

JORGE ALEXANDRE NOGARED CARDOSO

**A 'CIENTIFIZAÇÃO' DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
O PAPEL DA BIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS 10**

**FLORIANÓPOLIS
1998**

JORGE ALEXANDRE NOGARED CARDOSO

**A 'CIENTIFIZAÇÃO' DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
O PAPEL DA BIOLOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS ANOS 10**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, do Curso de Pós-graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Doutora Olinda Evangelista.

FLORIANÓPOLIS

1998



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

**“A 'CIENTIFICAÇÃO' DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: O PAPEL DA
BIOLOGIA NA FORMAÇÃO DA PROFESSOR NOS ANOS 10”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/12/98

Dra. Olinda Evangelista (orientadora) _____

Dra. Maria das Dores Daros _____

Dr. Paulo Roberto Peterson Hofmann _____

Dra. Marli Auras (suplente) _____

Prof. Edel Ern
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
CED/UFSC - Portaria 0464/GR/98

Jorge Alexandre Nogared Cardoso
Florianópolis, Santa Catarina, dezembro de 1998.

Aos meus pais, Osmar e Cilézia

AGRADECIMENTOS

Durante o início de uma pesquisa nos acomete, freqüentemente, a sensação de que tudo poderemos, que abraçaremos o mundo e realizaremos a obra máxima no campo estabelecido. No decorrer da pesquisa, entretanto, as certezas vão se esvaindo e a julgada onipotência já não faz mais sentido. Agradeço a todos que estiveram comigo no aprendizado dessa difícil realidade, transmitindo força e alegria quando necessitei.

Agradeço, em especial,

ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação;

à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa;

aos professores das disciplinas do Mestrado, Selvino, Marli, Graça, Edel e Nelma;

aos Coordenadores, Angotti, Maria Célia e Edel;

à Maurília e Luís, pelo tratamento sempre gentil;

aos funcionários do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, especialmente à Ana, pela dedicação;

aos meus caros amigos da Genética, Paulo e Vívian, pelo incentivo constante;

às minhas eternas orientadoras, Jeanete, Angela e Hiroko, pessoas raras que me iniciaram nestes rumos da investigação;

aos grandes amigos da Biologia, Cá, Dani e Marcos, cúmplices, por tudo;

ao Ivan e Pedro, pelo companheirismo;

à Sandra Mara do C. A. J., por uma história tão longa e boa;

aos colegas do mestrado, por partilharem essa trajetória;

à Dona Lya e Getúlio, pela acolhida sempre calorosa;

à Dona Iva Damiani, pelo material gentilmente emprestado;

ao Carlos, Rita, Camila, Júlia, Rodolfo e Helena;

aos meus grandes irmãos, Anamaria, Ricardo, Eduardo e Carolina, amigos de mais longa data;

aos meus pais, que lutam incessantemente em benefício de cada um de seus rebentos, muito obrigado, com todo amor;

à Olinda, que gostaria de parafrasear, mas seria pouco para descrever toda minha admiração e amizade;

ao Elton, amigo e companheiro, grande incentivador dessa empreitada.

Florianópolis, dezembro de 1998.

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| LISTA DE SIGLAS | vii |
| LISTA DE QUADROS E TABELAS | viii |
| RESUMO | ix |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 SOB OS AUSPÍCIOS DA REPÚBLICA: REFORMAR | 8 |
| 1.1 Preâmbulo | 8 |
| 1.2 A reforma da escola catarinense | 15 |
| 1.2.1 A presença paulista na reforma catarinense..... | 16 |
| 1.2.2 A escola catarinense e a reforma Orestes Guimarães..... | 23 |
| CAPÍTULO 2 SOB OS AUSPÍCIOS DA CIÊNCIA: MOLDAR | 45 |
| 2.1 A ciência infalível | 45 |
| 2.2 A higiene..... | 51 |
| 2.3 A eugenia..... | 58 |
| 2.4 O professor de história natural..... | 61 |
| 2.5 A ciência nas obras didáticas | 64 |
| CAPÍTULO 3 SOB OS AUSPÍCIOS DA HISTÓRIA NATURAL: INSTRUIR | 70 |
| 3.1 A disciplina de história natural | 70 |
| 3.2 O gabinete de história natural | 72 |
| 3.3 Os conteúdos de história natural nas obras indicadas | 74 |
| 3.4 Os conteúdos de história natural na escola normal | 97 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| FONTES DOCUMENTAIS | 110 |
| Livros e demais publicações..... | 110 |
| Legislação..... | 112 |
| Ofícios e minutas | 115 |
| Relatórios e Mensagens..... | 116 |
| Referências bibliográficas | 118 |

LISTA DE SIGLAS

APESC – Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

CEE – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

BMMASP – Biblioteca Municipal ‘Mário de Andrade’ – São Paulo.

BEPUSP – Biblioteca da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

BCUFSC – Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina.

APJANC – Acervo Particular de Jorge Alexandre Nogared Cardoso.

APOE – Acervo Particular de Olinda Evangelista.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1. Disciplinas da Escola Normal Catarinense - 1911..... | 27 |
| TABELA 1. Disciplinas da Escola Normal Francesa - 1881. | 30 |
| TABELA 2. Disciplinas da Escola Normal Francesa - 1913. | 36 |
| TABELA 3. Disciplinas da Escola Normal Paulista - 1912..... | 37 |
| TABELA 4. Disciplinas da Escola Normal Catarinense - 1919..... | 38 |
| TABELA 5. Disciplinas das Escolas Complementares de Santa Catarina - 1919..... | 41 |
| TABELA 6. Taxas da Escola Normal Catarinense - 1916. | 43 |

RESUMO

Essa pesquisa centra-se na leitura dos anos 10 do século XX, no âmbito da educação escolar, no Estado de Santa Catarina. Buscamos compreender as relações entre organização do modo de produção, concepção de homem e papel atribuído às Ciências Naturais, notadamente a Biologia, na formação dos normalistas da Escola Normal Catarinense. Tal período evidenciou-se como palco de reestruturação significativa na rede de ensino público catarinense, a cargo do educador paulista Orestes Guimarães, na qual deu-se grande ênfase ao projeto de formação técnica do professor primário. A investigação foi efetuada por meio de consulta a fontes primárias - de cunho oficial e obras didáticas de História Natural, e áreas correlatas, utilizadas nos programas estatais de ensino. Fontes secundárias deram suporte para o entendimento das determinações históricas da década em questão. Os dados coligidos permitiram apreender a relação entre o projeto educacional catarinense e o paulista, com tônica em autores franceses na área das Ciências Naturais. Destacamos nessa produção o papel atribuído à Biologia, disciplina importante para a conformação científica da prática pedagógica. Este campo de pesquisa revelou-se promissor no desvelamento da história educacional catarinense, resgatando suas origens e o ideário que permeou sua trajetória.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, de natureza histórica, sustenta-se sobre estudos que procuraram apreender as relações estabelecidas entre Educação, Sociedade Brasileira e Biologia. Tencionei averiguar a presença da Biologia no projeto educacional da década de 1910 em Santa Catarina. A partir de evidências já produzidas acerca da temática, minha pesquisa baseou-se na hipótese de que as mudanças provocadas pela emergência da burguesia industrial no Brasil, nas décadas iniciais deste século, exigiu a concorrência da Biologia, dentro ou fora do âmbito escolar.¹ O ideário então traduzido como busca da modernidade, isto é, da civilidade, da urbanidade, da racionalidade, encobria uma outra idéia importante, a da disciplinarização das relações de trabalho.² Segundo Monarcha, o interlocutor obscurecido por este projeto foi o trabalhador urbano, num certo sentido, novo na cena social.³

A compreensão da forma pela qual a Biologia colaborou para a construção deste tipo de sociedade, que deslocou “a discussão do âmbito da razão para as necessidades de sobrevivência do organismo, resultando em uma concepção de educação biológica que vicejou no pensamento educacional”, oferece um indicativo das responsabilidades do pensamento liberal/modernizante na produção de conceitos, preconceitos e discriminações sociais e educacionais.⁴ De outro lado, permitiu a percepção do papel do professor, requerido como um de seus principais agentes de difusão.

O interesse pelo tema surgiu durante as aulas ministradas por mim na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências, na Universidade Federal de Santa

¹ Cf. MARQUES, 1994; COSTA, 1985, SCHWARCZ, 1995.

² Cf. CARVALHO, 1986; MONARCHA, 1989 e 1992; BOMENY, 1993.

³ MONARCHA, 1992.

⁴ Idem, p. 48.

Catarina. No programa da disciplina constava o item relativo ao estudo dos conteúdos de Biologia a serem trabalhados no ensino fundamental e médio. Os temas de estudo eram discutidos, abordando-se a faixa etária do educando para os quais estariam direcionados e o enfoque a ser dado nas aulas. Também eram discutidos aspectos relacionados à importância de aulas práticas no ensino das Ciências Naturais. Por várias vezes as aulas tomaram um percurso que se mostrou interessante. Exatamente por que aqueles conteúdos eram oferecidos? Qual o motivo de terem sido absorvidos pela escola em detrimento de tantos outros conteúdos desta área? Além disso, por que certos conteúdos recebiam maior dispêndio de horas para serem trabalhados?

Estas indagações serviram como ponto de partida para conversas com professores do Mestrado em Educação, do Centro de Educação da UFSC. Contudo, esclarecedoras foram as informações recebidas da Professora Olinda Evangelista, docente deste mesmo centro universitário, que se encontrava realizando pesquisa no campo da História da Educação, especificamente sobre a formação do professor nas décadas de 1920 e 1930, no Brasil. Essas conversas instigaram-me a realizar uma pesquisa histórica para procurar entender a presença dos programas de Ciências e Biologia das escolas públicas catarinenses.

Assim, creio que o presente trabalho insere-se entre aqueles de pesquisadores cujo interesse foi produzir uma pesquisa de cunho histórico, procurando compreender de que maneira as relações sociais de uma determinada época se engendraram e construíram aquela realidade. Para alcançar este intento foi mister considerar as determinações que produziram o tema da investigação proposta, isto é, tratei de não abstraí-lo de seu lugar social de produção e de seu tempo histórico. A pesquisa histórica, ao permitir ler o passado, permite também perceber sua relevância na produção do presente. Tal relevância é verificada na medida em que o pesquisador busca os dados, seleciona-os e os interpreta de modo próprio, porém objetivo. Desta forma, como afirma FREITAS, “há sempre um novo olhar sobre o cotidiano, o que impede que o mesmo se repita, mesmo que analisado no passado, quando já se sabe (?)

o que se passou.”⁵ A neutralidade científica deixa de ter validade dentro deste contexto, pois é impossível aos sujeitos desvincularem-se de seu tempo, de seus ideais, de seus preconceitos, para se dedicarem à atividade empírica. Para o autor “talvez, por tudo isso, a historiografia esteja fadada a ser sempre uma parte da história das idéias (e vice-versa) uma vez que sua ocupação com o registro está impregnada das impressões (fantasmagóricas ou não) do ‘não registrado.’”⁶

Se pensei ser possível trabalhar com os elementos aqui tão somente indicados, também acreditei que discutir a presença da Biologia na formação do magistério em nosso Estado seria fundamental. Entre as questões que considerei candentes, elenquei as seguintes:

1. Como a Biologia, sendo uma das ciências naturais mais evocadas, compôs o pensamento e a ação de educadores brasileiros na década de 10?
2. De que maneira a Biologia estava presente nos currículos dos cursos que visavam a formação de professores?
3. Qual o peso da Biologia em relação às outras ciências que compuseram a formação do mestre?
4. Quais os conteúdos selecionados como importantes para, subjetivamente, constituírem a mentalidade docente e reforçarem os ideais da sociedade almejada?

Buscar responder a tais questões foi, sob meu ponto de vista, colaborar para mais bem conhecer a formação do professor, nas décadas iniciais deste século, com ênfase nos anos 10, tanto em Santa Catarina quanto no Brasil. Há aqui uma observação a fazer. Durante a fase inicial de minha pesquisa, tencionava averiguar esse tema em décadas posteriores, anos 1920 e 1930, conforme texto apresentado no exame de qualificação realizado em agosto de 1997. Nesse momento, foram de grande valia os

⁵ FREITAS, 1998, p. 8-9.

⁶ Idem, p. 9.

estudos desenvolvidos por DAROS cujo interesse era a formação do professor.⁷ Entretanto, ao dedicar-me mais ativamente à pesquisa de fontes, deparei-me com duas situações surpreendentes. De um lado, encontrei pouco material histórico relativo ao período e tema que definira para estudo. De outro, encontrava freqüentemente alusões à reforma empreendida, na década de 1910, no ensino de Santa Catarina. O governo de Vidal Ramos da Silva, iniciado em 1910, elaborou propostas de mudanças no panorama educacional catarinense, implementadas já em 1911, sob a direção do educador paulista Orestes Guimarães.⁸ A riqueza do material histórico existente sobre esse período levou-me à decisão de tomá-lo como objeto da investigação. Essa reorientação gerou, também, mudanças na definição do período em que a pesquisa se encerraria, em 1920, quando consolidou-se nova reforma educacional. O período de 10 anos – 1910/1920 – concretizou-se e a investigação centrou-se em alguns aspectos do ensino normal catarinense e seus determinantes. Selecionados tema e período, o percurso da investigação colocou problemas relativamente ao trato do material histórico. Encontrei em Thompson indicações preciosas quanto à lida com as fontes e aos procedimentos para orientar minhas indagações. Para o autor, “o conhecimento histórico é, pela sua natureza, (a) provisório e incompleto (mas não, por isso inverídico), (b) seletivo (mas não, por isso inverídico), (c) limitado e definido pelas perguntas feitas à evidência (e os conceitos que informam essas perguntas), e, portanto, só ‘verdadeiro’ dentro do campo assim definido.”⁹ Desse modo, do diálogo entre “conceito e evidência” deve, segundo THOMPSON, resultar o conhecimento histórico.¹⁰ As respostas por mim produzidas – expostas neste texto – resultam, pois, do reconhecimento desses determinantes, apontados por Thompson, ao mesmo tempo que das limitações históricas presentes em minha formação como pesquisador.

⁷ Estes estudos compreendem dados coligidos pela professora Maria das Dores Daros no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina em pesquisa sobre a formação do professor na Escola Normal Catarinense.

⁸ Orestes de Oliveira Guimarães (1871- 1931) veio de São Paulo especialmente convidado para o cargo de Inspetor Geral de Ensino (BANDEIRISMO, 1946, p. 69).

⁹ THOMPSON, 1981, p. 49.

¹⁰ Idem, p. 49.

Ao longo da pesquisa, freqüentei os principais estabelecimentos estaduais que guardam documentos referentes ao meu objeto de estudo. Foram visitados o Setor de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina, o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina; a Biblioteca da Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina, a Biblioteca do Conselho Estadual de Educação e a Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Santa Catarina. Nestes locais foram selecionados regulamentos da instrução pública, mensagens dos governantes, ofícios e minutas endereçados ao poder público, legislação pertinente ao tema e obras acadêmicas que de alguma maneira tinham afinidades com a pesquisa efetuada.

A documentação de cunho oficial apresenta alguns limites pois, segundo FENELON,

a sistematização (das fontes coligidas) passa, portanto, pela discussão do caráter, da natureza e limite do material encontrado. Passa pela tentativa de propor uma nova forma de dar sentido às questões colocadas a partir das fontes e apontar novos caminhos de pesquisa. Passa, enfim, pela discussão dos pressupostos com que se trabalhou o material e não é por se tratar de fontes que podemos nos eximir desta discussão e apresentá-las como imparciais e nosso trabalho como exaustivo e final, uma vez que as fontes preservadas não são neutras em relação ao próprio processo que exprimem, retratam ou preservam.¹¹

O alerta presente no excerto é fundamental a despeito da permanência da impossibilidade de se dar conta da totalidade das questões postas. Nesta mesma direção, EVANGELISTA afirma que muitos são os riscos envolvidos na empreitada de coligir material histórico:

Creio que um deles é abstrair o corpo documental de suas determinações, seja daquelas que produziram a fonte, seja daquelas que produziram sua preservação, seja daquelas que produziram a possibilidade do acesso à ela pelo pesquisador ou, finalmente, daquelas que produziram uma dada seleção e interpretação de seus conteúdos.¹²

¹¹ FENELON, 1982, p.82-83.

¹² EVANGELISTA, 1996, p. 5.

Se parte do corpo documental foi composto de fontes oficiais, parte compôs-se do material didático indicado, por Guimarães, para uso do magistério catarinense. Parcela desse material foi coligido na Biblioteca da Universidade do Sul de Santa Catarina - no Município de Tubarão, SC -, nas Bibliotecas da Universidade de São Paulo e na Biblioteca Municipal Mário de Andrade, na cidade de São Paulo.

Tendo em vista dar um tratamento adequado às fontes consultadas, estabeleci conexões com autores vinculados a pesquisas sobre o período e temáticas assemelhadas. Em Monarcha e Tanuri encontrei informações sobre os determinantes da idéia da formação técnica do professor republicano, traçando um paralelo com a obra de Giner, acerca do ensino normal na França.¹³ Em Santa Catarina, a base para a pesquisa foi alicerçada na obra de Fiori, onde estão estruturados dados coligidos pela autora dando uma idéia geral sobre o desenvolvimento da educação escolar.¹⁴ Os autores Herschmann e Pereira e Saes com suas obras, relacionando a modernidade brasileira à racionalidade científica, vinculadas à conformação do povo brasileiro pelas elites republicanas, proporcionaram entendimentos que assumiram papel importante em meu esforço por compreender de modo orgânico as relações constituintes dos dados coligidos por mim.¹⁵

As idéias desenvolvidas nos próximos capítulos buscam demonstrar o quanto a Biologia, presente nos conteúdos da disciplina de História Natural, participou ativamente na formação de uma mentalidade no Brasil, fundando uma leitura acerca do povo brasileiro, espraiando-se não apenas pelos Hospitais e Departamentos de Higiene e Eugenia, como também pela Escola. No primeiro capítulo, *Sob os auspícios da República: Reformar*, apresento alguns elementos que permitem a compreensão da década de 10, fornecendo dados sobre o pensamento político vigente no Estado e sua relação com a reforma educacional de 1911 e as modificações que este novo regulamento da instrução pública catarinense sofreu até o ano de 1920. Neste capítulo

¹³ Cf. MONARCHA, 1994; TANURI, 1979; GINER, 1985.

¹⁴ Cf. FIORI, 1991.

¹⁵ Cf. HERSCHMANN e PEREIRA, 1994; SAES, 1985.

foram trabalhadas fontes que viabilizaram o estabelecimento da conexão entre as reformas efetuadas nas escolas normais catarinense, paulista e francesa. Esse paralelo com São Paulo foi estabelecido por meio do evidente intercâmbio intelectual de educadores daquele Estado com o governo catarinense e de obras científicas e pedagógicas utilizadas indistintamente pelos dois Estados. A relação com a França ganha visibilidade no volume de obras de autores franceses indicados para uso dos professores e normalistas de Santa Catarina, além da semelhança entre os projetos reformadores da educação paulista, francesa e catarinense. No segundo capítulo, *Sob os auspícios da Ciência: Moldar*, apresento para discussão aspectos do ideário republicano liberal, em Santa Catarina e no Brasil, que se achava eivado pelo conceito de ciência moderna, vicejante no período. Discuto, ainda, a importância dada à higiene na conformação do povo catarinense cônsono ao projeto nacional. O tema eugenia também aparece destacado por ser viés da concepção biológica de sociedade que se instalou no Brasil a partir de meados daquela década, sendo adequado às necessidades nacionais. Finalmente, no terceiro capítulo, *Sob os auspícios da História Natural: Instruir*, apresento discussão sobre os autores e as obras correspondentes indicadas e utilizadas na formação dos normalistas catarinense e de seus alunos, na rede estadual de ensino, ou que tiveram destaque na formação do professor e da mentalidade educacional deste período em nosso Estado e no Brasil.

CAPÍTULO 1

SOB OS AUSPÍCIOS DA REPÚBLICA: REFORMAR

1.1 PREÂMBULO

O termo *reforma* vincula-se ao melhoramento e aprimoramento de estruturas institucionais existentes que, suposta ou verdadeiramente, apresentam qualidades inferiores às desejadas. No limiar do governo republicano, instalado no Brasil em 1889, foi observado o aumento da influência do pensamento positivista em diferentes setores da sociedade brasileira. O positivismo norteou o processo de derrubada do Império, assim como subsidiou filosoficamente o ideal republicano no âmbito da educação escolar. O ideal positivista pressupunha uma forma de educação que divergia, segundo seus adeptos, daquela instalada em solo nacional que, nas palavras de Luís Pereira BARRETO, representada pelas Academias aliadas à Igreja, eram “duas cúmplices que estão resolvidas a instruir-nos – embrutecer-nos.”¹⁶ Diante dos fatos expostos (construídos?) pelos republicanos, reformas educacionais foram se sucedendo com o intuito de adequar a educação ao modelo pretendido. Nestes casos, *reformular* assume sentido de construir novamente, mas tal reconstrução se dá reconstruindo a partir de novas bases, numa incessante desqualificação das estruturas precedentes.

Em Santa Catarina desencadearam-se, neste período, movimentos para reforma do ensino cujo intento era adequá-lo ao ideário da república. O projeto educacional do governo catarinense estava, então, organicamente atrelado a um projeto maior em consonância com a elite republicana nacional. Deste projeto fazia parte a elite estadual republicana recém-formada, articulada ao governo instituído

¹⁶ BARRETO apud HERSCHMANN e PEREIRA, 1994, p. 28. Barreto foi um dos principais articuladores da entrada das idéias positivistas no Brasil (HERSCHMANN e PEREIRA, 1994).

nacionalmente. Esta elite compunha-se de funcionários públicos, bacharéis, pequenos empresários e proprietários, além de jovens oficiais afeitos ao ideal republicano, de acordo com ARAÚJO.¹⁷ Ainda segundo o autor, a indicação de um segundo-tenente, Lauro Severiano Müller, para o posto de primeiro Governador do Estado no período republicano traduz a concepção básica que nortearia as atividades do executivo catarinense no período.¹⁸ MEIRINHO advoga que Lauro Müller fez parte da geração de alunos de Benjamin Constant e, por isso, tornou-se republicano.¹⁹ A indicação de Lauro Müller foi efetivada pelo próprio Benjamin Constant, um “dos maiores nomes do pensamento positivista no país e mestre dos jovens militares”.²⁰ Formado na Escola Militar do Rio de Janeiro, Lauro Müller era engenheiro e adepto das teorias positivistas de Augusto Comte, pensador cujo matiz filosófico, segundo ARAÚJO, norteou a formação do exército republicano. Destas duas características, formação em engenharia e militarismo vinculado ao positivismo, originou-se o embrião do estilo administrativo adotado no Estado de Santa Catarina no início da República. Outros nomes de vulto, contemporâneos, em território catarinense, tinham formação semelhante à de Müller: o engenheiro Hercílio Luz, que governou o Estado por três mandatos neste período, e Felipe Schmidt, também Governador do Estado, igualmente engenheiro e formado pela mesma instituição militar na Capital Federal.²¹

Assim, tanto em Santa Catarina, como no país, nas décadas iniciais do século XX ocorreram transformações decorrentes de rearticulações no campo político,

¹⁷ ARAÚJO, 1989, p. 120.

¹⁸ Lauro Müller ocupou o cargo de Governador por períodos irregulares, afastando-se temporariamente e reassumindo por vezes consecutivas. Em 02 de dezembro de 1889 assumiu o cargo, afastando-se em 04 de outubro de 1890; em 10 de novembro deste ano, assumiu novamente o cargo, afastando-se no mesmo dia, para reassumir em 10 de novembro de 1891 e, novamente, afastar-se em 28 de dezembro do mesmo ano; ocupou o cargo pela terceira vez em setembro de 1902, permanecendo apenas três meses. Em 1918, novamente esteve para assumir o cargo, o que não fez, deixando o governo nas mãos de Hercílio Luz, seu vice.

¹⁹ MEIRINHO, 1982, p. 103.

²⁰ ARAÚJO, 1989, p. 120.

²¹ Luz ocupou o governo inicialmente de 28 de setembro de 1894 até 27 de setembro de 1898; seu segundo mandato foi de setembro de 1918 até agosto de 1922. Schmidt ocupou o governo de 28 de setembro de 1898 a 28 de setembro de 1902. Em 1914 retornou ao cargo por mais dois anos, interrompidos por dois afastamentos temporários.

econômico e social. As idéias originárias principalmente da Europa e dos EUA encontraram condições para uma particular apropriação. Santa Catarina, apesar de Estado periférico da federação, também formulou seu projeto reformador nos campos supracitados. O modelo de sociedade apresentado pelos países industrializados ao ser contrastado com o modelo brasileiro promoveu uma seqüência de dissensões entre os diferentes segmentos da classe dominante. Daí ser esse período considerado como de grandes agitações e momento de fermentação de idéias. O pensamento liberal encontrava-se em recomposição, procurando formar os diferentes segmentos da sociedade e impor-lhes uma nova ótica, concorrendo com outros grupos políticos detentores de projetos diferenciados.

Este processo de modernização encontra suas determinações mais imediatas no final do século XIX com a reordenação do mercado. Tendo em vista que o modo de produção capitalista estava relativamente sedimentado no Continente Europeu, as classes dirigentes brasileiras foram chamadas a participar da ordem mundial que se estabelecia sob nova hegemonia. HERSCHMANN e PEREIRA afirmam que “o bacharel/burocrata (importante segmento intelectual até então) e a elite imperial já não conseguem levar a cabo a tarefa de acompanhar o ritmo do comércio mundial.”²² Os projetos abolicionista, republicano e democrata, idealizados pelos intelectuais denominados ‘Geração de 1870’ ganharam força justamente pela imobilidade que se instalou na Corte.²³ O Império, não conseguindo obter consenso entre seus articuladores, perdeu a capacidade de mobilização da sociedade em torno de seu ideal, tão caro, de unidade. É de dentro da própria Corte que surgem vozes discordantes, enfraquecedoras da elite imperial.

Com a expansão capitalista da economia baseada na cultura do café, em São Paulo e Minas Gerais, foi possível o desenvolvimento das condições necessárias para o florescimento e o crescimento do setor industrial no Brasil nos anos posteriores à

²² HERSCHMANN e PEREIRA, 1994, p. 21.

²³ A “geração de 70”, formada por intelectuais literatos, como Euclides da Cunha e Machado de Assis, era defensora da República e partilhava do ideal liberal, além de uma ‘vontade de transformação radical de estrutura sociopolítica-econômica’ sendo, também, adeptos da abolição da escravidão (SEVCENKO apud HERSCHMANN E PEREIRA, 1994, p. 21).

proclamação da República e nas três primeiras décadas de nosso século.²⁴ A expansão capitalista a partir do acúmulo de capital no sistema agrário nacional permitiu aos grandes proprietários de terras um expressivo potencial financeiro de investimentos em outros setores da economia. Este fenômeno foi um dos impulsionadores do avanço da atividade industrial.

Outros fatores são importantes neste processo de surgimento da indústria no Brasil como o emprego de mão-de-obra livre e a conseqüente criação de um mercado de consumo. A mão-de-obra livre, em São Paulo, estava vinculada ao processo abolicionista do final do século passado.²⁵ Ocorreu, então, a absorção de um contingente de trabalhadores assalariados que vieram suprir as necessidades da economia agrícola e industrial. A imigração em massa trouxe ao país um número expressivo de trabalhadores, notadamente da Itália. De acordo com TANURI, entre 1897 e 1934, entraram 3.948.678 imigrantes no Brasil, dos quais 2.3137.781 em São Paulo.²⁶ O processo de industrialização era atrativo para uma legião cada vez maior de imigrantes, oriundos dos mais variados recantos do mundo. Assumindo proporções espantosas perturbavam a vida nas cidades, segundo a concepção das elites dominantes que, todavia, haviam acenado com facilidades que aqui não foram encontradas por esses trabalhadores. Júlio de MESQUITA FILHO, redator principal e secretário de 'O Estado de S. Paulo', afirmou a respeito deste período que os imigrantes seriam movidos "por interesses puramente materiais [...] penetravam em nosso meio no propósito inabalável de fazer fortuna, sem preocupação alguma de ordem cívica."²⁷

MONARCHA afirma que as mudanças no cotidiano das cidades foram recebidas com desconfiança - os integrantes do aparelho escolar paulista, seus

²⁴ Cf. SAES, 1985.

²⁵ Os negros libertos foram tratados como um problema social que se sobrepunha ao problema dos imigrantes. Em campanha da imprensa era divulgado que 'se a ação do elemento branco, oriundo do ultra mar, se tornava pernicioso enquanto se não dava a sua integração na nacionalidade, a sua presença em determinadas regiões ia afastando a toxina africana, de todo em todo incapaz de participar da nova fase de atividade em que entráramos. (MESQUITA FILHO, 1925, p. 23) [sem grifo no original].

²⁶ TANURI, 1979, p. 76.

²⁷ MESQUITA FILHO, 1925, p. 21.

normalistas e professores, foram daqueles grupos que sentiram com intensidade as mudanças que se engendravam no seu ambiente diário.²⁸ O aumento na matrícula e o público diferencial, filhos de imigrantes, que viam na escola uma oportunidade de ascensão social, divergiam profundamente da clientela a que estavam acostumados. Contudo, a introdução dos novos sujeitos não causou apenas estranhamento no âmbito escolar. A chegada de grupos sociais diversos e sua inserção na sociedade estabelecida provocaram mudanças e uma conseqüente rearticulação no mercado de trabalho existente. Paralelamente, os novos trabalhadores, imigrantes, associados aos assalariados das cidades, desenvolveram lentamente um mercado de consumo que podemos ver como embrionário, ou seja, incipiente no momento, mas que traduzia um potencial de crescimento e de lucros para os empresários industriais.

Desta maneira as condições geradas no seio da sociedade oligárquica aumentaram progressivamente o interesse de aplicação do capital excedente produzido na agricultura (típica de exportação) em outros setores, neste caso na indústria emergente. SAES afirma que o setor industrial estava de tal forma vinculado aos interesses da economia cafeeira que basicamente trabalhava com a transformação e o acabamento de produtos brutos importados e a produção de bens complementares às manufaturas importadas. Assim, de acordo com esse autor,

na eventualidade de conjuntura externa possível, os industriais podiam encontrar as divisas necessárias à compra de novos equipamentos com vistas à renovação ou à expansão da capacidade produtiva, e dispunham de um mercado rural cujo poder de compra estava assegurado pelo sucesso de vendas do café brasileiro no mercado mundial. Nas conjunturas de crise do comércio exportador do café, ao contrário, a expansão da capacidade produtiva industrial era bloqueada pela escassez das divisas e as indústrias tinham de fazer face às crises de 'realização' e a redução da massa dos salários rurais e o desemprego determinavam o estreitamento do mercado consumidor.²⁹

Pelo exposto é possível questionar a teoria, difundida pelos liberais modernistas, de que os senhores das oligarquias e os industriais emergentes tenham

²⁸ Cf. MONARCHA, 1994.

