.
15	Educação dos sentidos
16	Educação da memória
17	Educação da vontade
18	Papel do prazer e da dor na educação moral
19	A criança e a fadiga
20	Programas, horários e recreio.
21	Formação da personalidade
22	A formação das classes. O ensino individual e coletivo
23	Educação urbana e rural
24	Estatística educacional

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p. 3.

Muitos conteúdos presentes nos programas de Psicologia, nos anos anteriores, passaram a integrar o Programa de Pedagogia em 1937, especialmente Educação dos sentidos, Educação da memória, Educação da vontade, conteúdos ligados ao método intuitivo, o que denota que os conhecimentos da Escola Nova não significaram o esquecimento do método intuitivo que orientava a educação catarinense desde 1911.

Verificamos que ambos os conteúdos continuaram a serem ensinados lado a lado, já que também podem ser percebidos, nos conteúdos de Pedagogia, outros temas psicológicos considerados mais modernos, tais como métodos de investigação da Psicologia da aprendizagem e formação da personalidade. O estudo da criança é citado em um conteúdo específico, intitulado A criança e a fadiga.

A utilização e o ensino do método intuitivo, a partir da República, na educação brasileira, podem ainda ser notados nos anos 1930, mesmo com a introdução dos conhecimentos da Escola Nova/ativa na educação nacional. A polêmica sobre as diferenças entre Escola Nova e Escola Ativa é objeto de análise de Carvalho (2002) quando a autora trata das representações sobre a criança, presentes nas discussões educacionais do período. A autora retoma questionamentos dos educadores da época sobre quais seriam as diferenças entre as propostas desenvolvidas nas reformas estaduais (por exemplo, a reforma realizada no Estado do Ceará, por Lourenço Filho, em 1922), e as propostas defendidas no âmbito da Escola Nova.

Carvalho (2002) reproduz o questionamento de João Hippolyto, diretor da Escola Normal quando Lourenço Filho foi reformador da instrução pública do Ceará, em 1922, sobre as críticas que tinha recebido do novo Diretor da Instrução Pública com relação à reforma que ambos haviam empreendido na época:

A indignação de João Hippolyto era justificada. Afinal, não havia sido ele o colaborador de Lourenço em uma reforma vazada nos princípios da escola ativa? Na carta dirigida à Lourenço, perguntava: a reforma da Instrução Pública que ele promovera no Ceará, com a sua colaboração, no início da década, podia ser considerada uma reforma segundo os preceitos da pedagogia da escola nova? Ou teria sido concebida nos marcos da velha pedagogia? Era ela “escola ativa”? (CARVALHO, 2002, p. 385).

Na resposta de Lourenço Filho aos questionamentos recebidos, o autor expressa que o método intuitivo levou séculos para ser implantado, mas estava sendo substituído a partir do início do século XX:

Do começo deste século para cá, essa concepção tende a ser substituída por outra, a de uma filosofia pragmatista (a verdade é a utilidade), e de uma filosofia vitalista (além das impressões sensoriais há um QI, em cada indivíduo, que

plasma as ideias a sua feição). O próprio pensamento para essa escola é ação: ação reduzida, mas ação. Ação reduzida e sistematizada pela linguagem, mas atividade. Daí como consequência, não se pretende ensinar mais tão somente pela ação das coisas, mas pela ação do indivíduo, único capaz de organizar o espírito solidamente, para seu fim normal: dirigir a ação. (LOURENÇO FILHO apud CARVALHO, 2002, p. 385-386).

Lourenço Filho destacava que o foco das mudanças deveria ser dirigido à mentalidade dos professores, promovendo uma nova cultura pedagógica que tomaria por base os conhecimentos científicos para dirigir a ação docente:

(...)Ter programas de centro de interesse, fazer excursões e outras práticas mais ou menos ativas, sem mudança porém da mentalidade do professor e sem a compreensão da nova psicologia do comportamento (o behaviorismo dos americanos) pode degenerar em anarquia e diminuição do ensino. Será substituir uma rotina por outras, com essa desvantagem: da mais velha sabe-se o que é que dá. Dá nova ninguém pode afirmar. (LOURENÇO FILHO apud CARVALHO, 2002, p.386).

A contenda entre ensino intuitivo e ensino ativo adentra no segundo e terceiro decênios do século XX e, em Santa Catarina, pode ser notada nos conteúdos do Programa da cadeira de Pedagogia, em 1937, que contempla conteúdos relacionados ao método intuitivo, ao mesmo tempo em que na cadeira de Psicologia, que deveria dar fundamento à prática, os conteúdos predominantes são aqueles relacionados aos teóricos empiristas, como vimos anteriormente. Tal situação pode ser justificada pelo argumento de Fiori (1991) de que, em Santa Catarina, os conhecimentos da Escola Nova foram incutidos por meio de um decreto⁶⁸, ou seja, firmaram-se legalmente, mas na prática, a ação dos professores ainda era dirigida pelos preceitos do método intuitivo.

Os conteúdos de Psicologia e citações a esta também se encontram em outras disciplinas da Escola Normal, o que remete ao pensamento de Lourenço Filho, de que a Psicologia não detinha a centralidade das discussões escolanovistas e andava juntamente com as

⁶⁸ Decreto n.2991 de 28 de abril de 1944.

outras ciências. O Quadro 23 a seguir apresenta os conteúdos da matéria de História da Educação, de 1937:

Quadro 23 – Conteúdos de História da Educação de 1937

2º Ano – História da Educação	
01	A educação entre os primitivos
02	A Grécia- Doutrinas educacionais
03	A educação na idade média. Educação monástica, a Cavalaria, as Universidades.
04	O renascimento
05	A reforma e a contra reforma
06	Período de transição- Rabelais, Montaigne, Erasmo.o
07	O realismo, Bacon e Comenius.
08	Locke e a disciplina formal
09	Rousseau e a criança
10	Pestalozzi, Herbart, Froebel. A Psicologia da Educação
11	Spencer e a educação científica
12	Dewey
13	Manifesto dos educadores brasileiros

Fonte: Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p.1-2.

Na matéria de História da Educação encontravam-se os seguintes conteúdos ligados à Psicologia: Rousseau e a criança; Pestalozzi, Herbart, Froebel. A Psicologia da Educação; Dewey. Os conteúdos referentes à Psicologia trazem autores que já foram estudados na matéria de Psicologia Educacional, como Herbart, autores do método intuitivo, como Pestalozzi e Rousseau, e da Escola Nova, como Dewey.

Os quadros a seguir, de número 24, 25 e 26, apresentam os conteúdos de Sociologia da Escola Normal Superior Vocacional.

Quadro 24 – Conteúdos de Sociologia de 1937 – 1ºAno – Primeira Parte

1ºAno – Primeira Parte – Sociologia Geral	
I – As teorias sociológicas Generalidades - Objeto e definições	
01	Os fundadores da Sociologia. Comte, Spencer
02	Principais escolas sociológicas modernas
03	A teoria das forças sociais
II – As sociedades humanas	
04	Influências do meio
05	Formação e fixação dos grupos
06	Os problemas demográficos
07	A questão das raças
08	As imigrações humanas- A imigração
III – As instituições sociais	

09	A família- Origens e Modalidades
10	A moral- a religião- a Igreja
11	O direito e a lei
12	O estado e as suas funções
13	A linguagem. A arte, sua expressão.
14	Estrutura econômica da sociedade
IV – A psicologia social	
15	Noções de psicologia coletiva- a imitação

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p. 2-3.

Quadro 25 – Conteúdos de Sociologia de 1937 – 1ºAno – Segunda Parte

1ºAno – Segunda Parte – Questões sociais contemporâneas	
I – Problemas de ajustamento social	
01	Problemas da família- Divorcio- Feminismo
02	Anormais- Retardados e defeituosos
03	Pauperismo e miséria
04	Alcoolismo e vícios sociais
05	O crime- Os delinquentes, a repressão
II – Questões de trabalho	
06	Organização social do trabalho
07	O desemprego- Os acidentes
08	A proteção dos menores
III – Interesses da comunidade	
09	Saúde pública e higiene social
10	Assistência- Alojamento- Recreio
11	A sociedade urbana
IV – Melhoramento social	
12	Obras sociais
13	Educação e Instrução pública
14	Guerra- Paz e Internacionalismo
15	Progresso Social

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p. 2-3.

Quadro 26 – Conteúdos de Sociologia de 1937 – 2ºAno – Sociologia Educacional

2ºAno – Sociologia Educacional	
I – A educação do ponto de vista sociológico	
01	A educação fenômeno social
02	Sociologia e educação
03	Sociologia educacional
II – Processos e agências sociais da educação	
04	A educação como processo social
05	O controle social. A coerção

06	A imitação e a participação direta na vida social
07	Agenciais social (não escolares) que educam
08	Socialização e eficiência individual
III – Natureza e a função da escola	
09	A escola, campo específico da educação.
10	A escola, instituição social, e o sistema social geral.
11	A equação entre a pressão e o ambiente público e a do meio social pedagógico <ul style="list-style-type: none"> a. Trabalhos práticos b. Problemas para a pesquisa e discussão em grupos de estudos c. Monografias e inquéritos d. Clube da sociologia educacional (para organização e fiscalização das atividades extracurriculares)
IV – O progresso social e a educação	
12	Natureza, condições e critérios do progresso.
13	As atividades imperfeitas dos jovens e a atividade organizada dos adultos e sua ação recíproca
14	A rotina, e o conservantismo na educação. Formadores e reformadores
15	A educação para uma civilização em mudança
V – O problema dos fins da educação	
16	A educação variável com as condições de tempo e de lugar
17	As bases e objetivos sociais da educação
18	Utilitarismo e humanismo
19	Educação de massas e formação de elites
VI – A educação e o Estado	
20	A família e a educação
21	A especialização da função educacional
22	O estado, a escola e a sociedade.
23	A Educação, uma função eminentemente pública <ul style="list-style-type: none"> a. Trabalhos práticos b. Grupos de estudos e pesquisas (sob controle do clube de sociologia educacional; c. Excursões e inquérito sociais sobre as condições, características e níveis de vida em São Paulo. d. Estudo, projeto e organização do centro de documentação social.
VII – A organização dos sistemas escolares	
24	A escola e a economia interna das sociedades
25	A coexistência de tipos diferentes de escolas e de educação nos sistemas
26	A variedade das necessidades das classes e Grupos sociais – Seleção e Orientação profissional
27	A unidade do processo educacional
28	Tendência à diferenciação e a especialização
VIII – A complexidade dos problemas de extensão da educação	

29	Problema demográfico (densidade e rarefação demográficas)
30	Problema de viação e transporte
31	Problema econômico e financeiro
32	Problemas sociais e políticos
IX – O sistema escolar do Brasil e especialmente de Santa Catarina	
33	A variedade dos quadros geográficos e a heterogeneidade do meio. Centralização e descentralização
34	Os principais aspectos da formação nacional. As particularidades da formação histórica e social de Santa Catarina
35	O sistema escolar (especialmente primária e profissional) examinado do ponto de vista sociológico. Conclusões
Trabalhos práticos	
a) grupos de discussão e investigações sociais sobre a escola primária. b) monografias sobre o sistema escolar do Estado, na sua evolução e no seu estado atual- (observação estatística). c) Inquéritos in loco sobre fatos e problemas escolares (população escolar, matrícula e frequência, disciplina escolar, recrutamento do magistério, etc.) ou problemas sociais ligados aos de educação (salários, pauperismo, criminalidade infantil).	
Livros recomendados	
1) Lições de sociologia educacional de Aquiles Aechero 2) Sociologia Educacional de Delgado Carvalho	

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p. 2-3.

