

INTRODUÇÃO

Ao discurso do pesquisador compete, hoje, menos a construção de certezas e mais a colocação de desafios, de dialeticamente criar um leitor que também se sinta desconfortável, inquieto.
Campos & Cury, 1997.

O trabalho que ora apresentamos constitui-se em elemento sintetizador de algumas das principais e mais relevantes questões que se fizeram presentes durante um processo de pesquisa iniciado ainda na graduação, momento em que se colocaram alguns dos principais desafios no ofício de ser pesquisador, particularmente, para o envolvido na produção dos conhecimentos da área de história da educação.

Nesse processo de amadurecimento teórico, relevantes reflexões puderam ser produzidas acerca da função da pesquisa na compreensão das principais questões educacionais. Por este estudo possuir caráter histórico, cabe salientar alguns aspectos acerca da importância e do papel da pesquisa histórica para o avanço da produção do conhecimento no campo educacional. Segundo Saviani (2000, p. 11),

dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica.

Partindo deste entendimento, a pesquisa histórica na área educacional é elemento essencial para se compreender que não há determinismo na constituição da realidade, dado que os sistemas de ensino, as concepções e as idéias pedagógicas são, na verdade,

construções sociais dos homens. Além disso, ao perceber esse movimento histórico contínuo e integrado, o entendimento acerca da relação direta entre o presente e o passado são compreendidos, integrando-os num mesmo processo de construção coletiva da realidade. Para tanto, a “tentativa de entendimento da função social do passado implica um movimento de busca que, no confronto presente/passado, permite pensar a ambos como expressões não apenas de um sentido histórico, mas de diversos sentidos históricos” (Nunes, 1992, p. 12).

Com esta preocupação, construiu-se a presente pesquisa, cuja temática tornou-se latente, mediante estudos realizados no período 1998/2000, a partir do auxílio do Programa de Iniciação Científica da UFSC (PIBIC/CNPq/UFSC), nos seguintes projetos: “A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40: entre o discurso da missão e o centralismo burocrático”¹ e “A imprensa pedagógica catarinense e os intelectuais locais: Configurando a sociologia educacional na formação dos professores em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940”.²

Nesse processo, análises puderam ser realizadas acerca de algumas questões envolvidas na formação dos professores em Santa Catarina, no início do século XX, em especial nas décadas de 1930 e 1940. Pesquisar sobre como se dava a formação dos docentes catarinenses exigiu que, muito mais que abordá-la de forma particular, houvesse uma preocupação com a articulação desta temática com a política educacional mais ampla, abordando, além disto, aspectos sociais, políticos e econômicos, presentes na realidade, já que “cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado” (Kosik, 1995, p. 31).

¹DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira & NASCIMENTO, Carla D’ Lourdes do. *A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40: entre o discurso da missão e o centralismo burocrático*. Florianópolis, 1999: Relatório de Pesquisa (Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

²DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira & NASCIMENTO, Carla D’ Lourdes do. *A imprensa pedagógica catarinense e os intelectuais locais: Configurando a sociologia educacional na formação dos professores em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940*. Florianópolis, 2001: Relatório de Pesquisa (Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

No período estudado (década de 30 e 40 do século XX), o panorama educacional brasileiro caracterizava-se por uma intensa e efervescente discussão acerca dos rumos a serem traçados para a educação no país, já que esta se apresentava como instrumento decisivo para a constituição da nacionalidade brasileira. Diferentes projetos estavam em pauta, imbuídos, no entanto, de um mesmo anseio de renovação educacional, requerido por um Estado Nacional que se encontrava em franco processo de fortalecimento e consolidação. Foi nesse momento que o campo educacional brasileiro encontrou espaço para se constituir cientificamente e se autonomizar, criando-se, mediante atuação direta dos intelectuais e do governo, mecanismos e veículos próprios de produção, discussão e divulgação científica das principais questões educacionais brasileiras, bem como espaço oficial para a implementação dessas novas diretrizes científicas no sistema educacional brasileiro. Como um “sub-campo” da esfera da cultura, o campo educacional, assim, adquiriu identidade, consolidando, segundo abordagem de Bourdieu (1999), uma autonomização em relação, por exemplo, ao campo econômico, político e religioso.

Muitas foram as questões educacionais analisadas sob uma perspectiva mais racional e científica e que promoveram este crescente processo de cientificização do campo pedagógico brasileiro. No entanto, foram as questões em torno da definição dos fundamentos científicos necessários para a formação dos professores que mereceram atenção privilegiada, sendo tema central de discussões, tanto no campo governamental como no campo intelectual.

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

Ocorreram, então, nesse período, reformas educacionais nos mais diversos estados do Brasil, constituindo-se em experiências singulares que acarretaram mudanças nos cursos de formação de professores. Tais experiências contribuíram, significativamente, para a crescente cientificização do campo pedagógico.

O governo do Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, mostrou-se, naquele momento, estar atento a estas novas prerrogativas para o campo da educação. Promoveu, nesse sentido, reformas no sistema de ensino catarinense, com iniciativas e medidas que constituíram um projeto para a formação dos professores em Santa Catarina, possibilitando mudanças substanciais na estrutura e nos currículos dos cursos destinados à preparação desses profissionais.

Preocupado em formar e capacitar um professor que estivesse preparado para dar conta dos problemas causados pela presença de muitos imigrantes em Santa Catarina e que promovesse, assim, um intenso processo de nacionalização do ensino, o governo catarinense buscou constituir uma formação de professores com caráter mais científico. Devido a isso, neste período, percebeu-se a constituição, em Santa Catarina, de um espaço de interlocução e de debates educacionais que foram decisivos para a introdução das “Ciências Fontes da Educação” nos currículos dos cursos de formação de professores catarinenses.

Como espaço privilegiado na formação de professores em Santa Catarina no período em estudo, o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis mostrou ser o *lócus* central na fomentação, discussão e divulgação das principais idéias educacionais presentes na realidade brasileira, produzidas pelos mais importantes intelectuais-educadores deste período.

Nesse importante espaço educacional catarinense, intelectuais de projeção nacional se fizeram presentes, como Fernando de Azevedo, Roger Bastide, entre outros, propiciando debates com o governo, professores e alunos, com o objetivo de subsidiar políticas e fecundar discussões científicas na área educacional em Santa Catarina. Comprovando ser um importante espaço de construção das principais discussões educacionais em Santa Catarina, criou-se no Instituto a revista *Estudos Educacionais*, periódico publicado pelo Curso Normal dessa instituição e financiado pelo governo do estado, que se tornou veículo principal de divulgação de discussões educacionais, produzidas mediante os conhecimentos advindos das ciências consideradas fundamentos científicos da Pedagogia, em especial, a Psicologia e a Sociologia Educacionais.

Na análise das discussões e ações de João Roberto Moreira, professor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1937 a 1943, e Diretor desta mesma instituição de 1941 a 1943, percebeu-se, de forma emblemática, o significado de todo o esforço despendido, tanto por intelectuais como pelo governo, na construção de um campo científico para a área educacional em Santa Catarina. Foi durante a permanência de Moreira no Curso Normal, e contando com o apoio irrestrito do governo catarinense, que aconteceram os contatos e o estreitamento de laços com os mais importantes intelectuais do período, assim como a criação da revista *Estudos Educacionais*.

Não só atuando como professor e diretor Moreira mostrou-se estar se constituindo em destacado intelectual da área educacional já que vamos encontrar em suas discussões produzidas neste período valiosas contribuições para o entendimento de determinados aspectos da formação docente, principalmente, quanto à preocupação latente em construir um campo educacional científico brasileiro. A contribuição desse intelectual catarinense para a ampliação de tais discussões educacionais envolveu a articulação mais ampla dos conhecimentos provenientes da Sociologia e da Psicologia Educacionais, consideradas “Ciências Fontes da Educação”, junto com a Biologia, Filosofia e História, para a constituição de uma verdadeira “Pedagogia Científica”. Essa discussão em torno de uma integração entre a Psicologia e a Sociologia Educacionais tornou-se um dos principais temas explorados por Moreira e, por isso, neste trabalho, buscou-se também perceber se ocorreu ou não tal articulação nas mudanças curriculares implementadas pelo governo nos cursos de formação de professores em Santa Catarina, analisando-se a carga horária e os programas definidos para estas disciplinas.

As construções teóricas e as ações de Moreira, iniciadas em Santa Catarina, teriam continuidade quando de sua projeção nacional, logo após sua saída do Instituto. As preocupações de Moreira quanto à constituição científica do campo educacional, reveladas e fomentadas pelas relações estabelecidas, ainda em Santa Catarina, com os intelectuais Fernando de Azevedo e Roger Bastide, iriam acompanhá-lo durante toda a sua trajetória intelectual. Entender, então, um pouco mais sobre este educador e

intelectual catarinense é tarefa que se coloca como essencial para melhor situar e substanciar as questões de pesquisa que serão colocadas neste trabalho.

QUEM FOI JOÃO ROBERTO MOREIRA?

Nascido no dia 27 de março de 1912, na cidade de Mafra, em Santa Catarina, João Roberto Moreira era filho de Ana Maria Moreira e José Elias Moreira. Casou-se com D. Almira Caldeira Moreira e teve três filhos: Luiz Erasmo de Moreira, Carlos Henrique Moreira e Hermes Eduardo Moreira.