²⁹ SAES, 1985, p. 37.

entrado em conflito profundo por questões no âmbito exclusivo da economia, ou que tenham estabelecido um entrave litigioso quanto ao modo de ordenação da sociedade capitalista. Ao contrário, esses setores nunca estiveram completamente dissociados e mantinham estreitos laços comerciais, sociais e, ainda, familiares.³⁰ Não obstante, as oligarquias cafeicultoras e as industriais colocaram-se em disputa política. Uma hipótese explicativa para os motivos do enfrentamento entre cidade e campo pode ser obtida em SILVA, quando afirma que

as relações entre o comércio exterior e a economia cafeeira, de um lado, e a indústria nascente do outro, implicam ao mesmo tempo, a unidade e a contradição. A unidade está no fato de que o desenvolvimento capitalista baseado na expansão cafeeira provoca o nascimento e um certo desenvolvimento da indústria; a contradição, nos limites impostos ao desenvolvimento da indústria pela própria posição dominante da economia cafeeira na acumulação do capital.³¹

O aumento substancial do contato do Brasil com os países capitalistas desenvolvidos reforçou uma demanda de crescimento da indústria numa velocidade sem antecedentes. Logo, as medidas a serem adotadas para acompanhar a demanda que se estabelecia e pressionava a indústria deveriam ser articuladas em conjunto. O setor industrial elegeu o poder político, a máquina governamental, como o possível aglutinador e efetivador das propostas industrializantes. O projeto políticourgia ser alterado. Não se estava falando de mudança na sociedade capitalista, mas numa reorganização das relações de produção, numa reelaboração de diretrizes de desenvolvimento. O padrão industrial deveria ser o horizonte da produção, tanto no campo quanto na cidade. O Estado industrializante deveria implementar, com vigor, políticas de incentivo ao crescimento da indústria no âmbito do modo de produção correspondente. Com a inversão das posições, a economia agrária, que antes ditava regras e submetia o projeto industrial aos seus interesses, necessidades e dificuldades, passaria a submeter-se ao projeto econômico do setor industrial.

³⁰ Idem, p. 38.

³¹ SILVA apud SAES, 1985, p. 3.

Os intelectuais ligados à produção do projeto industrialista da sociedade brasileira denominaram-no modernizante, apresentando-o como opositor direto ao projeto das oligarquias cafeicultoras, doravante relacionadas ao conservadorismo. O projeto oligárquico passou a representar o manancial de idéias que levaram o país a uma situação delicada no campo econômico, social e político. Já o projeto de industrialização, de modernização, revestiu-se do caráter de “salvador da nação.” Sem a modernidade, urgente, o país, diziam industriais e intelectuais ligados aos mesmos, estava fadado ao atraso e, o que seria pior, ao retrocesso frente às nações industrializadas e desenvolvidas.

Pode-se considerar, então, que a idéia de renovar a sociedade brasileira não partiu de um grupo diretamente opositor ao que estava no poder desde a proclamação da República. Este grupo, oriundo das oligarquias cafeicultoras, apresentava um outro projeto nacional, mas não se caracterizava como uma nova classe em disputa pela hegemonia. Tanto os burgueses cafeicultores como os integrantes da burguesia industrial estavam atrelados a uma mesma concepção ideológica. Reforçando a idéia, pode-se afirmar que o ideal renovador foi construído por um setor da burguesia que possuía padrão diferenciado de desenvolvimento e investimento econômico, centrado na cidade, ou seja, um padrão urbano de civilização.³²

Contudo, em Santa Catarina não se evidenciou tamanha agitação na conformação das relações de classe. Por possuir cidades de pequeno porte, mesmo a capital, e com setores industriais mais ou menos restritos aos Municípios de colonização alemã e italiana, não ocorreu um grande fluxo de imigrantes, de operários ou camadas de populares empobrecidas que, para ARAÚJO, “pudessem representar uma séria e iminente ameaça à ordem burguesa que ali se consolidava.”³³ E continua, “em suma: pouca coisa na antiga Desterro/Florianópolis parecia se adequar aos

³² Cf. MONARCHA, 1994; DECCA, 1984; CARVALHO, 1986.

³³ ARAÚJO, 1989, p. 11.

elementos recorrentes na maioria das análises sobre os processos de reformas urbanas e sociais verificados no Brasil no começo do século.³⁴

Apesar da peculiaridade de Santa Catarina nas questões relativas à ordem social que se configurava no Brasil, ainda assim ocorreu efetivamente, segundo ARAÚJO, em Florianópolis, “um diversificado movimento no sentido de remodelar, sanear e de ajustar as práticas de convívio urbano aos imperativos advindos com as novas forças que ali se instauravam e que cada vez mais se pautavam por uma crescente mercantilização das relações sociais.”³⁵ Havia, então, por parte da elite republicana, o desejo de patrocinar uma conformação da sociedade catarinense de acordo com os cânones da sociedade burguesa mundial.

Neste processo de reformas a escola assume papel estratégico. A instituição escolar, sendo local onde as conquistas científicas da humanidade eram transmitidas aos cidadãos republicanos, tornou-se prioritária como palco a ser encenado o ideal remodelador. Mas, para isso deveria, também, revestir-se do moderno.

1.2 A REFORMA DA ESCOLA CATARINENSE

Como afirmado anteriormente, o regime republicano, instaurado nos anos 80 do século passado, não significou uma ruptura no contexto educacional. O ideário educacional dos primeiros anos da República alicerçava-se em propostas oriundas de segmentos políticos vinculados à Monarquia, apesar de descontentes com a mesma. Podemos considerar, então, que se assistiu nesse período a efetivação em larga escala de atos concretos quanto ao sistema de ensino.³⁶ A formação docente no Estado de

³⁴ Idem, p. 11.

³⁵ Idem, p. 11.

³⁶ Dentre estes, pelo relevo em caráter nacional, podemos citar a reforma da rede escolar no Estado de São Paulo, com sua ampliação, e o trabalho realizado para a fundação de novas escolas normais destinadas a formar professores para a educação primária. No período imperial fora criada apenas uma Escola Normal no país, insuficiente para a demanda de professores qualificados, segundo os republicanos, tendo sido criticada, já no fim do império, em conferências pedagógicas, pelos seus ‘métodos que valorizavam a memorização.’ (TANURI, 1979, p. 82).

Santa Catarina e no Brasil estava basicamente vinculada ao ensino secundário, dele saindo os professores que atuavam nas escolas primárias. As reformas educacionais ocorridas visavam a implementação de técnicas modernas no ensino, considerado muito desorganizado e, em consequência, como afirmava o Governo Catarinense, ineficiente.³⁷

1.2.1 A presença paulista na reforma catarinense

MOREIRA alega que o Estado de Santa Catarina, logo após a proclamação da República, começou a procurar no Brasil alternativas viáveis para a reformulação do aparelho escolar.³⁸ Dentre as ações do governo estadual para a reestruturação do ensino, destacou-se a criação da Escola Normal de Santa Catarina em 1892.³⁹ Sendo uma instituição de ensino secundário, de outras áreas eram oriundos os profissionais que atuavam neste grau, tais como da Medicina, do Direito e da Engenharia, que acabaram por imprimir a marca de sua formação nos programas e atividades educacionais.

A estrutura do Curso Normal determinava um período de três anos para a formação do normalista, o que foi mantido, em 1907, pelo Governador Gustavo Richard, quando expediu novo regulamento para a Instrução Pública do Estado.⁴⁰ A partir de 1911, o Governador Vidal Ramos realizou nova mudança, afetando sensivelmente a escola catarinense.⁴¹ RAMOS resumiu sua atuação frente ao Estado afirmando que seu “programa de governo foi a resultante direta de forças dispersas que, na reverberação da consciência coletiva, definiam as exigências do bem estar

³⁷ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. 1911.

³⁸ Segundo João Roberto MOREIRA, ‘o Estado de São Paulo foi o modelo sempre seguido.’ (MOREIRA apud FIORI, 1981).

³⁹ *Decreto n. 155, de 10 de junho de 1892*.

⁴⁰ *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina*. 1908. Richard ocupou o cargo de governador de outubro de 1890 à junho de 1891; reassumiu em novembro de 1906, permanecendo até setembro de 1910.

⁴¹ Vidal José de Oliveira Ramos foi o sétimo Governador do Estado de Santa Catarina, tomando posse em 28 de setembro de 1910. Seu governo se encerrou em 19 de junho de 1913, quando se afastou, sendo substituído pelo Presidente do Congresso Representativo do Estado, João de Guimarães Pinho.

individual e social e registravam as condições elementares ao desenvolvimento moral e material do Estado.”⁴² Segundo BOITEUX “o programa governativo do Coronel Vidal Ramos, se resume nas duas grandes aspirações do povo catarinense – Instrução e Viação.”⁴³

A tendência liberal do Governo Vidal Ramos pode ser observada nos discursos proferidos a respeito do povo brasileiro, das qualidades e defeitos inerentes ao homem e das responsabilidades da educação em selecionar e aprimorar os melhores indivíduos. Para RAMOS

à educação cabe desenvolver essas qualidades [do homem]. Ela deve ser uma verdadeira educação no sentido de iluminar a inteligência, aprimorar o coração e fortalecer a vontade e o caráter. [...] Ao invés do que se nota nos países de raça latina, a Inglaterra, [...], forma homens para a luta pela existência, aperfeiçoando-lhes as qualidades individuais.⁴⁴

No mesmo documento afirmou ser este “o verdadeiro fundamento da superioridade anglo-saxônica” enquanto “as influências geográficas e históricas e os poderosos fatores étnicos geraram a apatia, a falta de iniciativa e o desânimo que são, na frase de um escritor pátrio, as características do povo brasileiro, considerado como tipo sociológico.”⁴⁵ A fala do Governador assemelhou-se às vozes da República, que consideravam o povo brasileiro inculto de tal forma que era incapaz de escolher seus rumos, daí a necessidade de forte pulso em conduzi-lo. Prosseguiu em seu discurso advertindo que “é à instrução [...] que incumbe a tarefa de atenuar e eliminar aquelas taras, que tanto amoleceram e entibiaram o caráter nacional.”⁴⁶ Baseado em seus pressupostos de educação conformadora, afirmou que “assim, convencido e lembrado de que ‘depois do pão, a primeira necessidade do povo é a instrução’ procurei

⁴² *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914.* 1914.

⁴³ BOITEUX, 1912, p. 430.

⁴⁴ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado.* 1911, p. 6.

⁴⁵ *Idem*, 1911.

⁴⁶ *Idem*, 1911, p. 7.

reorganizar, sob novos moldes, o ensino primário, adaptando-o aos modernos preceitos que a pedagogia, nas suas cristalizações e nas suas sínteses, vai, indutiva e dedutivamente, consagrando.”⁴⁷

Desde o princípio de seu governo deixou claras suas intenções de efetivar uma remodelação na Instrução Pública do Estado para equipará-la ao de Estados mais desenvolvidos da federação, em especial São Paulo, ao qual RAMOS referiu-se como o “Estado que é a melhor escola dos grandes empreendimentos e das maiores transformações que a civilização tem operado em terras brasileiras.”⁴⁸ MIRA relatou que “a instrução pública em Santa Catarina tem procurado adotar os processos e métodos seguidos pelo Estado de S. Paulo.”⁴⁹

TANURI, com relação ao ensino paulista e sua influência sobre os demais estados brasileiro, afirma que

às normas estabelecidas nos anos iniciais do novo regime [republicano] foram, logo a seguir, acrescentadas importantes modificações, de modo a consolidar-se uma estrutura que permaneceria quase que intacta em suas linhas essenciais nos primeiros 30 anos de república, e que seriam apresentadas como paradigma aos demais sistemas escolares do país.⁵⁰

De São Paulo saíram os autodenominados Bandeirantes da Modernidade que, conforme OLIVEIRA, com seu contingente de normalistas, desbravaram os rincões brasileiros, difundindo o conhecimento e o ideário paulista de educação. Foi considerado por estes ‘desbravadores’, “justo e natural, pois, virem os governos de outros estados solicitar, como no tempo das Bandeiras, o contingente paulista para a cruzada da instrução.”⁵¹ Supunham influenciarem praticamente toda a Federação,

⁴⁷ *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914.* 1914.

⁴⁸ *Idem*, 1914.

⁴⁹ MIRA, 1920, p. 237.

⁵⁰ TANURI, 1979, p. 78.

⁵¹ BANDEIRISMO, 1946, p. 69.

servindo como modelo ou como formador de pessoal capacitado para levar adiante reformas de ensino em outros Estados.⁵²

A relação entre o ensino paulista e o de Santa Catarina pode ainda ser mais bem detalhado quando averigüei documentos do período estudado. O Governador Vidal Ramos esclareceu que procurou realizar a reforma na Escola Normal baseando-se no modelo da Escola Normal de São Paulo. No ano de 1912, relatando seus atos administrativos, declarou que “como é bom de ver, a reforma foi moldada na organização do ensino paulista, com as modificações indispensáveis às condições do meio e os aperfeiçoamentos aconselhados pela experiência.”⁵³

Para o Governador a escola catarinense era, na forma em que se apresentava, um mal a ser combatido. A insistência em torná-la objeto de críticas nos discursos oficiais acabou por gerar a noção de que seria imperiosa sua reforma. O discurso proferido, tomado como fundador de uma nova realidade, insistia em ver o aparelho de ensino dotado de incapacidade extrema na consecução de seu objetivo maior de formar a elite catarinense. RAMOS considerava que “o ensino público, de fato, reclamava, com justificada insistência, cuidados muito especiais. Enterrado na cripta do sombreado anacronismo, os seus horizontes se acanhavam em fórmulas gastas e processos condenados.”⁵⁴ É de sua autoria a seqüência onde assevera que a escola ao invés de

fazer do indivíduo um instrumento de felicidade para si próprio e para os outros, matava todas as iniciativas, mal haviam despontado, sacrificava todos os esforços reduzindo a criança a um autômato que opera sem saber por que e que funciona sem saber como. [...] Tem seu fundamento único exclusivo na memória. [...] Esse fato bastava por si só a justificar a necessidade de uma radical reforma no nosso aparelho escolar de modo a harmonizá-lo com as exigências da vida real contemporânea e com os incontrovertidos ensinamentos da pedagogia moderna.⁵⁵

⁵² A Cruzada Paulista estendeu-se pelos Estados do Acre, Pará, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Mato Grosso, Distrito Federal, Santa Catarina e no antigo Território de Ponta Porã. Nestes locais aportaram egressos das escolas normais paulistas, em épocas diversas e, na maioria dos casos, mais de uma vez e, não raro, vários professores ao mesmo tempo (BANDEIRISMO, 1946, p. 69).

⁵³ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. 1911, p. 35.

⁵⁴ *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914*. 1914.

⁵⁵ *Idem*, 1914, p. 135. Entre 1911 e 1913 foram criados Grupos Escolares nas cidades de Laguna (1), Florianópolis (2), Lages (1), Itajaí (1), Blumenau (1) e um foi reformado em Joinville.

O alento que oferecia ao povo catarinense, de felicidade e de realizações enobrecedoras do Estado, dotando-o de uma sociedade moderna que fizesse coro com as nações mais desenvolvidas, certamente encontrou respaldo. No discurso de inauguração do Grupo Escolar Lauro Müller, na capital, um dos estabelecimentos educacionais construídos em seu governo, em 1912, RAMOS lembrou que “a escola é o laboratório onde se prepara o caráter e onde se inicia o desenvolver das aptidões individuais.”⁵⁶ Quanto à Instrução Pública e seus projetos, esclareceu que “tendo assumido o Governo com o firme propósito de empregar toda energia de que me sinto capaz, para levantar a instrução popular do nível inferior em que está, foi um dos meus primeiros cuidados pedir ao ilustre Presidente do adiantado Estado de São Paulo que pusesse à disposição do meu Governo o professor Orestes Guimarães.”⁵⁷

Este projeto foi então encabeçado pelo educador paulista Orestes Guimarães, designado para o cargo de Inspetor Geral de Ensino.⁵⁸ Foi convidado para esta função, segundo informou o Governador, por reconhecimento de sua idoneidade como educador e cidadão e por ter efetuado um bom trabalho na cidade de Joinville quando, em 1906, reestruturou a escola municipal. Para PICHETTI, este professor foi organizador da primeira reforma de ensino público catarinense e exemplo de técnico em educação.⁵⁹ Orestes Guimarães também assumiu que seu ideal de escola estava de acordo com o modelo paulista. Em ofício remetido ao Secretário Geral de Negócios de Estado, falou sobre o Grupo Escolar Lauro Müller que, na sua opinião, era considerado

⁵⁶ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. 1911, p. 42.

⁵⁷ *Idem*, 1911, p. 27.

⁵⁸ Em 1907 Orestes Guimarães já havia trabalhado no Município de Joinville, em Santa Catarina, reorganizando o Colégio Municipal. Esta obra permitiu a ligação entre o educador paulista e o governo catarinense (FIORI, 1991, p. 82). Ao Estado de Santa Catarina foram enviados, além de Orestes Guimarães e sua esposa, Cacilda Rodrigues Guimarães, os educadores Henrique Gaspar Midon, José Donato Verano Pontes, Sebastião de Oliveira Rocha, Zeno Barbosa, Helmaister Cardim, Arlindo Lopes Chagas, Nolasco Vieira e João dos Santos Areão, todos originários de Escolas Normais Paulistas. Orestes Guimarães ficou no Estado de Santa Catarina até sua morte em 1931 e Sebastião de Oliveira Rocha foi convidado em 1938 a dirigir o Departamento de Educação de Santa Catarina. (BANDEIRISMO, 1946, p. 69-70). João dos Santos Areão foi diretor do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, no Município de Laguna. Foram encontrados dois nomes assemelhados, em documentos diversos, Helhmeister e Helmaister, que, pelas pesquisas efetuadas, levam a crer serem a mesma pessoa que, em 1912, era Diretor do Grupo Escolar Lauro Müller, na Capital.

⁵⁹ PICHETTI, 1970, p. 79.

em perfeita harmonia com a hodierna pedagogia e avaliou que os métodos educacionais empregados neste grupo catarinense estavam “baseados nos estabelecimentos congêneres de São Paulo.”⁶⁰ Fortalecendo a presença de educadores e seus modelos paulistanos no Estado catarinense, o próprio diretor do Grupo Escolar Lauro Müller, Antônio Reimão Helhmeister, veio de São Paulo, indicado pelo Governador daquele Estado.⁶¹

Na avaliação de FIORI, o panorama educacional catarinense foi fortemente influenciado pelo ideal liberal de Orestes Guimarães.⁶² Assim que assumiu o posto para o qual havia sido designado, o educador criticou o programa de ensino praticado em Santa Catarina. Disse ser incompatível com uma nação jovem que recebia muitos imigrantes de países onde o ensino era avançado e que logo deveríamos, em resposta, melhorar a qualidade do nosso.⁶³ Alguns anos depois, fazendo uma sinopse das atividades desenvolvidas na reforma educacional, afirmou que

a meu ver o atraso da instrução pública, anteriormente à reforma, era devido em grande parte:

1º - à falta de métodos adequados ao ensino por parte do professorado saído de uma Escola Normal que era uma escola secundária, mas não profissional;

2º - à adoção de processos incompatíveis com o desenvolvimento mental das crianças por esse mesmo professorado, que não podia colher melhores processos em literatura pedagógica, mesmo que se dedicassem a essa literatura, pois o mal já estava em germen nos próprios programas que lhes eram impostos;

3º - à própria falta de fiscalização, mas fiscalização técnica que é essencial.⁶⁴

Em consonância com Guimarães, o relato do Tenente Coronel Caetano VIEIRA DA COSTA, Secretário Geral dos Negócios de Estado de Santa Catarina,

⁶⁰ Ofício n. 153, de 29 de junho de 1912. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. Janeiro/Março de 1912, p. 182-184.

⁶¹ Segundo relato de 22 de dezembro de 1912, HELHMEISTER teria tido dificuldades com o professorado catarinense, nesse estabelecimento, em função do modo diverso de administração do Grupo Escolar e das atividades educacionais (*Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1912 – 1913. p. 57).

⁶² Cf. FIORI, 1991.

⁶³ *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Secretário Geral Lebon Régis*. 1914, p. 115-6.

⁶⁴ *Idem*, p. 115-6.

evidencia a concepção que os dirigentes da área educacional tinham dos processos utilizados no ensino catarinense, assim como do próprio professorado:

mal instalada, de regra, mal provida de mobiliário apropriado e de material didático, regida por professor que exerce a profissão automaticamente, mal preparado para esse nobre sacerdócio que é o magistério, a escola primária ao invés de ser um ponto atraente onde, a par do desenvolvimento físico e da robustez garantida por uma boa higiene e por inteligentes exercício corporais, desabroche e aprimore-se o desenvolvimento da criança, num meio afetuoso, [...] pela competência profissional e pelo prestígio moral do professor, é um castigo imposto às inteligências em embrião, atrofiando-as com a decoração inútil e pedantesca de compêndio que não entendem, porque o mestre não aprendeu a fazê-los entender [...] a solução depende do professorado e este não se instrui para a prática dos modernos processos pedagógicos.⁶⁵

As medidas educacionais adotadas com a reforma de 1911, na escola catarinense, dentre elas a criação de Grupos Escolares, organização educacional adotada em São Paulo e substituto da Escola Primária, foram mantidas praticamente inalteradas até o ano de 1935, quando se consolidou uma nova reforma educacional. O educador paulista imprimiu uma disciplina rigorosa no cumprimento de suas determinações assim como no trato com os alunos. Segundo FIORI “a disciplina que se exigia dos alunos era muito rígida; [...]. Havia, por assim dizer, um clima de normatização militar regulando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino.”⁶⁶

Para se mudar a situação em que se encontrava o ensino catarinense, Orestes Guimarães estava convencido de que era necessário investir na formação do magistério. Os normalistas teriam, assim, condições de disseminar os objetivos educacionais da reforma para as variadas regiões do Estado em suas aulas, formando, por sua vez, seus próprios disseminadores. Suas palavras denotam a importância atribuída à Escola Normal: “não temo, e terei comigo todos aqueles que se dedicam às questões desta ordem, em afiançar: reforme-se, de modo completo, o ensino normal

⁶⁵ *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral dos Negócios do Estado de Santa Catarina*. Manuscrito. 1911, p. 122.

⁶⁶ FIORI, 1991, p. 97.

nos seus métodos e processos; oriente-se sob uma direção técnica [...] e o ensino primário será reformado naturalmente [...]. A base é a Escola Normal.”⁶⁷

No curso da Escola Normal foram introduzidos os estudos de Pedagogia e Psicologia, em semelhança com o programa oferecido na Escola Normal de São Paulo, dotando o normalista catarinense da incumbência de assumir a condição de técnico em educação, tendência forte no período em estudo.⁶⁸

1.2.2 A escola catarinense e a reforma Orestes Guimarães

A reforma efetuada no governo de Vidal Ramos, alterando a estrutura da escola catarinense, foi possível mediante um conjunto de leis, decretos e regulamentos expedidos nos dois primeiros anos da década de 10.⁶⁹ Tornou obrigatório o ensino público primário de crianças maiores de sete anos e menores de 14 anos e, quanto ao professorado, deixou clara a importância dada à formação específica dos mestres pois estava colocado que o professor provisório, sem formação na Escola Normal, seria passível de dispensa quando sua cadeira fosse requerida, na época das grandes férias, por um normalista.⁷⁰

O novo Regulamento Geral da Instrução Pública determinava:

1. organização da direção superior do ensino para dar uniformidade e harmonia ao trabalho na instrução pública;⁷¹
2. criação das inspetorias escolares para fiscalização e manutenção da harmonia na direção dos estabelecimentos escolares. Aos inspetores cabia fiscalizar desde aspectos pedagógicos até a higiene dos ambientes escolares e

⁶⁷ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. Florianópolis, 1912, p. 37.

⁶⁸ *Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911*.

⁶⁹ *Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910; Decreto n. 585, de 19 de abril de 1911; Decreto n. 587, de 22 de abril de 1911; Decreto n. 588, de 22 de abril de 1911; Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911*.

⁷⁰ *Regulamento para a Instrução Pública, em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910*. 1911.

⁷¹ *Decreto n. 585, de 19 de abril de 1911*.

3. instituição da Estatística Escolar.⁷² Esta deveria servir para a aferição exata dos resultados derivados do aparelho de ensino. Para Vidal Ramos, dados estatísticos confiáveis poderiam auxiliar no governo mas, conforme sua declaração, a Estatística teria maior importância ao apresentar dados que corroborassem seus feitos administrativos como vantajosos para a sociedade, funcionando como benefícios políticos. Afirmou RAMOS que “a Estatística que, na simplicidade convincente e irrecusável dos algarismos, reflete os progressos sociais e, pela comparação, mostra o desenvolvimento dos diversos ramos da pública administração, fala pelo esforço e pela boa vontade que meu governo despendeu para difundir o ensino primário.”⁷³

A organização do ensino público estadual, em função da reforma, foi estabelecida de acordo com os seguintes critérios:

I - Escolas Isoladas, com três anos, davam direito aos egressos à matrícula no último ano dos grupos escolares. Eram escolas onde um professor, no mesmo horário, lecionava para os alunos em diversos níveis de adiantamento escolar e anos de escolaridade, sendo mantidas em áreas predominantemente rurais.⁷⁴

II – Grupos Escolares, com quatro anos, com direito aos alunos egressos de se matricularem no primeiro ano das Escolas Complementares, anexas aos Grupos. Possuíam diversas classes, cada uma com um professor responsável, sob supervisão de um diretor. Vieram substituir a tradicional escola primária onde não havia seriação do ensino e um mesmo professor ensinava a todos os alunos.⁷⁵

⁷² Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914. 1914.

⁷³ Idem, 1914.

⁷⁴ Decreto n. 585, de 19 de abril de 1911. Contava-se, ainda, com as Escolas Reunidas que expressavam uma “fase” de passagem de Escola Isolada para Grupo Escolar.

⁷⁵ Decreto n. 587, de 22 de abril de 1911.

Os Grupos Escolares foram criados primeiramente em São Paulo, em 1893, reunindo Escolas Isoladas em um único prédio.⁷⁶ Contudo, apenas em 1894 foi efetivada a primeira regulamentação para o funcionamento destes. Em Santa Catarina, o currículo dos Grupos Escolares apresentava as disciplinas de Aritmética, Geografia do Brasil, História do Brasil, Noções de Física e Ciências Naturais, Princípios de Geometria, Educação Moral e Cívica, Ginástica e Exercícios Militares, Música, Desenho e Trabalhos Manuais.⁷⁷

III – Escolas Complementares, de três anos, com quatro professores, não profissionalizantes, habilitavam os egressos a se matricularem no 3º ano da Escola Normal. Efetivamente preparavam professores para as numerosas Escolas Isoladas e davam seqüência ao ensino ministrado nos Grupos Escolares.⁷⁸ Desta forma, essas escolas, realizando o intuito governamental de rapidamente formar professores para todo o Estado, facilitaram a habilitação de candidatos ao magistério além de darem continuidade ao ensino aos alunos que tivessem terminado o curso dos Grupos Escolares. O programa das Escolas Complementares era idêntico ao dos dois primeiros anos da Escola Normal, exceto pela exclusão da disciplina de Psicologia.⁷⁹

IV – Escola Normal, com três anos.⁸⁰ Esta foi ponto de honra no processo reformador uma vez que se destinava à formação do professor e, conseqüentemente, por irradiação, da população escolar. RAMOS afirmava que “como era natural e lógico, a reforma começou pela Escola Normal, destinada a formar mestres da mocidade catarinense.”⁸¹ Anunciou, ainda, que por “considerações de ordem pedagógica e de higiene escolar, determinei [...] urgentes reparos no edifício da Escola Normal, dotando-a [...] do indispensável Museu Escolar e de um Gabinete de Física e

⁷⁶ TANURI, 1979, p. 90.

⁷⁷ *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral dos Negócios de Estado de Santa Catarina.* 1911, p. 124.

⁷⁸ *Decreto n. 604, de 11 de julho de 1911.*

⁷⁹ *Regulamento da Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina aprovado ad referendum do Congresso Representativo do Estado pelo Decreto n. 604, de 11 de julho de 1911.* 1911.

⁸⁰ *Regulamento para a Instrução Pública, em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910.* 1911.

⁸¹ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado.* 1911, p. 28.

Química necessário ao ensino prático destas disciplinas.”⁸² Esse é um outro ponto do ideário de Vidal Ramos que indica um governante cuja visão de ensino das Ciências supunha um processo técnico, experimentalista. Nas reformas do edifício da Escola Normal, de acordo com RAMOS, “o respectivo mobiliário foi inteiramente substituído por outro, importado daquele país (EUA).”⁸³ Também foram efetuadas alterações na carga horária das disciplinas do currículo. O número de horas de trabalho semanal dos professores, antes da reforma, no primeiro ano, era de 12 horas; no segundo e terceiro ano passava para 16 horas. Completava-se, desta forma, um total de 44 horas de trabalho por professor ao longo do mesmo. Após a reforma, no primeiro ano a carga horária passou para 21 horas e meia; no segundo, para 23 horas e meia e, no terceiro, para 21 horas. O total das horas trabalhadas somou, então, 66. Isto representou cerca de 30 % a mais de tempo de ensino em relação ao período pré-reforma.⁸⁴ O professor foi requisitado a permanecer mais tempo atendendo ao corpo discente numa concepção de influir na qualidade da instrução oferecida.

As disciplinas da Escola Normal foram estruturadas em nove Cadeiras, dispondo cada uma de um lente ou professor.⁸⁵ As disciplinas estavam distribuídas ao longo dos três anos conforme quadro:

⁸² *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914.* 1914, p. 141.

⁸³ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado.* 1911, p.34.

⁸⁴ *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914.* 1914, p. 138.

⁸⁵ As Cadeiras eram: 1ª - Português e Princípios de Literatura da Língua; 2ª - Francês e Alemão; 3ª - Noções de História Natural, Física e Química; 4ª - Geografia e História; 5ª - Noções de Psicologia e Pedagogia; 6ª - Aritmética, Álgebra e Geometria; 7ª - Desenho e Ginástica; 8ª - Música (abundância de cantos); 9ª - Trabalhos Manuais (*Regulamento da Escola Normal Catarinense.* 1911.

QUADRO 1. Disciplinas da Escola Normal Catarinense - 1911.

| DISCIPLINAS | ANO | | |
|---|-----|----|----|
| | 1º | 2º | 3º |
| Português | X | X | X |
| Francês | X | | |
| Alemão | X | X | X |
| Aritmética | X | X | X |
| Geografia | X | X | |
| Desenho | X | X | X |
| Ginástica | X | X | |
| Trabalhos Manuais | X | X | X |
| Música | X | X | X |
| Álgebra | | X | |
| Noções de História Natural | | X | |
| Noções de Psicologia | | X | |
| Princípios de Literatura da Língua | | | X |
| Geometria | | | X |
| Física e Química | | | X |
| Princípios de História Geral e Especial do Brasil | | | X |
| Pedagogia | | | X |

Fonte: Regulamento da Escola Normal Catarinense. 1911.

Segundo RAMOS, as cadeiras de Pedagogia e Psicologia foram criadas por serem “indispensáveis a quem se quer dedicar ao magistério”, evidenciando o caráter profissionalizante que se queria imprimir à qualificação docente.⁸⁶ Essa informação do Governador provocou inquietação, pois fala da criação da Cadeira de Pedagogia e

⁸⁶ *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914.* 1914.

Psicologia. Contudo, em reforma do ensino estadual, em 1895, a disciplina de Pedagogia e Metodologia aparece referida na lei que referendou a alteração do currículo da Escola Normal Catarinense.⁸⁷ Esta mesma lei deixou claro que o objetivo da Escola Normal era formar o professorado do Estado, sendo que estes, após titulação, teriam preferência na indicação para cargos públicos, independente de concurso. Posteriormente, em 1907, foi expedido regulamento para Instrução Pública do Estado que versava sobre a Disciplina de Pedagogia e Métodos.⁸⁸ Estas duas regulamentações do ensino vêm contradizer o discurso de Vidal Ramos quanto ao ineditismo da reforma implementada em 1911 na introdução de matérias pedagógicas na escola normal. Vidal Ramos desqualificou o modelo de escola que antecedeu à sua reforma e atribuiu-lhe uma falha na formação docente ocultando a existência de um projeto anterior com esse fim. Convém salientar que Vidal Ramos esteve à frente do governo estadual em duas vezes anteriores ao seu mandato substituindo o Governador Lauro Müller, nos anos de 1902 e 1905.