A disciplina de Sociologia Educacional tem seu ensino iniciado em 1937, na formação de professores em Santa Catarina, sintonizada com a Psicologia e a Biologia, ciências base do escolanovismo. O primeiro abrangia conteúdos de Sociologia geral, e o segundo, de Sociologia educacional. Dentre os conteúdos de Psicologia, nesta disciplina, está o estudo da Psicologia Social - Noções de Psicologia coletiva - a imitação. A escolha pela Psicologia Social - Psicologia coletiva ligava-se aos conhecimentos defendidos por Lourenço Filho na Escola Nova para a Sociologia, em que o estudo dos grupos era essencial.

Com relação às Ciências Sociais, o autor considerava que estudar a vida social era muito importante, pois o processo educacional era visto como de natureza social. Dessa forma, não caberia apenas estudar os homens em particular, já que a personalidade não se desenvolve fora das possibilidades de cada indivíduo, segundo seu legado biológico.

As variações que ocorrem no comportamento, ocasionadas por fatores da vida coletiva, levaram à criação de um ramo específico para o estudo destes: a Psicologia Social, a quem interessava não apenas o estudo das formas e variações de cada indivíduo, mas também as formas

e variações dos comportamentos dos conjuntos de pessoas que exercem influência no indivíduo.

Em Sociologia, aparece o conteúdo sobre Anormais - retardados e defeituosos que passa a ser ensinado nesta matéria, e não mais na de Psicologia, conforme ocorrerá em 1911, 1919 e 1928. Este conteúdo encontra-se na parte dedicada às questões sociais contemporâneas.

Na matéria de Sociologia também se apresentam conteúdos de ordem moral e cívica, como: O estado e as suas funções; O controle social; A coerção; A imitação e a participação direta na vida social; Agências sociais (não escolares) que educam; Natureza, condições e critérios do progresso. Além da Sociologia, a matéria Metodologia do Ensino Primário e Didática tinha dois de seus conteúdos dedicados às questões morais e cívicas: VII - Ensino Moral e a VIII - Educação Cívica, conforme indica o Quadro 27.

Quadro 27 – Conteúdos de Ensino Moral e Educação Cívica da matéria de Metodologia do Ensino Primário e Didática de 1937

VII – Do ensino moral
<ul style="list-style-type: none"> a) instrução moral e educação moral b) histórico do ensino c) o desenvolvimento moral na criança. Heteronomia e autonomia d) a consciência moral e) a escola como ambiente da educação moral f) as consequências dos prêmios e castigos g) O governo autônomo das crianças
VII – Da Educação Cívica
<ul style="list-style-type: none"> a) conceito de educação cívica b) histórico do ensino c) o que deve conter o programa d) ordem que se deve seguir e) a educação cívica e os projetos d) organização de formas de governos autônomos. Repúblicas Escolares

Fonte: Santa Catarina, 1937, p.4-5.

Podemos associar os conteúdos sobre moral da criança com uma obra do mesmo período histórico, intitulada *O Juízo Moral na Criança* (1932), do psicólogo genebriano Jean Piaget, que se focava no

desenvolvimento moral das crianças sob o ponto de vista delas próprias. Para este autor, a criança teria dois momentos de desenvolvimento da moralidade: o primeiro seria regulado pelo exterior, pelos adultos com que a criança interage, pelo exemplo, cópia esta que seria a moral heterônoma. Já a moral autônoma dependeria do desenvolvimento das funções psicológicas, como raciocínio lógico, na criança, que a possibilitaria analisar/ tomar consciência do modo como as regras foram construídas e se é possível ou não mudá-las.

A Puericultura aparece em 1937 como uma das matérias de ensino e seus conteúdos estão descritos no Quadro 28.

Quadro 28 – Matéria de Puericultura de 1937

1º Ano – Puericultura	
01	O recém-nascido- Tegumento externo. Atitude. Esqueleto. Peso. Temperatura. Fisiologia do recém-nascido
02	Primeiros cuidados- Morte aparente. Banho e cuidados de higiene com os olhos. Defesa contra o frio. Excesso de agasalho. Repouso e sono. Quarto de dormir.
03	Alimentação natural- Poder de defesa do leite materno. Saúde da mãe. Restrições do aleitamento. Consequências maternas e infantis da privação do leite
04	Alimentação artificial- Dificuldade da alimentação artificial. Desmame. Alimentação mista. Fundamentos da alimentação artificial
05	Leite e seus derivados- Leite humano e leite animal. Leite pasteurizado e leite cru. Bactérias do leite. Germens de fermentação e agentes patogênicos. Conservação, desinfecção e comercio do leite. Laticínios e leite condensado. Valor nutritivo laticínios.
06	Componentes do leite- Gorduras, Hidrocarbonatos. Albuminoides. Sais minerais. Necessidades e aproveitamento
07	Regimes alimentares- Míngaus e caldos. Mucilagens. Leite em pó. Leite albuminoso. Leitalho natural. Butiro farináceo. Sopas de legumes. Pirão de maçã e pera. Geleia de laranja. Capacidade das colheres. Técnica de alimentação.
08	Vitaminas e avitaminoses- Xerophthalmss, Bari beri. Raquitismo. Escorbuto. O papel das vitaminas na diabetes e na anemia pernicioso. Seu papel na dentição e no crescimento.
09	Dentição- Dentes temporários. Dentes permanentes. Anomalias congênicas e adquiridas. Carie. Causas da carie. Consequências da carie dentaria. Influencia sobre o crescimento físico. Acidentes na dentição.
10	A criança enferma- Observação da criança. Pele. Cólicas. Moleira. Funções digestivas. Aparelho respiratório. Convulsões. Incontinência da urina. Assistência domiciliar as crianças enfermas. Banhos.

Envoltórios. Clisteres. Lavagens intestinais. Clisteres alimentais e medicamentosos.
--

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p.3-4.

Esta matéria trazia conteúdos que abrangiam a criança desde o nascimento, a alimentação, a dentição, as doenças. Além desta matéria, na Metodologia do Ensino Primário e Didática, constava um item sobre Higiene que pode ser constatado no Quadro 29 que segue.

Quadro 29 – Conteúdos de Higiene da matéria Metodologia do Ensino Primário e Didática

IV – Do ensino da Higiene

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) fins e importância deste ensino b) assuntos que devem ser incluídos no programa c) modo pelo qual se deve ensinar a higiene na escola primária d) o cuidado com as crianças |
|---|

Fonte: SANTA CATARINA, 1937, p.3-4.

As aplicações desses conhecimentos à Pedagogia propiciaram o entendimento da criança como um ser em crescimento e, desse modo, o questionamento das práticas tradicionais. Estes buscavam o não prejuízo do desenvolvimento infantil pelo efeito do trabalho escolar, considerando a importância da primeira idade para o processo evolutivo, o que viria a congregar esforços da instituição escolar e reforçar a ação da família sobre a criança. Era preciso, portanto, dar um novo direcionamento às técnicas pedagógicas, ou seja, efetuar uma adaptação dessas técnicas às modernas orientações (LOURENÇO FILHO, 2002).

3.3 O PROGRAMA DE PSICOLOGIA DE 1939: A INSERÇÃO DA TESTAGEM PSICOLÓGICA EM EDUCAÇÃO

No ano de 1939, ocorreu uma nova reorganização dos Institutos de Educação em Santa Catarina, pelo Decreto-lei nº306, que extinguiu a Escola Normal Superior Vocacional e estabeleceu, em seu lugar, o Curso Normal de dois anos. A educação catarinense, primária e secundária, ficou assim organizada: Pré-primário (três anos); Primário (quatro anos); Secundário Fundamental (cinco anos) – Preparatório para o Curso Normal; Normal (dois anos) – Destinado prioritariamente à formação de professores normalistas.

Segundo o Decreto-lei nº306, os Institutos de Educação do Estado estariam reorganizados e teriam por finalidade:

- a) ministrar o ensino pré-primário, secundário e normal a alunos de ambos os sexos.
- b) permitir a observação e experimentação e a pratica dos métodos didáticos, por parte dos que pretendem exercer o magistério primário. (SANTA CATARINA, 1939, p. 2).

Quanto à nova organização do Curso Normal, eram valorizadas as questões práticas e de experimentação em laboratórios:

Art 32- O ensino no Curso Normal será intensivo e, além das aulas teorias e das de pratica pedagógica, constará de aulas praticas de laboratório, de investigações, de circulo de debates e discussões com o fim de estimular nos alunos o espírito e o gosto da observação pessoal, bem como o habito de reflexão e de exposição do pensamento. (SANTA CATARINA, 1939, p. 3).

Uma modificação que observamos é a de que, pela primeira vez, há referência ao termo disciplinas, e não mais cadeiras como havia ocorrido nas diferentes reformas desde 1911.

As disciplinas estavam organizadas em dois grupos: um composto por cinco sessões e outro por seis, como vemos a seguir:

Art 33- O ensino será distribuído pelas seguintes disciplinas:

- 1 Grupo
- 1 seção- Psicologia educacional, Pedagogia
- 2 seção- Biologia educacional
- 3 seção - Sociologia educacional, Historia da Educação
- 4 seção - Metodologia e pratica do ensino
- 5 seção- Lingua e literatura vemaculas
- 2 Grupo
- 1 seção- Desenho pedagógico
- 2 seção- Musica e canto orfeonico
- 3 seção- Trabalhos Manuais para homens
- 4 seção- Trabalhos Manuais para mulheres
- 5 seção- Educação Fisica para homens
- 6 seção- Educação Fisica para mulheres (SANTA CATARINA, 1939, p. 3).

Notamos que no primeiro grupo estavam concentradas as disciplinas relacionadas às ciências base da Educação: Psicologia Educacional, Biologia Educacional e Sociologia Educacional. A Psicologia Educacional compunha uma mesma sessão com Pedagogia e a Sociologia Educacional compunha uma mesma sessão com História da Educação. Além delas, estão nesse mesmo grupo as disciplinas de Metodologia e Prática do Ensino e Língua e Literatura Vernácula. O

segundo grupo era composto pelas disciplinas de Desenho, Música, Educação Física e Trabalhos Manuais, sendo que essas duas últimas tinham destino específico e diferenciado: eram dirigidas para homens e mulheres.