Fez seus estudos primários no Grupo Escolar ‘Conselheiro Mafra’ em Joinville, de 1918 a 1921. Estudou no Seminário Central dos Padres Jesuítas de São Leopoldo (RS) de 1922 a 1929. Concluiu seus estudos secundários no Colégio Paranaense, em Curitiba. Graduou-se em Filosofia (1951) e Pedagogia / bacharelado (1954) pela PUC/RJ. Além disso, Moreira fez cursos de extensão e aperfeiçoamento em Institutos do Rio e de São Paulo, como o de Sociologia e Psicologia Aplicadas à Educação na USP em 1938 e 1939, Psicologia das Relações Humanas e Psicotécnica no DASP (1944-1945), além de estágios de observação e treinamento no exterior, como na França e nos Estados Unidos (College of Education de Fayetteville, no State Teachers College de Emporia, Kansas, e Teachers College da Columbia University).

Os contatos e leituras que realizou favoreceram sua aproximação com as propostas escolanovistas, inspirando-se nelas para tentar melhorar seu trabalho no Grupo Escolar Conselheiro Mafra em Joinville, que esteve sob sua Direção (1934/1935). No início de sua trajetória profissional, exerceu o magistério no Estado do Paraná no Colégio Parthenon Paranaense (1930-1932) e na Escola de Professores de Ponta Grossa (1933/1934), sendo, nesse último, professor de Português e Literatura (Paixão, 1999).

Foi no ano de 1937 que Moreira passou a trabalhar no Instituto de Educação de Florianópolis. Exerceu ali as funções de professor catedrático de Psicologia e Pedagogia (1937/1943); professor interino de Sociologia (1938-1940); e Diretor (1941-1943). Nesse

período, Moreira iniciou seu contato com Fernando de Azevedo, que o ajudou na publicação de seu primeiro livro *Os Sistemas Ideais de Educação*, em 1945.³

Em 1944, João Roberto Moreira iniciou uma fase de atuação em órgãos federais. Trabalhou como técnico do DASP (1944 / 1946), chefiando a Seção de Planejamento da Divisão de Seleção e Aperfeiçoamento de Pessoal e a de Recrutamento. Como técnico de educação, aprovado por concurso em 1947, dirigiu a Seção de Documentação e Intercâmbio do INEP (1949 / 1951). Foi diretor técnico do Colégio de Cataguases (MG) em 1951; Coordenador e Vice-diretor do Colégio Nova Friburgo da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro (1952-1953).

No ano de 1952, foi convidado por Anísio Teixeira, que assumia a direção do INEP, a coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME), que visava à execução de amplo projeto de levantamento sobre a situação do ensino primário e médio nos estados, mapeando os problemas da educação no Brasil (Paixão, 1999). Neste período, de 1949 a 1951, foi também professor dos Cursos de Aperfeiçoamento de Professores, do Ministério da Educação, ministrando as disciplinas de Psicologia e de Sociologia Educacionais.

Em 1955, as funções da CILEME foram incorporadas ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), dirigindo Moreira o Setor de Planejamento em sua fase inicial (1957), chefiando, posteriormente, a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais. Moreira participou de discussões e da elaboração do projeto desse Centro, contando com a colaboração de cientistas sociais, bem como de educadores brasileiros e estrangeiros. Junto com o antropólogo da Universidade de Columbia, Charles Wagley, foi incumbido de propor os planos para a concretização do Centro.

Ainda em 1954, Moreira publicou *A educação em Santa Catarina*⁴, fazendo uma sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Nesse estudo monográfico, Moreira propôs-se a mapear a situação educacional no estado catarinense, servindo sua análise de roteiro para estudos a serem

³ A relação entre Moreira e Fernando de Azevedo será explorada no decorrer deste trabalho.

⁴ Este livro de Moreira será mais bem abordado no decorrer do trabalho.

realizados nas demais unidades da federação, visando à concretização do pretendido levantamento sobre a situação do ensino no país.

Em 1955, publicou *Introdução ao estudo do currículo da escola primária*, que foi o primeiro livro brasileiro sobre currículo. Nessa obra, Moreira teceu uma exposição crítica das correntes de pensamento e das condições histórico-sociais que influenciaram na formação do currículo da escola primária no Brasil, fazendo, também, uma análise das reformas educacionais brasileiras.

Segundo Paixão (1999), já em 1957, no Governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), Moreira foi convocado pela Escola Superior de Guerra a ministrar a cadeira de Teoria e Prática do Ensino do Estado Maior do Exército e, ainda nesse mesmo ano, foi designado pelo Ministro Clóvis Salgado coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNAE), promovendo experiências-piloto em cinco cidades representativas de cada região: Leopoldina, Santarém (AM), Timbaúba (PE), Júlio de Castilho (RS) e Catalão (GO). Na verdade, a erradicação do analfabetismo, em especial, bem como a discussão de questões ligadas à educação em geral não foram consideradas prioritárias pelo Governo. A incorporação modesta da educação no Plano de Metas (uma em trinta) se fez na perspectiva de que ela seria fator de crescimento econômico, aumentando a produtividade do trabalho. Moreira e outros educadores do INEP criticavam essa perspectiva, considerando-a fatalista, já que implicava numa compreensão do papel de determinação do econômico sobre o social e o cultural, em detrimento da busca pela ‘formação do homem’.

Em *Uma experiência de educação*, Moreira forneceu detalhes dessa proposta e de sua execução. Iniciada em 1958, a CNAE ampliou suas atividades no ano seguinte. Em 1960, contava com 34 centros. No entanto, sua expansão foi contida em 1961 por falta de recursos, sendo finalmente extinta, nesse mesmo ano.

Em 1960, Moreira publicou dois de seus trabalhos mais densos e articulados: *Teoria e prática da escola elementar: introdução ao estudo social do ensino primário e Educação e desenvolvimento no Brasil*. O primeiro livro destinava-se aos professores primários, considerados por Moreira estratégicos para a construção de uma escola que

atendesse ao desenvolvimento do país. Neste âmbito, a forma densa das informações e discussões apresentadas neste livro destinado a professores primários revela a sua expectativa quanto à responsabilidade docente na educação escolar (Paixão, 1999).

Já o segundo livro foi produto de um curso por ele ministrado, como Professor-Visitante, na Universidade de Chicago, em 1959. Nessa obra, Moreira avalia a situação da educação no Brasil, além de orientar a realização de estudos como estes em outros países da América Latina. Esse livro também foi publicado nos Estados Unidos, com co-autoria de Robert J. Havighurst, professor da Universidade de Chicago.

Em maio de 1961, João Roberto Moreira foi designado para o Departamento Nacional de Educação do MEC. Em decorrência da renúncia do Presidente Jânio Quadros, tal experiência acabou em setembro, passando Moreira a coordenar um projeto de pesquisa sobre educação e desenvolvimento sócio-econômico no Centro Latino Americano de Pesquisas Sociais (1961-1962). Nesse centro, trabalhou com a idéia de que a educação deveria ser tratada como um investimento, dando resposta à necessidade de crescente mão-de-obra e de formação técnico-científica da sociedade.

Mediante suas articulações internacionais e experiências em atividades de pesquisa e planejamento, Moreira foi para o Chile em novembro de 1961, onde passou a trabalhar no Escritório Regional da UNESCO para América Latina, coordenando um projeto que visava à generalização e à melhoria do ensino primário na América Latina – O Projeto Principal – e lecionando nos cursos do Centro Latino-Americano de Formação de Especialistas em Educação. Também se encarregava dos cursos no Centro de Planejamento da Escola de Economia da Universidade do Chile. Em 1963, a UNESCO ampliou suas responsabilidades, encarregando-o da administração de sua representação na América Latina.

Elaborou, neste período, um documento básico discutido no simpósio, realizado em 1964, no Brasil, pelo Instituto de Pesquisas Sociais (IPES). Esse documento era, segundo Paixão (1999, p. 274),

um plano de educação para a democracia no Brasil. Organizados por um grupo de empresários, militares e profissionais liberais do Rio de Janeiro e de São Paulo, o Ipes estava empenhado em formular propostas de reformas sociais que associassem capitalismo e democracia e que pudessem ser contrapostas aos projetos de esquerda (ibid, p. 274).

Em 1964, quando retornou ao Brasil, aceitando o convite para assumir um cargo de direção no Departamento Nacional de Educação, seu filho, Luiz Erasmo Moreira, foi preso por motivos políticos. Moreira decidiu, então, voltar ao Chile, estando à frente do Escritório Regional da UNESCO. Permaneceu no Chile até fevereiro de 1965, quando, de volta ao Brasil, reassumiu seu cargo público no INEP / CBPE, desenvolvendo atividades de ensino no Curso de Sociologia e Política da PUC/RJ. Enfrentou, no entanto, ao reassumir suas funções, situações adversas, em que “não lhe permitiam desempenhar atividades não docentes e nem fora do MEC” (idem).