Quanto à ordenação do currículo da Escola Normal, na reforma de 1911, uma ressalva é importante para conjecturar-se sobre as fontes onde os educadores catarinenses buscaram elementos para somar aos seus particulares processos de reestruturação educacional. A presença paulista foi importante tendo em vista a vinda do educador paulista para efetuar a reforma. De outro lado, durante o ano de 1911, Orestes Guimarães publicou um parecer sobre obras didáticas para uso do professorado catarinense e inspetores escolares em que despontam autores franceses.

⁸⁷ Esta reforma foi autorizada por Polydoro Olavo de S. Thiago, Vice Governador do Estado em substituição ao Governador Hercílio Luz. Pela legislação, a Escola Normal teria curso com três anos de duração, sendo ministradas as disciplinas: Português; Francês; Matemática Elementar; Geografia do Brasil e do Estado; Pedagogia e Metodologia; Noções de Ciências Físicas e Naturais; Noções de Geologia e Mineralogia; Noções de Agricultura; Noções de Fisiologia Humana e Higiene Escolar; Caligrafia; Desenho; Música e Trabalhos de Agulha (para alunas) (*Coleção de leis do Estado de Santa Catarina, 1895.1897*).

⁸⁸ As disciplinas da Escola Normal eram: Português; Francês; Física; Química; História Natural; Matemática Elementar; Geografia; História; Pedagogia e Metodologia; Instrução Moral e Cívica; Desenho; Trabalhos Manuais; Caligrafia; Música; Trabalhos de Agulhas; Inglês e Latim. O curso de três anos continha a disciplina de Pedagogia no terceiro ano; História Natural no segundo ano e Física, Química e História Natural no primeiro ano. Há, ainda, no artigo 147, a indicação de que nas sedes de distritos em que houvesse pelo menos seis escolas, no perímetro fixado para a obrigatoriedade, o governo poderia, reunindo-as, fazê-las funcionar em um só prédio, formando Grupos Escolares. Estes estabelecimentos não chegaram a ser construídos, o que ocorreu após a reforma de 1911. Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907 (*Regulamento Geral da Instrução Pública. 1908*).

Dentre as obras indicadas encontramos quatro de Paul BERT, além de outros autores, como REGODT e LANGLEBERT.⁸⁹ Posteriormente, no final da década, os professores da Escola Normal solicitaram obras de autores franceses que consideravam indispensáveis à formação do educando catarinense: COMPAYRÉ, BUISSON, GANOT, SEIGNETTES, MANGIN, RETTERER, JOLY e LESPIEAU.⁹⁰ Essa proximidade com os autores franceses das áreas de Ciências Naturais e Ciências da Educação evidencia que, tanto em São Paulo como em Santa Catarina, o pensamento europeu estava bem sedimentado. Assim, o modo como ficou organizado o quadro de disciplinas em muito lembra o modelo adotado pela França. Em decorrência disto, procuramos investigar algumas relações entre reformas ocorridas em França, São Paulo e Santa Catarina, entre as décadas de 1880 e 1910.

Desde 1881, a Escola Normal Francesa contava com um curso de três anos de duração ademais de um estágio para os alunos efetuado em escolas primárias anexas à escola normal.⁹¹ Eram ministradas as seguintes disciplinas:

⁸⁹ Com a Proclamação, em 1875, da Terceira República, reafirmou-se o ideal liberal de igualdade de educação para o povo francês. Homens e mulheres franceses foram convertidos em cidadãos republicanos que, pela educação, seriam redimidos de sua ignorância. O ensino religioso passou a ser atacado, sendo fomentada entre os socialistas a certeza que somente a instrução laica poderia reforçar as bases do Estado. Em 1876, Paul Bert, deputado francês e fisiologista, propôs um projeto educacional dispondo que “todo departamento deverá contar com professores e professoras municipais, mantendo alunos mestres tanto nas escolas normais estabelecidas no departamento como nas escolas primárias. Em 1879, é indicado para o ministério da Instrução Pública Jules Ferry que, posteriormente, chegou à presidência do governo (1883-1885). Segundo GINER, Ferry era um positivista conseqüente que atribuiu importância extrema ao ensino laico, sem as muletas teológicas. Aliado a Paul Bert, conseguiu a aprovação de projeto de lei que instituiu a criação de escola normal laica feminina e masculina, em 2 de agosto de 1879. Por meio de propostas deste cunho, o ensino francês estatizava-se (GINER, 1985, p. 123). No modelo político e educacional francês deste período são encontrados ingredientes comuns à Santa Catarina: uma república nascente, marcada pelo pensamento liberal positivista, atribuindo à escola importante papel na conformação do cidadão republicano, além das propostas de reforçar o ensino científico em detrimento do ensino religioso nas escolas.

⁹⁰ As referências detalhadas das obras indicadas estão disponíveis no segundo capítulo desta dissertação.

⁹¹ GINER, 1985, p. 136.

TABELA 1. Disciplinas da Escola Normal Francesa - 1881.

| DISCIPLINAS | ANO/ N. DE AULAS | | |
|-----------------------------------|------------------|-----------|-----------|
| | 1º | 2º | 3º |
| Instrução Moral e Cívica | 2 | 2 | ½ |
| Pedagogia e Administração Escolar | 1 | 1 | ½ |
| Língua e Literatura Francesa | 7 | 5 | 4 |
| História | 4 | 3 | 3 |
| Geografia | 1 | 1 | 1 |
| Aritmética | 2 | 3 | 3 |
| Geometria | 1 | 2 | 3 |
| Física | ½ | 2 | 2 |
| Química | ½ | 1 | 1 |
| Ciências Naturais | 1 | 1 | 1 |
| Agricultura | 1 | 2 | 2 |
| Escritura | 3 | 1 | 1 |
| Desenho | 4 | 4 | 4 |
| Música e Canto | 2 | 2 | 2 |
| Ginástica | 3 | 3 | 3 |
| Trabalhos Agrícolas e Manuais | 4 | 4 | 4 |
| Línguas Modernas (Facultativo) | 2 | 2 | 2 |
| TOTAL | 39 | 39 | 37 |

Fonte: GINER, I. C. Origen y desarrollo de las escuelas normales en Francia (1789-1982). 1985.

Excetuando-se as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Agricultura e Escritura, presentes no modelo francês, e a disciplina de Psicologia, presente exclusivamente no modelo catarinense, o rol apresenta-se muito semelhante, com modificações observadas apenas na distribuição das disciplinas ao longo dos anos do curso. A carga horária das disciplinas vinculadas ao ensino de Ciências Físicas, Químicas e Naturais, incluindo as de Agricultura e Trabalhos Agrícolas que se

utilizam dos conteúdos destas ciências somava sete horas no primeiro ano e 10 horas nos segundo e terceiro anos de curso. A disciplina de Trabalhos Agrícolas, todavia, absorvia maior parte com quatro horas/aula semanais a cada ano. No conjunto, as disciplinas científicas e relacionadas somavam cerca de 25% da carga horária disponível, numa evidente ênfase a estes conteúdos.

Em 1890, o currículo do curso de formação de professores da Escola Normal de São Paulo, modelo central para a reforma em Santa Catarina, sofreu alterações em suas disciplinas, sendo acrescidas Álgebra e Escrituração Mercantil, História Natural, Educação Cívica e Economia Política, Música e Educação Física, sendo suprimida a Educação Religiosa.⁹² Também em Santa Catarina, desde a reforma educacional realizada no Governo de Gustavo Richard, havia sido suprimida a disciplina de Educação Religiosa, seguindo os preceitos de uma formação laica.⁹³ Este procedimento levou a tensões entre o poder governamental e o eclesiástico.⁹⁴ Em 1915, João Guimarães PINHO evidenciou esta disputa ao informar que, em certas localidades, os estabelecimentos oficiais de ensino teriam sido hostilizados por alguns representantes do clero que procuravam desviar a infância para escolas paroquiais: "não combato o ensino religioso. Entendo, porém, que ele deve ser ministrado nos templos ou em escolas próprias, em dia certo, àqueles que o quiserem receber sem o caráter de obrigatoriedade e sem prejuízo do ensino público."⁹⁵ Assim, o litígio entre ensino religioso e leigo nas escolas estaduais foi recorrente ao longo dos anos iniciais

⁹² TANURI, 1979, p. 87.

⁹³ *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado pelo Dr. Honório H. Carneiro da Cunha, Secretário Geral de Negócios de Estado*. Manuscrito. 1910, p. 70.

⁹⁴ Em 1908, Horácio Nunes Pires, Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, apresentou uma denúncia contra o Ginásio Catarinense, cujo catecismo de doutrina cristã, escrito pelo padre Francisco Topp, apregoava como pessoas vivendo em pecado mortal aquelas unidas apenas pelo casamento civil. Segundo PIRES, a lei era nacional (casamento civil) e o livro feria a legislação brasileira, não devendo ser usado (*Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1908 – 1909, p. 30).

⁹⁵ *Mensagem do Presidente do Congresso Representativo no exercício do cargo de Governador, Major João Guimarães Pinho, apresentada ao Congresso Representativo do Estado*. Florianópolis, 1915.

da república.⁹⁶ Entretanto, a atuação da Igreja na educação não ficou, em função da introdução do ensino leigo, restrita às escolas religiosas, pois, representantes do Clero atuavam também em escolas laicas, o que pode evidenciar uma influência da doutrina cristã nos conhecimentos ensinados exteriormente às suas escolas. Este é o caso do lente de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal Catarinense que, em 1915, era o Padre Bellarmino Correia Gomes.⁹⁷

Três anos após o início da reforma empreendida por Orestes Guimarães, em 1914, instituiu-se um programa de ensino oficial para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Segundo FIORI, “era um programa por disciplina, seriado, apresentando conteúdo programático e sugestões de atividades para o professor.”⁹⁸ Ainda conforme FIORI, a introdução do programa único foi considerada vantajosa pois permitiria o fluxo de alunos entre os vários estabelecimentos de ensino.⁹⁹ Esta foi outra característica marcante nos trabalhos de Orestes Guimarães na educação catarinense, uma intensa normatização, impondo-se regras gerais que deveriam ser seguidas por todos os setores da rede pública de ensino.

Por outro lado, RAMOS, a despeito de haver colocado, segundo discursou inúmeras vezes, como de importância fundamental para o desenvolvimento de Santa Catarina seu projeto de educar o povo, atrelou o sucesso ou insucesso de sua empreitada a questões de ordem econômica. Ponderou que

⁹⁶ Fundado em 1905, o Ginásio Santa Catarina, sediado em Florianópolis e administrado pela Ordem dos Jesuítas, formava alunos no ensino secundário com as disciplinas de Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Grego, Geografia, Corografia, Matemática, Mecânica, Astronomia, Física e Química, História Universal, História Natural, Literatura e Desenho. O ensino do Latim e do Grego eram marcas registradas das escolas religiosas por serem base para a leitura das escrituras sagradas e para o culto cristão. Apesar da disputa pelo ensino religioso, aos diplomados pelos ginásios equiparados, no caso o Ginásio Santa Catarina, foi dado o direito de diploma de normalista, depois da prática pedagógica regulamentar de seis meses em um Grupo Escolar, de acordo com o *Regulamento para a Instrução Pública* (Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910). Em 1911, o Ginásio formou a primeira turma de Bacharéis em Ciências e Letras (Instrução Secundária). Outro estabelecimento religioso da capital, que conseguiu equiparação com as escolas governamentais, foi o Colégio do Sagrado Coração de Jesus, da Congregação das Irmãs da Divina Providência que, em 1912, foi equiparado às Escolas Complementares, pelo Decreto n. 649, de 26 de janeiro de 1912 (*Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. 1912).

⁹⁷ *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1915, p. 05.

⁹⁸ *Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914* (FIORI, 1991, p. 95).

⁹⁹ FIORI, 1975, p. 101.

A escassez de nossos recursos orçamentários, oprimidos ainda pela crise que desequilibra as finanças nacionais, impediu que o combate ao analfabetismo tivesse a extensão necessária e capaz de alentar todas as energias que se perdem e se estragam no mais pesado embotamento, arrastados às vezes até a loucura do crime e a rebeldia aos poderes constituídos. Se bem me não prendesse a preocupação absurda de, em quatro anos, fazer obra que demanda lustros de esforços constantes, procurei, dentro dos limites de nossos recursos, sem prejuízo aos serviços ordinários do Estado, dar à Instrução Pública um desenvolvimento que nos tirasse do nível secundário em que a esse respeito estávamos colocados no seio da federação.¹⁰⁰

Em 1915, durante mandato temporário, em substituição ao Governador Felipe Schmidt, João de Guimarães Pinho afirmou que a Escola Normal não vinha cumprindo seu papel na formação do professorado.¹⁰¹ São suas as palavras que seguem:

infelizmente a nossa Escola Normal ainda não correspondeu a esse desideratum. A organização dos cursos e os seus programas são deficientes, além disso a escola não está bem aparelhada do material indispensável, quer material didático, quer o necessário às próprias instalações das salas de aulas. Urge dar nova organização à Escola Normal, modelando-a pelos mais adiantados estabelecimentos dessa natureza, e assim, é claro, que lhe devem da instalação condigna, fazendo construir um edifício próprio para este fim. Organizada convenientemente a Escola Normal, de acordo com os novos processos científicos.¹⁰²

O descontentamento com os rumos que tomou a reforma levou a críticas não apenas à Escola Normal, como também às outras escolas estaduais. Problemas apontados para a instalação dessa situação foram apresentados por José Duarte de

¹⁰⁰ *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914.* 1914.

¹⁰¹ João Guimarães Pinho era Presidente do Congresso Representativo do Estado no período (24/06/1915-11/08/1915) em que substituiu Felipe Schmidt.

¹⁰² A despeito de salientar a necessidade de efetivação de um ensino científico, PINHO afirmou que 'não será demais que à Escola Normal se adicione um curso doméstico para as senhorinhas, como já se faz em São Paulo' (*Mensagem do Presidente do Congresso Representativo no exercício do cargo de Governador, Major João Guimarães Pinho, apresentada ao Congresso Representativo do Estado.* 1915, p. 27).

MAGALHÃES: falta de aptidão do professor; falta de material; falta de prédios; frequência insuficiente dos alunos; falta de fiscalização técnica e continuada.¹⁰³

Neste ambiente de desagrado foram sendo gestadas propostas de alteração do modelo de ensino catarinense, a exemplo do que ocorria em São Paulo. Em 1911, no Estado de São Paulo, as Escolas Complementares passaram a denominar-se Escolas Normais Primárias e as Escolas Normais passaram a se chamar Escolas Normais Secundárias.¹⁰⁴ As disciplinas das Escolas Normais Primárias constituir-se-iam de Noções de Física e Química, Noções de História Natural com Aplicação à Zootecnia e Agricultura; para a Escola Normal Secundária, a legislação incluía disciplinas novas como Psicologia Experimental, Métodos de Ensino, Crítica Pedagógica e Exercícios de Ensino. Também passariam a compor o quadro de disciplinas Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura, Datilografia e Taquigrafia e Arte Culinária, para as mulheres.¹⁰⁵ TANURI sustenta a tese de que a expansão cafeeira no Estado paulistano

¹⁰³ *Relatório de Inspeção a 25 escolas isoladas, sendo uma na capital, três no interior da ilha, cinco no Município de São José, duas no de Palhoça, quatro no da Laguna, três no de Tubarão, duas no de Orleans, três no de Jaguaruna e duas no Município de Araranguá, apresentado pelo Inspetor Escolar José Duarte de Magalhães, ao Excelentíssimo Sr. Dr. Secretário Geral de Negócios do Estado. 1916, p. 30.*

¹⁰⁴ Processo semelhante ocorreu em Santa Catarina na década de 30. A Escola Normal de Florianópolis foi transformada em Instituto de Educação e a estruturação do ensino ficou da seguinte forma: Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada (rural), Escola Normal Primária ou antigo Curso Complementar, com duração de três anos e com incumbência de formar professores para as Escolas Isoladas de zonas rurais, e Escola Normal Secundária, com duração de três anos, cujos alunos deveriam ser egressos da Escola Normal Primária. Foi instituída, ainda, a Escola Normal Superior Vocacional, para alunos egressos da Escola Normal Secundária ou da 5ª série do Colégio Pedro II, do Distrito Federal, que funcionou apenas nos anos de 1938 e 1939. O autor desta reforma foi Luiz Sanches Bezerra Trindade, catarinense integrante da equipe de trabalho de Orestes Guimarães, a convite do Interventor Federal de Santa Catarina, Aristiliano Ramos. O Interventor propôs a reforma para a definição de novas normas no processo de formação de professores, consonante com os novos métodos de ensino. Segundo FIORI, esta reforma recebeu influências do VI Congresso de Educação, em Fortaleza, e da reforma de ensino efetuada, em 1928, no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo e pelos trabalhos de Lourenço Filho (FIORI, 1975, p. 145). Em 1938, o Interventor Federal Nereu Ramos solicitou de São Paulo um educador para realizar nova reforma de ensino. Veio para o Estado o Diretor da Escola Normal de São Carlos, Sebastião de Oliveira Rocha, formado pela Escola Normal da Praça de São Paulo. Exerceu suas funções até o ano de 1940, mas sua reforma foi considerada de pouco impacto, permanecendo basicamente a estrutura vigente até então. Neste mesmo ano de 1938 foram promulgadas leis nacionalizantes em Santa Catarina obrigando o ensino primário a ser ministrado exclusivamente em português (Idem, p. 143-150).

¹⁰⁵ *Decreto n. 2025, de 29 de março de 1911; Lei n. 1341, de 16 de dezembro de 1912 (TANURI, 1979, p. 131).*

funcionou como uma alavanca ao ensino de História Natural aplicada à Zootecnia e Agricultura, com as necessidades geradas por um crescente mercado exportador influenciando na condução dos objetivos educacionais.¹⁰⁶ No panorama político catarinense a importância dada à lavoura como possibilidade de gerar riquezas era reconhecida pelos governantes, como Hercílio LUZ que entendia ser relevante educar “as populações não para aumentar o número de bacharéis, mas para centuplicar o número de lavradores adiantados” e, dessa forma, conseguiria o Estado de Santa Catarina um maior progresso financeiro.¹⁰⁷

Avaliando outras reformas ocorridas durante os anos iniciais até o final dos anos 10, deste século, encontramos dados importantes para relacionar os modelos catarinense, paulista e francês. As reformas em França (1905), São Paulo (1912) e Santa Catarina (1919) trazem mais alguns indícios sobre a proximidade entre o ideário de cada uma delas. Em 1905, na Escola Normal Francesa ocorreu a entrada de uma nova classe de disciplinas, de cunho profissionalizante. Cada aluno cursaria dois anos de educação geral e, após, um ano de disciplinas relativas à formação profissional. Também foram alteradas as disciplinas da escola normal francesa.¹⁰⁸ As novas disciplinas e a carga horária correspondente eram:

¹⁰⁶ TANURI, 1979, p. 133.

¹⁰⁷ LUZ apud MEIRINHO, 1982, p. 108.

¹⁰⁸ Segundo GINER (1985), nesta reforma a escola perdeu seu caráter de ensino secundário propedêutico, convertendo-se num centro específico de formação profissional.

TABELA 2. Disciplinas da Escola Normal Francesa - 1913.

| DISCIPLINAS | ANOS | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| | 1º | 2º | 3º |
| Psicologia Geral | 2 | 2 | |
| Língua e Literatura Francesas. Composição | 5 | 4 | |
| História e Formação Cívica | 2 | 2 | |
| Geografia | 1 | 2 | |
| Línguas Vivas | 2 | 2 | 3 |
| Matemáticas | 2 | 2 | |
| Física e Química | 3 | 3 | |
| Ciências Naturais | 1 | 1 | |
| Escritura | 2 | 1 | 2 |
| Desenho | 4 | 4 | 3 |
| Música e Canto | 2 | 2 | 3 |
| Ginástica. Exercícios Militares | 2 | 2 | 1 |
| Trabalhos Manuais e Agrícolas (masculino). Costura (feminino) | 4 | 4 | 6 |
| Moral. Educação. Doutrinas Pedagógicas | | | 2 |
| Pedagogia e Administração Escolar, Direito Usual e Economia | | | 1 |
| Didática Literária | | | 3 |
| Didática da Língua Francesa | | | 1 |
| Didática de História | | | 1 |
| Didática de Geografia | | | 1 |
| Didática das Matemáticas | | | 1 |
| Didática de Aritmética | | | 1 |
| Didática de Física e Química | | | 1 |
| Práticas Científicas | | | 1 |
| Higiene | | | 1 |
| Agricultura Teórica | | | 1 |
| TOTAL | 32 | 31 | 33 |

Fonte: GINER, M. I. C. Origen y desarrollo de las escuelas normales en Francia (1789-1982). 1985.

Na reforma de 1912, a Escola Normal Paulista recebeu novo regimento.¹⁰⁹ O Curso Normal Secundário teria duração de quatro anos com as seguintes disciplinas:

TABELA 3. Disciplinas da Escola Normal Paulista - 1912.

| DISCIPLINAS | ANO | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º |
| Português | 3 | 3 | | |
| Francês | 3 | 3 | | |
| Aritmética e Álgebra | 3 | | | |
| Psicologia Experimental | 3 | 3 | | |
| Caligrafia e Desenho | 2 | 2 | 2 | |
| Trabalhos Manuais | 2 | 2 | 2 | |
| Ginástica | 3 | 2 | | 2 |
| Geometria e Trigonometria | | 3 | | |
| Geografia e Corografia do Brasil e Cosmografia | | 4 | | |
| Latim e Literatura Portuguesa | | | 3 | |
| Inglês | | | 3 | 3 |
| Física e Química | | | 4 | |
| Pedagogia e Educação Cívica | | | 3 | 3 |
| Métodos e Processos de Ensino | | | 2 | 3 |
| Escrituração Mercantil | | | 3 | |
| Instrução Militar – masculino | | | 2 | |
| Arte Culinária – feminino | | | 2 | |
| História Natural | | | | 4 |
| Noções de Higiene, Zootecnia e Agricultura | | | | 1 |
| História das Civilizações e do Brasil | | | | 4 |
| Datilografia e Taquigrafia | | | | 4 |
| Música | | 2 | 2 | 2 |
| Total de Aulas | 19 | 24 | 30 | 29 |

Fonte: SÃO PAULO. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, de 1912. 1913.

¹⁰⁹ Lei n. 1341, de 16 de dezembro de 1912, executada a partir do Decreto n. 2367, de 14 de abril de 1913 (TANURI, 1979).

E, finalmente, em Santa Catarina, na reforma ocorrida em 1919, a Escola Normal, como em São Paulo, passou a ser de quatro anos, acrescentando-se um ano na formação dos normalistas. A distribuição das cadeiras e disciplinas a elas vinculadas foi alterada, ficando como mostra a tabela abaixo.

TABELA 4. Disciplinas da Escola Normal Catarinense - 1919.

| DISCIPLINAS | AULAS SEMANAIS/ANO | | | |
|----------------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º |
| Português | 6 | 3 | 4 | 3 |
| Francês | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Aritmética | 4 | 4 | | |
| Geografia | 3 | 3 | | |
| Desenho | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Música | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Trabalhos Manuais | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Ginástica | 2 | 3 | | |
| Alemão | | 2 | 2 | 2 |
| Noções de Física e Química | | | 6 | |
| Geometria | | | | 3 |
| Noções de História Natural | | | | 6 |
| História Universal | | | 4 | |
| Literatura | | | | 2 |
| Psicologia | | | | 3 |
| Pedagogia | | | | 3 |
| História do Brasil | | | | 2 |
| TOTAL | 26 | 25 | 27 | 32 |

Fonte: Decreto n. 1205, de 19 de fevereiro de 1919.

Nesta reforma, a Cadeira de Física, Química, História Natural e Noções de Higiene passou a ser a Quarta Cadeira e a Sexta Cadeira ficou sendo de Psicologia, Pedagogia e Instrução Cívica.¹¹⁰

Segundo se pode observar, os três projetos de formação de professores guardam semelhanças. Em São Paulo e França, temos um aprofundamento no ensino para o ato de educar. Na França este investimento é mais substancial, com acréscimo de várias disciplinas metodológicas. São Paulo conquanto tivesse apenas dois anos dedicados à disciplina de Métodos e Processos, possuía uma carga horária total no curso de cinco horas/aula. A França, com oito disciplinas de formação voltadas ao ensino, possuía um total de 10 horas/aula ao longo dos três anos de curso. Este foi um ponto que diferenciou o modelo de ensino normal Francês e os dos Estados brasileiros analisados. São Paulo e Santa Catarina adotaram um sistema de quatro anos. A reforma francesa pretendeu, além do mais, formar professores no nível superior enquanto em terras brasileiras tal intento foi colocado em prática nos anos 30, em São Paulo, Rio de Janeiro e Santa Catarina.¹¹¹

As disciplinas de Agricultura e Zootecnia, implantadas pelo modelo paulista e francês, não o foram em Santa Catarina, mas no programa das Escolas Complementares, Grupos Escolares e, principalmente, das Escolas Isoladas eram tratados temas a elas referentes. Como os normalistas eram formados com o intuito, e estimulados, de darem aulas nestes estabelecimentos é provável que tenham tido formação sobre Agricultura e Zootecnia nos conteúdos de Ciências Naturais.

Mesmo tendo sido aumentada a carga horária e o número de disciplinas voltadas à Pedagogia, a Escola Normal Catarinense e a Paulista apresentavam um curso mais direcionado à cultura geral, como visto no conjunto das disciplinas. Em Santa Catarina havia seis horas/aula semanais, ao longo dos quatro anos de curso, para as disciplinas de Psicologia e Pedagogia, de um total de 110 horas/aula. Em São Paulo havia 17 horas/aula, sendo que uma das disciplinas pedagógicas dividia horário com Moral e Cívica, de um total de 102 horas/aula. A relação em Santa Catarina era de

¹¹⁰ Decreto n. 1205, de 19 de fevereiro de 1919.

¹¹¹ Cf. TANURI, 1979; EVANGELISTA, 1997; FIORI, 1991; MENDONÇA, 1993.

quase 17 horas de cultura geral para uma de formação específica. Em São Paulo a relação era menor, de seis de cultura geral para uma de formação específica. Na França 17 horas/aula, de um total de 96, dedicavam-se à formação específica, mantendo uma relação de cerca de cinco para um. As disciplinas específicas distribuíam-se de acordo com as matérias dos cursos primário e secundário. É sensível o aumento no número das cadeiras específicas entre os anos de 1881 e 1905, na França, que contava, antes da reforma, com 45 horas/aula de cultura geral para uma de específica.

Quanto ao conjunto das disciplinas científicas relacionadas, se pode observar que, na França, com a reforma de 1905, a carga horária total praticamente manteve-se igual, permanecendo o percentual de 25% no currículo, como em 1881, havendo apenas uma reordenação com a associação das disciplinas de Química e Física em uma única. Os conteúdos de Higiene foram dissociados de História Natural, configurando-se como disciplina isolada. A única disciplina que sofreu acréscimo foi a de Trabalhos Agrícolas. Em São Paulo, na reforma de 1912, a carga horária da disciplina de Física e Química, no terceiro ano, correspondia a 13% do total. No segundo ano, com as disciplinas de História Natural e de Higiene, já separadas, cerca de 17% do currículo era destinado a essas ciências. Nos primeiros e segundo anos não eram oferecidas disciplinas com este cunho. O mesmo pode ser verificado com a reforma de 1919, em Santa Catarina, dado que nos dois primeiros anos não são encontradas disciplinas vinculadas às Ciências Físicas, Químicas e História Natural. Somente no terceiro ano, com a introdução de Física e Química, com 6 aulas semanais (cerca de 22% do total), os alunos passavam a ter estes conteúdos. No quarto ano, a disciplina de História Natural, com seis aulas semanais, completava os estudos científicos do normalista (cerca de 19% do total). A carga horária destes estudos em nosso Estado era pequena se comparada ao total, mas individualmente foram disciplinas privilegiadas, uma vez que disciplinas como História do Brasil, Geografia, Geometria, Literatura, entre outras, mantinham uma carga horária semanal em torno de duas ou três aulas. A idéia de capacitação dos normalistas em conteúdos que estivessem intencionalmente ligados ao modelo de sociedade cientificada certamente influenciou nos critérios para organização da carga horária curricular.

As Escolas Complementares de Santa Catarina, vinculadas à Escola Normal, com as alterações da reforma de 1919, também foram atingidas.¹¹² Pelo novo regulamento, contariam com as mesmas matérias dos dois primeiros anos da Escola Normal, distribuídas como mostra a tabela.

TABELA 5. Disciplinas das Escolas Complementares de Santa Catarina - 1919.

| DISCIPLINAS | AULAS SEMANAIS/ANO | | |
|----------------------------|--------------------|-----------|-----------|
| | 1º | 2º | 3º |
| Português | 5 | 3 | 3 |
| Francês | 3 | 2 | 2 |
| Aritmética | 3 | 3 | 4 |
| Geografia | 3 | 3 | |
| Desenho | 3 | 3 | 3 |
| Música | 2 | 2 | 2 |
| Trabalhos manuais | 3 | 3 | 3 |
| Ginástica | 2 | 1 | |
| Alemão | | 2 | 2 |
| Noções de Física e Química | | 2 | |
| Geometria | | | 1 |
| Noções de História Natural | | | 2 |
| História do Brasil | | | 2 |
| Total | 24 | 24 | 24 |

Fonte: Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina. 1919.

¹¹² O Decreto n. 1204, de 19 de fevereiro de 1919, estipulou que ‘considerando a íntima ligação existente entre as Escolas Complementares e a Escola Normal Catarinense, considerando que todas as modificações feitas no regimento deste estabelecimento devem ser adaptadas às Escolas Complementares, considerando que, em virtude da reforma feita no regulamento e programas da Escola Normal, devem as Escolas Complementares ter novo regime.’ (*Coleção de leis, decretos e resoluções, ano de 1919*. 1922.

Os complementaristas dispunham de noções de Física e Química no segundo ano de curso, com carga horária semanal de duas aulas, representando apenas cerca de 8% do total. As noções de História Natural eram oferecidas no terceiro ano, com a mesma carga da disciplina anteriormente apresentada. Como a Escola Complementar, que também formava professores para o magistério primário, estava ainda, no final dos anos 10, inteiramente desprovida de disciplinas que permitissem aos complementaristas discutirem os temas da pedagogia moderna que tanto, salientavam os educadores, seriam indispensáveis, estes saíam com uma carga de disciplinas e conteúdos muito inferiores aos da Escola Normal, daí serem professores preferenciais para o ensino primário em escolas isoladas.

A Escola Normal Catarinense completava 28 anos em 1920, configurando-se como estabelecimento elitizante que selecionava seus ingressantes basicamente por critério econômicos. Estes eram fatores limitantes para muitos dos alunos interessados em cursar o Normal. Segundo o Diretor da Instrução Pública, Horácio Nunes Pires, a queda do número de alunos matriculados na Escola Normal, poderia dever-se à cobrança para a matrícula (2\$000) e para os exames de admissão (10\$000).¹¹³ Em 1917, novamente a discussão sobre os encargos financeiros, que acabavam por dificultar a entrada dos alunos na Escola Normal, surge nas correspondências oficiais. De acordo com PIRES, as “taxas cobradas no período dificultavam o acesso e a permanência dos pobres na Escola Normal.”¹¹⁴ Baseados em informações do Diretor, estimamos que os custos na Escola Normal eram:

¹¹³ *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1916.

¹¹⁴ *Idem*, 1916.

TABELA 6. Taxas da Escola Normal Catarinense - 1916.

| TAXAS | CUSTOS |
|-----------------------------|----------------|
| Requerimento para admissão | \$500 |
| Documento de idade | 3\$000 |
| Documento de saúde | 1\$200 |
| Documento de moralidade | 1\$200 |
| Licença paterna | 1\$200 |
| Requerimento para matrícula | 20\$000 |
| Requerimento para exame | 10\$000 |
| Documento para o exame | 1\$200 |
| TOTAL | 38\$300 |

Fonte: Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado. 1917.