A seguir, apresentamos, nos Quadros 30 e 31, o Programa de ensino de Psicologia Educacional, ministrada nos dois anos do curso.

Quadro 30 – Disciplina de Psicologia Educacional 1939

Programa de ensino de Psicologia de 1939 – 1º ANO	
1a PARTE	
01	A Psicologia como ciência; seu objeto e sua definição. Psicologia Geral e Psicologia Especial. Aplicações.
02	Métodos Gerais. Introspecção, simples observação, experimentação, método patológico, método comparativo.
03	Fatos psíquicos e fatos fisiológicos. Condições orgânicas da atividade psíquica. Linhas Gerais da evolução do sistema nervoso, suas principais funções.
04	A evolução bio-psíquica do homem; crescimento físico e crescimento mental; fatores do crescimento.
05	Classificação dos fatos psicológicos.
06	Atividade reflexa. Reflexos condicionados. O método de Pavlov.
07	Atividade instintiva; sua evolução. A imitação e o jogo.
08	O hábito. Condições de aquisição dos atos habituais. Leis da formação e da persistência dos hábitos.
09	Os atos voluntários.
10	A afetividade. Sentimentos, emoções e tendências. A afetividade e a educação.
11	Sensação e percepção. Normalidade e anormalidade das percepções; fatores e condições fisio-psíquicos.
12	A atenção; suas condições. O Interesse.
13	A conservação dos conhecimentos. A memória; condições de aquisição e de conservação. O esquecimento.
14	A associação e suas condições.
15	Imaginação, evocação, invenção.
16	Abstração e generalização.
17	Psicologia do juízo e do raciocínio.
18	A linguagem; condições psíquicas e sociais. Linhas gerais de sua evolução no indivíduo.
19	O temperamento, o caráter e a personalidade. Principais classificações biotipológicas.
2ª PARTE	
20	Definição, objeto e fundamentos da Psicologia Educacional.
21	Métodos especiais da Psicologia Educacional.

	a) o método dos inqueritos e o método dos testes; b) testes individuais; escalas Binet – Simon e escolas simplificadas; os testes “ABC”; c) testes coletivos, seus diferentes tipos.
Programa de ensino de Psicologia de 1939 – 2º ANO	
1ª PARTE	
01	Conceito e métodos da Psicologia Infantil.
02	Fases típicas do desenvolvimento infantil e suas características dominantes.
03	O psiquismo infantil no período pré-escolar.
04	O psiquismo infantil no período de vida correspondente à duração do curso primário.
05	O psiquismo na puberdade.
06	A emotividade infantil. Tipos emotivos. A curiosidade. Os interesses infantis e sua evolução.
07	O juízo, o raciocínio e a linguagem na criança. Os traços principais da lógica da criança.
08	Influências que favorecem a atenção da criança; a observação, sugestões, imitação; o jogo; a fantasia e a imaginação.
09	As formas de expressão; o desenho, a mímica.
10	Anormais, classificação. Classificação dos anormais.
11	Socialização da criança. Estágios de evolução. Fatores que retardam a socialização: timidez; medo, reclusão, o filho único, etc. Fatores que contribuem para uma adaptação prejudicial: a mentira, o embuste, a delinquência infantil
2ª PARTE	
12	Noção usual e científica da aprendizagem.
13	Motivação de aprendizagem. Condições da motivação. As atividades congênitas. A maturação. O interesse. Aprendizagem primária e aprendizagem concomitante.
14	Princípios e normas da aprendizagem baseados na Psicologia.
15	Variações da aprendizagem. Fatores. Curvas e interpretação das curvas. Pesquisa dos fatores favoráveis e dos perturbadores.
16	O problema da transferência e da influência dos aprendizados.
17	Princípios da aquisição de atividade motora; princípios de aquisição do conhecimento.
18	A medida do aprendizado. Princípios em que ela se baseia. Valor dos testes pedagógicos

Fonte: SANTA CATARINA, 1939, p. 4.

A primeira parte do conteúdo do primeiro ano se atém aos aspectos da Psicologia como ciência, seu objeto e aplicações. Nota-se que os conteúdos ministrados estavam em consonância com as principais discussões da desse campo científico até aquele momento

histórico, considerando que o conteúdo apresentava os principais métodos de análise psicológica: introspecção, simples observação, experimentação, método patológico e método comparativo. O único autor citado foi o fisiologista russo Ivan Pavlov e seu estudo sobre os reflexos condicionados.

Tanto o estruturalismo quanto o funcionalismo e a reflexologia trabalhavam com elementos da fisiologia humana, em laboratórios de psicologia experimental, e quantificavam comportamentos. A tendência experimental, que se tornava hegemônica no cenário científico internacional a época, dominava também as discussões presentes na formação de professores do país.

Os conteúdos presentes no programa indicam que a atividade psíquica era vista sob diferentes concepções: orgânica, reflexa, evolutiva, instintiva, afetiva. Sensação e percepção mantem-se como conteúdos presentes, assim como atenção, desde os primeiros programas da matéria de Psicologia, na reforma de 1911.

Evidencia-se a preocupação em estudar conteúdos na disciplina de Psicologia que permitam o entendimento das condições necessárias para a aquisição, desenvolvimento e conservação dos conhecimentos, tais como: atenção, interesse, raciocínio, imaginação, associação, abstração, memória, esquecimento, generalização.

O tema da linguagem aparece como conteúdo a ser ensinado, já que existia citação deste conteúdo no Programa de Psicologia, no ano de 1919.

As questões psicológicas de temperamento, o caráter e a personalidade também eram conteúdos que visavam instrumentalizar o futuro professor para o conhecimento de seu aluno.

Na segunda parte do conteúdo a ser ministrado no primeiro ano, o foco era dirigido à utilização de testagem psicológica na educação, já concretizada em testes psicométricos. Denominados como métodos especiais da Psicologia Educacional, o estudo dos testes era realizado em etapas: em um primeiro momento o método dos inquéritos e o método dos testes, para depois discutir os testes individuais, tais como a Escala Binet-Simon, as escalas simplificadas e os Testes ABC, de Lourenço Filho. A isso se seguia a discussão dos testes coletivos e seus diferentes tipos. .

Entre os diferentes instrumentos psicológicos de avaliação, destacamos o ensino da Escala Binet-Simon, criada para atender a uma demanda do Ministério da Educação francês que pretendia construir instrumentos aptos a apontar formas de cuidado mais eficientes de diagnóstico de crianças com dificuldades escolares, tendo em vista o

grande número de atrasos de desenvolvimento observados nos alunos das escolas primárias francesas da época. Os autores buscavam caracterizar o processo de desenvolvimento da inteligência, tendo como parâmetro a capacidade de resolução de problemas lógicos numa determinada idade. Para tanto, estabeleceram uma sequência de tarefas numa escala de dificuldades, desde as muito fáceis, que mesmo crianças muito jovens poderiam realizar, até as muito difíceis, que apenas adultos poderiam completar. Desse trabalho resultaram as famosas escalas de medida do desenvolvimento da inteligência e o conceito de "idade mental". (CAMPOS, 2005)

O estudo desses instrumentos pelos futuros professores possibilitava-lhes utilizar, em seu exercício docente, os métodos da Psicologia científica para melhor conhecer seus alunos. Segundo Silva (2003, p.112), “os testes de inteligência eram uma tentativa de substituir as noções subjetivas aferidas pelos professores aos seus alunos, por resultados quantitativos baseados em dados objetivos, e por assim ser, mais precisos”.

O ensino de medidas objetivas ao futuro professor previa que ele conseguisse fazer um diagnóstico de seus alunos, bem como identificar quais necessitariam de um atendimento especial. Tais conclusões não estariam embasadas somente em sua experiência docente, mas teriam como suporte a aplicação de testes e questionários que forneceria parâmetros científicos para a organização de classes homogêneas. Os Testes ABC, elaborados por Lourenço Filho, são exemplo deste tipo de instrumental, capaz de fundamentar o trabalho do professor (SGANDERLA, 2007). O autor adverte:

Ao professor, em razão de suas funções específicas, que são as do trabalho na classe, não cabem obrigatoriamente as tarefas de psicologista escolar. Nem por isso, deverá ele desconhecer os modernos recursos da psicologia aplicada, e em particular, as bases gerais das aplicações de testes e escalas. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.131).

O estudo da criança aparece como a primeira parte do programa de Psicologia Educacional do segundo ano, havendo um detalhamento em relação a temas como, por exemplo: fases típicas do desenvolvimento infantil e suas fases dominantes; o psiquismo infantil em diferentes períodos; o juízo, o raciocínio e a linguagem na criança; a socialização da criança; classificação dos anormais.

A socialização da criança é ponto de estudo e o que impediria seu sucesso estaria ligado a características pessoais do infante, tais como

timidez, ou pelas relações familiares. A família aparece também nos conteúdos quando do estudo sobre: filho único, crianças maltratadas, escorraçadas. Nota-se também a preocupação com o estudo dos fenômenos psíquicos e sociais que podem influenciar o ensino das crianças como medo, reclusão, ciúme, mentira e delinquência infantil. Tais estudos estão relacionados às questões morais e de adaptação à escola, ao que parece, havia preocupação na educação catarinense em manter os “bons comportamentos” da infância, seja na escola ou fora dela.

Embora o estudo da criança estivesse citado nos conteúdos de Psicologia desde a primeira inserção desta cadeira cursos de formação de professores catarinenses, em 1911, observa-se uma diferença com relação aos termos utilizados no programa de 1939 com a influência da escola nova. No início, os conhecimentos sobre criança a serem ensinados aos futuros professores estavam relacionados às características, tais como interesse, atenção, memória. Em 1939, aparece o termo “Fases típicas do desenvolvimento infantil e suas características dominantes”, sendo detalhadas as características do psiquismo em cada um dos momentos da vida escola: no período pré-escolar; no período de vida correspondente à duração do curso primário; na puberdade.

Apesar de não termos tido acesso aos programas de Biologia Educacional, é possível considerar que importância dos conhecimentos biológicos para a compreensão do desenvolvimento da criança está presente no conteúdo ensinado aos professores catarinenses. O estudo das fases do desenvolvimento infantil e suas características dominantes atesta isso e demonstra o reconhecimento da criança como alguém que difere do adulto, que tem seu próprio ritmo. Cabia à escola reconhecer essas diferenças e adequar o ensino ao desenvolvimento da criança, de modo que pudesse agir com maior eficiência.

Na última parte do conteúdo em Psicologia Educacional do segundo ano do curso de formação de professores, a temática gira em torno da aprendizagem e suas condições, com ênfase nos aspectos psicológicos e físicos e nas técnicas de mensuração dessa aprendizagem, objetivando otimizar seus efeitos e minimizar as possibilidades de que esta não ocorresse.