Em setembro de 1966, realizou nova temporada no exterior como Professor-Visitante e Consultor da Universidade de Porto Rico, organizando o Centro de Estudos Internacionais de Educação Comparada. Faleceu em 21 de maio de 1967, na cidade de São João do Porto Rico.

Além dos livros já citados, Moreira publicou artigos na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e na revista *Educação e Ciências Sociais*, publicações do INEP.

AS QUESTÕES E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A trajetória nacional e, mesmo internacional, de João Roberto Moreira, explicitadas anteriormente, expressa a preocupação de um intelectual com as mais importantes e contundentes questões educacionais que se colocavam naquele momento. Com o objetivo de responder a essas questões, Moreira aliou nas suas análises os vários conhecimentos provenientes das ciências sociais, como Sociologia, Psicologia e Antropologia, contribuindo para o avanço dos estudos no campo educacional brasileiro.

Foi, no entanto, ainda em Santa Catarina, como docente e como diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, que Moreira construiu suas primeiras discussões teóricas acerca do campo educacional. Nesse importante espaço educativo,

Moreira teceu laços com importantes intelectuais, como Fernando de Azevedo e Roger Bastide, bem como se tornou importante colaborador do governo catarinense na construção das bases científicas para a formação dos professores catarinenses, aliando, em especial, os conhecimentos advindos da Sociologia e da Psicologia Educacionais, ciências consideradas por ele como centrais para a constituição de uma “Pedagogia Científica”.

Tendo como ponto de referência o período em que Moreira atuou em Santa Catarina, as questões a serem abordadas neste trabalho procuram analisar um momento educacional, catarinense e brasileiro, em que as políticas governamentais definidas para a formação de professores tornaram-se elemento-chave para o processo de constituição da própria nacionalidade brasileira. Buscando analisar alguns desses aspectos, foram formuladas algumas questões que permearam e que se tornaram o norte principal para a construção desta pesquisa. São elas: Elementos-chave para a implementação de um novo projeto de educação para o Brasil, como as “Ciências Fontes da Educação”, em especial, a Sociologia e a Psicologia Educacionais, foram introduzidas nos cursos de formação de professores brasileiros? Qual a importância dessas disciplinas para o processo de constituição científica da Pedagogia? Como ocorreu a introdução dessas disciplinas nos cursos de formação de professores em Santa Catarina? A carga horária e os conteúdos definidos para essas disciplinas em Santa Catarina apontam para uma articulação entre a Psicologia e a Sociologia no oferecimento dos subsídios científicos para a formação dos professores catarinenses? Havia, como apontam alguns estudos, uma supervalorização dos conhecimentos da Psicologia Educacional em detrimento aos da Sociologia Educacional? Qual a contribuição de João Roberto Moreira para a promoção de uma maior articulação entre estas duas áreas de conhecimento no campo da Pedagogia? De alguma forma, as discussões de Moreira repercutiram nas políticas adotadas pelo governo de Nereu Ramos e nas políticas implementadas para a formação de professores? Qual a contribuição de Moreira para a construção e sustentação de um novo ideário nacional de organização social, a ser explicitada, principalmente, mediante sua estreita relação com o governo de Nereu Ramos?

Tendo formulado essas questões, constituiu-se como proposta central deste trabalho, a análise das idéias e concepções do intelectual catarinense João Roberto Moreira quanto à fundamentação científica da formação de professores, elaboradas ainda em Santa Catarina, nas décadas de 1930 e 1940, a partir da relação que estabeleceu entre os conhecimentos da Sociologia e da Psicologia educacionais, ciências consideradas “Ciências Fontes da Educação”.

Para tanto, procurou-se analisar os discursos e as idéias produzidas por João Roberto Moreira quanto à articulação entre a Sociologia e a Psicologia como “Ciências Fontes da Educação”, a partir das obras e artigos publicados por esse intelectual, principalmente, nas décadas de 30 e 40; identificar as bases teóricas fundamentais do pensamento de João Roberto Moreira, principalmente, acerca de sua ligação com os principais intelectuais do período, como Fernando de Azevedo e Roger Bastide e; pesquisar os currículos e os regulamentos do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, a fim de se perceber quais eram os conteúdos de Psicologia e de Sociologia abordados, bem como a carga horária destinada a essas disciplinas.

Como fontes principais deste trabalho estão: a revista *Estudos Educacionais*, periódico do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, no qual alunos e professores, dentre eles João Roberto Moreira, publicavam artigos abordando os principais temas educacionais tratados em aulas; os livros de João Roberto Moreira *Os Sistemas Ideais de Educação*, publicado em 1945 e *A Educação em Santa Catarina*, de 1954; além de decretos, circulares, portarias, correspondências, discursos, programas, entre outros.

As fontes utilizadas foram encontradas, principalmente, no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, na biblioteca do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, na Biblioteca Central e na Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Biblioteca Nacional e no Arquivo Pessoal de João Roberto Moreira situado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, organizado

e mantido pelo Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade (PROEDES).

Um destaque a fazer quanto às fontes encontradas é que, embora com a riqueza dos dados coligidos durante o período em que se realizou este estudo, teve-se sempre a clareza de que estas não eram suficientes “para se escrever uma história. Sem questões e hipóteses definidas, sem uma determinada orientação teórica, os dados empíricos amontoam-se confusamente e não revelam seu significado profundo” (Nosella & Buffa, 1996, p. 115).

Para a apresentação das discussões e análises suscitadas durante o processo de pesquisa, o presente trabalho se estruturou em quatro capítulos.

No primeiro capítulo buscou-se abordar, principalmente, a configuração da educação no âmbito nacional, no período estudado, destacando as políticas e projetos educacionais em discussão e que foram decisivos para a configuração dos cursos de formação de professores em todo o país. Destacam-se, nesse sentido, as reformas ocorridas no Rio de Janeiro e em São Paulo, já que estas se tornaram modelo para as reformas realizadas nas demais federações do país, como Santa Catarina, sendo pioneiras no processo de cientificização do campo educacional. Além disso, faz-se também neste capítulo, uma abordagem acerca dos principais teóricos que fundamentaram o processo de constituição científica da Pedagogia.

O segundo capítulo tratou especialmente de Santa Catarina, abordando as reformas nos cursos de formação de professores no estado e o processo de inserção das chamadas “Ciências Fontes da Educação”, em especial da Psicologia e da Sociologia Educacionais, analisando os programas e a carga-horária destinados a estas disciplinas no período estudado.

O terceiro capítulo privilegiou as discussões em torno do período em que João Roberto Moreira passou a atuar como professor e como Diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, abordando as ligações estabelecidas por esse intelectual, no espaço do Instituto, seja com o governo do estado, seja com intelectuais como Fernando de Azevedo e Roger Bastide, bem como com os principais veículos de

divulgação das idéias pedagógicas no Brasil, configurando um processo de ampliação do seu espaço de discussão.

No quarto e último capítulo são apresentadas as discussões produzidas por João Roberto Moreira acerca da educação, da formação de professores, em especial, das análises quanto à necessidade de articulação da Psicologia e da Sociologia Educacionais na constituição científica da Pedagogia. Além disso, algumas análises de João Roberto Moreira quanto à situação do sistema educacional em Santa Catarina são colocadas, abordando aspectos relacionados à formação de professores, reformas de ensino, entre outros.

Por último, nas Considerações Finais, procurou-se retomar algumas questões tratadas ao longo do trabalho e que se tornaram fundamentais para a compreensão do objeto em estudo.

Esta dissertação, finalmente, constituiu-se em trabalho desafiador e de grande responsabilidade, e foi construída num processo de grande interlocução e aprofundamento teórico. As análises aqui colocadas não esgotam a riqueza de questões e de problemáticas que as fontes estudadas suscitam. Este trabalho, por isso, configura-se como mais uma contribuição ao campo da história da educação, sendo ponto de partida para o aprofundamento das questões que foram tratadas aqui de forma ainda incipiente.

1. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO INÍCIO DO SÉCULO XX NO BRASIL: O PAPEL DAS “CIÊNCIAS FONTES DA EDUCAÇÃO” NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO CIENTÍFICA DA PEDAGOGIA.

1.1. As primeiras décadas do século XX no Brasil: A configuração de um novo projeto de educação

País recém tornado República, o Brasil atravessava nas primeiras décadas do século XX mudanças que evidenciavam sua própria transformação frente ao capitalismo mundial e que iriam repercutir numa disputa pelo poder, de forma a garantir “determinados” interesses do capital. A necessidade de modernizar o país tornava-se tarefa urgente, no entanto, a partir de princípios e concepções, pautados em um determinado projeto de sociedade.

Diferente dos primeiros anos da República, em que a economia era dominada por uma oligarquia agro-comercial, o Brasil vivia, nas primeiras décadas do século XX, um processo de intensa urbanização e industrialização, caracterizando a formação e consolidação do capital industrial no país.

Tal processo de modernização foi desencadeado, principalmente, pela economia do café, que possibilitou intenso investimento no setor industrial. A ligação da burguesia industrial ao bloco oligárquico, entretanto, perdurou até o momento em que o “capital cafeeiro” tornou-se insustentável para a economia industrial devido tanto a problemas externos (dificuldades de exportação durante a 1ª Guerra Mundial / 1914-1918), quanto internos (superprodução, altas taxas de exportação etc.)