O valor, segundo Pires, era elevado para os padrões de grande parcela da população de Santa Catarina, sem contar com os gastos com livros, papel, lápis, vestuário e calçado. Ainda, no entender de PIRES, “muita gente, portanto, vê-se forçada a privar os filhos de uma certa instrução, quando seu mais caro desejo seria dar-lhes a maior soma de conhecimentos.”¹¹⁵ Partindo de dados como estes, é possível conceber que o ideal republicano de educação para o povo, com o intento de torná-lo capaz de autogestão, era produzido por uma parcela deste povo, a elite, que procurou nortear as “vontades” da população, propondo a sua instrução. Assim, as reformas empreendidas durante a década de 1910, em especial a de 1911, tiveram por objetivo a reconstrução do sistema educacional catarinense, apoiando-se nos conceitos científicos republicanos. Políticos, como Vidal Ramos, e educadores, como Orestes Guimarães, reformaram não somente a estrutura educacional como, também, propuseram uma interpretação dos fatos históricos que lhes deram lastro, alçando-os à condição de introdutores da prática educacional científica. Dentro deste contexto não haveria, no

¹¹⁵ Idem, 1916, p. 21.

entendimento de Ramos e Guimarães, lugar para práticas pedagógicas ultrapassadas; logo, o discurso reformador adotou as falas dos defensores da ciência moderna, procurando moldar opiniões e se estabelecer como hegemônico no panorama educacional, em especial no projeto de formação de professores.

CAPÍTULO 2

SOB OS AUSPÍCIOS DA CIÊNCIA: MOLDAR

A tese da necessidade de educação do povo brasileiro alicerçou-se, neste período, na infalibilidade da ciência.¹¹⁶ As reformas nos sistemas educacionais estavam entre os elementos que, segundo as elites republicanas, poderiam emprestar vigor na luta contra as mazelas do povo. No discurso em prol da educação também pode-se identificar o apelo feito aos cientistas para que colaborassem na “ádua” empresa que as mesmas abraçavam.

2.1 A CIÊNCIA INFALÍVEL

Os intelectuais ligados ao pensamento republicano liberal tiveram como objetivo produzir uma sociedade moderna e democrática. Em seu entendimento, uma série de resoluções deveriam ser tomadas. O “moderno” deveria substituir as políticas ultrapassadas. Modernas, para esta elite intelectual, eram as idéias associadas à abertura do país para o exterior, com o incremento do comércio com outras nações, a industrialização, assim como um controle social eficaz para combater a organização dos trabalhadores e a marginalidade, a qual relacionavam com os não participantes da estrutura social estabelecida. Eram assim considerados marginais, principalmente, grupos étnicos, como os ex-escravos e seus descendentes (o terror negro) e os imigrantes, em maior grau os italianos (o terror branco).¹¹⁷ Estes, por apresentarem

¹¹⁶ As ‘ciências fontes de educação’ como a ‘Biologia e a Psicologia proporcionaram uma nova compreensão das necessidades da infância e os conhecimentos da Sociologia estabeleceram novas finalidades sociais para a educação’ (MONARCHA, 1990, p. 12).

¹¹⁷ GOMES, 1994.

uma organização política e trabalhista mais estruturada e com sindicatos fortes, representavam uma barreira ao avanço das políticas nacionalizantes que supunham uma organização das relações de trabalho contrária aos seus interesses.

O trabalho a ser realizado junto ao povo brasileiro, então, necessitava da atuação conjunta de intelectuais dos variados setores da sociedade brasileira. De enorme peso, destacaram-se os médicos, higienistas, educadores e sanitaristas. Segundo MONARCHA, foi desencadeada, em São Paulo, pelos órgãos de administração escolar “uma empresa intelectual e moral que procura transformar o normalista republicano – até então, ideólogo da vida em sociedade – em atento observador social, sensível à instabilidade inerente de uma moderna sociedade de massas.”¹¹⁸ Mas, como trabalhar com a “pluralidade” do povo brasileiro? Uma nação formada pelo agregado difuso de inúmeras nacionalidades diferia muito das nações européias onde predominava, geralmente, um grupo étnico de onde saía o “padrão” escolhido como representante daquele povo. E quanto ao povo brasileiro? Qual seria o “padrão” para a raça brasileira, para representar o tipo humano do país? E, sobretudo, de que povo brasileiro os intelectuais elitistas estavam falando?

Para representar o espírito da modernidade almejada destaquei Monteiro Lobato, um dos grandes divulgadores desse ideal. Baseou seus discursos, publicados em periódicos de grande circulação como o jornal ‘O Estado de S. Paulo’, na infalibilidade da ciência moderna. Além disso, publicou várias obras, conhecidas nacionalmente, que reforçavam suas opiniões nacionalizantes. Segundo o autor, somente com o auxílio do cientista teríamos condições de enfrentar os graves problemas do país. Para LOBATO, era

mister abordar os problemas com absoluta isenção de ânimo, limpo de idéias preconcebidas, de espírito partidário, de facciosidades de escola, de sentimentalismo pueril; é força começar do princípio, não interpor entre o caso em foco e o sólido preparo técnico do cientista nenhum apriorismo perverso. O verdadeiro sábio não emite opinião: consulta o laboratório e repete o que o laboratório diz, sem efeito nem torção.¹¹⁹

¹¹⁸ MONARCHA, 1994, p. 309.

¹¹⁹ LOBATO, 1918, p. 229.

A neutralidade do pensamento científico, sem apriorismo, como revela o autor, é uma característica que permeia o projeto de modernidade apresentado à nação. Pautavam-se na mesma como se a própria crença na neutralidade científica não fosse por si só um apriorismo determinante na consumação do referido projeto. Lobato fez ainda considerações abrangentes no âmbito da economia, problemática que tanto transpareceu em suas obras nacionalistas. Afirmou o autor,

os bens nacionais reservamo-los para os credores de fora, que os exigem ferozmente; os de dentro, coitadinhos, não piam, não tugem, não mugem. Onde reside a verdadeira causa desta caquexia? Na doença do povo. O déficit financeiro é reflexo do déficit econômico. O déficit econômico é reflexo do déficit da saúde. Sem restaurar a saúde do povo não há solução possível para os efeitos mediatos e imediatos da doença.¹²⁰

Um nacionalismo exacerbado era evidente em seus discursos aliando higiene, saúde e, em decorrência, processos científicos capazes de estirpar os males físicos nacionais. Podemos considerar sua fé inquestionável na ciência como o motor propulsor do seu almejado projeto de salvação nacional. Quem determinaria as atitudes a serem tomadas para resolver a questão da saúde do povo eram os cientistas. A resolução destes levaria paulatinamente às demais soluções necessárias, conforme Lobato.

Os intelectuais, como ele, que partilhavam o ideal republicano, também estavam diretamente ligados aos princípios do Positivismo, notadamente àqueles representados pelas teorias de Augusto Comte. A racionalidade científica emprestava às ações um valor de verdade nunca antes dado pela teologia ou pela metafísica. A ciência tornou-se avalista das atividades políticas, tendo o discurso científico sido alçado a condição de conferir o poder de verdade.

No estágio de sociedade positiva, afirmava-se, seria atingido o ápice da evolução humana. Estes preceitos positivistas impregnaram sobremaneira o discurso

¹²⁰ Idem, 1918, p. 236.

de indivíduos ligados à classe dominante, porém, descontentes com o modo de produção instalado, historicamente, no Brasil.¹²¹

Das escolas públicas surgiram vozes que atribuíram valor inestimável à ciência e foi criada uma demanda pela escola que desse conta das condições pedagógicas e científicas dos educandos para que estes multiplicassem os resultados colhidos para toda a sociedade. De acordo com RAMOS dever-se-ia “fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação e estabelecer fiscalização técnica e administrativa real e constante [e] que nisso reside todo o segredo do êxito futuro.”¹²² O Governador afirmou que “o ensino primário do Estado é o que se pode imaginar de mais atrasado.”¹²³ Assim o poder multiplicador procurado na escola seria tanto maior se abrangesse, além de alunos das escolas primárias, aqueles que posteriormente seriam os mestres das escolas estaduais. Logo, nas palavras de RAMOS, “a reforma como é intuito, deveria ter seu começo na Escola Normal, que é o laboratório em que se preparam e formam os mestres.”¹²⁴ Mestres que seriam formados integralmente na Escola Normal Catarinense, nos moldes da reforma empreendida em 1910.¹²⁵ Nestes trechos do ideário de Vidal Ramos encontram-se alguns pontos que merecem destaque: a idéia de técnica e a de laboratório. A técnica científica foi dada como capaz de resolver qualquer entrave existente na efetivação das atividades pedagógicas. Importada do método científico positivista, foi implantada na escola como um método educacional que infalivelmente melhoraria a formação dos professores e do povo catarinense. O laboratório despontou como ambiente máximo de realização das atividades de uma ciência pragmática, adepta do experimentalismo como única fonte de resultados confiáveis.

¹²¹ Cf. MONARCHA, 1994.

¹²² *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. 1911, p. 28.

¹²³ *Idem*, 1911, p. 27.

¹²⁴ *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914*. 1914.

¹²⁵ *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina*. 1908, p. 35.

O professor foi arregimentado para ser um técnico em educação, um profissional, e não o sacerdote que se baseava mais em dogmas que nos aspectos irrefutáveis da ciência moderna. Esse posicionamento dava ao professor um grau elevado de distinção no que se refere à disseminação da ideologia acalentada. De acordo com MONARCHA, “para a voz oficial, o professor primário é um intérprete das aspirações morais de sua época, sucedendo o sacerdote que interpreta as sagradas escrituras. Em outras palavras, o clero científico deve conduzir seus acólitos à Cidade da Luz, versão secularizada da cidade de Deus e situada em lugar-nenhum.”¹²⁶ A conotação dada evidenciava o papel da escola e do mestre dentro da sociedade, sob a tutela da ciência. Segundo Clemente QUAGLIO,

o verdadeiro professor deve seguir uma orientação educativa científica, estudando o estado psicológico de seus alunos [...] a fim de poder iniciar o seu trabalho com critério positivo e científico, determinar as diferenças individuais da atividade mental em cada fase de seu desenvolvimento, conhecer o patrimônio intelectual por aqueles assimilado, de modo que sucessivos educadores possam continuar o trabalho iniciado, estabelecendo grau de desenvolvimento mental de cada aluno [...] tal estudo [...] deve obedecer a uma certa uniformidade de método [...] com critério científico.¹²⁷

Tanuri afirma que, em São Paulo, dirigida por profissionais da área médica, a Escola Normal passou por mudanças que direcionaram seus estudos para um âmbito mais científico.¹²⁸ Sobre o exposto, complementa TANURI:

também digno de nota nas transformações que sofreu a Escola Normal nos primeiros anos que se sucederam à proclamação da República, é a considerável ampliação dos estudos científicos [...] e na importância que os estudos científicos começaram a ganhar nos currículos das escolas secundária e normal.¹²⁹

¹²⁶ MONARCHA, 1994, p. 297.

¹²⁷ QUAGLIO apud MONARCHA, 1994, p. 328. Quaglio foi lente do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça, em São Paulo, tendo em 1911 publicado o livro “Compêndio de Pedologia”.

¹²⁸ TANURI (1979) refere-se à administração da escola normal paulista em fins do século XIX por Caetano de Campos, médico paulista.

¹²⁹ TANURI, 1979, p. 80-81.

A supervalorização da ciência, “o centro do saber humano”, para Caetano de CAMPOS, diretor da Escola Normal Paulista, foi a tônica principal nos seus projetos. Afirmou ser “nas ciências naturais (Física, Química, Botânica, Zoologia e Biologia) que os melhores professores têm colhido os elementos da disciplina mental que evidenciou os métodos da intuição como método pedagógico. Já não há empirismo: há ciência na educação do homem.”¹³⁰ Ainda, segundo CAMPOS, “sem o estudo da natureza e das leis físico-químicas e biológicas que a regem, não há mestres que estejam à altura de sua missão.”¹³¹

Ugo Pizzolli, professor italiano, convidado pelo Diretor da Escola Normal de São Paulo, Oscar Thompson, em meados da década de 1910, afirmou ser a Biologia uma das ciências indispensáveis à formação do professor por estar relacionada a vários aspectos do desenvolvimento do educando. Segundo afirma, o crescimento físico adequado leva ao fortalecimento espiritual, admitindo ter

o educador necessidade de conhecer muitas noções biológicas. Bastaria lembrar que a educação física toda se baseia na Biologia e que a saúde do corpo é condição fundamental para a saúde do espírito. Um sistema racional de educação física deve ter como alicerce o conhecimento da anatomia e da fisiologia dos órgãos vitais, o estudo das condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento e dos meios que o educador deve empregar para satisfazer a esses requisitos. Não será necessária, entretanto, ao professor uma cultura biológica profunda e exaustiva como a que deve possuir um médico: ser-lhe-ão suficientes e utilíssimos os fatos da anatomia, fisiologia e antropologia mais intimamente relacionados com o fato educativo.¹³²

Esse dois autores, Campos e Pizzoli, assumem a necessidade da aplicabilidade cotidiana dos conhecimentos científicos escolares, evitando-se abordagens meramente teóricas, sem praticidade para o educando ou futuro professor. PIZZOLI reafirma sua posição destacando que “assim estudados os fenômenos biológicos, não por si

¹³⁰ CAMPOS apud TANURI, 1979, p. 81.

¹³¹ Idem, 1979, p. 82.

¹³² SÃO PAULO - ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA, 1914.

mesmos, mas em vista das aplicações que possam ter nos círculos escolares, constituem uma doutrina científica diretriz para a inteligência dos fatos psíquicos.”¹³³

Deste modo, entre as ciências chamadas para sustentar o projeto modernizante, estava a Biologia. O enfoque biológico dado às questões nacionais refletia bem o caráter empiricista dos cientistas da época, numa concepção instrumentalizadora da ciência. Os homens da ciência ligados à área da saúde - higienistas, médicos, naturalistas -, associados aos educadores, eliminariam as chagas nacionais, criando um povo forte, hígido, saudável.¹³⁴ As propagandas expostas nos meios de comunicações e na ruas apresentavam o padrão de povo almejado pelos dirigentes. Eram jovens brancos, musculosos, que, uniformizados, lembravam o aperfeiçoamento necessário à raça. Para tal intento, dois segmentos das ciências biológicas foram requisitados com maior ênfase: a Higiene e a Eugenia. Estas ciências foram vinculadas ao melhoramento das condições de vida, como também ao estabelecimento de um padrão social único que permitisse identificar o tipo brasileiro. A modelagem do cidadão brasileiro, patriota e culto, passou, com novos métodos, a ser uma atividade educacional.

2.2 A HIGIENE

Em Santa Catarina encontra-se, no período estudado, uma preocupação crescente com variados aspectos da Saúde Pública que, no entender de Vidal Ramos, seria um dos grandes problemas ao desenvolvimento do Estado. A ciência médica foi, então, mobilizada para, por meio de seus recursos infalíveis, segundo o Governador,

¹³³ Idem, 1914, p. 11.

¹³⁴ Em 1912, no Congresso de Instrução realizado em Belo Horizonte, MG, o engenheiro sanitário Lourenço Baeta Neves defendeu a necessidade de uma intervenção no ensino com ênfase nas questões da natureza, pois somente com o conhecimento das “leis naturais” poder-se-ia formar espíritos capazes de considerar sob todos os aspectos os grandes problemas sociais. Já médicos e higienistas defendiam a necessidade da educação científica como forma de normatizar e conseguir a adesão das camadas populares à luta pela produção, por reprodução, de proles sadias e puras. A intervenção médica não se limitou apenas à família (seu alvo constante), como também a outros grupos sociais, de forma intensa e autoritária, o que gerou, inclusive, revoltas de populares descontentes com o rumo da atuação destes profissionais, como o episódio da Revolta da Vacina, em novembro de 1904 (COSTA, 1985, p.68).”

acabar com estes males da sociedade como a tuberculose - o flagelo da humanidade – que provocavam um número considerável de óbitos em todo o território nacional, não sendo diferente em Santa Catarina.¹³⁵ Lauro MÜLLER apresentou sua visão diante das adversidades que o país enfrentava no campo da saúde pública, cujo exemplo foi a Capital Federal, advogando a tese da inexorabilidade da ação governamental no enfrentamento da situação:

Se o espectro da febre amarela dava aos olhos do estrangeiro à nossa grandiosa Guanabara o aspecto apavorante de um mar da morte [...] Congresso e governo republicanos se não detiveram ante os sacrifícios ou embaraços; e, à sua vez, a ciência brasileira, médicos e engenheiros, transformaram as cidades, extinguíram o micróbio homicida. Nenhuma vitória mais bela registra a nossa história, porque nenhuma foi jamais tão humana nas suas conseqüências, nem mais brilhante na demonstração da nossa energia e capacidade científica. Contai quantas vidas o monstruoso flagelo devorara durante meio século, imaginai os rios que se formaram com as lágrimas de dor que ele fez derramar no seio de nossas e das famílias estrangeiras, [...], contai. Imaginai, calculai e dizei-me se pode haver glória maior que essa da nossa ciência; maior ativo que esse, no balanço de um governo.¹³⁶

Encontra-se presente no excerto acima o ideal de racionalidade científica como possibilidade única de resolução dessas questões. A atuação dos profissionais, técnicos em variadas áreas da medicina e engenharia, foi, para Lauro Müller, um exemplo de norma a ser seguida por todos os governantes, inclusive do seu Estado natal.¹³⁷ O anseio por uma ciência da higienização que viesse a assegurar a saúde é

¹³⁵ *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. 1911, p.26. Em 1910, o Governador Gustavo Richard, em pronunciamento oficial no Congresso Representativo do Estado, apresenta dados gerais sobre a saúde do povo catarinense: naquele ano ocorreram 481 nascimentos e 483 óbitos. Um número considerável de óbitos diante do número de nascidos (*Mensagem lida pelo Excelentíssimo Sr. Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado na abertura do Congresso Constituinte, em 25 de abril de 1910*. 1910, p. 13).

¹³⁶ Discurso pronunciado a 15 de novembro de 1911, na Capital Federal, quando o autor entregou ao Marechal Hermes da Fonseca as insígnias presidenciais (MÜLLER, 1912, p. 33).

¹³⁷ Além da tuberculose, outras doenças vinham causando sérias dificuldades aos catarinenses. Nos vários documentos analisados encontram-se referências constantes aos casos de epidemia de sarampo com mortes. Relatos apontam focos em Tijucas, Florianópolis (um caso) e Itajaí (56 casos, sendo 18 fatais). Em relatório da Saúde Pública, surgem dados sobre moléstias infecciosas de gravidade maior, como em São Francisco, onde teriam ocorrido casos de varíola, com mortes (*Mensagem lida pelo*

inquestionável. Inúmeras são as publicações, discursos e atos que referendam a necessidade de um investimento substancial na área da higiene, vista como maior responsável para a equiparação com as nações desenvolvidas. Com um povo higienizado seriam alcançadas as benesses da civilização moderna. Contatos do exterior procuraram, inclusive junto ao Governo do Estado, demonstrar que o caminho a ser seguido para o desenvolvimento era através da melhoria no saneamento.¹³⁸ Segundo MIRA, o Estado de Santa Catarina era “admiravelmente salubre. As endemias do impaludismo e da ancilostomíase atacam as populações pobres e sem higiene das partes baixas do litoral.”¹³⁹ Não obstante, foi reforçada continuamente a tese de insalubridade para a viabilização das propostas de higienização do povo catarinense.

A associação entre doença e pobreza, sendo a segunda originária da primeira, freqüentou francamente a oratória dos ocupantes dos cargos governamentais catarinenses. Em 1909, Horácio Nunes PIRES, relatou ao Secretário Geral de Negócios de Estado que a Escola Mista do “Roçado”, em São José, conforme havia observado em visita recente, estava em péssimas condições físicas e, continuou, afirmando que “quando o organismo começa o seu desenvolvimento, procurando ar, luz, espaço para robustecer-se, condená-lo àquele meio durante cinco longas horas por dia, é preparar-lhe uma existência de fraqueza, um futuro de estiolamento moral e físico.”¹⁴⁰ A precária higiene na escola foi responsabilizada pelas futuras mazelas que o estudante poderia vir a desenvolver. As condições que determinaram a presença daqueles alunos em uma escola com tais características não foram avaliadas pelo

Excelentíssimo Sr. Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado na 3ª sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo do Estado, em 16 de agosto de 1909. 1909, p. 15-17).

¹³⁸ Em 1910, a Comissão de Expansão Econômica do Brasil, sediada em Roma, Itália, enviou ao governo estadual um resumo do trabalho “Salubritá ed Igiene al Brazile”, publicado na “*Gazzetta Internazionale de Medicina*”, que pretendia reabilitar o Brasil no conceito que os estrangeiros tinham do nosso clima e condições higiênicas (*Ofícios de diversos para Palácio do Governo para a Secretaria Geral de Negócios do Estado. Abril/junho de 1910, p. 81*).

¹³⁹ MIRA, 1920, p. 255.

¹⁴⁰ *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado. 1908 – 1909. 1909, p. 143.*

inspetor. Tão somente pressupôs que desvios de conduta moral poderiam gerar-se das condições da escola e não das condições sociais que constituíam aquela realidade.

A reforma no ensino em Santa Catarina, segundo FERREIRA LIMA, teria “conseguido melhorar de muito a higiene escolar com a criação dos Grupos Escolares [pois] estes estabelecimentos reunindo um número maior de alunos, em salas bem planejadas, com profissionais melhor capacitados, poderiam levar à frente, com maior vigor, o programa de saneamento do governo estadual.”¹⁴¹ Contudo, pela legislação dos Grupos Escolares pode-se especular se realmente houve decréscimo no surgimento de moléstias pelos ‘modernos métodos utilizados’ ou se houve a exclusão prévia de possíveis alunos-problema na visão desses educadores. Em determinação regimental, citado por Horácio Nunes PIRES, constava “que não serão matriculadas crianças de conhecidos maus costumes, as de idade inferior a 15 anos, as que padecem de moléstias contagiosas e repugnantes, os imbecis, e as que, por defeito orgânico, forem incapazes de receber instrução, as que não foram vacinadas [e] que serão eliminados os que foram dispensados por incapacidade física superveniente (aleijado).”¹⁴² Segundo MIRA, numa associação subliminar entre raça e deformações, “a população de raça preta é pequena. Merece ser mencionado que em Santa Catarina não se encontram as multidões de deformados e enfermos de todas as espécies que infestam outros pontos do país [...]”¹⁴³

A construção de uma mentalidade que clamava por higiene e saúde vinculadas ao ensino foi tão eficaz que constantemente figurava como ponto de pauta nos congressos de educação. Dentre as teses para o 3º Congresso de Instrução Primária e Secundária, realizado em Salvador, no Estado da Bahia, no ano de 1913, havia a XVI tese que discutia um esboço de serviço de inspeção médico-escolar que prevenisse as crianças das escolas das agressões mórbidas peculiares em locais que, como nessas

¹⁴¹ *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Dr. Fúlvio Aducci, M. D. Secretário Geral de Negócios do Estado, pelo Dr. Joaquim David Ferreira Lima, Inspetor de Higiene, em maio de 1915.* 1915, p. 2.

¹⁴² *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado.* 1917, p. 179.

¹⁴³ MIRA, Florianópolis, 1920, p. 14.

instituições, normalmente ocorriam.¹⁴⁴ Já no 4º Congresso de Instrução Primária e Secundária, realizado na cidade de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, em 1914, a V tese discutia regras para uma boa Higiene Escolar.¹⁴⁵ Nestes dois congressos duas teses, em especial, enquadravam o papel da mulher nas escolas, além de discutirem questões como: a mulher precisa de mais ginástica que os homens?¹⁴⁶ Ou, ainda, “a aptidão da mulher no exercício da educação infantil é razão suficiente para que o Estado lhe confie exclusivamente o ensino público primário?”¹⁴⁷

Também nos programas de outras disciplinas foi proposto aos professores ministrarem os conceitos de higiene de forma subliminar com a utilização desses temas nas aulas de linguagem oral. Boa parte dos temas listados como possibilidades de trabalho com os alunos estavam mais adequados às aulas de Moral e Cívica ou disciplina afim do que às aulas de higiene, configurando uma inter-relação estreita da formação higiênica do povo e sua conduta como cidadão. Foram indicados no regulamento para os Grupos Escolares os seguintes tópicos: comportamento, asseio, cuidados com a saúde, pontualidade, destruição de preconceitos acerca de agouros e fantasmas.¹⁴⁸

Apesar do intenso debate sobre a necessidade de uma política de higiene social vinculada às escolas desde anos anteriores à reforma de 1910, o Inspetor Escolar José Duarte de Magalhães, em 1916, numa visita às escolas do sul do Estado, avaliou que na maioria das escolas não havia a higiene adequada.¹⁴⁹ A deficiência de educação e higiene nas Escolas Isoladas, instaladas em regiões pouco habitadas e/ou afastadas dos

¹⁴⁴ *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. 1913, p. 2-4.

¹⁴⁵ *Idem*, 1914.

¹⁴⁶ *Idem*, 1913, p. 2-4.

¹⁴⁷ *Idem*, 1914. Segundo MIRA, referindo-se à mulher, em especial à catarinense, ‘não há noiva, esposa ou mãe mais dedicada. É tão terna, tão resignada, tão paciente e zelosa que parece ter sido feita para sofrer.’ (MIRA, 1920, p. 13).

¹⁴⁸ *Regulamento dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina – 1914*. 1914, p. 34.

¹⁴⁹ *Relatório de Inspeção a 25 escolas isoladas, sendo uma na capital, três no interior da ilha, cinco no Município de São José, duas no de Palhoça, quatro no da Laguna, três no de Tubarão, duas no de Orleans, três no de Jaguaruna e duas no Município de Araranguá, apresentado pelo Inspetor Escolar José Duarte de Magalhães, ao Excelentíssimo Sr. Dr. Secretário Geral de Negócios de Estado, em 11 de dezembro de 1916*. 1916.

centros maiores, era então responsabilidade do professor e não da política estadual pois, segundo Fúlvio ADUCCI, os problemas destas escolas deviam-se “em grande parte à ignorância do professorado, sob o ponto de vista pedagógico.”¹⁵⁰

Para garantir que houvesse uma real higienização educacional, para Fontenelle, haveria a necessidade não apenas da educação em higiene, mas também a introdução de medidas higiênicas no próprio cotidiano escolar.¹⁵¹ Para o autor, a criação de um “serviço de inspeção sanitária escolar assinala a penetração definitiva da higiene nas escolas, para que se possa ter cunho científico o trabalho que nelas se deve fazer.”¹⁵² A racionalidade científica emprestou ao educador uma de suas características primordiais, a medição, uma vez que, afirmou Fontenelle, a inspeção sanitária não deveria estar restrita a consultas com alunos, professores ou funcionários. Considerou necessário trabalhar com os conceitos de “cultura corporal e física dos escolares”, com o “aperfeiçoamento dos indivíduos para a coletividade” e com a busca do “ótimo e não, somente, defender o ‘sofrível’”.¹⁵³ Nos argumentos de Fontenelle desponta o interesse em higienizar os corpos, assim como as mentes dos educandos, procurando o aprimoramento do povo brasileiro, numa relação direta com o movimento eugênico que, em São Paulo, se iniciou organizadamente no final da década de 1910. Fazendo um paralelo entre o Estado paulistano e o Distrito Federal, Fontenelle não poupou críticas ao seu. Inconformado estava com o fato de em São Paulo haver sido realizado um programa de medições antropométricas dos escolares não tendo o Distrito Federal avançado o quanto poderia.¹⁵⁴ Endureceu suas críticas à Instrução Pública do Rio de Janeiro afirmando que “basta atentar no seguinte: é dominante, no atual regulamento, a preocupação da ‘anormalidade’. Qual será o padrão da ‘criança

¹⁵⁰ *Relatório Apresentado ao Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado pelo Dr. Fúlvio Aducci, Secretário Geral de Negócios de Estado e Relatório do ano de 1916.* 1917.

¹⁵¹ J. P. Fontenelle era Inspetor Sanitário e Docente de Higiene da Escola Normal do Rio de Janeiro. Os textos do autor foram publicados em 1919, na imprensa diária do Distrito Federal.

¹⁵² FONTENELLE, 1920, p. 29.

¹⁵³ Idem, 1920, p. 32.

¹⁵⁴ Idem, 1920, p. 32.

normal', se o regulamento relega para segundo plano a determinação do tipo físico e psíquico da criança do Distrito Federal?"¹⁵⁵ Tais métodos de higienização das relações educacionais pressupunham a existência de um padrão a ser observado. Da comparação entre o padrão estabelecido e as características individuais, os pedagogos higienistas poderiam estabelecer graus diversos de "normalidade" entre seus alunos. A importância que a Estatística toma nessa situação torna-se evidente. Medidas precisas comparadas entre si necessitariam a concorrência de testes estatísticos que avaliassem o grau de confiabilidade das mesmas, num casamento entre Pedagogia e determinismo biológico.

Em Santa Catarina as medições antropométricas ganharam impulso após 1920, sendo que na década de 1930 foram adquiridos instrumentos para instalação de gabinetes antropométricos vinculados à Inspeção de Educação Física.¹⁵⁶ Essas medições eram rigorosas - baseadas, é claro, em concepções muito particulares de "normalidade" - como pode-se verificar pelos resultados obtidos: no Distrito de Florianópolis, de 1700 exames antropométricos realizados com estudantes, 1629 foram considerados anormais fisicamente, cinco com anormalidades psíquicas e apenas 66 normais. No distrito de Joinville, de 1143 exames, eram normais 529 alunos, contra 611 anormais físicos e dois psíquicos.

É possível concluir que a higienização das mentes e corpos a partir de padrões estabelecidos com todos os preconceitos possíveis, levou ao enquadramento entre os anormais daqueles sujeitos oriundos das classes que não participaram da construção do modelo a ser seguido. Aliada à higiene, a eugenia passou a ser reconhecida por eminentes intelectuais como possibilidade civilizatória e modernizante num país miscigenado como o Brasil

¹⁵⁵ Idem, 1920, p. 32.

¹⁵⁶ Decreto lei n. 397, de 9 de novembro de 1939.

2.3 A EUGENIA

Bizzo afirma que a questão eugênica foi um fator importante somado ao projeto educacional dos intelectuais embalados pelo sonho de modernização do país e de seu povo, especialmente a partir do final dos anos 10.¹⁵⁷ Exemplo desse processo foi a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918, como alternativa civilizatória, segundo seus fundadores, tendo como primeiro Presidente Renato KEHL, cuja pretensão era “discutir a nacionalidade, com base em questões biológicas e sociais.”¹⁵⁸ A partir daí os estudos do cientista Francis Galton, falecido em 1911, começaram a se disseminar no Brasil. Galton publicou em 1869 um trabalho de estudo aprofundado em genealogias de famílias aristocráticas, procurando demonstrar que talentos próprios desses indivíduos levava-os a galgarem os melhores postos de comando na época em que viveram.¹⁵⁹ Os argumentos de Galton foram recebidos com certa relutância por alguns membros da comunidade científica, mas foram aceitos com entusiasmo por Charles Darwin, seu primo, que via neles um grande reforço para suas teses evolucionistas.

DARWIN expressou-se, quanto ao tema da eugenia, em franca defesa de Galton, no livro *Descend of Man* (1871), ao tratar da seleção natural nas nações civilizadas desta forma:

¹⁵⁷ BIZZO, 1994.

¹⁵⁸ MARQUES, 1994, p. 53.