O estudo da aprendizagem era proposto a partir de uma perspectiva comportamentalista, sendo a aprendizagem entendida como um melhor ajustamento às situações da vida. Este ajustamento era regido por questões de desenvolvimento físico, maturação e também pelas reações aprendidas na interação com o ambiente, especialmente aquelas motivadoras, ou seja: “somos o que somos, na maior extensão,

pelo que aprendemos, e ainda, pelos modos segundo os quais, em novas emergências de ajustamento, possamos aprender, integrando nosso comportamento e experiência em novos padrões”. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.153).

Ao futuro professor caberia reconhecer como seu aluno aprende para que pudesse utilizar-se dos processos de ajustamento social com maior qualidade. Esse conhecimento estava relacionado aos aspectos relacionais e biológicos e deveria permitira utilização de medidas objetivas que propiciariam a criação de classes com níveis homogêneos de aprendizagem.

Ao final da análise dos programas de 1937 e 1939, é possível afirmar que os conhecimentos da escola nova fundamentaram a formação dos professores catarinenses. Observou-se a centralidade das ciências Psicologia, Sociologia e Biologia no currículo do curso, havendo intersecções frequentes nos conteúdos presentes nos programas dessas disciplinas.

3.4 A PSICOLOGIA VISTA SOB A ÓTICA DAS NORMALISTAS: A REVISTA ESTUDOS EDUCACIONAIS

A ressonância das ideias escolanovistas mantém-se em Santa Catarina não somente nas indicações bibliográficas e nos programas de ensino destinados à formação de professores, mas também em um veículo impresso do Instituto de Educação, a Revista de Estudos Educacionais. Organizada pelo então diretor do Instituto João Roberto Moreira, em 1941, com apoio e financiamento do governo estadual, a revista destinava-se à divulgação de artigos produzidos por alunos e professores do Instituto e intelectuais da educação. As discussões sobre a educação sob parâmetros científicos se destacavam neste veículo, onde os conhecimentos de Psicologia, Biologia e Sociologia foram centrais. A primeira edição da revista Estudos Educacionais ocorreu em agosto de 1941, sendo publicados seis números entre 1941 e 1946.

A Revista de Estudos Educacionais e seus artigos já foram objeto de investigação em duas dissertações anteriores a esta tese. A pesquisa de Ana Claudia da Silva (2003) buscou investigar as concepções de criança e infância presentes na formação dos professores catarinenses nos anos 1930-1940, tendo como fonte privilegiada os artigos publicados na revista. Os artigos elencados pela autora tratavam dos temas criança e infância, sendo fundamentados nas ciências Psicologia, Biologia e Sociologia, com destaque para o projeto de adaptação social

pensado no interior da formação dos professores catarinenses. (SILVA, 2003)

A investigação de Lezyani Daniel (2003), por sua vez, centrou-se no professor/ intelectual catarinense João Roberto Moreira, analisando suas ideias e concepções, especialmente, no período em que atuou no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis (1937-1943). A autora dedicou-se ao escritos de João Roberto na revista em questão, em que foram privilegiadas as discussões da constituição de uma Pedagogia Científica que integrasse os conhecimentos da Psicologia Educacional e da Sociologia.

Na presente pesquisa, optamos por focar nossa análise nas produções dos alunos do curso normal na Revista de Educacionais que tiveram como tema os conteúdos de ensino de Psicologia e aos conhecimentos da Escola Nova. De todos os artigos publicados na revista, seis foram elencados por atenderem os critérios definidos acima. Buscamos, dessa forma, compreender a tradução dos conteúdos de Psicologia nas produções escritas dos futuros (as) professores (as).

Destacamos também o discurso de Lourenço Filho aos concluintes da turma de 1943, por entendermos que ele sintetiza suas concepções sobre a Escola Nova e o papel da Psicologia, Biologia e Sociologia na formação do professor.

A seguir apresentaremos um quadro que identifica os artigos da Revista de Estudos Educacionais que elegemos para discussão neste trabalho.

Quadro 31 – Artigos de alunos do Instituto de Educação na Revista de Estudos Educacionais com o tema Psicologia

Artigos de alunos do Instituto de Educação na Revista de Estudos Educacionais		
Nº da Revista	Autor	Título
Ano I, n. 2, Nov. 1941	Alunas Aurea Bauer e Eusa Reis	Reações Infantis às situações sociais
	Aluna Maria Leda Vaz	Psicologia e Fisiologia
Ano II, n.3, Nov. 1942	Aluna Nilma Leal	A criança e o adulto - relações entre o estudo de uma e de outro
	Alunas Rosa G. Fortes e Nilce L. de Almeida	Bases e Valor da Educação Pré-Primária
Ano III, n.4, Jun. 1943	Aluna Maria Ligia Muller	A Psicologia Educacional e seu contacto com os outros ramos da Psicologia

	Aluno Eugênio Doin Vieira	Estudo descritivo e comparativo das escolas psicológicas
--	---------------------------	--

Fonte: Revista de Estudos Educacionais 1941-1943

O primeiro artigo, publicado no segundo número de 1941, era de autoria das alunas Aurea Bauer e Eusa Reis, do segundo ano, e intitulava-se Reações Infantis às situações sociais. As alunas indicam no início do texto que esse está de “acordo com indicações da cadeira de Psicologia” (BAUER, REIS, 1941, p.12)

Um questionamento presente no artigo é se o comportamento humano é herdado ou adquirido. As normalistas elencam alguns autores que focalizam seus estudos na herança genética e fazem citação ao livro indicado para compra na circular n.32, de 1935, *A Criança Problema*, de Arthur Ramos. A citação a essa obra deve-se ao fato de citar os autores Gessel e Thompson e um experimento onde demonstram a importância da maturação biológica para a aprendizagem.

As autoras afirmam que não se tem como separar as questões sociais das ambientais e que os ambientalistas mostram o quanto o ambiente pode trazer desordens e desajustamentos, pois a criança imitaria a família. Desta forma, concluem que o estudo dos fatores ambientais que influenciam o comportamento da criança é muito importante, destacando a importância da escola para a educação intelectual. Delegam à família a formação do caráter: “é a família que, nos primeiros dias de vida, exerce unicamente a educação; é neste período que a sugestibilidade, a tendência a imitação e a simpatia imperam com todo o seu vigor (BAUER, REIS, 1941, p.14)

As autoras fundamentam suas ideias na escola sociológica de Durkheim, para quem o indivíduo seria o resultado da sociedade. Os homens seriam seres gregários e o professor seria um dos responsáveis pela boa direção dos comportamentos coletivos. Mas alertam que nem todos concordam com as regras sociais, o que pode ser notado na escola nos casos de indisciplina e pouco comparecimento às aulas. A natureza humana nem sempre aceita as interferências de outras pessoas e as crianças seriam avessas a ser dominadas pelos outros, por isso o necessário controle dos pais sobre os comportamentos de seus filhos. As autoras fecham o artigo destacando que não se pode dizer que o comportamento social é hereditário ou social. Para elas:

A cada passo, vemos o indivíduo e a sociedade se condicionarem mutuamente, de modo que é legítimo dizer-se que o primeiro faz refletir naquela a marca da

personalidade, ao passo que a sociedade penetra em nossa vida individual, condicionando, ora de modo mais intenso, ora menos, a totalidade do nosso comportamento. (BAUER REIS, 1941, p. 15).

As autoras compreendem a personalidade como um traço herdado, ao passo que a sociedade é que seria responsável pelo condicionamento dos comportamentos. Fazem citação a dois autores estudados no Curso Normal, Durkheim e Arthur Ramos, e refletem conteúdos estudados na cadeira de Psicologia, como personalidade e comportamento. Reiteram a importância da não separação entre os aspectos biológico, psicológico e social para o estudo da criança.

O segundo artigo, também publicado na revista n.2 de 1941, de autoria da aluna Maria Leda Vaz, do primeiro ano, dedica-se ao estudo da Psicologia e Fisiologia. A autora afirma que a Psicologia liga-se a Fisiologia, pois tanto os fenômenos fisiológicos quanto os psicológicos se passam no homem, ou seja, fenômenos orgânicos acompanhados de fenômenos mentais.

As hipóteses para explicar a relação entre estes dois fenômenos podem ser pensadas, segundo a autora, sob duas ópticas: a espiritualista e a materialista. Na primeira, o organismo serve ao espírito como instrumento e sendo o espírito independente pode viver sem o corpo. Na segunda, a atividade psicológica é orgânica, o pensamento seria um produto do cérebro.

Segundo a autora, ambas as hipóteses são difíceis de constatar, pois teria que se observar o cérebro ao pensar, não sendo possível afirmar que o movimento do cérebro corresponderia a um determinado pensamento, sentimento, sensação. Também não se teria condições de provar, em termos científicos, a ação do espírito sobre o corpo, ou vice-versa. . A partir destas constatações, a autora finaliza o texto afirmando:

Por isso, a Psicologia não procura estabelecer relação de dependência causal entre os fenômenos psicológicos e fisiológicos. Ela apenas admite o paralelismo e procura explicar, tanto quanto possível, todo fenômeno psicológico por causas psicológicas. (VAZ, 1941, p. 53).

Neste texto, a autora transita entre os fenômenos psicológicos e os biológicos, entende-os como paralelos no ser humano. Os fisiológicos são de mais fáceis mensuração, já o entrecruzamento entre psicológicos e fisiológicos podem ter diferentes explicações com bases materiais ou espirituais. Cabe destacar que no conteúdo de Psicologia do ano de 1939 consta o estudo dos fatos psíquicos e fatos fisiológicos e também os

diferentes métodos utilizados pela Psicologia para conhecimento da atividade psíquica, temas discutidos pelas autoras.

No terceiro número da revista de 1942, foram selecionados dois artigos: um da aluna Nilma Leal, do segundo ano, intitulado *A criança e o Adulto* Relações entre o estudo de uma e de outro; outro escrito pelas alunas Rosa Janeiro Fortes e Nilce Lopes de Almeida, intitulado *Bases e Valor da Educação Pré-Primária*.

O artigo sobre a educação pré-primária ressalta a importância dos jardins da infância para o desenvolvimento moral das crianças. Destaca também que a criação destas instituições seria uma necessidade da vida moderna porque os pais trabalhavam fora e não tinham onde deixar seus filhos, por isso entregavam sua educação ao Estado, no entanto, para se manter a ordem institucional, aos pais caberia a valorização dos professores e aos professores a valorização da autoridade paterna.