Dessa forma, ao mesmo tempo em que o capital gerado pelo café proporcionava condições para o desenvolvimento do setor industrial, não possibilitava a constituição de um legítimo processo de industrialização da sociedade brasileira (Silva, 1980). Foi só com

a chamada “Revolução de 30” que ocorreu uma reorganização do poder político, com o objetivo de garantir que as mudanças econômicas pudessem ocorrer, marcando a adaptação dos velhos (oligarquia) e dos novos (burguesia industrial) setores da sociedade brasileira a um novo arranjo político e econômico.

Embora intitulada dessa forma, a “Revolução de 30” não significou um processo revolucionário, já que não implicou numa alteração dos fundamentos estruturais da sociedade nem a ascensão de uma nova classe ao poder. Por isso, considera-se que esta chamada “revolução” tenha sido de cunho reformista, já que ocorreu “quando se alteram somente certos quadros institucionais, sem qualquer modificação estrutural básica. Implica na ascensão de outras facções da classe dominante ao poder, verificando-se a recomposição das forças políticas e econômicas” (Ianni, 1975, p. 8).

A ruptura causada pela “Revolução de 30” iniciou-se com a “Depressão de 29” que provocou a queda no preço do café e, conseqüentemente, a desestabilização da economia nacional, já que o café era o principal produto de exportação do Brasil. Cobrando uma intervenção do governo federal junto à concessão de crédito e prorrogação de dívidas, a burguesia cafeeira paulista contrapôs-se às camadas da burguesia industrial, gerando intensos conflitos sociais.

Descontentes com a situação, latifundiários e empresários liberais de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, bem como militares, integrantes do Partido Democrático de São Paulo, proprietários rurais, entre outros, criaram a Aliança Liberal, apoiando a candidatura de Getúlio Vargas para a Presidência da República.

Getúlio Vargas, no entanto, perdeu as eleições para Júlio Prestes, representante da oligarquia paulista. Tal fato gerou desconforto na Aliança Liberal, que planejou, então, a tomada do poder pelas armas, recebendo apoio dos tenentes. Fruto da coalizão temporária das forças sociais (latifundiários e burguesia), Vargas assumiu a Presidência do Brasil, instalando um Governo Provisório em 3 de outubro de 1930 no qual, pelo Decreto n. 19.398, o Presidente assumia as funções do Poder Legislativo e Executivo.

Já no início do governo, a coalizão perdeu forças e começou a desfazer-se, gerando instabilidade no governo de Vargas. Pressionado pela “Revolução Constitucionalista”,

movimento paulista ocorrido em 1932, o governo promulgou em 1934 uma nova constituição, substituindo a de 1891, negligenciando, no entanto, os interesses paulistas, o que acarretou nova instabilidade social. O governo acabou se valendo de medidas de repressão policial, garantidas pela aprovação da Lei de Segurança Nacional em 1935. Sob pressão, o Congresso aprovou, em 1935, o “Estado de Sítio”, culminando, por fim, com o próprio fechamento do Congresso Nacional em 1937. Dava-se início ao período do “Estado Novo”, dirigido por Getúlio Vargas de 1937 a 1945, que

garantiu a supremacia econômica da burguesia industrial e moldou as bases de um bloco histórico burguês, concentrando as energias nacionais e mobilizando recursos legitimados por noções militares de ordem nacional e de progresso, cujos interesses pela industrialização mutuamente reforçavam os interesses dos industriais (Dreifuss, 1981, p. 22).

Ao estabelecer uma relação mais direta com os interesses industriais, numa realidade econômica marcada pela formação do parque industrial brasileiro, o governo de Vargas caracterizou-se pela “regulamentação do mundo do trabalho”, através de diversas leis trabalhistas, como a criação, por exemplo, do salário mínimo, o direito a férias e o funcionamento de sindicatos.

Embora com dados substanciais que apontam para um período de forte crescimento econômico, no campo político, o período do “Estado Novo” foi marcadamente autoritário, no qual a constituição de um Estado Nacional se deu a partir de uma intensa intervenção policial, limitando os direitos civis em favor da manutenção da ordem social e da garantia dos interesses do capital. Para tanto, “o golpe não representou uma ruptura, uma mudança abrupta, mas sim a consolidação de um processo de fechamento e repressão que vinha sendo lentamente construído, com o apoio de intelectuais, políticos civis e militares” (Araújo, 2000, p. 15).

Nesse sentido, os embates e coalizões políticas neste período contribuíram para o engendramento dos novos rumos do desenvolvimento capitalista no Brasil. Iniciava-se, então, a partir da chamada “Revolução de 30”, o “processo de modernização” do Brasil, que visava a definir os novos parâmetros de organização da sociedade brasileira.

Para isso, o Estado Nacional precisava adequar as várias instâncias da sociedade a este momento, formando um novo trabalhador e um novo cidadão, agora inseridos em uma realidade marcada pela cidade e pela indústria. De fato, o estado brasileiro organizava-se com o intuito de atender aos novos direcionamentos e necessidades do sistema econômico vigente, estabelecendo novas relações de poder.

Naquele momento, o Brasil era um país de imigrantes, sem uma identidade nacional constituída, chamado a dar conta dos desafios colocados pelos novos ditames do capitalismo mundial, principalmente, na área educacional. Com o intenso processo de industrialização, o ensino brasileiro precisava ser reformulado, adquirindo caráter mais prático, oferecendo novas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Apresentava-se, então, como tarefa principal, superar o contraste étnico, organizando nacionalmente o sistema educacional, com o objetivo de favorecer a padronização de comportamentos e habilidades. Tal propósito tornou-se política central durante o Estado Novo, pois embora,

mencionada e incluída na pauta de discussões desde o início do século, a questão da nacionalização do ensino encontraria no Estado Novo o momento decisivo de sua resolução. Não é absolutamente gratuito esse fato; não é por acaso que só sob o regime autoritário estadonovista tenha sido possível chegar a uma política agressiva de cunho gravemente repressor. De um lado, havia a disposição do governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, uma conjuntura onde toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação da nacionalidade, de construção e consolidação do Estado Nacional. Não havia, em projetos nacionalistas como o do Estado Novo, espaço para a convivência com grupos culturais estrangeiros fortes e estruturados nas regiões de colonização (Schwartzman et alii, 2000, p. 91).

A educação, assim, tornou-se aspecto fundamental para a implementação de uma nova organização para o país e, portanto, de viabilização de um novo projeto econômico em andamento, já que “a escolarização passava a ser vista como um instrumento para a formação do ‘brasileiro’, para a conquista de seus direitos políticos e para a preservação das instituições nacionais” (Tanuri, 1979, p. 153).

Para alcançar tais objetivos, constituiu-se uma mobilização nacional em torno do desafio de reformular a educação. Parte da intelectualidade brasileira organizou-se com o objetivo de propor alternativas para a renovação do campo educacional, bem como de

estabelecer novos parâmetros para a modernização da nação, num movimento de construção da própria “identidade nacional”. A educação, entendida no interior deste propósito de reforma social, tornou-se peça chave para a formação da nacionalidade.

Denominando-se representantes de um novo ideário de sociedade, esses intelectuais propunham uma nova organização social, sob a égide do conhecimento científico. O conhecimento da realidade, bem como a proposição de alternativas para as adequações sociais só seriam possíveis, segundo eles, mediante o aval dos conhecimentos científicos. Nesse sentido,

a ciência moderna funciona como uma bússola para a própria sociedade indicando os caminhos para o ‘progresso’, fortalecendo portanto a crença de que sem ela a sociedade dificilmente se beneficiaria das conquistas sociais, econômicas e culturais. Aqueles que falam pela ciência, revestiam-se de um *poder* típico, distinto da *autoridade* política tradicional. De outro lado, a ciência, ao conferir este poder a seus porta-vozes, credenciava suas práticas identificando-as com as de ‘cientistas sociais’ (...) A ciência fornecia o argumento central da legitimidade tanto da crítica aos padrões convencionais, quanto da eleição de políticas e de novos procedimentos. A feição cientificista impregnou os diagnósticos e as formulações distintas dos projetos de nação que disputaram o cenário dos anos 20[grifos do autor] (Bomeny, 1993, p. 25).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1931, simbolizou todo o empenho do estado, no interior de outras iniciativas, em criar e legitimar o espaço educacional dentro das políticas governamentais, no qual “a constituição da nacionalidade deveria ser a culminação de toda a ação pedagógica do ministério, em seu sentido mais amplo” (Schwartzman et alii, 2000, p. 157).⁵

No entanto, foi na ABE (Associação Brasileira de Educação), que desde a sua fundação em 1924 caracterizava-se como local em que se tratavam as principais discussões educacionais no país, que ocorreu, de maneira determinante, a definição de um projeto de educação para o Brasil. Foi nesse espaço que se contrapuseram, de forma mais

⁵ Pode-se destacar, pelo menos, três aspectos neste intuito de nacionalização do ensino, direcionado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública: 1) dar um conteúdo nacional à educação, transmitido nas escolas e por outros instrumentos formativos; 2) padronizar escolas, universidades, currículos etc; 3) erradicar as minorias étnicas, lingüísticas e culturais do país (Schwartzman et alii, 2000).

veemente, diferentes projetos educacionais renovadores, propostos, de um lado, pela Igreja Católica e, de outro, pelos representantes do chamado Movimento da Escola Nova.⁶

Apesar de apoiarem alguns dos princípios pedagógicos propostos pela Escola Nova (principalmente os referentes ao aspecto metodológico de ensino), os intelectuais-educadores católicos⁷ propunham reformulações no campo educacional brasileiro que garantiam a manutenção dos interesses e da influência da Igreja Católica sobre a educação. Embora balizados pela proposta de constituição “de uma sociologia cristã, responsável pela busca de uma racionalidade para a fé” (Schwartzman et alii, 2000, p. 73), os intelectuais católicos combatiam acirradamente, por exemplo, as propostas de laicização do ensino.