¹⁵⁹ Arthur I. Gates, psicólogo americano, professor de Psicologia Educacional do *Teachers College*, Universidade de Colúmbia, em seu livro *Psicologia para Estudantes de Educação* (1922), traduzido para o português (1935) por Noemy da S. Rudolpher, psicóloga e Catedrática do Instituto de Educação da USP, apresenta um estudo comparativo sobre hereditariedade e condição social entre duas famílias, nos moldes do realizado por Galton: na família Kallikak, de 480 membros estudados, 143 eram débeis mentais, muitos atrasados, poucos iguais ou superiores à média, muitos imorais, 36 filhos ilegítimos, 24 alcoólatras. Na família dos Edwards, 1934 membros foram estudados sendo que destes 13 foram presidentes, 65 professores do “*College*”, 100 membros do clero, 100 advogados, 30 juizes, 75 autores proeminentes, 75 oficiais das forças armadas, 80 funcionários públicos notáveis, muitos banqueiros, muitos homens de negócios, muitos agricultores com a observação de serem todos bem sucedidos (GATES, 1935, p. 93).

Nos selvagens, as fraquezas do corpo e da mente são imediatamente eliminadas; aqueles que sobrevivem apresentam normalmente um estado vigoroso de saúde. Nós, homens civilizados, por outro lado, envidamos todos os esforços para deter o processo de eliminação; construímos asilos para os loucos, aleijados e doentes; instituímos leis para os pobres e os nossos médicos exercitam ao máximo a sua habilidade para salvar a vida de quem quer que seja até o último momento. Há motivos para se crer que a vacinação tenha salvo um grande número daqueles que, por débil constituição Física, não teriam em tempo resistido à variola. Desta maneira, os membros fracos das sociedades civilizadas propagam o seu gênero. Ninguém que se tenha dedicado à criação de animais domésticos duvidará que isto pode ser altamente perigoso para a raça humana. É surpreendente ver com que rapidez a falta de cuidados, ou cuidados inapropriados, leva à degeneração uma raça doméstica; mas, com exceção do homem, é raro que alguém seja tão ignorante a ponto de permitir que seus piores animais se reproduzam.¹⁶⁰

Os eugenistas capitaneados por Kehl, adeptos da teoria eugênica de Galton, procuravam chamar a atenção do governo para os problemas sanitários do Brasil, uma vez que acreditavam nas repercussões hereditárias das ações de higienização das classes trabalhadoras.

No pensamento biológico do início do século, no Brasil, algumas idéias vinculadas à teoria da pangênese, apoiada por Darwin, formam base para a modalidade de eugenia a ser desenvolvida no país, de acordo com a Sociedade Eugênica de São Paulo. Para os seguidores desta proposta, as condições do organismo são deveras importantes na eficácia reprodutiva e na obtenção de descendência geneticamente boa. O entendimento desta posição facilita a compreensão da urgência com que os temas vinculados ao saneamento foram trazidos à tona, numa crença de estreita relação entre as condições ambientais e o patrimônio genético de cada ser humano. Os defensores de medidas eugênicas atestavam que a prática de exercícios físicos desenvolveria uma ação que, supunham, poderia ser responsável pelo favorecimento do surgimento de disposições inatas à sabedoria e virtude. Por exemplo, entendia-se que a aptidão biológica para o aprendizado tendia a crescer com as gerações e a conservar-se com os exercícios dos indivíduos. Assim, o rápido desenvolvimento da criança filha de pais cultos era decorrente da facilidade em trabalhar sua rede nervosa complexa. Seus pais, avós, já as haviam trabalhado e edificado transmitindo este potencial genético aos

¹⁶⁰ DARWIN apud BIZZO, 1994, p. 70.

seus descendentes. Pelo contrário, as dificuldades de aprendizado entre os filhos de pais incultos estavam relacionadas à inabilidade que estes, por não terem estudado e nem trabalhado suas redes nervosas complexas, teriam de transmitir aos seus descendentes capacidade de aprendizado mais rápido.

A Eugenia foi pensada como atividade racional capaz de promover a “manifestação de todas as tendências sadias para a harmonia social”.¹⁶¹ A idéia de normatização da pátria incluiu a imposição do convívio saudável entre todos os segmentos sociais. Existia um apelo muito forte à possibilidade de alterações na estrutura social com auxílio de ciências, como a Biologia e suas derivações, no caso a Eugenia.

Monteiro Lobato, em sua obra *Urupês*, de 1918, traça o perfil do caboclo brasileiro e recebe todas as honras da Sociedade Eugênica.¹⁶² Era considerado um devotado e corajoso defensor do progresso que supunha, na ótica eugênica, o melhoramento do povo. É justamente o caboclo brasileiro, e junto dele toda a massa marginal, o alvo que procuraria atingir com seus programas de eugeniação. Lobato defendia, e era apoiado pelos higienistas e eugenistas, que a pobreza dos pais levava a uma prole fraca e pobre que recebia daqueles a má herança. E esta prole também legaria à descendência igual ou maior fraqueza. Questões de ordem política, econômica e social não foram levantadas porque eram incabíveis aos argumentos que desenvolveu.

Também o clima brasileiro foi apresentado como um agente dificultador do processo civilizatório. Lobato, na mesma obra, alertava para o fato de que os dias quentes, amortecedores do ânimo, desfavoreciam o trabalho e inversamente favoreceriam o surgimento de um sem número de parasitoses. Se aqui tivéssemos um clima típico dos países frios (nórdicos), ponderava, a situação seria diferente. Nélio BIZZO, em sua análise, contrapôs-se a esta ponderação afirmando que

¹⁶¹ DOMINGUES, 1930, p. 131.

¹⁶² LOBATO, 1961.

não deixa de ser notável o fato de Lobato se referir à aparição de certas espécies (e não de seus feitos) e a comparar, não à aparição biológica do homem (no que não haveria diferença, uma vez que os primeiros hominídeos apareceram no calor africano), mas à distribuição geopolítica da riqueza em seu tempo. Tivesse sido um cronista egípcio do tempo dos faraós, talvez tivesse registrado em hieróglifos sua perplexidade diante da miséria material e intelectual das regiões frias do planeta.¹⁶³

A desqualificação dos pobres estava presente, como visto, em vasta campanha, institucional, desencadeada pela Sociedade de Eugenia paulista e pelos educadores, assim como por literatos, como nos escritos de Monteiro Lobato, ou por médicos literatos, como foi o caso de Afrânio Peixoto. Este último foi um dos autores introduzidos na educação escolar do Estado de Santa Catarina, durante a década de 1910. Tendo a escola sido chamada a avaliar um papel de tão grande monta - moldar, através de práticas científicas, o educando republicano - nela assumiu papel estratégico o professor, visto como difusor, para a criança, desse ideário. Isto explica a ênfase dada à formação do professorado nacional, nas décadas iniciais da república.

Em Santa Catarina, a formação do normalista dentro dos moldes científicos expressou-se na introdução, nos programas da Escola Normal, da Cadeira de Ciências Físicas, Químicas e História Natural, sob a responsabilidade de um lente ou professor.

2.4 O PROFESSOR DE HISTÓRIA NATURAL

Desde 1908 a legislação pertinente determinava que na Escola Normal de Santa Catarina haveria um lente de Ciências Naturais, admitido após prova prática para o ingresso no cargo de professor de Química, Física e História Natural.¹⁶⁴ Heitor Pinto da Luz foi durante toda a década de 10 lente da Cadeira de Ciências Físicas,

¹⁶³ BIZZO, 1995, p. 109.

¹⁶⁴ *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina*. 1908, p. 46.

Químicas e História Natural da Escola Normal de Santa Catarina.¹⁶⁵ Pinto da Luz era sócio correspondente da Academia Nacional de Medicina, sócio Honorário da União Farmacêutica de São Paulo e ministrava aulas também no Instituto Politécnico de Florianópolis. Era formado em Farmácia, tendo efetivamente atuado nesse ramo, além de no ensino normal, e publicou obras sobre Farmácia e História Natural.¹⁶⁶ O lente mostrou-se interessado, como alguns nacionalistas deste período, em produzir uma literatura no campo científico, principalmente no farmacêutico, em língua portuguesa.¹⁶⁷ No prefácio do segundo volume do *Moderno Formulário* afirmou que

não é um livro original, nem possui também linhas especiais que o faça sobressair de seus congêneres; mesmo porque tem estritamente de obedecer à lei geral da confecção dos trabalhos do seu gênero; foi organizado com o intuito de nos irmos libertando dos autores franceses. Se este livro tiver a sorte de agradar e conseguir mais outra edição, constituirá isto uma vitória, não para o seu autor, mas para as letras médico-farmacêuticas de nosso idolatrado país.¹⁶⁸

Também nos programas da disciplina de Higiene, por ele lançados, em 1919, sugeriu o trabalho com apostilas a serem confeccionadas na própria Escola Normal Catarinense, pelo lente da disciplina, no caso ele mesmo.

Não apenas com respeito ao material didático fez interferências Pinto da Luz. Durante anos solicitou a alteração do currículo da Escola Normal. Acreditava ser importante passar as aulas de História Natural do segundo ano para o terceiro ano, em decorrência seriam passadas as disciplinas de Física e Química, pré-requisitos, segundo o solicitante, do terceiro ano para o segundo ano. Seu primeiro pedido

¹⁶⁵ Heitor Pinto da Luz foi lente da Escola Normal nomeado desde 1906 (*Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado pelo Dr. Honório H. Carneiro da Cunha, Secretário Geral de Negócios de Estado*. 1910, p. 52).

¹⁶⁶ Pinto da Luz publicou as obras: *Maternidade*; *Coloidais: Generalidades Sobre o Estado Coloidal da Matéria*; *Novo Manual Médico Farmacêutico*; *Farmacólogo* (Revista Mensal Científica de Matéria Médica, Terapêutica, Farmacológica e Química); *Agenda Formulário*; *Moderno Formulário*. – 2 volumes; *Livro do Prático de Farmácia e Estudos Farmacêuticos*. Publicou, ainda o livro sobre Ciências Biológicas denominado “*A Dinâmica dos Fenômenos da Vida. Estudo Sobre as Ações Vitais*.” (PINTO DA LUZ, 1922).

¹⁶⁷ PINTO DA LUZ, 1922.

¹⁶⁸ Idem, 1922.

referente ao assunto foi encaminhado em 26 de dezembro de 1911.¹⁶⁹ Novamente o fez em 26 de janeiro de 1918, indicando que, por pelo menos seis anos, esteve descontente com a seqüência das disciplinas no currículo da Escola Normal.¹⁷⁰ A formação em Farmácia certamente influenciou em sua decisão de alterar a posição das disciplinas. Com ampla experiência no ramo dos produtos químicos, visto que na época praticamente todos os medicamentos eram manipulados em estabelecimento farmacêutico, atribuiu importância maior ao ensino de Química, classificando-o como pré-requisito para História Natural. PINTO DA LUZ referendava sua solicitação exemplificando que se o

lente tem de tratar do aparelho respiratório, e começa a sua preleção dizendo: ‘a respiração consiste na absorção de oxigênio ao meio exterior e na eliminação do carbono, que é expelido do organismo. Este carbono é o produto de uma combustão interna.’ Ora, como poderá o aluno compreender isto, se ele não sabe o que é oxigênio, carbono nem tampouco combustão interna, coisas estas que fazem parte da química?¹⁷¹

O lente também argumentou em seu favor, apresentando o posicionamento de Comte, pensador positivista influente no Estado:

Milhares de casos poderia citar em prol de minha justa pretensão e, para não ir mais além, basta mencionar que o espírito organizador de Augusto Comte colocou o estudo da Biologia depois de Física e Química. A Biologia, sendo a ciência da vida, faz parte integrante da História Natural, e não podemos estudá-la sem ter a perfeita compreensão dos fatos primordiais, e estes fatos se encontram na Física e na Química. E acresce mais que estado a Mineralogia na História Natural, não se pode é claro estudar um mineral sem ter primeiro, exatas noções de Química.¹⁷²

Desse modo, Pinto da Luz encontrava-se alicerçado pela teoria de Comte e de Bain, que também advogava ser a Física e Química as ciências mãe. Contudo, apenas com a reforma de 1919, quando houve modificação na grade disciplinar das Escolas

¹⁶⁹ *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1912 – 1913. p. 70-71.

¹⁷⁰ *Idem*, 1918, p. 19.

¹⁷¹ *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. 1912, p. 70.

¹⁷² *Idem*, 1912, p. 71.

Complementares, a disciplina de Física e Química passou para o segundo ano e História Natural passou para o terceiro ano. Como a remodelação da Escola Normal foi maior, sendo acrescentado um ano a mais à formação do normalista, as disciplinas de Física e Química permaneceram no terceiro ano, mas a de História Natural foi para o quarto ano. Assim os pré-requisitos almejados e defendidos pelo lente foram atendidos.

Além da exigência de um professor em classe, também foram arremontadas obras científicas e pedagógicas, de variados autores, que possibilitassem referenciar o trabalho dos normalistas, modelando suas mentes para adequá-las ao espírito moderno. A conformação das mentes era parte, no entender das elites, das práticas sociais, destacando a educacional, adequadas a este espírito.

2.5 A CIÊNCIA NAS OBRAS DIDÁTICAS

Em 1911, Guimarães fez publicar um parecer recomendando obras didáticas aos docentes e inspetores de ensino.¹⁷³ Neste parecer relatou os objetivos que o levaram a tal empreendimento pois, como afirmou, “a uniformização das obras didáticas (livros de leitura, compêndios, cadernos, mapas etc.) muito contribuirá para o êxito da reorganização atual, melhorando as condições técnicas do ensino.”¹⁷⁴ Orestes Guimarães procurou se utilizar de técnicas que permitissem a avaliação e a supervisão mais completas possíveis dos atos educativos realizados, para colocá-los de acordo com o que a legislação determinava, assim, a padronização de conteúdos e métodos de ensino era importante do ponto de vista do reformador, permitindo o controle das

¹⁷³ *Parecer sobre obras didáticas pelo professor Orestes Guimarães* (contratado para auxiliar a reorganização do ensino de Santa Catarina). 1911. Parte das obras não foram adequadamente indicadas no documento resultando em dificuldades para sua localização. Também por esse motivo nem todas referências estão completas. Ao procurá-las em arquivos e bibliotecas pude encontrar algumas que serão oportunamente referidas de modo completo.

¹⁷⁴ *Idem*, 1911, p. 3.

atividades docentes, sendo possível identificar desvios considerados perniciosos. GUIMARÃES afirmou, ainda, serem estas obras aglutinadoras de “condições pedagógicas incontestáveis” pois que exerciam poder sobre alunos e professores quando adotadas no processo educacional. Avalizou sua opinião afirmando que tal pensamento é “doutrina corrente entre os pedagogistas”, os higienistas da inteligência.¹⁷⁵

As obras escolhidas e sugeridas o foram por terem sido usadas durante mais de duas décadas, segundo Guimarães, nas escolas paulistas. De novo evidencia-se a presença de São Paulo na formação dos profissionais da educação catarinense neste período.

Importante realçar o aspecto formativo das obras indicadas pelo educador paulista que procurou introduzir na formação do professor, não apenas um acervo de temas científicos, como também obras de escopo didático ao qual atribuiu a capacidade de direcionar a prática pedagógica, constituindo-se, por isso, em um dos mecanismos de formação do professor.

O material didático indicado foi dividido em quatro anexos:

ANEXO I - trazia as obras que serviriam para a Biblioteca dos Inspectores Escolares. Esta estaria localizada junto ao prédio da Diretoria de Instrução Pública, na Capital do Estado, com o objetivo de favorecer a utilização pelos Inspectores das várias regiões quando em visita à Florianópolis. Entre os títulos recomendados encontram-se obras pedagógicas e temas das diversas matérias oferecidas aos alunos pelo professorado na rede estadual de ensino. Orestes Guimarães entendia ser a Biblioteca da Diretoria da Instrução Pública de grande utilidade, conquanto não fosse obrigatória sua efetiva instalação.

Das obras listadas estão relacionadas diretamente ou indiretamente ao tema dessa pesquisa, as que seguem: Paul BERT, *L' Année préparatoire d'enseignement scientifique, La Première année, La Deuxième année, Premières notions de Zoologie*; Felisberto de CARVALHO, *Noções de História Natural e Higiene*; S. CORNAZ, *As*

¹⁷⁵ Idem, 1911, p. 3.

crianças e os animais; GARRIGUES, *Breves noções sobre Ciências*; GEIKIE, *Geologia*; LANGLEBERT, *Física, História Natural*; MARTEL, *Elementos de Ciências Físicas e Naturais*; Oliveira MENEZES, *Física*; A. REGODT, *Notions d' Histoire Naturelle applicable aux usages de la vie*; Garcia REDONDO, *Botânica Elementar*; ROSCOE, *Química*; SAAVEDRA, *História Natural, Química*; Barfour STEWART, *Noções de Física*; Rodolpho THEOPHILO, *Ciências Naturais em contos*. Além dessas obras, figurava uma outra que apresentava apenas o título: *Lectures sur l' Histoire Naturelle des animaux*.

Do ANEXO II fazem parte as obras destinadas à reforçar as bibliotecas dos Grupos Escolares criados com a reforma de 1911. Guimarães atribuía grande valor a estas bibliotecas já que as considerava necessárias para suprir as deficiências dos professores dos estabelecimentos de ensino. Na área de Ciências foram listadas as seguintes obras: Paul BERT, *Premieres notions de Zoologie*; GEIKIE, *Geologia*; MARTEL, *Elementos de Ciências Físicas e Naturais*; Garcia REDONDO, *Botânica Elementar*; ROSCOE, *Química*; Barfour STEWART, *Noções de Física*.

Nos ANEXOS III e IV apresentavam-se as obras para o uso dos Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Escolas Complementares. Estas não compreendiam compêndios, uma vez que Guimarães os advogava como nocivos ao ensino das crianças pois levavam a um ensino que valorizava apenas a memorização. Alertou que um compêndio não poderia e nem deveria competir com a capacidade do professor em estimular seus alunos explicando-lhes os temas e não apenas fazendo leituras estéreis.¹⁷⁶

Ademais dessas obras, é interessante verificar que alguns textos indicados, no *Parecer*, estão vinculados aos processos de ensino e o cabedal teórico que legitimava a prática do ensino científico na Escola Normal Catarinense e, por extensão, no aparelho escolar catarinense. São elas: M. P. CARPENTIER, *Cours d' Éducation et d' Instruction*; COMPAYRÉ, *Pedagogie et Psychologie*; Gustavo LE BON, *Psychologie de L' Éducation*; RAYOT, *Leçons de Psychologie*; SPENCER, *Da educação*. As obras

¹⁷⁶ Idem, 1911, p. 4.

pedagógicas estavam baseadas nos processos intuitivos e analíticos para o ensino de leitura. Em 1914, o Regulamento Interno dos Grupos Escolares indicava que o “ensino de leitura aos analfabetos será ministrado de acordo com a processuação dada *in loco* pelo Inspetor Geral do Ensino (o método analítico).”¹⁷⁷

Parte do material didático era de autoria de professores das escolas normais paulistas, como Arnaldo de Oliveira BARRETO, com as obras *Cartilha das Mães; Leitura Morais, Cartilha*; Ramon Roca DORDAL que, juntamente com BARRETO, escreveu *Coleção de Cadernos de Caligrafia e Coleção de Cadernos de Desenho*, publicou, ainda, a *Cartilha Moderna*, indicada para os Grupos Escolares de Santa Catarina; Oscar THOMPSON e Thomaz de LIMA, *Coleção de Cadernos*; Theodoro de MORAES, *Meu Livro (Método Analítico)*.¹⁷⁸

Em São Paulo, assinala MONARCHA, o método analítico foi oficializado por Thompson, no cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, numa “visão política decalcada do social-darwinismo. [...] A marcha analítica – identificada com a marcha natural da espécie humana e do indivíduo – torna-se, gradativamente, o método por excelência para o ensino de todas as matérias: princípio de organização dos programas escolares e base do ensino racional.”¹⁷⁹ O suporte conceptual da efetividade dos métodos intuitivo e analítico repousa, na perspectiva de MONARCHA, “na teoria da fisiologia do sistema nervoso desenvolvida sob influência spenceriana” e pode ser sucintamente apresentada por meio das palavras de Carlos ESCOBAR, Diretor do Grupo Escolar da Liberdade, em São Paulo:

A aquisição do conhecimento em geral depende do desenvolvimento do sistema nervoso, primeiro, para a combinação das sensações entre si; depois, para a combinação da resultante das sensações e a resultante dos movimentos. Mas o desenvolvimento do sistema nervoso, já vimos atrás, depende de suas condições, das experiências multiplicadas do indivíduo, e da transmissão de uma estrutura fundamental, que representa as experiências da raça.

¹⁷⁷ Regulamento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina. 1914.

¹⁷⁸ Oscar Thompson foi grande difusor no período das obras com o método analítico e intuitivo (MONARCHA, 1994, p. 322).

¹⁷⁹ MONARCHA, 1994, p. 324.

A aptidão a aprender tende a crescer com as gerações e conserva-se com os exercícios dos indivíduos.

A diferença entre uma criança estúpida e uma criança inteligente consiste em que a primeira não tem o seu sistema nervoso desenvolvido, e por isso incapaz de correspondências complexas; e a segunda o tem perfeito, porque herdou de seus avós uma organização complexa. A criança estúpida necessita de impressões repetidas para abrirem caminho através de um tecido relativamente homogêneo, e daí a demora de seu progresso que se faz por graus insensíveis; a criança inteligente necessita só de alguns exercícios para a desobstrução das redes nervosas complicadas, que já existem feitas em seu corpo graças aos esforços de seus antecessores, e daí os seus progressos rápidos nos estudos.

[...]

Semelhante doutrina não se afasta muito da de Spencer, ensinando que as sensações cavam filetes nervosos entre o tecido sensível e o tecido contrátil.¹⁸⁰

Para esses intelectuais paulistas, que se espraíram por Santa Catarina, conduzidos por Orestes Guimarães, os processos da Ciência da Educação estavam integrados à Psicologia, Fisiologia e hereditariedade. Surge daí a necessidade premente de estabelecer entre o educador, sua área de atuação – a instrução - e os conhecimentos científicos uma sólida aliança em prol do ensino moderno.

Em 1911, estabeleceu-se como obra padrão no programa das Escolas Complementares o livro de LANGLEBERT, *História Natural*¹⁸¹. Em 1916, do mesmo autor, as obras *História Natural e Física e Química*, foram solicitadas para compor o acervo da Biblioteca da Escola Normal.¹⁸² Tais indicações podem ser sinalizadoras de que as indicações de Orestes Guimarães tenham sido respaldadas – ao menos em parte - pelos lentes da Escolas Normal e pelos dirigentes do ensino catarinense.

Outros autores de expressão nacional foram requisitados para as bibliotecas do Estado. Innocêncio Campinas, Diretor da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, solicitou para seu acervo a aquisição do livro *Medicina Legal*, de Afrânio PEIXOTO. Este autor, mais tarde, é citado em outro documento enviado pelos professores da Escola Normal à Secretaria de Negócios de Estado, em 1919, sendo sua

¹⁸⁰ ESCOBAR apud MONARCHA, 1994, p. 324.

¹⁸¹ Decreto n. 697, de 31 de dezembro de 1912.

¹⁸² Segundo os professores, cada um dos volumes custaria cerca de 6\$000 (*Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1916, p. 81).

obra de interesse ao ensino normal.¹⁸³ Com a obra de PEIXOTO, os lentes de variadas cadeiras solicitaram obras vinculadas ao ensino de Ciências: Graça COUTO e Afrânio PEIXOTO, *Elementos de Higiene*; GANOT, *Physique*; JOLY e LESPIEAU, *Nouveau précis de Chimie*; Louis MANGIN, *Cours Elementaire de Botanique, Anatomie e Physiologie vegetales*; M. E. RETTERER, *Anatomie e Physiologie animales*; A. SEIGNETTES, *Cours de Geologie*.¹⁸⁴

Ao lado dos textos específicos encontram-se obras de natureza pedagógica solicitadas pelos lentes das Cadeiras de Literatura e Pedagogia e Psicologia. Esse livros são importantes porque, de certa forma, oferecem pistas sobre os elementos norteadores do pensamento e a prática educacional dos lentes da Escola Normal. As obras solicitadas foram: A. BAIN, *Educação*; F. BUISSON, *Dictionnaire Pedagogique*; G. COMPAYRÉ, *Psychologie appliquée á l' éducation – Deuxieme partie: applications*.¹⁸⁵

Estes autores contribuíram por meio de suas obras para a difusão de conteúdos de ciências que possibilitassem ao professorado catarinense atuarem como profissionais da educação moderna. As alterações na educação passavam igualmente pela reconstrução das concepções científicas dos profissionais responsáveis pela educação do povo catarinense. As concepções do professorado, reconstruídas a partir do molde científico, difundido por seus formadores e vasto conjunto obras, tenderiam à uniformização no trato com a educação da população. Para a efetivação dos ensinamentos científicos, a Cadeira de Ciências Físicas, Químicas e História Natural foi, por meio de suas disciplinas e lente, um espaço privilegiado dentro da Escola Normal. A instrução científica pressupunha um professor dotado de concepções científicas e, por extensão, uma prática educativa condizente às exigências da nova ordem mundial.

¹⁸³ *Minutas Instrução Pública para Secretaria de Interior e Justiça*. 1919, p. 159.

¹⁸⁴ Idem, 1919, p. 159. R. LESPIEAU era professor da Faculdade de Ciências da Universidade de Paris; RETTERER era Doutor em Ciências Naturais e professor da Faculdade de Medicina de Paris e SEIGNETTE era professor de Ciências Naturais do Liceu Condorcet e Agregado da Universidade (sem especificação precisa nas referências da obra), Doutor em Ciências.

¹⁸⁵ Idem, 1919, p. 159.

CAPÍTULO 3

SOB OS AUSPÍCIOS DA HISTÓRIA NATURAL: INSTRUIR

3.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NATURAL

A Disciplina de História Natural, ministrada na Escola Normal, fazia parte da Cadeira de Ciências Físicas, Químicas e História Natural. Tinha por objetivo instrumentalizar o trabalho dos normalistas em suas atividades no ensino das ciências na escola primária. Compunha-se de uma seqüência extensa de conteúdos das áreas da Biologia, tais como a Zoologia, Botânica e Higiene, além da Geologia ou Mineralogia.

Estes conteúdos estavam cônsonos aos indicados por autores de obras vinculadas ao ensino de História Natural, cabalmente reconhecidos como importantes pelos professores da Escola Normal.¹⁸⁶ Dentre eles podemos citar Alexander BAIN, indicado para compor o acervo bibliográfico da Escola Normal.¹⁸⁷ Segundo BAIN, o ensino de História Natural era muito importante na escola por conter as Ciências Naturais "uma grande quantidade de conhecimentos úteis, mais talvez para as artes especiais do que para aplicações gerais. Mas o interesse dos detalhes concretos, é enorme, e é a mais fácil de todas as formas de interesse científico."¹⁸⁸ Bain atribui *status* diferenciado para os conteúdos nas diversas áreas do conhecimento científico. Afirmou que "muita gente estuda os animais, as plantas e os minerais, e faz coleção

¹⁸⁶ *Mimutas da Instrução Pública para Secretaria de Interior e Justiça*. 1919.

¹⁸⁷ Esta obra de Bain, de 1903, reflete o grau de contemporaneidade entre o autor e os professores da Escola Normal Catarinense nos temas em debate mundialmente, a despeito, é claro, de ser impossível afirmar que tenha havido penetração efetiva destes conteúdos na prática educativa dos professores leitores.

¹⁸⁸ BAIN, 1903, p. 159.

deles, sem aprofundar as leis da Fisiologia e da Física.”¹⁸⁹ E, completa, "quem tiver estudado as ciências mães – Física, Química e Fisiologia – está apto para tratar as Ciências Naturais correspondentes conquanto nenhum indivíduo isolado possa assimilar todos os detalhes mesmo de uma só dentre elas.”¹⁹⁰ Apesar de certo desprestígio dos estudos da natureza, quando comparados às outras ciências, vincula sua relevância ao ato da classificação, ponto indispensável na educação:

Aprender a classificar é de per si uma verdadeira educação. Em todos os ramos da História Natural esta arte foi necessariamente cultivada e aperfeiçoada o mais possível. É a Botânica que nos apresenta o método mais completo, e que, sob esse ponto de vista, a ciência recomendada na educação primária. A Mineralogia e a Zoologia têm que combater maiores dificuldades; de modo que quando elas são bem sucedidas o seu êxito é tanto maior.¹⁹¹

Assim, esses três pontos, Botânica, Zoologia e Mineralogia, deveriam compor a base dos conteúdos daquela disciplina. A seqüência a ser ministrada nas escolas também deveria estar de acordo com o grau de dificuldade de cada uma das ciências. Para BAIN existiam pré-requisitos para que o ensino fosse proveitoso e declara supor-se

um certo conhecimento das Matemáticas, da Física, da Química e da Fisiologia. Se seguisse a ordem regular, deveria começar-se pelos minerais, depois passar-se às plantas e daí aos animais (uma vez que) toda a gente sabe que a Zoologia é uma ciência muito mais vasta que as duas precedentes (Geologia e Botânica), tanto pela multiplicidade dos indivíduos como pela sua complicação. Demais, encontra-se em presença da anatomia especial do homem, que por constituir a espécie animal mais elevada faz dela objeto de um estudo especial independente, e mais especificado que o de todas as outras.¹⁹²

A complexidade e vastidão dos conteúdos foi preocupação evidente em seus trabalhos. Para ele cabia ao professor estabelecer critérios que definissem os temas a serem abordados e com que grau de aprofundamento: "um mestre hábil deve portanto

¹⁸⁹ Idem, 1903, p. 159.

¹⁹⁰ Idem, 1903, p. 160.

¹⁹¹ Idem, 1903, p. 159.

¹⁹² Idem, 1903, p. 299.

escolher certos pontos principais suficientes para representar todos os outros, de modo que possa obstar a que os discípulos se percam no meio de uma massa enorme de fatos.”¹⁹³

Foi recomendado pela reforma de 1911, em concordância a este posicionamento de Bain e com o intuito de evitar um curso demasiadamente baseado na memorização, que o ensino das Ciências Naturais deveria ser efetuado com um percentual mínimo de 1/3 das aulas destinadas ao ensino prático, com aulas experimentais ou de laboratório, denominados gabinetes.¹⁹⁴

3.2 O GABINETE DE HISTÓRIA NATURAL

Argumentou-se a favor da necessidade de aliar aos conteúdos científicos os trabalhos nos gabinetes não apenas na Escola Normal, como também em outros estabelecimentos de ensino. Entretanto, a preocupação com o ensino prático de Ciências Naturais não foi exclusividade da reforma de 1911, tendo sido comentado pelo Governador Gustavo Richard que, se referindo ao ensino no Ginásio Santa Catarina, informou estar o mesmo aparelhado com gabinetes no Curso Ginásial e com os elementos necessários para o estudo das Ciências Físicas e Naturais.¹⁹⁵ Salientou aí a importância do ensino científico mas, principalmente, através de modalidades práticas, evitando-se as lições exclusivamente de memorização e com excesso de conteúdo, como Bain.

A reestruturação do ensino efetuada por Orestes Guimarães estabeleceu a obrigatoriedade da montagem de gabinetes para as aulas práticas de História Natural

¹⁹³ Idem, 1903, p. 160.

¹⁹⁴ *Regulamento da Escola Normal Catarinense*. 1911.