Além de situar os jardins de infância, o artigo faz referência à Pedagogia moderna, destacando que as orientações eram de que a criança deveria viver a própria vida o mais intensamente possível. Aconselha, no entanto, que para educar a criança, se faz necessário: 1) deixar a criança movimentar-se; 2) dar-lhe material adequado; 3) dispor de métodos, a fim de melhorar o campo de experiência sensorial da criança, que é restrito (FORTES, ALMEIDA, 1942, p.65)

Os conhecimentos da Psicologia serviriam para o conhecimento do psiquismo das crianças, levando à construção de grupos homogêneos. Esta organização que prioriza os iguais poderia ser constatada por testes que avaliariam o nível mental. É sugerido também, como forma de conhecimento da criança e seus diferentes níveis, o uso de fichários, para reunir neles os dados de organização de grupos homogêneos. A autora frisa que a adaptação é o fim de toda a ação educativa e que testes e acompanhamento melhorariam esta finalidade: “Só assim poderemos dar a cada criança o de que realmente precisa para uma conveniente adaptação a sociedade, melhor talvez que a por nós vivida, fim primordial de toda a ação educativa.” (FORTES, ALMEIDA, 1942, p.67).

Neste artigo a autora utilizou-se tanto os conhecimentos da escola nova, especialmente a verificação do nível das crianças pela testes psicológicos e a separação em classes homogêneas para o aprendizado; quanto das questões do método intuitivo, como a valorização das questões sensoriais. Vemos nesta produção o que também pode ser notado nos programas de ensino de Psicologia e de outras disciplinas da Escola Normal: a coexistência do novo (escola nova) com o antigo (método intuitivo).

No artigo intitulado *A criança e o Adulto - Relações entre o estudo de uma e de outro*, a autora apresenta a criança como diferente do adulto, tanto em termos orgânicos quanto em termos comportamentais, não sendo um homem em miniatura. Para fundamentar seu pensamento a autora traz os autores Stern e Claparède, que afirmam a especificidade da criança.

A autora segue demonstrando as diferenças físicas e sociais entre adultos e crianças, e cita Binet no que se refere a diferenças de respiração e circulação, que seriam muito mais rápidas e ativas nas crianças, enquanto o coração se modifica com o tempo, pois aumentam e diminuem as pulsações e os movimentos de respiração na vida adulta.

O artigo afirma ainda que a criança deve ser entendida como um ser humano que tem todas as características da espécie, em desenvolvimento constante até o fim da vida:

A criança não é absolutamente uma redução do homem, mas não é estritamente um ser a parte, como não é inteiramente um ser distinto do adulto de amanhã. É preferível considerá-la como um ser em desenvolvimento; isto é, sob ponto de vista estatístico, num momento de sua evolução física, mas em seu longo desenvolvimento para a maturidade psíquica do adulto. (LEAL, 1942, p. 48).

A criança é diferente dos animais, embora, quando pequena, possa se comportar de modo semelhante a um macaco ou um papagaio, mas ela se desenvolve e vai além, pois traz todo o dinamismo da espécie. Este dinamismo pode ser notado em sua atividade psíquica, que faz com que se desenvolva sempre, passando do juízo concreto para o abstrato. Dizendo de outra forma: “A criança não é uma redução do adulto, nem um animal, mas sim um ser humano em evolução.” (LEAL, 1942, p.51).

A comunhão entre adulto e criança se faz porque o primeiro já passou pela infância e tem uma melhor capacidade didática, já que construiu, segundo Piaget, a capacidade de explicar melhor as coisas, ou seja, o adulto tem "maior compreensão, porque tem uma melhor consciência introspectiva dos processos intelectuais." (LEAL, 1942, p.52).

A autora conclui que não podemos comparar o nível mental de uma criança com o de um adulto porque não existe um tipo de adulto que represente a totalidade dos adultos normais, e também porque, mesmo sendo da mesma época, do mesmo tipo, as crianças não tenderiam necessariamente a ter as mesmas características adultas. Nas

palavras da autora do artigo: "A criança é precisamente a fonte, donde a espécie humana pode esperar, através do seu desenvolvimento, ver surgir novas correntes de moral, próprias das renovações culturais." (LEAL, 1942, p.52).

Observa-se que o artigo em questão reitera as questões do desenvolvimento ligadas ao evolucionismo, foco da primeira parte do programa de Psicologia de 1937, e também aquelas ligadas aos conhecimentos científicos trazidos pela escola nova. Os autores citados como Binet e Piaget tiveram ligação direta com a disseminação dos conhecimentos escolanovistas em nosso País, Binet pela testagem psicológica e Piaget por seus estudos sobre a inteligência e o desenvolvimento infantil, sendo que vemos no citação do primeiro no programa de ensino de Psicologia, em 1939.

Adentrando o terceiro ano da publicação, em 1943, em seu número 4, a revista trouxe o artigo da aluna Maria Ligia Muller, sob o título de A Psicologia Educacional e seu contacto com os outros ramos da Psicologia.

O artigo já inicia dizendo que o objeto de estudo da Psicologia Educacional seria constituído "pela natureza psicológica dos problemas educacionais e pelas formas correlatas de desenvolvimentos". (MULLER, 1943, p. 27).

A autora entende que, independentemente de vermos a educação sob o ponto de vista biológico, psicológico ou sociológico, a educação é um processo de adestramento. Ela explica:

[...] grande numero de animais não necessita de exercício ou treinamento, pois começam a existir com adaptações já prontas para a vida que vão viver, de antemão previstas pelo seu sistema neuromuscular. O mesmo não se dá com o homem, a quem cumpre adquirir habito e comportamentos adequados, às vezes, a situações imprevisíveis, ou, pelo menos, ao que ha de complexo e vertiginoso na vida social moderna. (MULLER, 1943, p. 27).

A autora elenca problemas educativos que poderiam ser resolvidos com a ajuda da Psicologia:

- a) Problema do comportamento: o controle dos comportamentos seria um problema que cumpriria à Psicologia manifestar-se indicando os meio ou modos de realizar este controle, como e quando ele é facilitado ou dificultado.

- b) Motivação do ensino: entendimento dos motivos que levam a determinados interesses em cada idade, percebendo como e até onde a criança é educável.
- c) Diferenças individuais: o professor teria que conhecer as características individuais dos alunos, podendo basear-se no estudo da hereditariedade. A identificação dessas diferenças permitiria a classificação das crianças em grupos homogêneos, o que facilitaria o trabalho do professor.

Este artigo trouxe conhecimentos centrais reconhecidos pela escola nova, especialmente pela obra de Lourenço Filho(1930), como a importância do estudo das diferenças individuais, que aparece como conteúdo de ensino de Psicologia nos programas de 1937 e 1939.

Cabe destacar que Os Teste ABC, para verificação da maturidade para aprendizagem da leitura e escrita, de Lourenço Filho, foram conteúdo dos programas de Psicologia ensinados em Santa Catarina a partir de 1939 e tiveram aplicação obrigatória nas escolas em 1942. Estes testes visavam a classificação dos alunos que entravam na escola ou eram repetentes quanto a sua maturidade para a aprendizagem da leitura e escrita, propiciando um perfil individual e um perfil da classe, permitindo dessa forma a homogeneização das classes quanto ao nível de maturidade e a separação dos alunos em classes seletivas para a alfabetização, a fim de que fossem melhor trabalhadas as diferenças individuais.

Segundo Lourenço Filho (1969), os Testes ABC indicavam a probabilidade das crianças aprenderem a ler e escrever, mais ou menos rapidamente, aumentando a eficiência no ensino e a possibilidade de organizá-lo de forma a contemplar as diferenças individuais de aprendizagem pela construção de classes homogêneas.

Ainda no terceiro ano da revista, no seu número 5, elegemos o artigo do aluno Eugênio Doin Vieira: Estudo descritivo e comparativo das escolas psicológicas. Neste artigo, o autor dedica-se à discussão de algumas teorias psicológicas e afirma que "a Psicologia aproveita de cada teoria diferente o que há de verdadeiro e comprovado, incorporando-o ao seu patrimônio". (VIEIRA, 1943, p.49).

Entre as teorias destacadas encontra-se a do associacionismo, com autores, como: Stuart Mill, Spencer, Willian James, Wundt, Weber e Fechner. Segundo o autor do artigo, estes estudiosos conferiram à Psicologia uma orientação experimental, fisiológica e objetiva, relacionando fatos psicológicos com os fisiológicos:

A uma associação de ideias, corresponde uma associação de células nervosas. Estas células nervosas estão em condição de sinapse. Ligam-se umas as outras pelas suas arborescências e prolongamentos, formando uma cadeia nervosa. A repetição de um fato psíquico acompanhada pela formação da mesma cadeia nervosa acabaria por dar as células nervosas tendências para se ligarem daquela maneira, constituindo, então, o hábito. (VIEIRA, 1943, p. 53).

A segunda teoria discutida foi a Psicologia do comportamento, nominada behaviorismo em inglês, que se detinha na observação de fenômenos físico-orgânicos e fisiológicos que acompanhavam os fatos psíquicos:

A principal razão segundo a qual dizem os behavioristas que deve ser desprezada toda e qualquer colaboração do método introspectivo ou subjetivo é, como já foi visto, a de que a Psicologia é uma ciência, e, como tal, só deve basear-se em fatos observáveis e comprováveis. (VIEIRA, 1943, p. 55).

São citados autores comportamentalistas como Watson, Thorndike, Pavlov; os dois primeiros constavam no programa de ensino de Psicologia de 1937, e Pavlov, era citado no programa de Psicologia em 1939.

A última teoria psicológica discutida foi a Gestalt - Psicologia da forma, que procurava explicar os fatos psíquicos como fenômenos globais, estruturas unitárias. Os autores destacados foram: Wertheimer, Wolfrang Kohler, Kurth Koffka. O autor Kohler, inclusive, foi um dos autores estudados na Escola Normal em 1937. Segundo o autor do artigo, a gestaltterapia considerava o psiquismo:

Tanto no seu aspecto subjetivo quanto objetivo, estabelecendo, como foi dito, por base a afirmativa de que o homem age como um todo. O reflexo, o instinto, o pensamento e a memória não são senão configurações desse todo, que trabalha em completa conexão com suas partes. (VIEIRA, 1943, p. 58).

Ainda segundo o autor, a teoria gestaltista prestou auxílio à Psicologia Educacional no que se refere ao aprendizado, desfazendo a concepção comportamentalista de repetição até a aprendizagem e valorizando a compreensão do sujeito do que será ensinado, o que se faz e porque se faz.

Nessa revista de 1943, mais precisamente em seu volume de nº5, consta o discurso de Lourenço Filho, com o seguinte título: O prof. Lourenço Filho como paraninfo de nosso professorado. Este autor inicia o discurso indicando que o magistério é um ideal de trabalho e de civismo, como um noviciado. E que o momento da formatura significa um compromisso social, de afirmação de votos, não somente pessoais, mas para o bem coletivo.

O autor traz a valorização do estudo da criança para o futuro professor quando afirma: "Já nos dizia Camões quem não conhece a arte não a estima e a arte do professor começa, sem duvida alguma, pelo conhecimento objetivo da criança, nos seus aspectos de vida, de inteligência e de formação sentimental." (LOURENÇO FILHO, 1943, p.5).