Como principais opositores ao projeto renovador católico encontravam-se os intelectuais-educadores integrantes do Movimento da Escola Nova, entre os quais estavam: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos, entre outros.⁸ O marco de divulgação e defesa das idéias escolanovistas no Brasil foi a publicação do documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Nesse documento estão contidos os princípios fundamentais defendidos por este grupo de intelectuais que propunham uma nova organização social, a partir de um novo projeto de educação para o Brasil, buscando a revolução do ensino e da sociedade a partir de bases eminentemente científicas, defendendo um ensino público, laico e estatal (Xavier, 2002).

Para tanto, o auxílio dos conhecimentos provenientes das diferentes ciências aparece como indispensável para a atuação desses intelectuais. Pelo fato de suas análises e proposições serem balizadas por estudos científicos, justificam a atuação especializada na

⁶ Apesar dos estudos realizados apontarem para uma distinção ferrenha entre as propostas de católicos e renovadores, Carvalho (1999) salienta que os dois grupos, mesmo apresentando certa contraposição, compartilhavam de um mesmo ideal: a de que a educação seria a principal responsável pela formação da nacionalidade.

⁷ Como principais intelectuais-educadores católicos estão: Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima (conhecido como Tristão de Athayde), D. Sebastião Leme (arcebispo do Rio de Janeiro em 1921), entre outros (Xavier, 1999).

⁸ Embora ocorresse uma disputa acirrada entre os dois projetos de educação, o dos “escolanovistas” e o dos “católicos”, “ambos se adequavam às relações sociais vigentes e sua dinâmica e organização não eram sequer postas em questão” (Moraes, 2000, p. 136).

execução de reformas no ensino, considerando-se e legitimando-se como técnicos do campo educacional.

Ao utilizarem o aparato governamental, esses intelectuais realizaram reformas e ocuparam lugares institucionais importantes e que determinaram as novas feições da educação, promovendo mudanças no próprio conhecimento acerca da sociedade e do homem, fundamentados em novos paradigmas e ideologias mais racionais e científicas.

Foi nesse contexto de contradições e presença de ideais renovadores que a autonomização e a legitimação científica do campo educacional ocorreu, baseado num novo entendimento acerca da educação, em contraposição aos conceitos, até então hegemônicos, da Igreja Católica. Para esses intelectuais, seriam os conhecimentos provenientes das ciências, em especial, os fornecidos pelas áreas sociais, os fundamentos necessários para a constituição científica de um campo de estudos para as questões educacionais.

Foi principalmente em São Paulo que as ciências sociais encontraram as condições essenciais para sua institucionalização e consolidação, ocorrendo a partir da fundação da Escola Livre de Sociologia e Política, em 1933 e da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Segundo Miceli (1989), tal gênese e expansão devem ser creditadas aos efeitos da transformação do estado paulista no centro do processo de industrialização e urbanização do país. O cenário em São Paulo era marcado pela acelerada urbanização e industrialização que proporcionaram a consolidação de uma estrutura social e ocupacional; pela formação de uma especialização funcional e técnica no interior das elites dirigentes; pela formação de empresários capitalistas no setor da produção de informação e cultura; e pela demanda social qualificada para novas habilidades.⁹

⁹ Outros estados, além de São Paulo, destacaram-se pela institucionalização das ciências sociais, mediante as universidades, mas tendo caráter diferenciado e atendendo a determinados objetivos. No Rio de Janeiro havia interesses políticos partidários sobre os praticantes e recém recrutados cientistas sociais, destinando sua atuação a setores determinados das elites dirigentes; em Minas Gerais as ciências sociais se desenvolveram em torno de organizações universitárias já implantadas (Curso de Direito e de Economia), com desenvolvimento destas dentro do debate políticos-institucional, mais sensíveis à dimensão jurídica; já em Pernambuco, esta institucionalização se deu a partir da iniciativa de Gilberto Freyre de construir espaço institucional autônomo no Instituto Joaquim Nabuco, sendo ‘cooperativa de pesquisadores,

Assim, a legitimação do lugar ocupado pelos intelectuais na sociedade ocorreu, principalmente, a partir da criação das universidades, em que “o avanço dos intelectuais operou-se, em larga escala, sob o signo da ciência”, alcançando a Sociologia o estatuto de “ciência do social” e “ciência do governo” (Pécault, 1990, p. 34). Nesse âmbito, a criação das universidades significou uma importante transformação política com a constituição de novas elites, na qual “a arte de governar relaciona-se com o saber científico” (ibid. p. 30).

Sob esta perspectiva, os intelectuais legitimaram sua atuação, fazendo com que os estudos desenvolvidos nas ciências sociais alcançassem respaldo acadêmico e científico, pois “a universidade, por criar, condições institucionais à produção de conhecimentos e congregar um número significativo de intelectuais, teve papel importante na formulação de princípios guiados por critérios de cientificidade” (Arruda, 1995, p. 122).

No campo educacional, as idéias desenvolvidas por esses intelectuais, a partir das ciências sociais, validariam todo um movimento, como já salientado, de renovação educacional que ficaria conhecido como *Escola Nova*. Baseados nas idéias desenvolvidas por Durkheim, Claparède, Dewey e entre outros, tais intelectuais apresentavam a educação como instrumento de reconstrução nacional e estabilidade política, num “mosaico” de teorias que acabaram por dar as feições características desse movimento de renovação educacional no Brasil.

Foi no interior desses debates teóricos, na busca pela renovação educacional, que os intelectuais mencionados inseriram-se na máquina estatal e realizaram, a partir dos anos 20 do século XX, inúmeras reformas educacionais, nos vários estados da federação brasileira.¹⁰ Embora tenham modificado a organização dos vários níveis de ensino, foi na área de formação de professores que se pode perceber, de forma mais emblemática, mudanças significativas que consubstanciam um novo projeto educacional defendido por esses intelectuais-educadores.

letrados e intelectuais’, visando à criação cultural, com serviço emergencial de preservação das tradições regionais (Miceli, 1989).

¹⁰ Neste momento, “o Estado oligárquico, subordinado aos interesses dos grupos dominantes das regiões produtoras e exportadoras de café, e o federalismo descentralizado vigente, trouxeram um desenvolvimento educacional marcado por grandes discrepâncias entre os estados, que organizavam, ao sabor de suas condições específicas e de seu reformadores, os respectivos sistemas de ensino” (Scheibe & Daniel, 2002, p. 15).

Com as reformas de ensino empreendidas em vários estados brasileiros, os currículos dos cursos de formação de professores puderam ser reformulados, fornecendo a esses profissionais, mediante a introdução das chamadas “Ciências Fontes da Educação” (Sociologia, Psicologia, Biologia, História e Filosofia), os conhecimentos científicos necessários para sua atuação na realidade, fundamentando a constituição de uma “Pedagogia Científica”. Assim,

na medida em que o movimento escolanovista colocava em evidência as ciências que deveriam fundamentar a Pedagogia e na medida em que trazia um novo equacionamento aos problemas de natureza intra-escolar (métodos e técnicas didáticas, processo ensino-aprendizagem, programas escolares), esse movimento fornecia elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existente (...) Daí o motivo das preocupações em torno do ensino normal e das freqüentes reformas que sobre ele incidiram nesse período (Tanuri, 1979, p. 155).

Nesse sentido, a constituição da chamada “Pedagogia Científica” encontrava-se diretamente relacionada às discussões travadas entre os vários intelectuais-educadores para a constituição científica do campo educacional. A própria história de constituição dessa disciplina, bem como da construção de sua base científica, a partir da introdução das chamadas “Ciências Fontes da Educação”, mistura-se aos debates envolvidos na constituição e delimitação do campo científico educacional brasileiro.

1.2. Os fundamentos teóricos para a constituição da “Pedagogia Científica”

O processo de constituição científica e institucionalização da Pedagogia como disciplina encontra sua gênese ainda no século XVIII, na Alemanha, com Johan Friedrich Herbart (1776-1841), considerado o “arquiteto da pedagogia científica” (Monarcha, 1989). Para ele, a constituição de uma “Pedagogia Científica” que superasse o senso comum deveria ser aquela pautada na ética (filosofia prática) e na psicologia, criticando, no entanto, a Pedagogia baseada na psicologia das faculdades mentais. A Pedagogia por

ele defendida, contudo, continuava tendo como base principal a filosofia (definindo esta o fim da educação) influenciada, marcadamente, pelo pensamento kantiano (Warde, 2000).