¹⁹⁵ *Mensagem lida pelo Excelentíssimo Sr. Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado na 3ª sessão da 7ª legislatura do Congresso Representativo do Estado, em 16 de agosto de 1909*. 1909.

nos grupos escolares e escola normal.¹⁹⁶ O gabinete de História Natural da Escola Normal foi montado em conjunto com o das disciplinas de Física e Química. O material deste era bem reduzido se comparado às exigências feitas para que o ensino fosse baseado em experimentações ou análises de modelos biológicos.¹⁹⁷ Com frequência, professores e inspetores escolares enviavam ofícios ao poder público solicitando material novo ou reposição do antigo material dos gabinetes para suprir as necessidades que surgiam na efetivação das exigidas aulas práticas. O professor de História Natural da Escola Normal Catarinense, Heitor PINTO DA LUZ, reclamou da falta de aparelhos e de modelos de anatomia necessários às aulas práticas de História Natural, pois “sem estas o ensino torna-se fatigante.”¹⁹⁸ Solicitou, ainda, em 1912, um esqueleto humano articular para as aulas de História Natural Comparada.¹⁹⁹ Pelo que pôde ser investigado, havia preocupação em manter-se a proposta de ensino prático. Além da presença em aula do lente responsável pela cadeira, os gabinetes contavam com um auxiliar designado para preparar as atividade a se desenvolver com normalistas, cabendo-lhe a manutenção e montagem prévia das aulas práticas.²⁰⁰

O ensino prático e a importância dada à realização de experimentos científicos na escola não era exclusividade de Santa Catarina. Integrava-se a uma tendência

¹⁹⁶ Em 1912, Guimarães encaminhou ofício à Secretaria Geral de Negócios de Estado solicitando a liberação de volumes com museus e gabinetes da alfândega, que haviam chegado em 08 de novembro de 1911, a ser entregues para distribuição aos grupos escolares e Escola Normal. Seu pedido foi providenciado em fevereiro de 1912, cerca de quatro meses após o desembarque dos mesmos no porto (*Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. 1912, p. 40).

¹⁹⁷ O gabinete contava, segundo relato do próprio lente, com: vidrarias e aparelhos em Geral; uma coleção de pássaros com 10 espécies; um morcego (*Artibacus perspicillatus*); um *Hyla viridis* (sapo); um *Phisuna bivicolata* (lagartixa); uma cobra do Japão; uma pele de animal; uma pequena tartaruga; um *Triga leia* (peixe); um esqueleto de peixe; um esqueleto de ave; quatro cornos de animais; três caixas de coleções de borboletas e insetos; duas caixas de animais marinhos; um álbum com uma coleção de plantas; uma coleção de minerais; uma coleção de plantas marinhas; uma pele de camurça; drogas em Geral (*Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1912 – 1913, p. 25).

¹⁹⁸ *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1910 – 1911, p. 75-76.

¹⁹⁹ Idem, 1912 – 1913, p. 25.

²⁰⁰ No ano de 1913, o bedel encarregado do gabinete de Ciências Físicas e Químicas e História Natural era o senhor Maviael Alexandre de Souza (Idem, 1912 – 1913, p. 133). Em 1917, o conservador do Gabinete de Física, Química e História Natural era o Sr. Heitor Salomé Pereira (*Minutas da Secretaria de Interior e Justiça para Instrução Pública*. 1917).

nacional e mesmo internacional. Em São Paulo, as exigências para o ensino prático, experimental, foram expandidos para outras disciplinas, como a Pedagogia, que, com a vinda do psicólogo italiano Ugo PIZZOLI para ocupar o cargo de lente de Pedagogia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo, assumiu definitivamente o caráter de disciplina científica de medição de variados padrões humanos vinculando-os ao desempenho escolar.²⁰¹

Desse modo a disciplina de História Natural estava alicerçada em uma concepção de ensino científico experimentalista em que a ciência era apropriada, pelos alunos, por meio de trabalhos laboratoriais. Para suporte destas atividades, as obras didáticas indicadas no já citado *Parecer* e aquelas solicitadas pelos lentes da Escola Normal, definidoras dos conteúdos de ensino, foram fundamentais.

3.3 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NATURAL NAS OBRAS INDICADAS

Algumas das obras referenciadas no *Parecer sobre obras didáticas* de Orestes GUIMARÃES, localizadas durante a pesquisa, foram selecionadas para apresentar alguns pontos acerca do ideário pedagógico-científico que norteou a formação na Escola Normal e demais estabelecimentos de ensino em Santa Catarina.²⁰² Contudo, como muitos dos livros indicados não foram encontrados, utilizei, sempre que possível, obras dos mesmos autores que tivessem vínculo com os programas da disciplina de História Natural. As obras de Martel, Saavedra, Langlebert e Bert receberam destaque maior por serem indicadas para o uso nos Grupos Escolares, onde

²⁰¹ O Gabinete de Antropologia e Psicologia Pedagógica da Escola Normal Secundária de São Paulo contava com aparelhos como segue com seus respectivos objetos de medição: Antropômetro – estatura; Balança – peso; Espirômetros – capacidade pulmonar; Campímetro – campo visual; Compassos – diâmetro em Geral; Dinamômetro – força muscular; Optômetro – acuidade visual; Cromato-estesioscópio – senso cromático; Estesiômetro – sensibilidade tátil; Olfatímetro – olfato; Termo-estesioscópio – sensação térmica; Osmoscópio – paladar e olfato; Máquina fotográfica – fixar o semblante; O gabinete contava, ainda, com materiais didáticos para o ensino de Biologia Pedagógica (SÃO PAULO - ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA, 1914).

²⁰² Refiro-me aqui apenas àquelas obras as quais foi possível localizar.

os normalistas atuavam ao longo de sua carreira. Destas foram selecionados, preferencialmente, os tópicos relativos ao estudo do homem, nos aspectos étnicos, saúde e moral, por serem estes temas caros aos intelectuais vinculados ao projeto de formatação mental da população, em especial os trabalhadores. Mesmo não sendo um autor de Ciências Biológicas, Le Bon foi explorado mais detidamente por suas concepções a respeito da formação dos povos e os vínculos com a Biologia. Alguns aspectos das Ciências Físicas e Químicas foram escolhidos entre obras indicadas por Guimarães para comporem o quadro da Cadeira de responsabilidade de Pinto da Luz. Com este mesmo fim, foram introduzidas as obras de Geikie, Seignette e Wappaeus, no campo de Mineralogia e Geologia. Theophilo e Redondo são apresentados pela peculiaridade na exposição dos temas biológicos e pelo uso da ciência associado a temas de caráter religioso.

A obra *Elementos Usuais de Ciências Físicas e Naturais*, de MARTEL, trata-se de um curso elementar de ciências para o uso na instrução primária.²⁰³ Apresenta como característica marcante textos com parágrafos curtos e de linguagem muito acessível chegando a trabalhar os conceitos por vezes de forma pueril. MARTEL, em seu prefácio, alegou que havia produzido um livro que pudesse atender inclusive os “professores que não dão aos discípulos senão um único livro de ciências.”²⁰⁴ Desta forma a obra pretendia-se ao máximo completa abordando todos os temas listados no programa das escolas primárias.

O livro divide-se em quatro áreas: estudo do Homem, Zoologia, Botânica e Física e Química. Nos itens relativos ao estudo do Homem, “a máquina humana”, eram abordadas as principais funções vitais, como a digestão, a respiração e a circulação, apresentadas sem maiores minúcias e sempre relacionadas a aspectos de

²⁰³ MARTEL, V. *Elementos Usuais de Ciências Físicas e Naturais*, Rio de Janeiro: Garnier, [18--?]. O livro organiza-se em capítulos, divididos em lições. Para cada duas lições, supunha o autor, seria necessária uma semana de estudos. Seguia-se às lições um resumo sucinto do assunto previamente apresentado e estudado. Este resumo era demasiadamente vago, uma vez que os próprios textos eram curtos. Ao final das lições estão listadas questões para avaliação da aprendizagem, baseadas no texto e com as respostas podendo ser facilmente encontradas diretamente nos mesmos sendo desnecessária maior elaboração mental. Após esse procedimento apresenta-se um exercício onde o aluno é instruído a redigir um texto relacionado ao tema básico da lição.

²⁰⁴ Idem, Prefácio, p. V.

higiene e saúde.²⁰⁵ A higiene era contemplada em textos complementares com informações mais gerais. No tema dos músculos, por exemplo, após a explicação das características musculares, havia um complemento sobre a ginástica e sua importância. Segundo o autor, “os antigos, que tinham em grande estimação a força e a beleza físicas, dedicavam-se apaixonadamente aos exercícios do corpo.”²⁰⁶ MARTEL vincula os conteúdos biológicos às necessidades humanas para o desempenho das atividades cotidianas. Afirma que “um bom pão, um pouco trigueiro, bem levedado, forma com a carne um alimento completo, tipo de alimento do trabalhador.”²⁰⁷ Ao tratar das questões desse tipo relacionava-se à exaltação dos trabalhos manuais como diferencial entre os homens. Para o autor “o homem instruído que sabe aplainar uma tábua, limar um pedaço de ferro, plantar um prego, é superior a outro de igual valor intelectual, mas que não sabe executar esses trabalhos.”²⁰⁸

A elevada importância que deu aos trabalhos manuais pode ser observada quando instruiu que “o excesso de trabalho intelectual, desacompanhado de ocupações manuais, superexcita o cérebro e pode produzir a loucura.”²⁰⁹ O excerto demonstra sua crença no vínculo direto entre os processos mentais e a conduta social das pessoas, a despeito de afirmar que “a loucura, porém, provém com mais frequência do abuso de certas substâncias, como o álcool, o tabaco ou o fumo.”²¹⁰

Nos tópicos referentes ao estudo de Zoologia, destacam-se as concepções acerca das raças humanas, recorrentes em outros autores estudados, disseminando conceitos eivados de distorções racistas. MARTEL introduz o assunto afirmando que existiam diferentes raças de homens mas que

²⁰⁵ A denominação “máquina humana” traz uma concepção de homem baseada numa abordagem mecanicista da Biologia (Idem, p. 300).

²⁰⁶ Idem, p. 35.

²⁰⁷ Idem, p. 12.

²⁰⁸ Idem, p. 36.

²⁰⁹ Idem, p. 44.

²¹⁰ Idem, p. 44.

as funções que acabamos de enumerar (funções vitais) são comuns a todos os homens de qualquer país; isso, porém, não significa que todos os homens sejam absolutamente semelhantes em toda a parte. Notam-se, efetivamente, diferenças consideráveis nos habitantes das várias partes do mundo, no que diz respeito à cor da pele, à forma e à cor dos cabelos, à fisionomia, isto é, ao conjunto do rosto. Da comparação dos referidos caracteres de vários povos, resulta a distinção de quatro raças de homens: branca, negra, amarela, vermelha.²¹¹

Continua seu texto apresentando uma descrição sucinta das raças humanas:

Os homens de raça Branca, à qual pertencemos, habitam a Europa e o norte da África, parte da Ásia, da América, e da Oceania: acham-se portanto espalhados por toda a parte do globo terrestre. Os Negros vivem na África e na Oceania; têm a pele negra, o nariz achatado, os cabelos negros e crespos como lã. A raça Amarela, também chamada de Mongólia porque habita a Mongólia e os países limítrofes, a China e o Japão, tem as faces salientes, os olhos oblíquos, os cabelos negros e tesos. Encontram-se na América Índios cuja pele é acobreada, e que constituem a raça Vermelha, a qual vai desaparecendo em resultado do progresso da civilização.²¹²

Desse trecho, dois pontos merecem atenção: a inclusão do autor entre os integrantes da raça branca, pressupondo ser a mesma de todos os educandos que tivessem acesso à sua obra. As demais raças deveriam, segundo sugere, estar alijadas do processo educacional. O outro ponto refere-se à situação da raça vermelha perante o progresso da civilização, entendida como exclusiva da raça branca, suprema entre as demais. Para MARTEL, “a raça branca vai suplantando as outras raças.”²¹³ A superioridade racial que atribui aos brancos torna-se mais evidente no texto que segue:

Os progressos da civilização e a facilidade de viajar deram em resultado a diminuição de certas raças e o aumento da raça branca. Assim os ingleses, os alemães, os franceses, os italianos, os espanhóis, os portugueses, etc., têm-se implantado em regiões outrora exclusivamente habitadas por homens da raça negra ou vermelha, e os indígenas vão desaparecendo pela sua união com a raça branca.²¹⁴

²¹¹ Idem, p. 48-49.

²¹² Idem, p. 48-49.

²¹³ Idem, p. 49.

²¹⁴ Idem, p. 48-49.

Martel trata do homem também em capítulo dedicado exclusivamente aos efeitos do álcool sobre a conduta humana, denominado ensino anti-alcoólico. Neste tópico é incisivo no combate ao alcoolismo, imputando-lhe a responsabilidade pela miséria entre as famílias operárias. Afirma que “o álcool mata o homem. A aguardente por sua ação sobre os nervos, permite ao operário que não pode ter a quantidade de alimentos necessária à sua subsistência reparar em prejuízo de seu corpo a força que lhe falta.”²¹⁵ Assim, para o autor, o alcoolismo, induzido pela necessidade de vigor no trabalho, levaria a resultados desastrosos ao operário, à sua família e à sociedade, uma vez que a “embriaguez habitual conduz o homem ao embrutecimento e à loucura.”²¹⁶ Para fortalecer suas idéias quanto aos malefícios sociais do álcool, associou aos mesmos os malefícios orgânicos, defendendo que “o sangue para o qual passa imediatamente o álcool absorvido, perde a sua vitalidade; glóbulos brancos substituem os glóbulos encarnados. Vêm-se também aparecer glóbulos gordurosos.”²¹⁷ A proposta de estudos do autor evidencia uma forte preocupação com o tipo ideal de homem – saudável, equilibrado -, entretanto, seu texto está vazado pela idéia de que o homem a demandar atenção é o trabalhador. A manutenção de braços hígidos para as indústrias implicava no controle social do operariado que deveria corresponder aos ditames de uma sociedade moderna, industrializada. Para MARTEL, sob os efeitos do alcoolismo “o operário hábil se torna um vulgar servente.”²¹⁸ O álcool seria, então,

um flagelo para a sociedade. A miséria é má conselheira, e o álcool é um dos principais fatores do pauperismo. Se se juntam ao preço do álcool consumido, os dias perdidos, as despesas da moléstia, a diminuição das forças, ter-se-á a convicção de que o álcool aflige, cada ano, à família operária a perda de um milhar e meio de francos [...] assim o álcool é um dos principais fatores de despovoamento e da decadência das nações.²¹⁹

²¹⁵ Idem, p. 296.

²¹⁶ Idem, p. 298.

²¹⁷ Idem, p. 298.

²¹⁸ Idem, p. 301.

²¹⁹ Idem, p. 302.

Martel continua sua argumentação em defesa do anti-alcoolismo fazendo uma ponte entre o “hábito pernicioso” e os conhecimentos de genética baseados nas teorias eugênicas que vigoraram no fim do século XIX e início do XX. Para ele “como muitas afecções mórbidas, a descendência do alcoólico apresentará taras indeléveis, que a tornará incompleta no físico e no moral, e que condenam a família a uma extinção completa geralmente desde a 2ª ou 3ª geração, sempre na quarta.”²²⁰ Assim, o alcoolismo foi considerado como responsável pela degeneração genética dos indivíduos e seus descendentes, contrariando os preceitos modernos, já conhecidos nesse período, de herança genética. Por outro lado, combater o alcoolismo significaria combater uma importante causa da pobreza operária. Encobre-se, sob este argumento, as relações existentes entre as condições determinantes do alcoolismo e os benefícios trazidos, por seu combate, ao desenvolvimento capitalista cujo interesse residia na manutenção da soberania das nações que não poderia ser mantida sem homens íntegros.

Na parte que trata dos demais temas de Zoologia, MARTEL estabelece relações entre os grupos animais e o homem, identificando seus aspectos úteis ou nocivos, visão utilitarista da natureza que existiria para o desfrute do homem pois “nada é inútil na natureza, e cada ser tem uma missão que o homem deve procurar conhecer.”²²¹ afirmou o autor que

há, porém, animais incontestavelmente úteis, como os domésticos; outros evidentemente nocivos, como as feras que nos atacam. Neste retrospecto dos animais considerados sob o ponto de vista de nossos interesses, seguiremos o agrupamento de M. Paul Bert. Começando pelo mais alto grau de utilidade para descer até ao grupo dos animais que não são nem úteis, nem nocivos, temos as categorias seguintes: 1º os animais domésticos; 2º os animais alimentícios; 3º os que nos dão o vestuário; 4º os que dão produtos úteis para a nossa indústria; 5º os que nos ajudam a dar cabo dos nossos inimigos; 6º os que servem para o nosso recreio. Distinguiremos como animais nocivos: 1º os que atacam os nossos animais domésticos e as plantas que cultivamos, que destroem as nossas provisões alimentícias e os produtos da nossa indústria; 2º os que nos atacam diretamente, ou porque vivem à nossa custa, como parasitas, ou porque nos envenenam ou nos comem.²²²

²²⁰ Idem, p. 302.

²²¹ Idem, p. 199.

²²² Idem, p. 124.

Paul Bert, autor referido por Martel, também o foi por Orestes Guimarães no *Parecer* publicado em 1911. Reforça-se, desta maneira, nosso argumento quanto à presença marcante de autores franceses no ensino das ciências no Estado catarinense.

Na área da Botânica, o autor centra igualmente o estudo na utilidade ou nocividade dos vegetais, referindo-se aos vegetais úteis nas lavouras ou na confecção de medicamentos e os nocivos que causam envenenamentos e mortes. Cita, inclusive, supostas plantas que comeriam carne humana num forte apelo ao imaginário. De acordo com MARTEL, “referem alguns viajantes que em certas regiões equatoriais existem árvores de folhas imensas, cobertas de glândulas ou chupadores, que podem comer e digerir um homem: quando um desgraçado se aventura debaixo dessa folhagem e chega a tocá-la, as folhas o envolvem, o ligam, o imobilizam como faria um polvo. O matam e se nutrem com a sua carne.”²²³

Completando a obra há um anexo sobre o ensino agrícola pois, para esse intelectual, o agricultor deveria aprender conceitos científicos que dessem base para sua atividade específica. Entendia que “como os animais domésticos se nutrem de vegetais, o primeiro e principal esforço do cultivador é determinar a produção de plantas úteis [e que] para conseguir esse objetivo, o agricultor deve conhecer as estruturas dos vegetais, as condições e os fenômenos da vegetação.”²²⁴

Outro autor citado por Orestes Guimarães foi J. C. Carvalho SAAVEDRA, professor da Escola Normal do Porto, Portugal, com obras de História Natural e de Química. O livro de História Natural não foi localizado, contudo selecionei obra de Zoologia Elementar, datada de 1914.²²⁵ Trata-se de um livro adaptável aos programas das Escolas Normais, Curso Geral dos Liceus e Escolas Primárias Superiores portuguesas e, por esse motivo, exhibe grau de aprofundamento maior que em Martel. Já apresenta, inclusive, a classificação de Haeckel, em que havia um terceiro reino de seres vivos, os Protistas, “intermediários de animais e plantas.”²²⁶

²²³ Idem, p. 204.

²²⁴ Idem, p. 311.

²²⁵ SAAVEDRA, J. C. C. *Zoologia elementar*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1914.

²²⁶ Idem, 1914, p. 26. Haeckel. Naturalista alemão.

Para SAAVEDRA, valorizando as ciências Física e Química, “os seres vivos estão submetidos às leis que regem os corpos brutos [...] os fenômenos biológicos só diferem dos físico-químicos, manifestando-se por instrumentos especiais. A vida é uma modalidade dos fenômenos gerais da natureza; ela nada gera; recebe as suas forças do mundo exterior, variando-lhe apenas as manifestações.”²²⁷

Esse autor impõe, ainda, uma visão antropocêntrica no ensino da Zoologia classificando o homem como “a cúpula do edifício zoológico, anatômica e fisiologicamente, como fisicamente.”²²⁸ E, para reforçar sua concepção de homem supremo, cita Camillo FLAMMARION que, na obra *As terras do céu*, afirmou: “todas as lições da natureza são concordes em demonstrar-nos que o homem é o resumo aperfeiçoado de toda a série zoológica terrestre que precedeu na cena do mundo.”²²⁹ Saavedra advoga que a superioridade do homem sobre os outros animais vai mais além do que as propaladas vantagens biológicas, citando as características da razão, linguagem, moralidade e religiosidade. A religiosidade “permite-lhe elevar o pensamento e ao mesmo tempo olhar para o céu, reconhecer um poder superior, causa de tudo o que existe, admitir a certeza de uma alma imortal, distinta do corpo, e crer numa vida futura.”²³⁰

Quanto ao estudo das raças apresentava-se menos afeito a discriminações que Martel. Seu texto sobre o tema é o que segue:

é variável o número de raças que os diversos antropologistas consideram; os quatro tipos principais são: Raça branca ou caucásica – pele branca (Europa setentrional), morena ou trigueira (Europa meridional), escura ou tostada (Abissínia, Índia). Ângulo facial de 85 a 90°. Cabelos finos, lisos ou anelados, de secção oval, variando do louro ao preto: - louros, ruivos, castanhos, pretos. Barba abundante. Rosto oval. Ortognatas. Olhos de fenda transversal. Malares pouco salientes. Nariz delgado e saliente. Lábios delgados. Habita a Europa, norte da África e sudoeste da Ásia; raça cosmopolita por excelência, povoa quase toda a América e coloniza todas as regiões. Raça vermelha ou americana – pele avermelhada, cúprea. Ângulo facial de 75° aproximadamente. Cabelos compridos, negros, espessos como crinas,

²²⁷ Idem, 1914, p. 28-29.

²²⁸ Idem, 1914, p. 237.

²²⁹ Idem, 1914, p. 237.

²³⁰ Idem, 1914, p. 240-241.

de secção circular. Barba rara. Rosto elíptico. Olhos um pouco oblíquos. Malares um pouco salientes. Nariz saliente, aquilino, de largura mediana. Lábios delgados. Habita a América do Norte (mexicanos, peles vermelhas etc.) e a América do Sul (araucânios, peruvianos, patagônios, botocudos etc.). Os patagônios apresentam a mais elevada estatura (1,80m em média). Raça amarela – pele amarelada. Ângulo facial de 75° a 80°. Cabelos fortes, pretos, lisos e corredios, de secção circular, mais desenvolvidos no vértice da cabeça. Barbas raras. Rosto em forma de losango. Maçãs do rosto muito salientes e afastadas. Nariz geralmente achatado, de largura mediana. Lábios grossos. Mongóis, malaios, polinésios. Raça negra – pele negra. Ângulo facial de 70° a 75°. Cabelos negros, geralmente crespos, de secção mais ou menos elíptica. Rosto oval, com o polo mais rombo para baixo. Prognatas. Nariz largo e chato. Lábios grossos, revirados. Queixo pouco acentuado. Antebraço comprido e calcanhar saliente. Negros, bosquimanos, melanésios, australianos.²³¹

Essa obra divide-se em capítulos onde são apresentadas noções preliminares de História Natural; tópicos de Zoologia Elementar; Zootomia e Fisiologia; Zoografia; Zootaxia e um quadro dos principais animais úteis. No capítulo de Zoografia apresentava noções de evolucionismo e seleção natural, conforme propostos por Charles Darwin.

SAAVEDRA, em livro intitulado *Rudimentos de Química Experimental*, apresenta ponto de vista semelhante ao corrente entre os efetivadores das reformas ocorridas no ensino de Santa Catarina e de São Paulo, que enfatizavam a necessidade de modernizar a instrução com uma carga maior de elementos práticos nas aulas. Para o autor, “a experiência é o ponto de apoio dos princípios e leis apresentados. Seguindo a orientação da pedagogia moderna, adotamos o princípio dominante, derivado da evolução histórica da humanidade na organização da ciência: partir da experiência para a lei.”²³² Assim, no interior dos temas específicos da Química introduz tópicos que os relacionam com as “mais importantes aplicações práticas à economia doméstica, higiene, agricultura e indústria.”²³³ Podemos exemplificar com o tema da combustão química em que, em anexo, estavam os tópicos: a - o homem é sede de combustões lentas; b - a causa da asfixia.²³⁴

²³¹ Idem, 1914, p. 239-240.

²³² SAAVEDRA, J. C. C. *Rudimentos de química experimental*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1907, p. 05.

²³³ Idem, 1907, p. de rosto.

²³⁴ Idem, 1907, p. 135-140.

O livro *História Natural* de J. LANGLEBERT também apresenta a teoria da evolução de Darwin sucintamente e afirma ser impossível prová-la uma vez que se apoiava apenas sobre hipóteses.²³⁵ Não obstante, considera-a como uma teoria sedutora.

Como o livro de Martel, é uma obra de tópicos variados e de conteúdo resumido, abordando noções preliminares da História Natural; Zoologia com noções gerais, funções vitais e classificação zoológicas; Botânica, também com noções gerais, organologia, funções vitais e classificação do reino vegetal; a distribuição geográfica de animais e vegetais e Geologia com o estudo da constituição geral do globo terrestre, modificações do solo, vulcanismo, fósseis e a divisão geológica do solo. Evidencia, como nos autores anteriores, a supremacia da espécie humana. Para LANGLEBERT

Ainda que o homem, pelo desenvolvimento de sua inteligência e pela faculdade da palavra, forme por assim dizer um reino à parte na criação [...] apresenta ainda um certo número de caracteres físicos que o colocam acima de todos os outros animais. Assim, ao passo que seus membros inferiores são dispostos da maneira mais perfeita para a estação vertical ou bípede, o que não se dá em nenhum outro mamífero, seus membros superiores ou torácicos são maravilhosamente conformados para servir de órgãos de apreensão e de tato.²³⁶

Nesse excerto observamos que entendia ser a forma dos órgãos decorrente das funções que deveria exercer, contrariando os preceitos darwinistas que postulavam as funções desempenhadas pelos órgãos como dependentes da forma adquirida ao longo de sucessivas alterações corporais por meio das gerações dos seres vivos, inclusive os humanos.

Quanto ao capítulo das raças humanas, recorrente entre os autores de História Natural, assemelha seu discurso ao de Martel, afirmando sobre a raça branca:

²³⁵ LANGLEBERT, J. *História Natural*. Rio de Janeiro: Livraria Gamier, [18--]. Professor de Ciências Físicas e Naturais, Doutor em Medicina, Oficial de Academia.

²³⁶ Idem, p. 172.

esta raça a qual pertencemos, é chamada caucásica, porque segundo a tradição dos povos, a cadeia do Cáucaso, estendida entre o mar Negro e o mar Cáspio, parece ter sido seu berço [...] a raça caucásica é também notável pelo poder de sua inteligência; a ela pertencem os povos que atingiram o mais elevado grau de civilização. Ocupa toda a Europa, a Ásia Ocidental até o Ganges e a África Setentrional.²³⁷

O preconceito em relação à capacidade intelectual das demais raças é de tal forma exacerbado que, para evitar possíveis contrariedades, admitia os povos do Antigo Egito como integrantes da raça branca e sequer mencionava as civilizações pré-colombianas, cujos povos certamente não se enquadrariam entre os caucasianos.

No seu livro de Física J. LANGLEBERT apresenta um curso elementar de estudos científicos que, conforme o autor, correspondiam aos últimos programas prescritos para o Ensino Secundário Clássico e Secundário Moderno e para os exames de Bacharelado e das Escolas Normais Primárias Francesas. Atribui maior relevo ao ensino teórico conquanto defenda que “de acordo com o espírito de programa, não entramos em detalhes demasiadamente minuciosos sobre a construção dos aparelhos, julgando que o ensino da Física tem como alvo dar aos alunos sólidas noções gerais sobre essa ciência, e não fazer deles, antes do tempo, engenheiros ou construtores de máquinas.”²³⁸ Esta publicação continha fundamentos da Física sem relação alguma com outras ciências, como a Biologia.

De Paul BERT foram localizadas apenas duas obras, sendo uma delas de Zoologia e Fisiologia Animal, para o ensino superior, e a outra, para o ensino secundário. “A todo o senhor, toda a honra”, assim é iniciado o texto sobre os vertebrados mamíferos, numa alusão a um de seus representantes, a espécie humana, no livro de Paul Bert. Esta obra, *La deuxième année d'enseignement scientifique*, figura entre outras três do autor, que conta com maior volume de obras indicadas no *Parecer* de Orestes Guimarães, vinculado ao ensino de Ciências Naturais. Paul Bert,

²³⁷ Idem, p. 173.

²³⁸ Idem, 1902, Prefácio.

conforme apresentado anteriormente, participou ativamente nos processos de reformulação da escola normal francesa, nas décadas finais do século XIX.

Bert baseou essa obra na concepção de ensino não mnemônico, apresentando algumas características nas edições que permitissem alcançar esse objetivo: textos com noções essenciais, caracteres em negrito para evidenciar termos mais relevantes, profusão de gravuras ilustrativas, resumo sucinto ao final do texto e algumas questões sobre os temas mais importantes, que deveriam, entretanto, ser guardados na memória.²³⁹

Continuando sobre os conteúdos relativos ao homem, BERT assevera que é de conhecimento geral ser o homem animal superior sobre os demais, em função de sua capacidade intelectual; contudo, apregoa existirem entre os humanos graus de diferenças intelectuais, levando-se em conta os grupos raciais.

[...] todos os povos da nossa Europa têm a pele branca, como a nossa [...] ao contrário, os chineses, têm a pele amarela. Os negros possuem a pele negra [e] são bem menos inteligentes que os chineses e, principalmente, que os brancos [...] bem sabemos que os brancos são mais inteligentes, mais trabalhadores, mais corajosos que os outros, avançam pelo mundo inteiro, destruindo ou subjugando todas as raças inferiores.²⁴⁰

Além dos estudos de Zoologia, estavam incluídas noções de Botânica, Mineralogia, Física, Química, Fisiologia Animal e Fisiologia Vegetal.

Dentro do tema das teorias raciais do período difundidas por autores lidos pelos lentes da Escola Normal, vale comentar as teorias de Gustavo LE BON na obra *Leis psicológicas da evolução dos povos*, onde admitiu que

aplicados ao homem, os métodos de classificação dos naturalistas permitiram que se estabelecesse um certo número de tipos perfeitamente distintos. Tomando-se por base caracteres anatômicos bem acentuados, tais como a cor da pele, a forma e a capacidade do crânio, foi possível assentar-se que o gênero humano abrange algumas espécies claramente separadas e provavelmente de origens diversas. Para

²³⁹ BERT, P. *La deuxième année d'enseignement scientifique*. (sciences naturelles et physiques). Paris: Librairie Classique Armand Colin et Cie, 1890, p. 6.

²⁴⁰ Idem, 1890, p. 17-18.

os sábios respeitadores das tradições religiosas, tais espécies são simplesmente raças; mas com razão, já se disse, se o negro e o caucasiano fossem caracóis, todos os zoólogos afirmariam sem discrepância que constituíam excelentes espécies que nunca poderiam ter provindo de um mesmo casal que gradualmente tinham vindo afastando-se.²⁴¹

Conforme LE BON, a idéia de antepassado comum entre as diversas raças constituía um atrelamento à concepção teológica de igualdade entre os humanos uma vez que originados num único evento criador. A persistência dos elementos distintivos das raças era imenso e cada raça possuía “uma constituição mental tão fixa como a sua constituição anatômica [e] não nos parece duvidoso que a primeira esteja em relação com uma certa estrutura particular do cérebro.”²⁴² Os aspectos culturais que poderiam ter gerado essa diferença foram ignorados pelo autor que, contudo, utilizou-se das informações sobre hereditariedade biológica para reforçar seu ideal de pureza da raça a fim de evitar a degeneração de um povo. Para tanto, colocou dados de “um sábio economista, CHEYSSON”, que calculou para a França, à razão de três gerações por século, “cada um de nós terá nas veias o sangue de, pelo menos, vinte milhões de contemporâneos do ano 1000. [...] somos simultaneamente filhos de nossos pais e de nossa raça. Não é apenas o sentimento, mas também a fisiologia e a hereditariedade que fazem para nós da pátria uma segunda mãe.”²⁴³ Uniu em seus trabalhos os conceitos de raça, nação e hereditariedade, enfoque também defendido por intelectuais brasileiros no período estudado, como Renato Kehl e Afrânio Peixoto.