Entretanto, Lourenço Filho esclarece que o estudo da criança deve ir além das questões intrínsecas e reconhecer os aspectos de sua vida social, os fatores de vida coletiva que sobre ela atuam. Da mesma forma que notamos nos programas de ensino da Escola Normal de 1937 e 1939, o paraninfo, em suas obras sobre a Escola Nova, enfatiza: "O estudo biológico da criança, e o seu estudo psicológico e social apresentam-se, portanto, como cabedal necessário ao trabalho do mestre, como tereis verificado em vosso bem orientado curso." (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 5).

Finalizando seu discurso, Lourenço Filho reafirma que entende o magistério como uma cruzada, no sentido de que entende o professor como formador de brasileiros cientes de seus deveres cívicos:

Nessa cruzada, agora entrareis. Onde quer que tenhais de pelejar por ela, haveis de ter viva, no coração, estamos todos certos- a flama sagrada do civismo, a compreensão do momento em que vivemos, a inspiração de bem servir ao país, e que por vos será engrandecido na formação de novos brasileirinhos conscientes de seus deveres para com o Brasil. (LOURENÇO FILHO, 1943, p. 6).

Este discurso de Lourenço Filho retoma o que discutimos ao longo deste capítulo sobre a centralidade que os conhecimentos da escola nova, fundamentados na Psicologia, Biologia e Sociologia, adquiriam na formação dos professores catarinenses nos anos 1930. Observa-se que, ao mesmo tempo, as questões cívicas e morais não foram abandonadas e continuaram ativas nos discursos, nas legislações de ensino, assim como vinha ocorrendo desde a instituição da primeira Escola Normal em Santa Catarina.

O movimento escolanovista, que teve influência no estado catarinense, também esteve presente nas reformas dos anos 1920 em diferentes estados brasileiros, como vimos ao longo do trabalho. Autores desse movimento que produziam na Europa e Estados Unidos estavam presentes nas discussões nacionais e também nos programas do Instituto de Educação. Cabe destacar que talvez essa influência tenha sido maior pelo fato de que na educação brasileira, pela via de seu intelectuais/educadores, os governos assumiram este movimento como fundamento para a educação nacional, para a configuração de um homem novo republicano. Isso pode ser notado na ampla difusão desse movimento em produções como livros e testes, dirigidos à formação de professores.

No Brasil, assim como no cenário mundial, as ideias representadas pela Escola Nova adquiriram legitimidade, autoridade científica e se tornaram dominantes. Estas ideias se tornaram parte constituinte do senso comum dos professores ao longo do século XX, especialmente temas como o estudo do desenvolvimento infantil e a estreita relação que se estabeleceu entre maturidade, desenvolvimento e aprendizagem, bem como problemas emocionais e adaptação escolar. O aspecto central disseminado por essas ideias foi a busca nas diferenças individuais dos alunos como possíveis causas para o desempenho escolar, tendo aí as discussões sobre testagem psicológica um papel fundamental.

As palavras de Monarca (2009) sintetizam o que foi o movimento da Escola Nova em terras brasileiras e a perpetuação de muitos de seus alicerces na educação nacional: “Entrementes, brasileira, brasileirinha, a Escola Nova não é adorno de um momento, ou tão somente moda ou tendência, é visão de mundo, filosofia da existência (MONARCHA, 2009,p.174)”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, analisamos a trajetória dos conteúdos programáticos de Psicologia nos cursos da Escola Normal em Santa Catarina, no período de 1911 a 1939, buscando identificar como tais conteúdos refletiam a tradução feita, em nível regional, das discussões realizadas sobre a formação de professores em nível nacional, especialmente no Estado de São Paulo, tendo por base as ideias escolanovistas e o ideário republicano que se instauravam na época.

A partir deste objetivo central formulamos duas hipóteses que nortearam a elaboração desta investigação. A primeira é a de que, em âmbito regional, as questões cívicas e morais podem ter assumido, pelo menos durante certo período, a mesma importância atribuída às questões didáticas e metodológicas do ensino, objetivando a formação de um novo homem para um novo país: o Brasil republicano.

Podemos confirmar esta hipótese quando analisamos os regulamentos de ensino da Escola Normal e os programas de ensino e notamos a presença das questões morais e cívicas para a conformação da mentalidade do professor nas cadeiras de Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica, ao longo do período analisado.

Vimos que as primeiras Escolas Normais em Santa Catarina assistiram a diversas aberturas e fechamentos, de 1876 a 1892, ano em que efetivamente este curso se consolidou. Do ponto de vista das exigências para o ingresso na Escola Normal, as questões morais se colocavam desde o início. Para todos os alunos que pretendessem entrar na Escola Normal, o rol de exigências era significativo e incluía: provas de sua moral; autorização da família, caso fossem menores; autorização e acompanhamento dos maridos, caso fossem mulheres; além de aprovação nos exames orais e escritos de leitura, escrita, operações fundamentais de Aritmética e princípios de gramática. Observamos também que, junto aos conhecimentos escolares, eram requeridos outros, de ordem moral e religiosa, expressos pela exigência de uma prova referente à Instrução moral e religiosa. Além de requeridos para o ingresso, os conhecimentos morais e religiosos eram objeto de uma das cadeiras da Escola Anexa de 1883, denominada Instrução moral e religiosa, que se destinava à habilitação dos futuros professores de forma prática, inculcando-lhes boas maneiras e ensinando-lhes métodos de ensino.

Com a República, a Escola Normal se consolida, sendo que os aspectos morais continuam a compor a formação de professores, a cadeira de Deveres Cívicos e Morais, da Escola Normal de 1892, é um

exemplo disso. O ideário republicano também se expressa nas modificações pelas quais passa a cidade de Florianópolis: mudanças em suas estruturas físicas em direção à construção de novas vias, saneamento básico e medidas de higiene, bem como no comportamento de seus moradores, que deveriam estar adaptados à nova ordem republicana de trabalho livre e de não questionamento ao instituído.

Nesse cenário, a mentalidade do futuro professor também teria que ser moldada, de forma a contemplar, além das questões morais e cívicas, a inserção da ciência no trato das questões metodológicas de ensino. Exemplo disso é a reforma realizada em 1911, orquestrada pelo paulista Orestes Guimarães, que modificou sobremaneira tanto o ensino normal quanto o ensino primário, com a criação dos Grupos Escolares. No tocante ao ensino Normal, foram inseridas novas cadeiras, como a de Psicologia e Pedagogia que, pelos seus conteúdos, trazia os conhecimentos necessários à inserção do método intuitivo, adotado pelo Estado a partir de então. Os Grupos Escolares seriam o foco da atuação desses futuros professores e o lugar onde colocariam em prática o método intuitivo, por isso a importância atribuída ao método em sua formação.

Além do método, as questões morais e cívicas não ficaram relegadas e estavam explícitas no regime da Escola Normal de 1911. No exame de admissão, por exemplo, eram requeridas folhas corridas, atestados de vacinação, de saúde, licença do responsável para menores, sendo que, no tocante às mulheres, ainda cabia autorização do marido se fossem casadas. Dentro da escola e fora dela, os comportamentos dos futuros professores eram regulados, indicando como se comportar em sala, nas dependências da escola e mesmo fora dela. Os professores da Escola Normal também deveriam ser exemplos para os alunos, mantendo a ordem em suas classes, tendo conhecimento da matéria a ser lecionada e valorizando as questões morais e cívicas.

Novas mudanças foram introduzidas em 1919, na Escola Normal, especialmente o acréscimo da matéria de Instrução Cívica aos conteúdos da cadeira de Psicologia e Pedagogia. Em 1924, a cadeira passou a denominar-se Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral; e em 1928, Psicologia, Pedagogia e Instrução Moral e Cívica, ou seja, a partir de 1919, as questões metodológicas e de moral e cívica estão compendiadas em uma cadeira da Escola Normal, embora apresentem matérias em separado.

Além da inserção dos conteúdos de ordem cívica e moral, a partir de 1919, a Higiene também passa a ser matéria na Escola Normal. Em 1919, com a denominação de Física, Química, História Natural e

Noções de Higiene. Em 1924 e 1928, como História Natural e Higiene, sendo que as discussões sobre as questões de higiene foram reiteradas também em outras matérias, como a Pedagogia. Mesmo com a inserção das matérias de Instrução Moral e Cívica e de Higiene, os regulamentos de 1919 e 1924 mantêm as mesmas questões de matrícula, saúde e bom comportamento dentro e fora da Escola Normal.

A Higiene, assim como os conhecimentos cívicos e morais e os de Pedagogia e Psicologia, orientava a formação da mentalidade do professor republicano em Santa Catarina: um professor que deveria ser ciente de seus deveres para com a Pátria, cuidadoso com suas questões de higiene, saúde, moral e detentor de conhecimentos científicos que amparassem sua prática tendo por base o método de ensino que utilizaria na escola primária.

A década de 1930 tem como marca, no Brasil, o início do regime político do Estado Novo, em que as questões da nacionalização tomam vulto, especialmente em Santa Catarina, estado com forte presença de imigrantes alemães, italianos, poloneses. A educação é central nesse processo de nacionalização, pois, na escola, seriam ensinados novos comportamentos, costumes, língua nacional, culminando no fechamento de várias escolas étnicas neste período.

Em 1935, há uma nova reformulação no ensino público catarinense: as Escolas Normais foram reorganizadas e transformadas em Instituto de Educação. Nesse período, a formação da mentalidade do professor tem na Escola Nova, fundamentada em ciências, como Psicologia, Sociologia e Biologia, sua referência.

Diferentemente dos regulamentos anteriores, a legislação de 1935 não incorpora as exigências impostas para admissão, saúde e moral do futuro professor e nem é mantida uma cadeira/matéria específica com este título, como vinha ocorrendo desde 1919. No entanto, questões morais e cívicas são abordadas em disciplinas, como Sociologia, Metodologias do Ensino Primário e Didática, que têm conteúdos dedicados ao Ensino Moral.

A segunda hipótese desta tese é a de que, mesmo com a difusão das ideias escolanovistas nos programas de Psicologia dos anos de 1935 e 1939, o método intuitivo, introduzido nas reformas educacionais do Estado, na década de 1910, não foi esquecido e se manteve presente nos programas da Escola Normal, especialmente nos de Psicologia e Pedagogia.

Esta segunda hipótese também foi comprovada ao longo do presente estudo, ou seja, vemos conteúdos ligados ao método intuitivo: educação dos sentidos, educação da memória, educação da vontade e

autores, como Comenius, Pestalozzi e Herbart, na matéria de Pedagogia, em 1937. Neste mesmo ano, o programa de Psicologia cita o trabalho de Pestalozzi e o próprio método intuitivo; além disso, encontramos citação a autores que fundamentam o método intuitivo na matéria de História da Educação, que menciona: Rousseau e a criança; Pestalozzi, Herbart e Froebel.