Ocorreu, no entanto, na segunda metade do século XIX, de maneira mais profunda, o nascimento da “Pedagogia Científica”, bem como de uma “Pedagogia Experimental”,

que tendem a separar-se da filosofia e a tornar-se independentes da política para reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas, que tratam do homem (a fisiologia, a antropologia, a psicologia) e da sociedade (a sociologia, a etnologia, a criminologia), renovando seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em ‘fatos’ (Cambi, 1999, p. 498).

As bases dessa constituição, no entanto, não foram formuladas de forma consensual. Ao contrário, embora tendo a ciência como principal condutora e balizadora de suas novas feições, a Pedagogia assumiu fundamentos distintos, a partir das concepções adotadas pelos mais diversos teóricos.

Na França, por exemplo, a educação constituiu-se em forma de cátedra específica, como cursos complementares. Para tanto,

o primeiro curso complementar de ciência da educação foi aberto em 1883 na Sorbonne. Esse curso, desenvolvido por Henri Marion, professor de Filosofia, foi transformado em cadeira em 1887 e Marion tornou-se o seu primeiro professor, sendo sucedido por Ferdinand Buisson em 1870 e Émile Durkheim em 1902. Em 1907, por influência de Durkheim, a cadeira ganhou a denominação de ‘Sociologia e Ciência da Educação’; em 1917, após a sua morte, a cadeira passou a denominar-se ‘Economia Social’, ocupada por Bouglé (Warde, 2000, p. 296).

Além de considerar a Pedagogia como “a ciência e a arte da educação”, Marion a via como uma ciência prática, que se desenvolvia enquanto aplicação da ciência psicológica.

No entanto, Durkheim contrapôs-se a esse entendimento. Ele estabeleceu, em suas reflexões, diferenças primordiais quanto ao significado de educação, pedagogia e ciência da educação. Tais reflexões foram baseadas a partir de um novo entendimento sobre a realidade e sobre o papel da ciência na organização da sociedade, postulado pela “ciência

positiva”, que tomou a sociedade como objeto científico, possível de ser estudado, mediante a Sociologia. Segundo Cambi (1999, p. 467),

o projeto pedagógico do positivismo estava voltado, em particular, para uma elaboração da pedagogia como ciência (ou ‘ciência da educação’), por um lado, e, por outro, para uma redefinição dos *curricula* formativos, colocando em seu centro a ciência, vista como o conhecimento típico e central do mundo moderno baseado na indústria e como um feixe de disciplinas altamente formativas, tanto no plano intelectual como do caráter. (...) Estas ciências ‘fundam’ um novo aspecto experimental e rigoroso da pedagogia, não retórico nem exclusivamente prático ou filosófico, que se afirmou como dominante na pedagogia contemporânea, e, de fato, encontra nas reflexões educativas da época do positivismo uma das suas raízes constitutivas [grifos do autor].

A partir do Positivismo, Durkheim possibilitou que a educação, entendida por ele como fato social, se tornasse objeto dos estudos sociológicos, definindo-a como:

A ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim, 1978, p. 41).

Para ele, a educação se dá de diferentes formas, em diferentes espaços, em diferentes tempos históricos, constituindo-se, assim, num fato social, integrante de um todo social que varia de acordo com a organização de cada sociedade. Durkheim acreditava que os fins da educação estavam relacionados com as necessidades sociais de cada sociedade, no qual adaptar e socializar o indivíduo a esta realidade torna-se tarefa primordial da educação.

Segundo Dias (1990), destacam-se, ainda, dois aspectos no conceito de Durkheim acerca da educação: o da homogeneidade e o da diversidade de meios sociais, distinguindo o “ser individual” e o “ser social”, em que a educação “se presta a constituir esse segundo ser em cada um de nós” (ibid, p. 37).

Diferente do significado da educação, Durkheim salienta que a Pedagogia “não é nem arte nem ciência”, já que, por um lado, seus conhecimentos não são desinteressados e, por outro, visa à prática. Segundo Durkheim (1978, p. 66), “a pedagogia é, assim, uma

teoria prática [grifos do autor]. Ela não estuda cientificamente os sistemas de educação; reflete, mais ou menos profundamente, sobre tais sistemas, no sentido de fornecer ao educador uma visão teórica que os inspire”.

Caberia, então, à “ciência da educação” o papel de construção dos conhecimentos científicos necessários para a fundamentação da Pedagogia, já que esta não estuda cientificamente os sistemas educacionais. Assim,

pra saber o que a educação deve ser, será preciso, antes de tudo, saber qual é a sua natureza, quais as condições de que dependa, as leis segundo as quais a sua história tem envolvido. Mas a ciência da educação ainda não existe senão em esboço. Restam, duma parte, os outros ramos da sociologia que podem auxiliar a pedagogia a fixar o fim da educação com a orientação geral de seu método; de outra, a psicologia, cujos ensinamentos podem ser muito úteis à determinação minuciosa dos processos pedagógicos (ibid, p. 66).

Assim, como destacado por Durkheim, à Sociologia caberia definir os fins da educação e, já à Psicologia, se reservaria a responsabilidade de definir os meios pelos quais se exerce a educação.

Nesse processo de constituição científica da Pedagogia ocorreu o desenvolvimento de estudos que procuraram fornecer a ela um caráter mais experimental, no qual “nasce como não valorativa (deixa de fora os ‘juízos de valor’) e visa aos aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação” (Cambi, 1999, p. 500). Dentre os principais teóricos precursores desta “Pedagogia Experimental”, estão: Claparède, Bain, Wundt, Ribot, Binet, Catell, Dewey, entre outros.

Destaca-se, dentre esses, o papel decisivo de Claparède na “afirmação da psicologia como ciência referência da pedagogia”, (Warde, 2000, p. 298), preocupando-se com a separação da pedagogia da “égide filosófica”. Assim,

se para Durkheim a sociologia era a arma dos republicanos para fazer valer a ‘moral laica e a solidariedade nacional’ (...) para Claparède era a psicologia o instrumento de luta contra uma filosofia especulativa e metafísica, bem como de luta contra a inoperância e despreparo dos poderes instituídos em questões nacionais. Não é causal a identidade permanentemente alardeada por Claparède entre seus preceitos científicos e os da psicologia funcionalista norte-americana. (...) Como ele, Dewey e os seus parceiros pragmatistas estavam lutando contra a filosofia especulativa e metafísica. (ibid, p. 301).

Além de Claparède, vale destacar a figura intelectual de John Dewey, cujo pensamento pedagógico foi amplamente difundido no século XX. Principal difusor do pragmatismo americano, Dewey discordava de Durkheim acerca do papel da Psicologia e da Sociologia Educacionais. Segundo ele, não havia distinção dessas duas ciências no fornecimento dos meios e dos fins educacionais.

Tais discordâncias e diferentes abordagens teóricas em torno da construção científica da Pedagogia encontraram ressonância também no Brasil, demarcando diferentes posicionamentos entre os principais intelectuais nacionais. Como um desses intelectuais brasileiros preocupados com a formação científica dos professores estava Fernando de Azevedo que contribuiu, decididamente, para as principais experiências na reformulação dos cursos normais, introduzindo, por exemplo, pela primeira vez no país, a cadeira de Sociologia no Curso Normal do Distrito Federal, em 1928.¹¹

Fortemente influenciado pelas idéias de Durkheim, Fernando de Azevedo desempenhou importante papel no processo de cientificização do campo educacional ao realizar importantes reformas nos cursos de formação de professores, assim como ao produzir importantes obras teóricas do campo educacional no período, influenciando as bases constituidoras de tais disciplinas, ao pensar a educação como campo científico, mediante as análises realizadas por Durkheim.

Embora consciente de que o entendimento acerca da educação veiculado por Durkheim e Fernando de Azevedo integra todo um universo mais amplo do processo de constituição da chamada “Pedagogia Científica”, com a influência de outros teóricos, como Dewey e Claparède, privilegiar-se-á, neste trabalho, o papel desses dois pensadores, já que constituíram o fundamento teórico principal das idéias do catarinense João Roberto Moreira, que encontrou em suas análises, as bases para estabelecer uma relação científica entre a Sociologia e a Psicologia Educacionais e a Pedagogia.

A introdução das idéias de Durkheim no país ocorreu ainda no ano de 1927, quando da tradução de seu livro *Educação e Sociologia* por Lourenço Filho. Esta obra

¹¹ Carneiro Leão, também em 1928, foi convidado pelo Governador de Pernambuco, Estácio Coimbra, a realizar reforma no ensino daquele estado. Assim, como Fernando de Azevedo, Carneiro Leão introduziu na Escola Normal a cadeira de Sociologia.

integrou a coleção “Bibliotheca Pedagógica”, tornando-se um dos livros mais utilizados pelos professores no período. Além disso, em 1929, houve a publicação do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho, em que, influenciado pela idéias de Dewey, Durkheim, entre outros, destaca a importância das “Ciências Fontes da Educação” na formação dos professores. Foi, no entanto, a partir da produção de Fernando de Azevedo que a introdução das idéias de Durkheim no Brasil encontrou maior vigor, publicando-se, em 1935, *Princípios de Sociologia* e, em 1940, *Sociologia Educacional*.