LE BON classificou, então, as raças de acordo com o grau de evolução em que se encontravam, baseado em critérios científicos formulados por ele mesmo:

Primitivas são as raças em que se não encontram vestígios nenhum de cultura, e que tem permanecido neste período vizinho da animalidade, já passado pelos nossos antepassados da idade da pedra polida, em que ainda hoje estão os habitantes da terra do Fogo e os australianos. A seguir as raças primitivas, em sentindo ascensional, encontram-se as inferiores, representadas principalmente

²⁴¹ LE BON, G. *Leis psicológicas da evolução dos povos*. Rio de Janeiro: Editora Universus, [19--], p. 13.

²⁴² *Idem*, [19--], p. 14.

²⁴³ *Idem*, [19--], p. 16-17.

pelos negros. Estas são capazes de rudimentos de civilização, mas nunca lhes têm sido possível irem além das formas de civilização perfeitamente bárbaras ainda que quando o acaso as têm feito herdeiras, como em São Domingos, de civilizações superiores.²⁴⁴

Nas raças médias classificou os chineses, os mongóis e os povos semitas pois povos como os Assírios, os mongóis, os chineses e os árabes

criaram tipos de civilizações elevadas, que só os povos europeus têm podido exceder. Nas raças superiores devemos mencionar sobretudo os povos indo-europeus; assim, tanto na antiguidade, na época dos gregos e dos romanos, como nos tempos modernos, têm sido os únicos capazes de grandes invenções nas artes, nas ciências e na indústria.²⁴⁵

Prendia-se, pois, preferencialmente à desigualdade, que acreditava existir, entre as raças negra e branca. De acordo com o autor “com facilidade se faz um bacharel ou um advogado dum negro; mas apenas se lhe dá um simples verniz absolutamente superficial sem nenhuma ação sobre a constituição mental. O que nenhuma instrução lhe pode dar, porque só a hereditariedade as cria, são as formas do pensamento, a lógica e, principalmente, o caráter dos ocidentais.”²⁴⁶ Para uma mudança total seria necessário, segundo LE BON, mudar a alma.

Chama a atenção o livro de Rodolpho THEOPHILO, *Ciências naturais em contos*, que apresenta os conteúdos biológicos, físicos e químicos em uma série de pequenos contos retratando conversas entre conhecidos nas quais surgiam questionamentos sobre as ciências. Deste ponto inicia a descrição dos fenômenos da natureza, abordando temas como os reinos da natureza, a matéria e suas propriedades, a vida dos vegetais, as borboletas, a luz, o ar, a água, o calor, os vulcões, os alimentos e a digestão, a circulação do sangue, a respiração, entre outros correlatos.²⁴⁷ Um dos

²⁴⁴ Idem, [19--], p. 30-31.

²⁴⁵ Idem, [19--], p. 31.

²⁴⁶ Idem, [19--], p. 39.

²⁴⁷ THEOPHILO, R. *Ciências Naturais em Contos*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, [19--], p. 295. Rodolpho Theophilo era diplomado em farmácia, nascido em Maranguape, Ceará. Na obra *O cundurú*, de 1910, existe uma indicação do editor sobre o autor: há de sua pena publicado, depois que deixou a farmácia por uma Cadeira de Ciências Naturais da Escola Normal, um compêndio de Botânica Elementar e o livro *Ciências Naturais em Contos* (primeiro no Brasil) (THEOPHILO, 1910, p. 15).

temas é apresentado em conto denominado *Os olhos*, que pode ser vislumbrado pelos excertos:

Os nossos camponeses são muito supersticiosos. O elemento negro aumentou com o fetichismo as superstições do índio, e mitos os mais extravagantes criaram aqueles espíritos acanhados e ignorantes. Deleita-me ouvi-los contar lendas fabulosas. Uma manhã saí a cavalo, e [...] encontrei um dos nossos reideiros [que] contou-me a lenda das caiporas. Referia a minha companheira a história do caboclo e procurava [...] mostrar-lhe a direção do sítio das caiporas.

- Fica na vizinhança daquela árvore [...]
- Estou na mesma [...] os meus olhos não são dos melhores.
- Nem dos piores.
- A visão é um sentimento muito importante, não é assim?
- Não nos guia somente os passos, reflete também os sentimentos da alma. Há olhos de um grande poder imenso.
- A que é devida a cor dos olhos?
- Estudemos um pouca a anatomia dos olhos...²⁴⁸

A partir daí, o autor discorre sobre as estruturas do olho humano, os fenômenos ópticos, fisiológicos e os distúrbios visuais. Também em Theophilo encontra-se a concepção de homem ignorante oriundo das áreas rurais e pela inserção do homem negro em terras brasileiras. Na obra *O cundururu*, Theophilo apresenta contos variados onde os temas de História Natural são inseridos nos enredos. O ideal de natureza harmônica é recorrente em seu texto onde encontramos, inclusive, a associação dos conhecimentos científicos com elementos metafísicos. No conto *Deiscência*, THEOPHILO deixa expostos esses elementos comuns em sua literatura paradidática:

Quanto mais contemplo a natureza, mais admiro a harmonia da criação, essa harmonia sublime que tudo rege, desde os astros que gravitam nas paragens desconhecidas do infinito, até a amiba sem sexo e sem reino, que vive despercebida na terra. A vida é um poema de estrofes belíssimas, um concerto de notas melífluas, desde o homem, que simboliza o entendimento, até o pólipó imerso nas águas [...] em princípio [...] o Verbo Criador pairava na imensidão. A terra era apta para produzir. Deus, nas alturas, disse: fiat... E a vida imediatamente surgiu no seio das águas. Estava fundido o primeiro elo da cadeia orgânica, a célula mãe dos seres vivos. Amiba ou monera, que importa? Era a primeira célula que nascia, mas nascia de Deus [...] A evolução orgânica progredia. [...] O reino animal acompanhava a evolução do reino vegetal.²⁴⁹

²⁴⁸ Idem, [19--], p. 288.

²⁴⁹ THEOPHILO, R. *O cundururu*. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1910, p. 51-53.

Para estudos de Botânica foi indicado o livro *Botânica elementar*, de Garcia REDONDO, não encontrada para avaliação de seus conteúdos. Entretanto, uma das obras do mesmo autor, *A choupana das rosas* foi localizada na Biblioteca Municipal de São Paulo 'Mário de Andrade'. Esta obra, utilizada no ensino de Botânica, apresenta, na forma de contos, aspectos variados do reino vegetal, semelhante à obra de Theophilo. Um dos contos, sucintamente apresentado a seguir, como uma parábola, oferece uma visão romântica da gênese das rosas:

No começo não havia rosas. Só havia o morangueiro rastejante, humilde, cheio de estolhos, com sua flor de cinco pétalas alvas, circundado por um androceu dourado, o cactus espinhoso, que produz a recendente 'flor do baile' e o lírio alvíssimo, que tem a vida efêmera de um dia. [...] um lírio vizinho, adolescente e branco, amou-o; e amando-o, deixou cair sobre o pistilo da flor do morangueiro o seu pólen caricioso e fulvo.[...] dessa paixão adúltera, [...] proveio um fruto [...] o novo vegetal foi saudado com festas pelo cactus espinhoso que [...] enviou nas asa da brisa os beijos ardentes de seus estames longos. Então, pela primeira vez, surgiu da terra uma planta que tinha a flor do morangueiro, o caule do lírio, o espinho do cactus e uma folha nova de cinco folíolos armada de acúleos ao longo da nervura central, no verso do limbo. Recebida com júbilo [...] batizaram-na com o nome sonoro de rosa.²⁵⁰

Também de interesse para os professores dos grupos escolares e dos inspetores de ensino, conforme Orestes Guimarães, é a obra de A. GEIKIE, *Geografia física*. No prefácio, Franklin TAVORA afirmou que

o ensino científico à primeira idade entre nós está ainda em grande atraso, não obstante ser manifesto aos olhos dos que não têm de todo fechados à luz dos modernos progressos que o futuro há de pertencer à ciência. Poucas gerações serão talvez as que leiam ainda depois de nós pelas velhas cartilhas, restos dos espíritos teológico e metafísico de por onde entramos na fraca instrução que temos. A tarefa do mestre de primeiras letras mudará. Ele terá ao seu cargo tarefa mais grave e meritória – a de formar, pelo ensino fundado em princípios incontrovertidos, a base do edifício intelectual segundo o traço compatível com a nova mentalidade.²⁵¹

²⁵⁰ REDONDO, G. *A choupana das rosas*. São Paulo: Tipografia Carlos Gerke, 1897, p. 175-181.

²⁵¹ TAVORA apud GEIKIE, 1882, p. IX.

Esta foi, sem dúvida, a base também no ensino catarinense proposto ao longo da década de 10: formar o brasileiro nas modernas indústrias do conhecimento, as escolas.

Na obra de GEIKIE constam os conteúdos vinculados à forma da Terra, ao dia e à noite, ao ar, à circulação da água na Terra, ao mar e ao interior da Terra. Esses conteúdos são indicados para as aulas de História Natural das escolas normais, grupos escolares e escolas complementares catarinenses.

Também contendo assunto relativo às aulas de Geologia, na História Natural, figurou o livro *A Geografia física do Brasil* de J. E. WAPPAEUS.²⁵² Esta publicação do século passado trazia informações detalhadas sobre Santa Catarina, província dos tempos do Império. Nas palavras de WAPPAEUS

o território da província de Santa Catarina tem sido dividido em três partes distintas que são: 1ª as ilhas; 2ª o litoral e as terras baixas até ao sopé da cadeia granítica que atravessa a província; 3ª a serra geral e os campos da vacaria ou campos de cima da serra. Nas ilhas, bem como na segunda zona, reina o impaludismo com todas as suas variadas manifestações, aliás quase desconhecido nos campos de cima da serra. A anemia é endêmica nas ilhas e em grande parte do litoral fronteiro. Nestas duas zonas são raras as moléstias francamente inflamatórias e muito frequentes as moléstias do aparelho digestivo e seus anexos, as do aparelho circulatório, o tétano dos recém-nascidos e a eclampsia das crianças, a asma, a que ali chamam de puxamento do peito, a tuberculose, a escrofulose e a sífilis. A disenteria epidêmica tem grassado diversas vezes na província; a gripe da cidade de desterro em 1862, a coqueluche, o sarampão, a variola e mesmo a escarlatina não são raras. A morfêia aparece na capital e raramente no litoral, não existe entretanto em cima da serra. A febre amarela em 1852, 1853 e 1870, visitando a província, limitou os seus estragos à ilha de Santa Catarina e não se estendeu ao continente. O mesmo sucedeu com a cólera – morbos em 1855-56 e 1870. A terceira zona goza de muita salubridade. As moléstias dominantes são as de caráter inflamatório, especialmente as afecções agudas no aparelho respiratório. O beribéri flagelou algumas localidades dessa província em 1870.²⁵³

As informações contidas nessa obra aprofundam mais as questões de saúde que os aspectos da geografia local. Este era um temor entre os visitantes ao território brasileiro, as condições de saúde das diversas regiões e a possibilidade de contato com

²⁵² Este livro está indicado no campo da Corografia, no *Parecer* de Orestes Guimarães.

²⁵³ WAPPAEUS, J. E. *A geografia física do Brasil*. Rio de Janeiro: Tipografia de Ggg. Leuzinger & Filhos, 1884, p. 157-158.

moléstias perniciosas com as quais não estavam acostumados.²⁵⁴ WAPPAEUS apresenta, ainda, um censo de 1872 sobre a população brasileira e a distribuição das diversas raças. Segundo o autor, em Santa Catarina, naquele ano, a população era composta por brancos (78,81%), pretos (8,9%), pardos (10,38%) e caboclos (1,8%).²⁵⁵

Entretanto, no livro referiu-se à fauna e à flora das regiões Norte e Nordeste com muito detalhamento, sem aprofundar estudos sobre as espécies do Brasil Meridional, deixando a desejar quanto ao ensino das espécies típicas da região a que se prestava. O programa geral do livro apresenta os seguintes tópicos sobre o país: posição astronômica, limites e superfície; a costa: sua direção, cabos e portos principais; ilhas e grupos de ilhas; aspecto físico, montanhas e chapadas; estrutura geológica e minerais; característica geral das vertentes e das bacias fluviais; a bacia do Amazonas; as bacias orientais; a bacia do Prata; temperatura média. Estações e ventos dominantes; salubridade; epidemias e moléstias reinantes; a flora: regiões das matas e dos campos; a fauna do Amazonas, das matas e dos campos; população atual e os índios independentes; apêndice (faróis da costa do Brasil e registro geográfico).

Na obra de A. SEIGNETTE, *Cours élémentaire de géologie*, redigida em concordância com os programas oficiais, para uso nos liceus, colégios e escolas normais primárias e escolas primárias superiores, encontra-se um vasto conteúdo indicado para o ensino de Geologia e Mineralogia da disciplina de História Natural.²⁵⁶ São oferecidos ao leitor noções sobre as principais rochas, granitos, calcários, argilas, modificações do solo, chuva (infiltração e evaporação), erosão pela água, os glaciares, depósitos formados pela água, vulcões, termas, movimentos do solo, solos, terrenos sedimentares e os fósseis, terrenos não sedimentares, idade dos terrenos, os terrenos primitivos e os terrenos primários (fauna e flora primárias), terrenos secundários (fauna e flora secundárias), terrenos terciários (fauna e flora terciários), terrenos

²⁵⁴ Cf. MÜLLER, 1912.

²⁵⁵ WAPPAEUS, 1884, p. 444.

²⁵⁶ SEIGNETTE, A. *Cours élémentaire de géologie*. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1903.

quaternários (o homem fóssil e fauna e flora quaternários), terrenos atuais e a formação do solo na França.²⁵⁷

Dos conteúdos das referidas obras, supõe-se, foram construídos os programas adotados nas escolas catarinenses, necessitando, contudo, reafirmar a imprevisibilidade quanto à penetração real destes conteúdos no cotidiano educacional. Para um possível relacionamento entre as obras e conteúdo programático da Cadeira de Ciências Físicas, Químicas e História Natural aparecem listados no próximo item programas de Escolas Complementares e Grupos Escolares, indicados pela direção da Instrução Pública.

Contudo, os conteúdos das áreas de Ciências Naturais também estavam presentes nas demais disciplinas da escola catarinense, contribuindo na construção de seus conteúdos específicos. Exemplo disso pode ser evidenciado nos programas das Escolas Reunidas.²⁵⁸ Os conteúdos científicos foram vinculados à atividade principal dessas localidades estabelecendo relação íntima entre o mercado de trabalho para o qual estes alunos posteriormente ingressariam ou, mesmo, já estivessem envolvidos. Eram ministradas Noções de Agricultura devendo o professor mostrar aos alunos:

- as moléstias que mais atacam os lavradores, como evitá-las e curá-las; as terras adequadas ao cultivo dos nossos principais produtos, como devem ser preparadas, e as vantagens da vida do agricultor e do criador.²⁵⁹

Conteúdos de Agricultura eram ensinados também nos Grupos Escolares.²⁶⁰ Orestes GUIMARÃES afirmou, em 1914, que “cada Grupo tem um pequeno Gabinete de Física e Química e um Museu Escolar, que consta de quadros e espécimes relativos

²⁵⁷ Idem, 1903.

²⁵⁸ Criadas para atender localidades cuja densidade da população permitisse e caso já existissem duas escolas, mas não com densidade grande o suficiente para receber a instalação de um Grupo Escolar, Escola Complementar ou um Ginásio, tais unidades foram fixadas em regiões de colônias agrícolas, sendo atendidos basicamente filhos de agricultores. O programa das Escolas Reunidas foi legalizado por meio do Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914 (*Regulamento das Escolas Reunidas*. 1916).

²⁵⁹ *Regulamento das Escolas Reunidas*. 1916, p. 6-8.

²⁶⁰ *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. Outubro/dezembro de 1915, p. 8,19.

à Botânica, Zoologia, Mineralogia, Anatomia, Fisiologia, Agronomia e Zootecnia, adequados ao ensino preliminar e complementar.”²⁶¹ Assim, os conceitos de História Natural foram incorporados ao conteúdo de Agronomia e Zootecnia. Mas, segundo Altino FLORES, inspetor de ensino no Estado, em 1917, seria necessário

não só o ensino teórico das Noções de Agricultura, mas também o ensino prático [...] Os alunos sob a direção do respectivo professor (do quarto ano) se exercitam, assim, no tratamento elementar do terreno, preparando-o, adubando-o e dispondo-o em leivas, plantando, tratando e colhendo milho, feijão, batata, cenouras, rabanetes, alface, couve, repolho, amendoim etc.²⁶²

Ainda segundo o inspetor, dar Noções de Agricultura e Higiene Rural “numa zona como esta, essencialmente agrícola, o ensino de tais noções só poderá produzir resultados imediatos e valiosos. Felizmente, os alunos, em geral, manifestam sensível aproveitamento.”²⁶³

Os conteúdos de Agronomia eram trabalhados com o auxílio de manuais, como *O ABC do Agricultor*, requisitado por Orestes GUIMARÃES quando em inspetoria no Município de Tijucas que fez esta solicitação por considerar necessários os livros para uma uniformização. “Os métodos recomendados pela pedagogia não podem ser empregados sem esta uniformização” relatou o inspetor.²⁶⁴

Mas, certamente, o conteúdo da escola nesta década que mais intimamente estava ligado ao programa da disciplina de História Natural era o de Higiene. Os inspetores, quando necessitavam demonstrar os modernos métodos de ensino, recorriam com freqüência a temas de higiene. O inspetor José Duarte de Magalhães, em especial, recorria a tópicos de higiene rural, onde discorria quase sempre sobre o

²⁶¹ *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914.* 1914, p. 149.

²⁶² *Relatório do Inspetor Escolar Altino Flores ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho. Laguna, 1917.* 1917.

²⁶³ *Relatório da inspeção às escolas reunidas de Araranguá, 1917, do Inspetor Escolar Altino Flores.* 1917, p. 4.

²⁶⁴ *Ofícios de diversos para Palácio do Governo. Maio/junho de 1916.* 1916.

amarelão, conforme se pode verificar em seus relatórios enviados à Secretaria Geral dos Negócios de Estado.²⁶⁵

O ensino de higiene nas escolas recebeu o aval do Inspetor de Higiene, Joaquim Davi FERREIRA LIMA, que ponderou:

é fato por demais sabido: uma higiene bem orientada é capaz de modificar por completo a constituição médica de qualquer lugar, fazendo desaparecerem-se as endemias por ventura reinantes, tornando aprazíveis e saudáveis regiões inóspitas, conferindo o cunho da saúde e da alegria a populações inteiras, transmudando-lhes o caráter, revigorando-lhes as atividades e todas as energias.²⁶⁶

Ferreira Lima fez questão de unir os conceitos de higiene aos padrões morais requeridos pela sociedade de então, operando uma inversão de valores em que as melhorias no âmbito da higiene pública refletiriam no aprimoramento das condições sociais dos cidadãos. Resumia assim sua idéia mestra sobre o tema: “higiene, a ciência que é a inspiração das regras precisas para o aperfeiçoamento racional, tanto da vida individual como da vida social.”²⁶⁷

A importância em associar o ensino de higiene à formação dos professores foi também tema nos trabalhos de Ugo PIZZOLI:

Deve a pedagogia à higiene utilíssima cooperação. Os resultados desta colaboração são imediatos na escola que ‘prepara para a vida’, cujos sucessos só os alcança o *good animal*. Uma das vantagens da higiene no papel que lhe cabe no meio educativo, é garantir a essa primeira instituição de todo o Estado – a escola, as condições materiais de seu funcionamento, atraindo para ela as vistas dos administradores zelosos e inteligentes, que lhe não regateiam mais todos os auxílios e aparelhos reclamados pelos progressos do ensino.²⁶⁸

²⁶⁵ *Relatório de inspeção a 25 escolas isoladas, sendo uma na capital, três no interior da ilha, cinco no município de São José, duas no de Palhoça, quatro no da Laguna, três no de Tubarão, duas no de Orleans, três no de Jaguaruna e duas no município de Araranguá, apresentado pelo Inspetor Escolar José Duarte de Magalhães, ao Excelentíssimo Sr. Dr. Secretário Geral de Negócios do Estado.* 1916.

²⁶⁶ *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Dr. Fúlvio Aducci, M. D. Secretário Geral de Negócios de Estado pelo Dr. Joaquim David Ferreira Lima, Inspetor de Higiene, em Maio de 1915.* 1915, p. 1-2.

²⁶⁷ *Idem*, 1915, p. 1-2.

²⁶⁸ SÃO PAULO. ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA, 1914, p. 13.

Acrescentou ao seu mérito no ensino outros pontos relevantes onde a inserção da higiene só traria benefícios. Advogava que

crece todos os dias a importância da higiene com os progressos que vai adquirindo. Os seus problemas imprimem-lhe a feição de uma ciência social do mais subido valor. Alarga-se o círculo da sua influência salutar. Nenhuma forma de atividade a dispensa, todas as manifestações da vida individual ou coletiva acham-se a ela ligadas mais ou menos diretamente em todas as idades e condições, nos estabelecimentos de caráter público e privado, em todos os ambientes sociais faz sentir-se a ascendência da higiene por sua ação benéfica. É a escola a mais difundida das instituições públicas. Mais do que nenhuma outra, deve ela conhecer e aplicar os princípios da higiene. Basta ver que a escola recebe o homem no período da formação, naquela idade em que os exercícios da atividade não estão ainda desenvolvidos, o funcionamento dos sentidos não é ainda perfeito e as manifestações das energias psicológicas não estão ainda encaminhadas, para se aquilatar da máxima importância da higiene na escola. É supérfluo fazermos aqui a resenha das inúmeras questões de higiene pertinentes às condições materiais da vida escolar, à situação e disposição do edifício e das salas de aula, à natureza e fim do material de ensino, aos horários, recreações e à direção do trabalho na escola. Todas estas questões são estudadas pela higiene. Muitas ainda permanecem no terreno das pesquisas e tentativas, que se renovam para se obter a solução procurada. Sem discrepância, todos reconhecem a necessidade da higiene entrar na escola e nela ser reconhecida como doutrina e prática.²⁶⁹

Em meados da década de 10 observa-se um movimento no interior da Escola Normal tendo em vista a consolidação dos conteúdos de Higiene no programa oficial. Uma disputa surge neste âmbito pois as posições divergiam quanto à forma sob a qual os conteúdos seriam inseridos no programa da Escola. Para Horácio Nunes Pires, a criação da Cadeira de Higiene seria imprescindível, mas o ideal não seria a inclusão de mais uma cadeira e, sim, a substituição da Cadeira de Física e Química pela de Higiene. Alegou que o estudo das noções de Higiene seria, no seu conceito, mais importante que o de Física e Química para os estudantes da Escola Normal.²⁷⁰ Diferentemente, Heitor Pinto da Luz afirmou que a Cadeira de Higiene era de suma importância, devendo ser oferecida apenas aos alunos do primeiro ano.²⁷¹ Orestes Guimarães desde 1914 defendia a criação da Cadeira de Higiene ou de Conselhos de

²⁶⁹ Idem, 1914, p. 13-14.

²⁷⁰ *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado. 1914 – 1915. 1915,* p. 34.

²⁷¹ Idem, 1915, p. 34.

Higiene, no terceiro ano do Curso Normal e não a substituição, por troca, da Cadeira de Física e Química, pois as noções dessas ciências, segundo o mesmo, eram essenciais no ensino primário integral e o professor deveria conhecê-las.²⁷² Por fim, Heitor Pinto da Luz passou a advogar que o ensino dos Princípios de Higiene deveria ser dado junto com a Cadeira de Ciências Físicas e Naturais, no terceiro ano, com duas aulas semanais e com exame a parte. Elaborou ainda um programa da disciplina, nomeada Princípios Essenciais de Higiene e estabeleceu que o estudo oferecido nesse tópico seria feito por meio de apostilas confeccionadas pelo próprio lente.²⁷³ Dentre os conteúdos figuravam:

- higiene; micróbios e moléstias infecciosas (varíola, tuberculose, palustre, hipoemia); ar e respiração; a luz – luz solar e saúde – miopia – meios de prevenir; água – água potável, micróbios, filtração e esterilização pelo calor; bebidas – bebidas aromáticas e alcoólicas; álcool; fumo; alimentos; higiene da pele, cabelo, parasitas, nariz, garganta, orelhas; higiene dos olhos; exercícios físicos; vestimentas, higiene da habitação e higiene escolar.²⁷⁴

Comparando-se os programas das Escolas Complementares do início da década aos programas de História Natural destas mesmas escolas, em 1919, é possível supor que a proposta efetuada pelo lente da terceira cadeira foi aceita.

²⁷² Idem, 1915, p. 95.

²⁷³ Idem, 1915, p. 97.

²⁷⁴ Idem, 1915, p. 97.

3.4 OS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA NATURAL NA ESCOLA NORMAL

Uma vez que não foi possível o acesso aos programas da Escola Normal, recompus o conteúdo de História Natural indiretamente, baseado nos programas dos Grupos Escolares e Escolas Complementares, onde atuavam os normalistas formados naquela instituição. Nas Escolas Complementares, no ano de 1911, através de decreto expedido pelo Governador Vidal Ramos, foi estabelecido o programa de História Natural, oferecido no terceiro ano, com os seguintes tópicos:

- História Natural; os reinos da natureza; distinção entre corpos orgânicos e inorgânicos; distinção entre vegetais e animais.
- definição, utilidade, divisão da Geologia e da Mineralogia; noções sobre cristais; caracteres gerais dos minerais; noções gerais sobre os fenômenos geológicos atuais de origem externa; noções gerais sobre os fenômenos geológicos atuais de origem interna; noções gerais sobre o solo: permeáveis e impermeáveis, seu valor sanitário e agrícola e relações do solo com o ar e com a água.
- definição e importância da Botânica; idéias gerais sobre célula vegetal; a raiz e suas funções, raízes normais e adventícias, seu emprego industrial, na medicina, tinturaria etc.; o caule, seus caracteres e estruturas, os cipos, rizomas, bulbos e tubérculos (usos industriais); nutrição e alimento das plantas, idéias gerais sobre a função clorofiliana, a respiração, a absorção, a transpiração e a circulação e a seiva; influência do meio sobre as plantas, o calor, a luz, a umidade e a qualidade da terra; conhecimento prático e geral sobre as folhas, flores, frutos e sementes e idéia geral das distribuições geográficas das plantas.

- definição, utilidade e divisões da Zoologia; idéia geral de células e dos tecidos animais, os órgãos, aparelhos e sistemas e as funções animais; sistema ósseo e descrição geral do esqueleto humano; sistema muscular, músculos estriados e lisos, descrição geral dos músculos, propriedades da fibra muscular; artrologia, noções gerais sobre articulações; sistema nervoso, composição da célula e da fibra nervosa, centros nervosos, nervos, gânglios nervosos, idéias gerais das funções do sistema nervoso; aparelho digestivo, descrição e funções de suas partes e anexos, alimentos; aparelho respiratório, cubagem dos locais, asfixia e respiração artificial; aparelho circulatório, circulação do sangue; aparelho secretor, glândulas, suas formas e secreções, o suor e sua ação fisiológica; nutrição, assimilação e desassimilação, influência do trabalho cerebral sobre a nutrição, química orgânica, transformação do calor em trabalho; órgãos dos sentidos, breves noções; ramos dos vertebrados, caracteres gerais e divisão em classes; caracteres gerais e divisão de cada classe e principais espécies; breves noções sobre os articulados, moluscos, radiários e protozoários; idéia geral sobre a distribuição geográfica dos animais.²⁷⁵

Conforme se pode averiguar, os conteúdos dos programas das Escolas Complementares, assim como a seqüência em que foram dispostos, estavam de acordo com as concepções de Bain para o ensino das Ciências Naturais. Primeiramente houve a introdução dos conceitos de mineralogia, matéria de conhecimentos mais simples, segundo o autor. Depois foram introduzidos os conceitos relativos ao estudo dos vegetais, considerados igualmente simples, e, finalmente, os tópicos de Zoologia que, mesmo sendo para o autor uma ciência menos complexa que a Física e a Química, demandavam maior esforço no aprendizado. Também havia uma maior valorização dos conteúdos relacionados ao ser humano dentro da Zoologia, como encontrado nos livros de Saavedra e Langlebert.

²⁷⁵ Decreto n. 697, de 31 de dezembro de 1912.

Para os Grupos Escolares, o programa de História Natural estava distribuído ao longo dos quatro anos do curso. No primeiro ano ensinava-se:

- observação de animais conhecidos, exercícios de classificação dos animais pelo aspecto externo e partes do corpo; utilidades dos vegetais; regras de higiene da alimentação, frugalidade, mastigação, abuso do açúcar e das frutas verdes, asseio e higiene; cores típicas ou primárias.

No segundo ano os conteúdos abordados eram:

- observação de animais conhecidos, classificação em invertebrados e vertebrados, animais domésticos, animais úteis à agricultura, animais nocivos à agricultura; o homem, as partes exteriores e os sentidos; os dentes, cuidados higiênicos com a alimentação, o asseio, cuidados com os órgãos dos sentidos e com a boca; vegetais úteis, as partes principais da planta, as partes da flor simples, observação sobre a germinação das sementes, sementes comestíveis; estado e qualidade dos corpos, sólido, líquido, gasoso, áspero, liso, escorregadio, frágil, resistente, poroso etc.; sabores; cores; a água nos estados.

No terceiro ano dos Grupos o programa ensinado era:

- o homem; partes do corpo do homem, principais funções de nutrição, higiene da alimentação, o asseio; os animais, classificação em invertebrados e vertebrados, animais úteis e nocivos à agricultura, produtos animais: couro, ossos, seda; partes das plantas: função das partes das plantas, cultura do café, algodão etc.; fenômenos do movimento, gravidade, luz, combustão, ar atmosférico, evaporação, chuvas, ventos, aplicação de alguns minerais como o ferro, chumbo, cobre, carvão de pedra etc.

Para o quarto ano eram oferecidos os temas:

- o homem: órgãos, aparelhos e funções, sentidos; classificação dos animais, estudos das principais ordens; as plantas, partes de uma planta, conhecimento das flores e frutos, utilidade dos vegetais, cultivo; principais fenômenos relativos à gravidade, ao calor, à luz, ao som; ao magnetismo, à eletricidade e aplicações; idéias gerais sobre corpos simples e compostos, o oxigênio, o hidrogênio, o carbono, o azoto ou hidrogênio; a água, os metais, ácidos e sais e aplicações; higiene da alimentação, do vestuário, e da habitação. O exercício físico e a higiene corporal; o abuso do fumo e do álcool.²⁷⁶

Nos grupos escolares havia a inversão na posição das matérias científicas. Os tópicos de Zoologia eram oferecidos antes de Botânica em todos os anos, aprofundando-se a cada ano; os conhecimentos de Física e Química apareciam de modo vago entre os conteúdos de História Natural.

Em 1914, um novo regulamento expediu determinações que alteraram o programa da Disciplina de História Natural dos Grupos Escolares. Ao longo do primeiro ano seriam ministrados os conteúdos:

- os sentidos e seus órgãos, os serviços relevantes que nos prestam os sentidos; condições de saúde: acordar cedo tomar banho, tomar imediatamente café, fazer passeio de meia hora, preparar lições, comer a hora certas, nos domingos e feriados fazer passeios às matas, fugindo de lugares pantanosos e porque; a água e as suas espécies, a água filtrada e fervida; andar bastante sem correr e por quê; as frutas verdes e suas conseqüências; o estômago e os dentes, como é bom e bonito uma boa dentadura, e por quê; evitar os calçados úmidos; a cabeça nua, longo tempo

²⁷⁶ Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina. 1911.

ao sol; conseqüências de comer depressa, sem mastigar; respeitar as plantas e por quê; resumidas noções das principais partes da planta a vista do natural; idem das partes externas do corpo humano (verificadas pelos alunos no próprio corpo); resumidas noções sobre os três estados dos corpos.