A manutenção dos conhecimentos do método intuitivo na formação de professores ao mesmo tempo em que eram difundidos os conhecimentos da Escola Nova permite perceber a coexistência destas duas orientações na formação teórica e prática do futuro professor. O que observamos em Santa Catarina reflete as polêmicas que aconteciam entre os educadores em âmbito nacional. O próprio Lourenço Filho admite que não basta trocar um método por outro se os professores não mudarem sua mentalidade. E esta mentalidade não seria mudada tão facilmente, em Santa Catarina, pois, como indica Fiori (1991), a Escola Nova foi oficializada via decreto, ou seja, foi legalmente instituída, mas não mudou necessariamente o ensino.

Assim como vemos que o ensino do método intuitivo permanece em alguns conteúdos, em 1937, observamos igualmente que os conhecimentos da Escola Nova já eram apontados no Programa de Pedagogia, do ano de 1928, por meio do estudo dos autores Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952). Lourenço Filho, no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, afirma que esses autores, juntamente com Dewey, seriam percussores de sistemas didáticos que viam as crianças, assim como suas capacidades, de outra maneira, contrariando a educação tradicional verbalista, autoritária e que via as crianças como adultos em miniatura (CAMPOS, ASSIS, LOURENÇO, 2002).

As ideias de Lourenço Filho sobre a Escola Nova estão refletidas na formação de professores catarinenses a partir dos anos 1930, embora não se encontre citação literal de sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* nas fontes pesquisadas. No entanto, podemos perceber a influência de suas ideias na organização dos programas, com o ingresso das disciplinas de Sociologia Educacional, Biologia Educacional e Psicologia Educacional no Programa de 1939. Da mesma forma, observamos a presença de importantes autores da Escola Nova na indicação bibliográfica para os professores apresentada na circular de 1935, especialmente Dewey e Claparède, que são referências já nominadas por Lourenço Filho em sua obra. Percebemos ainda a influência deste autor no Programa de Psicologia de 1939, pela discussão dos Testes ABC, de sua autoria. Lourenço Filho também foi

paraninfo da turma de concluintes do Instituto de Educação, em 1943, e teve seu discurso publicado na Revista de Estudos Educacionais.

Todos esses conhecimentos ampararam a formação de professores, não separando os conhecimentos psicológicos dos sociais e dos biológicos, mas visando, antes de tudo, a mentalidade científica dos futuros professores, assim como Lourenço Filho defendia o papel da educação como socialização.

Ao final deste trabalho, cabe lembrar aqui a ideia defendida por Lourenço Filho: “Do ponto de vista dos fins da educação, a escola nova entende que a escola deve ser órgão de reforçamento e coordenação de toda a ação educativa da comunidade: a educação é a socialização da criança.” Vimos que essa ideia encontra respaldo nos conteúdos presentes nos programas de ensino de 1937 e 1939 e nos artigos publicados na Revista de Estudos Educacionais.

Podemos concluir que a Escola Normal em Santa Catarina dedicou-se tanto a formar os professores com base nos métodos de ensino amparados nas ciências como a adequá-los à sociedade em que viviam.

BIBLIOGRAFIA

REGULAMENTOS

PROVÍNCIA DE SANTA CATARINA. Cria uma escola normal, que funcionará no edifício do Ateneu Provincial. Lei nº807 de 20 de abril de 1876, p.81-82.

PROVINCIA DE SANTA CATARINA. Em execução à Lei nº1029, de 29 de maio de 1883, o presidente da província Theodoro Carlos de Farias Souto expediu o seguinte regulamento. Palácio da Presidência, 14 de agosto de 1883, p.749-763.

SANTA CATARINA. Reforma a Instrução Pública do Estado. Decreto nº155, de 10 de junho de 1892. Gabinete da Typographia D O Dia.

SANTA CATARINA. Reforma do ensino público. Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal Catarinense. Decreto nº593 de 30 de maio de 1911. Florianópolis. Gabinete da Typographia D O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 1.205, de 19 de fevereiro de 1919. Florianópolis: Oficina da Imprensa, 1919.

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº172, de 29 de fevereiro de 1924. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1924.

SANTA CATARINA (Estado). Decreto nº713, de 8 de janeiro de 1935. Cria os institutos de educação. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, ano I, n. 246, 8 jan. 1935.

PROGRAMAS DE ENSINO

SANTA CATARINA. Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catarina. Decreto nº586 de 22 de abril de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Programa da Escola Normal. Decreto nº1205 de 19 de fevereiro de 1919. Florianópolis: Oficinas da Imprensa Oficial, 1919.

SANTA CATARINA. Programa de Ensino da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 2.218 de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Livraria Moderna, 1928, p.24.

SANTA CATARINA. Decreto nº217 de 9 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, ano IV, n. 877, 12 mar.1937.

SANTA CATARINA. Decreto-lei nº306, de 2 de março de 1939 – Reorganiza os Institutos de Educação do Estado. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, SC, ano VI, 02 mar. 1939, Florianópolis, SC, 1939.

CIRCULAR

SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular nº32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. *Circulares 1930- 1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942.

DISCURSOS

PROVINCIA DE SANTA CATARINA. MELLO FILHO, João Capistrano Bandeira de. Fala com que abriu a 1ª sessão da 21ª legislatura da Assembléia Legislativa. Cidade do Desterro, 1876.

SANTA CATARINA. RICHARD, Gustavo. Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo. Florianópolis, 1907.

SANTA CATARINA. RICHARD, Gustavo. Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo. Florianópolis, 1908.

SANTA CATARINA. RICHARD, Gustavo. Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo. Joinville, 1909.

SANTA CATARINA. RICHARD, Gustavo. Mensagem lida na sessão de abertura do Congresso Representativo. Florianópolis, 1910.

SANTA CATARINA. RAMOS, Vidal José de Oliveira. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado. Florianópolis, 1911.

SANTA CATARINA. LUZ, Hercilio Pedro da. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1919.

SANTA CATARINA. LUZ, Hercilio Pedro da. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo. Florianópolis, 1923.

ARTIGOS REVISTA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS

BAUER, Áurea e **REIS**, Eusa. Reações infantis às situações sociais. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

FORTES, Rosa J. e **ALMEIDA**, Nilce L. Bases e valor da educação pré-primária. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942.

LEAL, Nilma.. Psicologia – A criança e o adulto – Relações entre o estudo d’uma e d’outro. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. O professor Lourenço Filho como parainfo dos nossos professorandos. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943.

MULLER, Maria Ligia. A Psicologia Educacional e seu contacto com os outros ramos da Psicologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, Ano III, n.4, jun. 1943.

VAZ, Maria Leda. Psicologia e Fisiologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

VIEIRA, Eugênio Doin. Estudo descritivo e comparativo das escolas psicológicas Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRÃO, J. L. F. A introdução das idéias relativas à psicanálise de crianças no Brasil através da obra de Arthur Ramos. *Memorandum*, 14, 37-51, 2008.
- ANTUNES, M. A. M. Processo de autonomização da Psicologia no Brasil. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v. 11, n.1, p. 16-26, 1999.
- ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 32, p. 44-65, 2012.
- ARAÚJO, S. F. Wilhelm Wundt e a Fundação do Primeiro Centro Internacional de Formação de Psicólogos. *Temas em Psicologia* (Ribeirão Preto), v. 17, p. 3-8, 2009.
- ARCE, A. Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel-uma análise de suas obras educacionais. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal - RN. *História e Memória da Educação Brasileira*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002, p. 01-06.
- AURAS, G. M. T. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. *Educ. Rev.*, 2003, no.21, p.01-04.
- AZEVEDO, F. V. **Discurso intelectual e políticas educacionais:** Orestes Guimarães e a questão pedagógica da nacionalização do ensino catarinense (1900-1920). 2012. 127f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós- Graduação em Educação. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- BASTOS, M. H. C. Peço a Palavra: a politesse dos rituais. In: SANTOS, A.V dos; VECHIA, A. (Org.). **Cultura escolar e História das Práticas Pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2008, v. 1, p. 135-146.
- BASTOS, M. H. C. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. *História da Educação*, v. 17, p. 231-253, 2013.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOTO, C. O. desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JÚNIOR, M.

(Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-60.

CAMARA, S; COCKELL, M. O Intelectual Educador Manoel Bomfim e a Interpretação do Brasil e da América Latina. Revista HISTEDBR On-line, v. 44, p. 293-307, 2011.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, C. M. Controle e normatização de condutas em Santa Catarina (1930-1945). 1992. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

CAMPOS, C. M. **Santa Catarina, 1930:** da degenerescência à regeneração. 1. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

CAMPOS, R. H. F. Psicologia e educação nas primeiras décadas do século XX: o diálogo com pioneiros na França e na Suíça, o olhar sobre a cultura brasileira. In: 28^a Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, MG. **Anais** da 28^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2005.

CARVALHO, D C. **Psicologia e alfabetização:** uma relação vista sob a óptica dos professores. 2000. 223 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARVALHO, D. C. de. A Psicologia diante da educação e do trabalho docente. Psicologia em estudo, UEM, 2002, v. 7, p. 51-60.

CARVALHO, D. C. de; DAROS, M. D. ; SGANDERLA, A. P . Uma abordagem histórica da psicologia nos cursos de formação de professores: em foco os programas da disciplina em uma escola catarinense na década de 1930. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 675-692, 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULLMANN, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, M. M. C. O território de consenso e a demarcação do perigo: política e memória ddo debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: Edusf, 1999. p.17-30.

- CARVALHO, M. M. C. **A Escola e A República e outros ensaios**. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CASTANHA, A. P. Moralidade pública e educação no século XIX. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. **Anais do IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Goiânia: Editora da UCG, 2006. v. 1, p. 1.
- CASTANHO, S. E. M. Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia, MG. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, MG: UFU, 2006, v. 1, p. 5794-5805.
- CENTOFANTI, R. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)**, São Paulo, 2006, n. 22, 1º sem., p. 31-52.
- CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.
- CLAPARÈDE, E. **A Educação Funcional** (tradução e notas J. B. Damasco Penna). 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- CUNHA, M. V. **A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje**. Campinas SP: Mercado das Letras, 1995.
- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites**. O Ginásio Catarinense na Primeira República. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- DALLABRIDA, N. Disciplina e Devoção: o Ginásio Catarinense na Primeira República. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e memória da educação brasileira**. Natal, RN: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002, p. 1-10.
- DANIEL, Leziany Silveira. **Por uma psico-sociologia educacional: A contribuição de João Roberto Moreira para o processo de constituição científica da Pedagogia nos cursos de formação de professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940**. 2003. 163 f. Dissertação de Mestrado - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- DAROS, M. D. Formação de professores em Santa Catarina: breves considerações sobre sua história. In: DAROS, M. D; SILVA, A. C; DANIEL, L. S. **Fontes históricas: contribuições para o estudo de**

formação de professores catarinenses (1883-1946). Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2005. p.11-22.