Foi a partir desses pressupostos teóricos, principalmente, os oferecidos por Durkheim, que Fernando de Azevedo, juntamente com Lourenço Filho, realizou reformas no ensino de São Paulo e Rio de Janeiro nos anos de 1920 e 1930, as quais serviram de modelo para as demais reformas estaduais realizadas pelo Brasil. Nessas reformas, deu-se privilégio, como já salientado, à introdução das chamadas “Ciências Fonte da Educação” nos cursos normais, reformulando as bases teóricas da prática docente. A presença dessas disciplinas nos currículos das escolas normais expressa um determinado posicionamento teórico que influi, diretamente, na definição do caráter de tais disciplinas.

Nesse sentido, com o objetivo de perceber as principais formulações teóricas quanto a esta definição científica do campo educacional, procurar-se-á, a seguir, analisar a forma como se deram a introdução e a configuração destas disciplinas nos cursos de formação de professores no Brasil, privilegiando as reformas de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho em São Paulo e no Rio de Janeiro, já que essas se configuraram em tentativas significativas de construção de um arcabouço científico no campo de formação de professores no Brasil, tornando-se modelo para as demais reformas nos outros estados do Brasil, como Santa Catarina.

1.3. As experiências de São Paulo e Rio de Janeiro nas reformas dos cursos de formação de professores.

As discussões realizadas quanto à definição dos conhecimentos necessários para a formação dos professores possibilitaram um processo particular de constituição científica do campo pedagógico brasileiro. Esse processo ocorreu, principalmente, nos anos 20, 30 e 40 do século XX, integrando um momento, como já salientado, de decisivas mudanças na organização da sociedade brasileira. No campo educacional, as discussões fomentadas pelos intelectuais integrantes do movimento da *Escola Nova* implicaram num novo delineamento dos fins educacionais, baseados em parâmetros científicos para a efetivação de um “novo” projeto de sociedade.

No interior dessas discussões, ao professor foi destinada uma tarefa primordial na efetivação dos princípios de organização nacional. No entanto, mudanças precisavam ocorrer nos conhecimentos que embasavam a sua formação, estabelecendo princípios científicos para legitimar sua intervenção na realidade, colocando-se a necessidade da constituição científica da Pedagogia.

Como disciplina na formação dos professores, a Pedagogia já estava presente nos currículos dos cursos normais brasileiros, desde o século XIX. Era, no entanto, constituída com forte cunho filosófico. A partir desse novo entendimento acerca do campo, as preocupações em torno da introdução das chamadas “Ciências Fontes da Educação”, em especial da Psicologia e da Sociologia, nos cursos de formação de professores, colocava-se como de suma importância para que a Pedagogia pudesse legitimar cientificamente seu campo de atuação.

A reformulação dos currículos de formação de professores mostrava-se, assim, tarefa urgente. As primeiras reformas que introduziram tais disciplinas ocorreram nos dois principais centros urbanos do país no período: Distrito Federal (Estado do Rio de Janeiro) e São Paulo, tornando-se experiências modelos para as demais reformas educacionais em outros estados do Brasil, como em Santa Catarina.¹²

¹² A análise da influência de tais reformas em Santa Catarina será realizada no próximo capítulo.

No entanto, foi no final da década de 1920 e início da década de 1930 que as reformas empreendidas nestes dois estados tornaram-se decisivas para o processo de constituição das chamadas “Ciências Fontes da Educação”, nos cursos de formação de professores.

Em 1927, Fernando de Azevedo tornou-se Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal. No ano seguinte, reformou a Escola Normal do Rio de Janeiro introduzindo, pela primeira vez no curso de formação de professores do país, a cadeira de Sociologia. Além da cadeira de Sociologia, estavam presentes as disciplinas de Psicologia Experimental Aplicada à Educação, a Higiene e a Puericultura. Sob o decreto n. 3281, de 23 de janeiro de 1928, a Escola Normal passou a ter a seguinte estrutura:

- Curso Complementar – 2 anos¹³
- Curso Normal – 5 anos

No ano de 1931, Lourenço Filho, Diretor Geral do Ensino em São Paulo realizou uma reforma também na Escola Normal. A partir do decreto n. 4.888, de 12 de fevereiro, Lourenço Filho transformou a Escola Normal da Praça da República em Instituto Pedagógico de São Paulo, compondo-o da seguinte forma:

- Primário
- Escola de Aplicação
- Curso Complementar
- Curso Normal
- Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico

A criação do Instituto Pedagógico traduziu, nesse momento, a concretização das principais preocupações de Lourenço Filho quanto à formação de professores. Com a criação do Instituto, buscou-se aproximar da “idéia de uma Escola Normal Superior”, com

a instituição do Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, sendo considerado o primeiro curso para professores em nível pós-médio (Evangelista, 2002).

Nesse curso, Lourenço Filho introduziu a cadeira de Sociologia, que foi ministrada pelo seu amigo Fernando de Azevedo. Além desta, faziam parte do currículo mais três matérias denominadas de “natureza técnico profissional”: Fisiologia aplicada à Higiene e ao Trabalho, Pedagogia Geral e História da Educação e Psicologia e suas Aplicações à Educação. Segundo Evangelista (2002, p. 27), “no Instituto Pedagógico, depois denominado Caetano de Campos, com objetivos de formação do magistério e de produção de pesquisa ocorreu a institucionalização das ‘ciências fontes da educação’- História, Filosofia, Biologia, Psicologia, Sociologia”.

A preocupação com a introdução dessas disciplinas no curso de formação de professores prendia-se aos ideais que entendiam o indivíduo não só como ser psicológico, mas também com caráter social e biológico. Para Reis (1953, p. 173), “fatos sociais como os psíquicos e os biológicos precisam ser entendidos pelos educadores. Isso só será possível com os conhecimentos da biologia e da sociologia, ciências que oferecem a base necessária à Pedagogia”.¹⁴

O sucesso na reformulação dos cursos de formação dos professores estava diretamente vinculado a uma maior preocupação com sua formação técnica, no qual as ciências sociais forneceria os “conhecimentos a respeito da sociedade e, também sobre o homem enquanto ser individual, especialmente quanto aos mecanismos de aprendizagem” (Cunha, 1995, p. 36).

Lourenço Filho deixou a Direção da Instrução Pública de São Paulo em 1931, marcando sua gestão com a criação do Instituto Pedagógico de São Paulo. Em 1933, Fernando de Azevedo assumiu a Direção, reformou o Código de Educação e transformou, pelos Decretos-lei n. 5.846 de 1933 e n. 5884, de 21 de abril de 1933, o Instituto Pedagógico de São Paulo em Instituto de Educação. Com essa reforma, o Instituto de Educação organizou-se da seguinte maneira:

¹³ Para o ingresso no Curso Complementar, considerado vocacional, os alunos deveriam ter concluído o Curso Primário de 5 anos (Daros et alii, 1999).

- Jardim de Infância
- Escola Primária
- Escola Secundária
- Escola de Professores
- Centro de Psicologia Aplicada à Educação
- Centro de Puericultura

A formação de professores concentrava-se na Escola de Professores, dividindo-se em 5 modalidades: Formação de Professores Primários – 2 anos; Formação de Professores Secundários - 3 anos; Formação de Diretores Escolares – 3 anos; Formação de Inspetores Escolares – 3 anos; Aperfeiçoamento.

Nesses cursos, havia cinco seções: Educação, Biologia Aplicada à Educação, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Prática de Ensino, desdobrando-se, de cada uma, matérias específicas (Evangelista, 2002).

No ano de 1934, o Instituto de Educação, especialmente a Escola de Professores, foi anexada à Universidade de São Paulo, no qual “tornou-se unidade universitária de preparação pedagógica do magistério para todos os graus de ensino, mas não mudou sua denominação (ibid., p. 28).

Em especial, as experiências realizadas em São Paulo, seja com o Instituto Pedagógico ou com o Instituto de Educação, “promovem a institucionalização de matérias nascentes que compartilham de forma solidária a reflexão sobre o homem comum em uma perspectiva integral: médica, biológica, sociológica e psicológica” (Monarcha, 1994, p. 449).

As reflexões até então realizadas mostram que, ao contrário do que apontam muitos estudos sobre os princípios da *Escola Nova* e das reformas educacionais inspiradas por ela, além do privilégio aos conhecimentos psicológicos na formação dos professores, havia uma preocupação com o fornecimento de um arcabouço teórico mais amplo, numa

¹⁴ REIS, Sólton Borges dos. Por que devem os professores estudar sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, v. 19, n 50, abr./jun., 1953. Acesso: BSCEDUFSC.

tentativa de integrar ao campo de estudos da Psicologia conhecimentos provenientes, principalmente, da Sociologia. Sobre essa questão, salienta Cunha (1995, p. 41) que,

a Psicologia, embora uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar; ela não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista. A Psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo.(...) É de modo coerente com esse pensamento que os escolanovistas se recusam a colocar em plano secundário os conteúdos das matérias, contidos nos programas de ensino (...) Afinal, nas matérias escolares concentram-se os fins sociais da escola, os ensinamentos capazes de homogeneizar todo o povo de modo a torná-lo integrado aos objetivos do estado. É coerente com esse pensamento, também, que a formação de professores seja pensada como uma tarefa norteada pela ciência, não podendo ser deixada ao sabor da espontaneidade de cada pessoa.