No segundo ano a disposição dos conteúdos era:

- Botânica - primeira parte: as plantas mais comuns e as suas partes; as raízes e suas partes; os caules e suas partes; as sementes e suas partes; as flores e suas partes; noções gerais, nomes das partes com idéias simples sobre funções;
- Botânica - segunda parte: plantas medicinais, plantas alimentícias; as florestas e suas utilidades, as principais árvores de nossa floresta e as próprias para construções, porque se faz a festa das árvores;
- Zoologia - primeira parte: o corpo humano, suas partes externas, cabeça, crânio e face, membros superiores e inferiores e suas partes, tronco e suas partes; animais vertebrados e invertebrados (ao natural ou dos quadros do museu);
- Zoologia – segunda parte: animais úteis, domésticos, alimentícios, fornecedores de matéria primas às indústrias, aliados contra animais daninhos, animais para tração e montaria, tratar bem os animais, tempo próprio para caça e para a pesca e porque, respeitar ninhos e porque, qual o motivo de se fazer a festa das aves.

Para o terceiro ano os conteúdos eram:

- Botânica (mais aprofundada que os conteúdos segundo ano): plantas e partes, raízes, caules, folhas, flores, sementes, suas partes e espécies, funções das raízes, plantas medicinais e de tinturaria, plantação de hortaliças nos quintais é uma necessidade e porque, valor da matas,

principais árvores, crimes com a derrubada de árvores, replantio obrigatório, porque se faz a festa das árvores;

- Zoologia, corpo humano, partes, ossos, idéias gerais sobre órgãos e sistemas, idéias sucintas de nutrição, digestão, absorção, circulação, respiração, secreção; alimentos plásticos, azotados, minerais, feculentos e respiratórios; como preparar uma refeição fácil e sadia, a necessidade de hortas bem abundantes; alcoolismo e seus perigos; asfixia, meios de combatê-la (trações rítmicas da língua, inalações de oxigênio).

E, finalmente, no quarto ano tinha-se o seguinte conteúdo:

- Botânica: seiva, circulação e função, crescimento dos caules lenhosos das mono e dicotiledôneas, nutrição dos vegetais, plantas parasitas, diversos modos de reprodução, germinação, condições necessárias para uma boa germinação, classificação das fanerogâmicas (angiospermas, gimnospermas, criptógamas, vasculares, muscíneas, talófitas); terrenos apropriados à cultura do mate, banana, algodão, feijão, milho, arroz, cana, legumes etc.; a independência e o conforto da vida do lavrador e do criador;
- Zoologia: digestão e aparelho digestivo, dentes, glândulas salivares, pâncreas, fígado, higiene da digestão; circulação e aparelho circulatório, sangue, artérias, veias, vasos capilares e o sangue; respiração, e movimentos respiratórios; sistema nervoso (idéias sucintas); noções elementares sobre os vertebrados, anelados, moluscos, radiários, protozoários; noções elementares sobre os mamíferos, aves, répteis, batráquios, peixes, insetos miriápodes, aracnídeos, crustáceos, helmintes, ouriços, astérias, acalefos, pólipos, espongiários, infusórios, rizópodes (muitos elementos, pelo aspecto externo, usados do museu).²⁷⁷

²⁷⁷ *Regulamento dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina. 1914.*

Nesta reforma do programa o ensino de História Natural e Higiene nos Grupos Escolares tomou feição do proposto, desde 1911, nas Escolas Complementares. As noções de higiene permeiam todo o conteúdo não sendo destacada disciplina específica para tal. Os conceitos de Botânica foram antecipados em relação aos de Zoologia. Permaneceu, ainda, a distribuição das ciências naturais nos quatro anos, com sua complexificação ao longo deles.

Em 1919, novo regulamento sobre os conteúdos nas escolas catarinenses foi baixado.²⁷⁸ Nesta nova listagem do programa os conteúdos de Higiene aparecem mais destacados e mesmo o nome da disciplina passou a denominar-se, nas Escolas Complementares, Noções de História Natural e Higiene. O conteúdo era o que segue.

- Preliminares: definição de História Natural, divisão, seu domínio e importância; caracteres gerais dos seres vivos; animais e vegetais; caracteres especiais de cada um dos dois reinos;
- Botânica: definição e divisão, o vegetal em geral, como organismo; raiz (aspecto exterior e variedades de raízes e utilização das raízes); caule (caracteres e ramificações dos caules, direção e modo de vegetação dos caules, dimensões e resistência dos caules, suas formas, utilização dos caules); folha (conformação das folhas, disposição das folhas no caule, utilização das folhas); flor (inflorescência, verticilos florais, estudo de cada um per si); fruto e semente (descrição e divisão, frutos simples e compostos); sementes (estudo de sua constituição); utilização das flores, dos frutos, das sementes; plantas monocotiledôneas e dicotiledôneas, estudo resumido das plantas fanerogâmicas;
- Zoologia, definição e divisão; o animal em geral, como organismo vivo; noções rudimentares de células e tecidos; aparelho digestivo e digestão; aparelho circulatório e circulação; aparelho respiratório e respiração;

²⁷⁸ Decreto n. 1204, de 19 de dezembro de 1919.

- aparelho secretor e secreção; fenômenos gerais da nutrição; ossos e músculos; aparelho locomotor e locomoção; sistema nervoso;
- Higiene, definição; os alimentos, ração alimentar, digestibilidade, alimentação insuficiente, diversas origens dos alimentos, acidentes produzidos pelos alimentos; bebidas alcóolicas e aromáticos, ação do álcool na economia, alcoolismo; água, qualidade das águas potáveis, parasitas encontrados na água, meios de purificar as águas; ar atmosférico, constituição, poeiras, organismos microscópicos existentes no ar, viciação normal e anormal do ar, ventilação natural e artificial; temperatura, influência do calor no organismo, acidentes do calor, umidade, pressão atmosférica; climas; a pele, afecções parasitárias da pele; vestimentas, banhos, cuidados a dar com a boca; exercícios musculares, ginástica; os sentidos, higiene da vista, anomalias da vista, higiene do gosto, do olfato, do ouvido e do tato; condições de salubridade das casas e, finalmente, a casa da escola. O livro indicado ao mestre para o tema Higiene foi *Noções de Higiene*, de Afrânio PEIXOTO e Graça COUTO.²⁷⁹

Este programa da Escola Complementar estava perfeitamente de acordo com o estabelecido pelos autores de ciências indicados por Orestes Guimarães. Primeiramente os conceitos de Botânica, ciência considerada de entendimento mais fácil. Na seqüência, os conteúdos de Zoologia enfocando o aspecto humano das funções vitais e, terminando o curso, as relações entre o homem e a higiene.

Baseados no exposto, se pode deduzir que a formação do professorado catarinense e a atuação dos mesmos nas escolas espalhadas pelo Estado refletiam, nas obras utilizadas e nos conteúdos ministrados, uma tendência de normatização dos programas nos meios intra e interestadual, associando a escola catarinense ao que de moderno - na concepção dos autores, intelectuais e políticos envolvidos neste âmbito -, havia nas ciências da educação.

²⁷⁹ Idem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto modernizante que se configurou no final do século passado no Brasil, encontrou solo fértil para seu desenvolvimento em terras catarinenses. Santa Catarina era governada por homens cujas concepções políticas e ideológicas estavam em consonância com os grandes centros nacionais e estrangeiros. Preconizavam a valorização do homem moderno, civilizado e, dessa forma, o cidadão competente para exercer a sua responsabilidade como integrante de uma sociedade democrática. Contudo, ao mesmo tempo que discursavam sobre este ideal, as práticas estabelecidas desqualificavam o trabalhador, apresentado como incapaz de realizar tal papel. Sendo incapaz, ponderaram as elites, deveriam as mesmas se incumbir de indicar seus deveres para com o país e regular os seus direitos. Não obstante, o convencimento das massas dependia, excetuando a coerção, de alto grau de convencimento. Ao povo foi dito o que deveria ser o seu anseio: instrução como possibilidade modernizadora, conforme os preceitos estabelecidos de nacionalismo e cientificidade nas relações sociais.²⁸⁰

A ciência, utilizada para desqualificar a classe trabalhadora, foi simultaneamente qualificada, ao extremo, para que lhe fosse atribuída aura de verdade, decorrente da neutralidade técnica que a caracterizava. Com a ciência em posição de destaque na sociedade e com o reconhecimento de seu prolapado valor, o discurso político adotou as falas científicas. Não se estava falando apenas de disputas políticas, discutia-se o científico e a irrefutabilidade de seus métodos. Baseados na ciência, os intelectuais da elite despejaram sobre o homem comum uma série de adjetivos científicos que o colocou em posição desprivilegiada na sociedade, além de erigirem

²⁸⁰ BOITEUX, 1912, p. 430.

uma imagem do povo, negativa por excelência, que encontramos como resquícios até hoje: povo sem memória, sem cultura, doente, ocioso etc.

Associadas foram, assim, as características biológicas do indivíduo ao seu pertencimento de classe. A salvação da situação lamentável em que se encontrava viria, advogavam as elites, do auxílio que as mesmas ofereciam em nome da ciência. Mas não uma ciência nos moldes, denominados por esses salvadores, atrasados que a sociedade imperial, oligárquica e religiosa, estabeleceu. O confronto entre os diferentes projetos de sociedade, um vinculado ao Império e outro à República e seu ideal liberal, marcou a cena política nacional. Como foi referido neste trabalho, os projetos não derivaram de classes antagônicas, como tencionaram fazer crer. Eram projetos oriundos de segmentos diferentes da mesma elite que, cada um ao seu modo, procurava implementar como modelo econômico, social e cultural e, dessa forma, recolher as benesses advindas do poder detido. A igreja também participou do litígio instalado, pois, com as tendências liberais e positivistas que marcaram os anos iniciais da república, assim como a própria gênese do ideal republicano, o ensino religioso foi eliminado como dever a ser assumido pelo Estado. Em substituição à metafísica religiosa impunha-se, com mais vigor, a necessidade de adaptar os cidadãos aos preceitos da ciência.

A escola assume neste aspecto o papel importante de difusora do ideário científico. O convencimento é proposto como tarefa a ser efetuada dentro das salas-de-aula. O sujeito melhor aparelhado para este fim seria o professor. A ele, devidamente instruído, caberia a tarefa de multiplicar, em muito, o ideal que absorveu em seus momentos de formação. O aluno, moldado dentro dos conceitos modernos, os difundiria à sociedade por meio de sua própria existência. Daí a importância atribuída às escolas de formação de professores no momento em que esse projeto procurou tornar-se hegemônico.

Para tal finalidade, conformar a mente do professor e, por sua atuação pedagógica nas escolas, da população, havia necessidade de uma nova configuração escolar. Assim, o aparelho escolar deveria passar por reformulação necessária para atingir os objetivos que ao mesmo foi determinado.

Em Santa Catarina, desde o início da República várias propostas de regulamentação da escola foram efetuadas com este intuito. Contudo, em 1911, no governo de Vidal Ramos, o ensino catarinense passou por reformulação que pretendeu, como afirmou o governador, adaptar as escolas catarinenses ao que de moderno havia em métodos educacionais atribuindo às propostas anteriores características de atraso educacional. Autores, como Pichetti, afirmam que a reforma de Vidal Ramos foi efetivamente a primeira do ensino catarinense, eclipsando, por adesão ao discurso oficial, as reordenações anteriores.²⁸¹

Nesta reforma, assumiu grande valor o trabalho de Orestes Guimarães, professor paulista, que a convite do governador estabeleceu as normas para a reestruturação do ensino da Santa Catarina a partir de 1910. Oriundo da escola normal paulista e afeito aos autores de seu Estado natal, Guimarães imprimiu em sua obra matiz em que a presença paulistana foi acentuada. Contudo não se pode afirmar que este fato foi exclusivo desta década. Desde o início da República, São Paulo se configurou fortemente em Santa Catarina, por meio dos modelos de reformas que implementou. Exemplo disso foram os Grupos Escolares que, criados em São Paulo no século passado, foram modelo para a reforma de 1907, apesar de não terem efetivamente sido estabelecidos, o que foi ocorrer apenas na década de 1910.

A proposta de Guimarães foi sustentada em princípios básicos como: organização dos estabelecimentos de ensino, contando com Escolas Isoladas, Escolas Reunidas, Grupos Escolares, Escolas Complementares e Escola Normal (estas duas últimas com a finalidade de formar profissionais para o magistério, importante meta na proposição de civilizar o povo); reestruturação do espaço físico das unidades escolares para atender aos preceitos da escola moderna, com gabinetes instalados e prédios imponentes conferindo poder à educação que lá era oferecida; reorganização dos serviços de inspeção com intuito de assegurar o cumprimento das determinações oficiais; aparelhamento das bibliotecas escolares e da inspetoria da capital por intermédio da aquisição de obras didáticas de autores respeitados nacionalmente ou

²⁸¹ PICHETTI, 1970, p. 79.

internacionalmente que avalizavam os processos pedagógicos empregados. Com respeito ao material didático, foram indicadas obras que adotavam o método intuitivo de alfabetização, o qual valorizava a natureza da criança. Este componente das obras expressa uma concepção liberal de educação baseada nas potencialidades inatas do indivíduo, cabendo à instrução percebê-las para que o mesmo fosse desenvolvido, numa espécie de seleção darwiniana adaptada ao meio educacional.

Paradoxalmente os autores da versão oficial da história da estruturação do ensino em Santa Catarina ao desqualificarem as ações educativas precedentes, acabaram por ser, eles também, eclipsados por releituras que, efetuadas posteriormente, retiraram-lhes os méritos colocados sobre suas próprias ações. Fernando de Azevedo, matriz central dos estudos em História da Educação no Brasil, alegou que na primeira fase da República as sucessivas remodelações do ensino secundário, escolas normais e ginásios, não passaram de reformas sem “largueza de concepção e de vistas e presas ainda às questões mais elementares de organização.”²⁸² Desqualificou os projetos reformadores que antecederam à sua atuação em âmbito educacional, emprestando ao passado, que reescrevia, uma dimensão de atraso e de obscuridade conceptual no campo pedagógico. No que diz respeito às ciências e sua inserção nas escolas, AZEVEDO advogou ser o Brasil um “país sem tradições científicas” e por isso o ensino secundário que promovia a formação de professores, não poderia estar incumbido de tarefa de moldar as mentalidade científicas que o país necessitava para o bem desenvolver. Ainda com respeito à ineficiência das reformas efetuadas anteriormente no Brasil, o autor observou que “não se modificou sensivelmente a situação anormal em que nos deixava o Império e nos manteve a República.”²⁸³

Azevedo data o advento da ciência em âmbito educacional na reforma do ensino realizada em São Paulo por Antônio de Sampaio Dória, a partir de 1920,

²⁸² AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1964, p. 628-629. Azevedo reformou a instrução pública no Distrito Federal em 1929; reformou a instrução pública em São Paulo, em 1933, criando o Instituto de Educação, em 1934 incorporado à Universidade de São Paulo; foi redator, segundo ele, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932.

²⁸³ Idem, 1964, p. 631.

quando assumiu a direção da Instrução Pública daquele Estado. Cita, também, outros reformadores contemporâneos seus, que, adeptos do mesmo ideal de educação, efetuaram reformas realmente eficazes nos Estados brasileiros.²⁸⁴ O auto intitulado “grande reformador”, um dos mais importantes mentores da Escola Nova, necessitou, para validar seu projeto educacional, obscurecer os tempos idos e seus projetos políticos e educativos.

A realização dessa pesquisa demonstrou que a leitura Azevediana, hegemônica nos estudos de História da Educação, não pode ser tomada como explicativa para qualquer processo reformador em nível nacional. Sua memória histórica não contempla aqueles projetos que não foram gerados sob sua tutela. Nesse sentido, este trabalho pretendeu apresentar uma interpretação da História da Educação não determinada pelo modo como Azevedo a periodizou e contou. Finalmente, pretendi, com minha pesquisa, contribuir para a construção do conhecimento sobre a escola pública catarinense e a formação do magistério, no início do século.

²⁸⁴ Cita Lourenço Filho, no Ceará, em 1924; Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924, e no Distrito Federal, durante o período de 1932 à 1935; Carneiro Leão e Lysímaco Ferreira da Costa, no Rio de Janeiro e Paraná, respectivamente (AZEVEDO, 1964, p. 645).

FONTES DOCUMENTAIS

LIVROS E DEMAIS PUBLICAÇÕES

BAIN, A. *Ciência da educação*. Lisboa: Livraria Clássica de A. M. Teixeira. 1903.
(BMMASP)

BANDEIRISMO. *Poliantéia Comemorativa: 1846-1946*. São Paulo, 1946. (APOE)

BERT, P. *La deuxième année d'enseignement scientifique* (sciences naturelles et physiques). Paris: Librairie Classique Armand Colin et Cie, 1890. (BEPUSP)

BOITEUX, L. A. *Notas para a história catarinense*. Florianópolis: Tipografia a vapor da Livraria Moderna, 1912. (BCUFSC)

DOMINGUES, O. *A hereditariedade em face da educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1935. (BMMASP)

FONTENELLE, D. J. *Problemas de higiene*. Rio de Janeiro: Papelaria Confiança, 1920. (BMMASP)

GATES, A. I. *Psicologia para estudantes de educação*. São Paulo: Saraiva & Cia., 1935. (APJANC)

GEIKIE, A. *Geografia Física*. Biblioteca do ensino intuitivo. Primeiro volume. 3. ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1882. (BMMASP)

LANGLEBERT, J. *História Natural*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, [18--].
(BMMASP)

_____. *Física*. Rio de Janeiro: Garnier, 1902. (BMMASP)

LE BON, G. *Leis psicológicas da evolução dos povos*. Rio de Janeiro: Editora Universus, [19--]. (BMMASP)

- LOBATO, M. *Mr. Lang e o Brasil e Problema Vital*. São Paulo: Brasiliense, 1946.
(BMMASP)
- MARTEL, V. *Elementos usuais de ciências físicas e naturais*. Rio de Janeiro: Garnier,
[18--?]. (BMMASP)
- MESQUITA FILHO, J. de. *A crise nacional*. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1925.
(APOE)
- MIRA, C. *Terra catarinense*. Tipografia da Livraria Moderna. Florianópolis, 1920.
(BCUFSC)
- MÜLLER, L. *Os ideais republicanos*. Rio de Janeiro: F. Briguiet et Cia, 1912.
(BMMASP)
- OLIVEIRA, A. de. Caetano de Campos – O grande reformador. *Correio Paulistano*,
São Paulo, 16 setembro 1939. (APOE)
- PINTO DA LUZ, H. *Moderno Formulário sobre medicamentos e fórmulas*. v. 2.
Florianópolis: Edição do autor, 1922. (BMMASP)
- REDONDO, G. *A choupana das rosas*. São Paulo: Tipografia Carlos Gerke, 1897.
(BMMASP)
- SAAVEDRA, J. C. C. *Rudimentos de Química Experimental*. Lisboa: Livraria
Clássica Editora, 1907. (BEPUSP)
- _____. *Zoologia Elementar*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1914. (BEPUSP)
- SÃO PAULO - ESCOLA NORMAL SECUNDÁRIA. *O laboratório de pedagogia
experimental*. Org. Ugo Pizzoli. São Paulo: Tipografia Siqueira, Nagel e Cia,
1914. (BMMASP)
- SEIGNETTE, A. *Cours élémentaire de géologie*. Sixième édition. Paris: Librairie
Hagette et Cie, 1903. (BMMASP)

THEOPHILO, R. *Ciências naturais em contos*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, [19--]. (BMMASP)

_____. *O cundurú*. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1910. (BMMASP)

WAPPAEUS, J. E. *A Geografia Física do Brasil*. Refundida. Ed. Condensada. Rio de Janeiro: Tipografia de G. Leuzinger & Filhos, 1884. (BMMASP)

LEGISLAÇÃO

SANTA CATARINA. Decreto n. 155, de 10 de junho de 1892. Reforma a Instrução Pública do Estado, determinando que seja observado o Regulamento anexo. *Coletânea Elpidio Barbosa*. Florianópolis, livro IV, p. 57. (CEE)

SANTA CATARINA. *Coleção de leis do Estado de Santa Catarina/1895*. Joinville: Tipografia C. W. Boehm, 1897. (APESC)

SANTA CATARINA. Decreto n. 1205, de 19 de fevereiro de 1919. Estabelece em quatro anos o curso da Escola Normal e aprova o Regulamento e Programas da mesma Escola. *Coletânea Elpidio Barbosa*. Florianópolis, livro II, p. 117. (CEE)

SANTA CATARINA. Decreto n. 1204, de 19 de dezembro de 1919. Aprova o Regulamento e os programas de ensino das Escolas Complementares. *Coletânea Elpidio Barbosa*. Florianópolis, livro II, p. 111. (CEE)

SANTA CATARINA. *Coleção de leis, decretos e resoluções*, ano de 1919. Florianópolis: Oficinas a eletricidade da Imprensa Oficial, 1922. (APESC)

SANTA CATARINA. Decreto lei n. 397, de 9 de novembro de 1939. (APESC)

SANTA CATARINA. Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907. Reforma a Instrução Pública do Estado, na conformidade da Lei n. 423, de 11 de outubro de 1899, e expede o respectivo Regulamento, que deverá vigorar a partir de 1 de fevereiro de 1908. *Coletânea Elpidio Barbosa*. Florianópolis, livro IV, p. 18. (CEE)

- SANTA CATARINA. Decreto n. 585, de 19 de abril de 1911. Reorganiza a Instrução Pública. *Coletânea Elpídio Barbosa*. Florianópolis, livro III, p. 4. (CEE)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 587, de 22 de abril de 1911. Aprova e manda observar o programa de ensino dos Grupos Escolares. *Coletânea Elpídio Barbosa*. Florianópolis, livro III, p. 4. (CEE)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 588, de 22 de abril de 1911. Manda observar, nos Grupos Escolares, o Regimento Interno respectivo. *Coletânea Elpídio Barbosa*. Florianópolis, livro III, p. 5. (CEE)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911. Expede o Regulamento para a Escola Normal. *Coletânea Elpídio Barbosa*. Florianópolis, livro III, p. 6. (CEE)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 604, de 11 de julho de 1911. Cria as escolas Complementares. *Coletânea Elpídio Barbosa*. Florianópolis, livro III, p. 8. (CEE)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 649, de 26 de janeiro de 1912. *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. 1912 (APESC)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 697, de 31 de dezembro de 1912. (APESC)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 846, de 11 de outubro de 1910. Reforma o ensino público, nas bases que especifica. *Coletânea Elpídio Barbosa*. Florianópolis, livro II, p. 159. (CEE)
- SANTA CATARINA. Decreto n. 929, de 5 de abril de 1916. Aprova o Regulamento para as Escolas Reunidas. *Coletânea Elpídio Barbosa*. Florianópolis, livro IV, p. 43. (CEE)
- SANTA CATARINA. Instrução Pública. *Parecer sobre obras didáticas pelo professor Orestes Guimarães (contratado para auxiliar a reorganização do ensino de Santa Catarina)*. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1911. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Programa da Escola Normal*. Imprensa Oficial. Florianópolis, 1919, p. 27. (APESC)

- SANTA CATARINA. *Programa dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina*. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 587, de 22 de abril de 1911. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1911. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regimento da Escola Complementar*. Oficina à Eletricidade da Empresa d' 'O Dia'. Florianópolis, 1912. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regulamento da Escola Normal Catarinense/1911*. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1911. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regulamento da Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina*, aprovado *ad referendum* do Congresso Representativo do Estado pelo Decreto n. 604, de 11 de julho de 1911. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1911. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina*. Imprensa Oficial. Florianópolis, 1919. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regulamento das Escolas Reunidas*. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1916. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regulamento dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catarina/1914*. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914. Tipografia Boehm. Joinville, 1914. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina*. Decreto n. 348, de 7 de dezembro de 1907. Tipografia Gutenberg. Florianópolis, 1908. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Regulamento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Santa Catarina*. Aprovado e mandado observar pelo Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914. Tipografia Boehm. Joinville, 1914. (APESC)

SANTA CATARINA. *Regulamento para a Instrução Pública*, em execução da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1911. (APESC)

SÃO PAULO. Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo, de 1912. Tomo XXII. Tipografia do Diário Oficial. 1913, p. 30. (BMMASP)

OFÍCIOS E MINUTAS

SANTA CATARINA. *Minutas da Secretaria de Interior e Justiça para Instrução Pública*. Florianópolis, 1917. (APESC)

SANTA CATARINA. *Minutas Instrução Pública para Secretaria de Interior e Justiça*. Florianópolis, 1919. (APESC)

SANTA CATARINA. *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1912/1913, p. 57. (APESC)

SANTA CATARINA. *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1908/1909, p. 30. (APESC)

SANTA CATARINA. *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1916. (APESC)

SANTA CATARINA. *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1917, p. 179. (APESC)

SANTA CATARINA. *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1918, p. 19. (APESC)

SANTA CATARINA. *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1910/1911, p. 75-76. (APESC)

SANTA CATARINA. *Ofícios da Instrução Pública para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. 1914/1915, p. 34. (APESC)

- SANTA CATARINA. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo para Secretaria Geral de Negócios de Estado*. Abr./jun. 1910, p. 81. (APESC)
- SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios de Estado. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. Outubro/dezembro de 1915. (APESC)
- SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios de Estado. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. Maio/junho de 1916. (APESC)
- SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios do Estado. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. Janeiro/Março de 1912. Ofício n. 153, de 29 de junho de 1912, p. 182-184. (APESC)
- SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios do Estado. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. Florianópolis, 1913, p. 2-4. (APESC)
- SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios do Estado. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. Florianópolis, 1914. (APESC)
- SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios do Estado. *Ofícios de diversos para Palácio do Governo*. 1912, p. 70. (APESC)

RELATÓRIOS E MENSAGENS

- SANTA CATARINA. Inspetoria de Saúde Pública do Estado de Santa Catarina. *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Dr. Fúlvio Aducci, M. D. Secretário Geral de Negócios do Estado, pelo Dr. Joaquim David Ferreira Lima, Inspetor de Higiene, em Maio de 1915*. Livraria Central. Florianópolis, 1915. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado*. Florianópolis, 1912. (APESC)

- SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Vidal Ramos ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1911*. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1911. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Mensagem do Presidente do Congresso Representativo no exercício do cargo de Governador, Major João Guimarães Pinho, apresentada ao Congresso Representativo do Estado*. Florianópolis, 1915. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Mensagem lida pelo Excelentíssimo Sr. Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado na abertura do Congresso Constituinte, em 25 de abril de 1910*. Florianópolis, 1910. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Mensagem lida pelo Excelentíssimo Sr. Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado na 3ª sessão da 7ª Legislatura do Congresso Representativo do Estado, em 16 de agosto de 1909*. Tipografia Boehm. Joinville, 1909. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Relatório Apresentado ao Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado pelo Dr. Fúlvio Aducci, Secretário Geral de Negócios de Estado e Relatório do ano de 1916*. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia'. Florianópolis, 1917. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Relatório da inspeção às escolas reunidas de Araranguá/1917, do Inspetor Escolar Altino Flores*. Manuscrito. 1917. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Relatório de Inspeção a 25 escolas isoladas, sendo uma na capital, três no interior da ilha, cinco no Município de São José, duas no de Palhoça, quatro no da Laguna, três no de Tubarão, duas no de Orleans, três no de Jaguaruna e duas no Município de Araranguá, apresentado pelo Inspetor Escolar José Duarte de Magalhães, ao Excelentíssimo Sr. Dr. Secretário Geral de Negócios do Estado*. Florianópolis, 1916. (APESC)
- SANTA CATARINA. *Relatório do Inspetor Escolar Altino Flores em visita ao Grupo Escolar Jerônimo Coelho*. Laguna, 1917. (APESC)

SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios de Estado. *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Secretário Geral Lebon Régis*. Tipografia da Livraria Central. Florianópolis, Maio de 1914. (APESC)

SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios de Estado. *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral dos Negócios de Estado de Santa Catarina*. Man. 1911. (APESC)

SANTA CATARINA. Secretaria Geral de Negócios de Estado. *Relatório Apresentado ao Excelentíssimo Coronel Gustavo Richard, Governador do Estado pelo Dr. Honório H. Carneiro da Cunha, Secretário Geral de Negócios de Estado*. Manuscrito. 1910. (APESC)

SANTA CATARINA. *Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o governo no dia 20 de junho de 1914*. Administração do Estado – quadriênio de 1910 a 1914. Gabinete Tipográfico d' 'O Dia', Florianópolis, 1914. (APESC)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, H. R. de. *A invenção do litoral*. Reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na primeira república. São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado. PUC.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BIZZO, N. M. V. *Meninos do Brasil: Idéias sobre reprodução, Eugenia e Cidadania na escola*. São Paulo, 1994. Tese de concurso de Livre-docência. USP/SP.

- BIZZO, N. M. V. O paradoxo social-eugênico, genes e ética. *Dossiê Genética e Ética*, EDUSP (São Paulo), n. 24, 1995.
- BOMENY, H. *Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional*. Estudos Históricos (Rio de Janeiro), v. 6, n. 11, 1993.
- CARVALHO, M. M. C. de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 - 1931)*. São Paulo, 1986. Tese de Doutorado, FEUSP.
- COSTA, N. do R. *Lutas urbanas e controle sanitário. Origens da políticas de saúde no Brasil*. São Paulo: Vozes, 1985.
- DECCA, E. S. de. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- EVANGELISTA, O. *Fontes para o estudo da formação do professor em São Paulo: 1920 – 1930*. PUC/SP: mimeo, 1996.
- _____. *A formação do professor em nível universitário: a experiência do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. São Paulo, 1997. Tese de Doutorado, PUC/SP.
- FENELON, D. R. Fontes para o estudo da industrialização no Brasil – 1889-1945. *Revista Brasileira de História* (São Paulo) ano 2. n. 3. mar., 1982.
- FIORI, N. A. *Aspectos da evolução do ensino público*. Florianópolis: Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, 1975.
- _____. *Aspectos da evolução do ensino público*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.
- FREITAS, M. C. Para uma história da historiografia brasileira. *Historiografia Brasileira em perspectiva*. Org. Marcos Cezar de Freitas. Contexto: São Paulo, 1998.
- GINER, M. I. C. *Origen y desarrollo de las escuelas normales en Francia (1789-1982)*. Valência.: Promolibro, 1985.

- GOMES, A. de C. *A invenção do trabalhismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.
- HERSCHMANN, M. M. e PEREIRA, C. A. M. *A invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- _____. O imaginário moderno no Brasil. HERSCHMANN, M. M. & PEREIRA, C. A. M. *A invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- MARQUES, V. R. B. *A medicalização da raça*. Campinas: Unicamp, 1994.
- MEIRINHO A. *República em Santa Catarina. 1881-1900*. EDUFSC/LUNARDELLI, Florianópolis, 1982, p. 103
- MENDONÇA, A. W. P. C. *Universidade e formação do professor. Uma perspectiva integradora: a Universidade de Educação de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro, 1993. Tese de Doutorado, PUC/RJ.1993.
- MONARCHA, C. *A reinvenção da cidade e da multidão*. São Paulo: Cortez/AA, 1989.
- _____. As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia e a Biologia. *Didática* (São Paulo), v. 28, 1992.
- _____. *O lado noturno das luzes*. São Paulo, 1994. Dissertação de Doutorado, PUC/SP.
- _____. *História da educação brasileira: Atos inaugurais*. Horizontes (São Paulo), n. 14, 1996.
- ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.
- PICHETTI, A. *História de Santa Catarina*. GRAFIPAR, Curitiba, 1970, p. 79.
- SACCONI, L. A. *Não erre mais!* 11. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- SAES, D. *Classes médias e sistema político no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TANURI, L. *A escola normal do Estado de São Paulo – 1890-1930*. São Paulo: FEUSP, 1979.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Normas para publicações na UNESP*. Campinas: Papirus, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. BIBLIOTECA CENTRAL. *Normas para apresentação de trabalhos*. 5. ed. Curitiba: editora da UFPR, 1995.