DAROS, M. D.; PEREIRA, E. A. T. O pensamento de Alceu de Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professores em Santa Catarina. II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal.

DAROS, M. D.; DANIEL, L. S. O Curso Normal em Santa Catarina. O processo de construção de um projeto de formação de professores coadunado com idéias de nacionalização. In: ARAUJO, José Carlos. (Org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Editora Campinas/Alinea, 2008, p. 249-262.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

EVANGELISTA, Olinda. A formação universitária do professor. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934–1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do Pensamento Psicológico**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1991.

FIORI, N. A. **Aspectos da Evolução do Ensino Público: Ensino Público e Política de Assimilação Cultural Em Santa Catarina Nos Períodos Imperial e Republicano**. 2. ed. Florianópolis: Ed. Universidade Federal de Santa Catarina, 1991.

FREITAS, M. C. Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: KUHLMANN Jr, M; FREITAS, M. C. (Orgs). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, R. A. G. **A educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos: higiene mental e criança problema** (Rio de Janeiro 1934-1949). 2010. 213f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

GASPAR da SILVA, V. L. Vitrines da República: Os Grupos Escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação, 2006, Uberlândia. **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**.

Uberlândia - MG: EDUFU: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006, p. 179-190.

GONDRA, J. G.; GARCIA, I.; SACRAMENTO, W. Estado Imperial e Educação Escolar: Rediscutindo a Reforma Coutto Ferraz (1854). In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2000, Rio de Janeiro. Educação no Brasil: História e Historiografia, 2000.

GOUVÊA, M. C. S.; GERKEN, C. H. S. **Desenvolvimento humano: história, conceito e polêmicas**. São Paulo: Cortez, 2010.

GREBIM, V. S. P. Por que as crianças devem ir à escola? As relações entre a Psicologia, a infância e a Pedagogia moderna no Brasil. Psicologia da Educação: São Paulo, v.17, n.1, pp. 37-50, 2º sem. de 2003.

HILSDORF, M. L. S. A escola normal de São Paulo: entre o nós e o outro. In: ARAÚJO, J. C. S.; FREITAS, A. M. G.; LOPES, A. P.. (Org.). **As escolas normais no Brasil: do Império a República**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2008, v. 1, p. 102-115.

HOELLER, S. A. O. DISCURSOS SOBRE MODERNIDADE PARA A ESCOLA PRIMÁRIA: PRIMEIRA CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO PRIMÁRIO (SANTA CATARINA, 1927) E PRIMEIRO CONGRESSO DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA (MINAS GERAIS, 1927). In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013, Goiânia - GO. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013. p. 1-6.

HOELLER, S. A. O. AS CONFERÊNCIAS EDUCACIONAIS: PROJETOS PARA A NAÇÃO E MODERNIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS DE 1920-BRASIL. 2014. 480 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

KULESZA, W. A. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 63-71, set.-dez. 1998.

LEITE, D. M. **O Desenvolvimento da Criança**. São Paulo: Nacional, 1972.

LHULLIER, Cristina; GOMES, William B. Idéias psicológicas nos Cursos Normais de Porto Alegre no período de 1920 a 1950. *Psico*. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUCRS**, Porto Alegre, n. 2, p. 45-62, jul. 1999.

LOURENÇO, F. M. B. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, F. (Org.). **As ciências no Brasil**. Ed. UFRJ, 1994. 1. ed. 1955.

LOURENÇO, F. M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCIANO, Fábila Liliã. **Gênese e expansão do magistério público na Província de Santa Catharina nos anos de 1836-1889**. 2001. 228 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MACHADO, M. C. G. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. In: V SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 2001, Campinas. **Anais** do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação. 2001.

MARCILIO, E. C. **A ação da inspetoria geral da instrução pública na província de Santa Catarina no período de 1874 a 1888**: a precariedade da inspeção escolar como instrumento para a uniformização do ensino. 2006. 271f. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARGOTTO, L. R. Os sentidos e o saber: explicações da Psicologia sobre a melhor maneira de ensinar e as diferenças de aprendizagem (1890-1930). In: PIMENTA, Heloisa. (Org.). **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira (século XIX e XX)**. 1. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006, v. , p. 167-188.

MASTROBUONO, C. M. **A psicologia da educação no curso normal de uma escola confessional católica da cidade de São Paulo (1941-1961)**. 2004. 156f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. Educação (UFSM), Santa Maria, RS, v. 30, n.2, p. 27-41, 2005.

MESQUIDA, P.; KOZELSKI, A. C; FROTA, E.; PAULA, M. A. de. Soldados de Cristo, Companheiros de Índios, Educadores de Colonos: Formação de Professores e Ação Pedagógica dos Jesuítas no Brasil, de

1549 a 1759, à Luz do Ratio Studiorum. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA ESBP. p. 3635- 3647, 2009, Curitiba. X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia ESBP, 2009.

MICELI, S. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação** (São Paulo, 1922-1936). Brasília: INEP/MEC, 2001.

MONARCHA, C. Psicoclínicas e cuidados da infância. Boletim da Academia Paulista de Psicologia. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 274-284, dez. 2009.

MONARCHA, C. R. S. A semiologia do escolar construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil). In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, Vitória. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: Universidade Federal de Vitória, 2011, v. 1, p. 20-34.

MONARCHA, C. R. S. Psicogênese, autoctisi e escola viva: conceitos assertivos de Clemente Quaglio. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, Vitória. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: Universidade Federal de Vitória, 2011, v. 1, p. 35-50.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NECKEL, R. **A República em Santa Catarina: modernidade exclusão**. 1. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

NEVES, F. M. O método de Lancaster e a memória de Martim Francisco. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, Caxambu. 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000.

NEVES, F. M. O Método Lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. In: 30ª REUNIÃO DA ANPED, 2007, Caxambu. **Anais da 30ª Reunião da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2007, v. 1, p. 1-10.

NÓBREGA, Paulo de. **Ensino público, nacionalidade e controle social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900-1922.** 2000. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

PAIVA, V. P. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PINHEIRO, N. V. L. O método intuitivo para o ensino de Aritmética: a experiência da Escola Americana paulista. In: I ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2012, Vitória da Conquista. 1 Encontro Nacional de Pesquisa em História Educação Matemática, 2012.

PYCOSZ, L. C.; TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. A higiene como tempo e lugar da educação do corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do Estado do Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 135-158, 2009.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.

SANFELICE, J. L. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. 1. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, UNISO,UEPG, 2007, v. 1, p. 75-94.

SANTOS, A. V. Escolas catarinenses após o Estado Novo (1945-1960): (des) nacionalização do ensino primário estrangeiro? VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas, SP: Graf. FE, HISTEDBR. v. 1, 2006, p. 211-212.

SANTOS, I. B. dos. **Edward Lee Thorndike e a conformação de um novo padrão pedagógico para o ensino de Matemática (Estados Unidos, primeiras décadas do século XX).** 2006. 283f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SASS, O. **Crítica da razão solitária**: a psicologia social de George Herbert Mead.1994. 254f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,1992.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

SCHAFFRATH, M. dos A. S. **A Escola Normal Catharinense de 1892**: Profissão e Ornamento. 1999. 146f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHAFFRATH,Marlete dos Anjos Silva. **Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores e professoras**.In: I Encontro Interdisciplinar de Pesquisa em Artes, 2008, Curitiba. Anais. p.142-152. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br>. Acesso em 11.05.2014.

SCHNEIDER, J. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginasial normal em Santa Catarina (1946-1969)**. 2008. 171f. Dissertação de Mestrado– Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SGANDERLA, A. P. **A Psicologia na constituição do campo educacional brasileiro**: A defesa de uma base científica da organização escolar. 2007. 120f. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, A.C. **As concepções de Criança e Infância na Formação de Professores Catarinenses nos anos de 1930-1940**. 2003. 176f. Dissertação de Mestrado - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVA, A. C. Instituto de Educação de Florianópolis (1930-1940): olhares sobre a infância e a formação de professores. In: LAFFIN, M. H. L. F; RAUPP, M. D; DURLI, Z. (Orgs). **Professores para a escola catarinense**: contribuições teóricas e processos de formação. Florianópolis: Ed. UFSC, 2005, p. 39-65.

SOUZA, R. L. **A construção de uma nova ordem**: catolicismo e ideal nacional em Santa Catarina (1930 – 1945). 1996.160f. Dissertação de Mestrado do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SOUZA, R. L. de. A Igreja católica no processo de nacionalização. In: SOUZA, R. L. de; OTTO, C. (Orgs.). **Faces do Catolicismo**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2008, v. 1, p. 171-192.

SOUZA JÚNIOR, M; GALVÃO, A. M. de O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), São Paulo, v. 31, n.3, p. 391-408, 2005.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TEIVE, G. M. G. Uma vez normalista, sempre normalista a presença do método de ensino intuitivo ou lições de coisas na construção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911-1935). 2005. 290f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911-1935). Florianópolis: Insular, 2008.

TEIVE, G. M. G. ; DALLABRIDA, N. **A Escola da República**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011

TOLEDO, M. R. de Almeida. Traduções culturais do livro Como Pensamos, da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933-1981). *Hist. Educ.* [online] v.17, n.39, 2013.

VIDAL, D. G. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 41-67, 2008.

VIEIRA, C. R. A. Os republicanos e a educação idealizada: a concepção evolutiva do pensamento educacional na primeira república. In: IX ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2009, São Carlos - SP. Pesquisa em educação no Brasil: balanço do século XX e desafios para o século XXI. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 1, p. 1-11, 2009.

VILLELA, H. de O. S. A primeira escola normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAUJO, J. C; FREITAS, A. M. B. de; LOPES, A. de P. C. (Orgs.). **As**

escolas normais no Brasil: do Império à República. 1. ed. Campinas: Alínea, p. 29-45, 2008.

VILLELA, H. de O. S. **Da palmatória à lanterna mágica:** a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). 2002. Tese (Doutorado). São Paulo: FE-USP, 2002.

VILLELA, H. O. S. Do artesanato à profissão: Representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** vol.II: século XIX. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 104-115.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: Freitas, Marcos C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 289-310.

WARDE, M. J. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação,** v. 14, p. 243-270, 2014.

WERLE, F. O. C.; BRITTO, de S. L. M ; COLAU, C. M. Espaço Escolar e História das Instituições Escolares. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 7, p. 147-163, 2007.

XAVIER, L. N. **O Brasil como laboratório-** educação e ciências sociais no projeto do centro brasileiro de pesquisas educacionais. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional:** um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). Bragança Paulista: EDUFS, 2002.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cad. Cedes.** Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, maio/ago. 2005.