O entendimento construído de que a *Escola Nova* tinha caráter essencialmente psicologista, no qual os conhecimentos provenientes da Psicologia predominavam sobre os demais conhecimentos, minimiza e simplifica todo um movimento intelectual de renovação do campo educacional. Seria mais correto “caracterizar o escolanovismo como socializador”, já que estuda os aspectos psicológicos do indivíduo (ser psicológico), não desconsiderando seu meio social (ser social), e considera a Psicologia “como uma ciência instrumental, a serviço dos conhecimentos fornecidos pelas ciências sociais e, em última instância, por diretrizes políticas” (ibid., p. 19).

Dessa forma, a iniciativa de Fernando de Azevedo ao introduzir a cadeira de Sociologia nos Cursos Normais do Distrito Federal em 1928 é emblemática para se perceber a importância assumida pelos estudos sociais no campo da educação e, conseqüentemente, na formação de professores.

Em especial, no Estado de Santa Catarina, as experiências de São Paulo serviram como eixo principal na reformulação de seu ensino. Como ocorreu em São Paulo, tal processo de introdução das “Ciências Fontes da Educação” também ocorreu nos cursos de formação de professores catarinenses, atentando, é claro, para as especificidades ocorridas aqui, seja no aspecto de organização formal destas disciplinas nos currículos, seja nas discussões estabelecidas no campo teórico de definição de tais disciplinas.

Nesse sentido, o próximo capítulo abordará as especificidades destas reformas no Estado de Santa Catarina, numa tentativa de resgatar o processo de introdução de tais disciplinas nos cursos de formação de professores catarinenses.

2. A INSERÇÃO DAS “CIÊNCIAS FONTES DA EDUCAÇÃO” NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA: A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA E DA PSICOLOGIA EDUCACIONAIS.

2.1. As reformas nos cursos de formação de professores: A inserção das “Ciências Fontes da Educação”

A história de Santa Catarina, no final do século XIX e início do século XX, foi marcada por intensas disputas pelo poder no governo do estado catarinense, com momentos de conciliação de rivais, mas também de rupturas políticas que demonstram as próprias contradições vividas pelo país.

O modelo do sistema republicano brasileiro, baseado na oligarquia, estava presente também em Santa Catarina, onde a política do “coronelismo”¹⁵ vinculava-se fortemente à “Política dos Governadores”¹⁶. Embora enfraquecido com a “Revolução de 30”, tal modelo ainda perdurou por muito tempo no estado catarinense. Isso pode ser exemplificado na figura dos “Ramos”, família integrante da oligarquia do planalto catarinense, cujos representantes ocuparam, por várias vezes, o cargo de governador de Santa Catarina, num período que se estendeu de 1902, quando Vidal Ramos assumiu o governo do estado, até 1966, com o governo de Celso Ramos.

¹⁵ Pode-se entender por “coronelismo” o poder político exercido pelos grandes latifundiários em sua região. Segundo Peluso (1991, p. 43), “as raízes do coronelismo no Brasil nos remetem à época imperial e tem sido entendido como uma forma especial do poder político brasileiro que floresceu durante a Primeira República”.

¹⁶ A mesma influência que os coronéis exerciam nas disputas políticas da sua região, os grandes Estados Brasileiros do período, como Minas Gerais, São Paulo, etc., exerciam poder no cenário político nacional, controlando a chamada “política dos governadores”. Em Santa Catarina podemos destacar Lauro Müller como “principal líder articulador da participação de Santa Catarina na chamada ‘Política dos Governadores’, pela qual as oligarquias estaduais apoiavam o governo federal e este retribuía-lhes a concessão de ministérios, com a ‘verificação de poderes’ favorável aos candidatos oficiais do Estado nas eleições para as câmaras federais, entre outros favores” (Nóbrega, 2000, p. 70).

Sob a liderança dos “Ramos”, assim como ocorria em algumas regiões do país, colocou-se como desafio realizar, nas primeiras décadas do século XX, reformas na educação catarinense, assumindo a reformulação nos cursos de formação de professores, ponto estratégico para a implementação de um determinado projeto de sociedade. As primeiras iniciativas catarinenses quanto à constituição de um espaço privilegiado para a formação dos professores catarinenses havia ocorrido ainda no século XIX, demonstrando, no entanto, nessas primeiras experiências, debilidades e limites que implicaram num lento processo de consolidação de um modelo de formação.

Como primeira iniciativa, destaca-se a ocorrida em 1841, quando o catarinense José das Neves foi enviado para estudar na Escola Normal de Niterói (Rio de Janeiro), regendo, quando da sua volta em 1843, a primeira Escola da Capital, destinada esta também à formação de professores. No entanto, essa escola durou apenas 1 ano e,

com o fim da Escola, se vai também a esperança de formação docente; por que afinal, era com o professor Neves, habilitado na Escola Normal de Niterói, que os professores de Santa Catarina poderiam receber algumas noções teóricas e práticas de como ensinar as crianças (Schaffrath, 1999, p. 52).

Somente em 1880, ocorreu uma iniciativa mais consistente para a criação de uma Escola Normal em Santa Catarina. Sob a lei n. 898, o governo reorganizou o ensino público catarinense criando o Curso Normal com 2 anos de duração, que funcionava junto ao Atheneu Provincial da capital. Destacam-se no curso a presença das disciplinas de Português e de Pedagogia e Methodologia, estas últimas consideradas específicas para a formação de professores.

Ainda aquém das expectativas do governo quanto à formação de professores, em 1883, reorganizou-se, novamente, o ensino da província. Criou-se o Instituto Litterario e Normal, comportando o Curso Normal e o Curso Secundário. Como disciplina própria da formação de professores estava a Pedagogia e Methodologia Teórica e Prática.

Somente em 1892, sob a lei n. 155, de 1º de julho, criou-se a Escola Normal Catharinense, com duração de 3 anos, ministrando-se a cadeira de Pedagogia e Methodologia no último ano do curso. Nesse sentido,

o processo de criação da Escola Normal Catharinense de 1892 é bastante representativo do pensamento que valoriza os conhecimentos científicos e os tornava presentes nos programas escolares dos diversos níveis. A ênfase nos estudos de natureza exata parece ter sido marcante na composição do programa de disciplinas do curso oferecido pela Escola Normal de 1892. Os conteúdos de caráter científico eram de fato, privilegiados com carga horária maior do que aquela destinada às disciplinas ditas ‘pedagógicas’(...)No entanto, as disciplinas de Pedagogia e Metodologia, apesar do pouco espaço ocupado no programa do curso, tinham um caráter psicológico, o que lhes garantia o estatuto de ‘disciplina científica’, atributo importante no momento em que as sociedades reverenciavam a Ciência e o progresso supostamente advindo dela (ibid, p. 141).

De forma mais clara, iniciou-se com a Escola Normal Catharinense o processo de constituição “científica” da formação dos professores ao se privilegiar no interior da Pedagogia o estudo da Psicologia, ciência que fornecia legitimidade aos estudos do campo pedagógico.

No segundo governo de Vidal Ramos (1910-1914), reestruturou-se, de forma significativa, o ensino catarinense e, por conseguinte, mudanças ocorreram na Escola Normal. Integrante do movimento paulista denominado “bandeirismo” que, nas primeiras décadas do século XX, empreendeu reformas em diversos estados brasileiros, o professor Orestes Guimarães realizou reformas na educação catarinense, sob a influência das experiências ocorridas no Estado de São Paulo. Entre suas realizações estão: a criação do Grupo Escolar, em substituição à escola primária onde não havia seriação do ensino e o mesmo professor ensinava a todos os alunos; a implementação de um plano de nacionalização do ensino em Santa Catarina, com medidas que obrigavam, por exemplo, que o ensino fosse ministrado exclusivamente em Português, atingindo os imigrantes que aqui se instalaram (Fiori, 1975).

No entanto, foi a Escola Normal a primeira unidade de ensino atingida pela ação de Orestes Guimarães. O programa de admissão do curso foi reorganizado e esse recebeu um novo regulamento. Pelo decreto n. 593, de 30 de maio de 1911, Orestes introduziu, segundo ele, pela primeira vez no Curso Normal, a disciplina de Pedagogia e de Noções de Psicologia, como havia ocorrido na Escola Normal em São Paulo (Cardoso, 2002).

Dessa maneira, as primeiras reformas implementadas nos cursos de formação de professores catarinenses, realizadas até o início de 1930, evidenciam uma preocupação do

governo catarinense em estar atento às principais iniciativas desenvolvidas por outros estados brasileiros, principalmente, Rio de Janeiro e São Paulo. Com a “Revolução de 30” e com a instalação do “Estado Novo”, intensificaram-se os esforços em adequar a formação dos professores às novas exigências sociais. Em Santa Catarina, essas reformas ocorreram no interior de mudanças no próprio plano político catarinense. Até a “Revolução de 30”,

a representação política de Santa Catarina nas duas casas do parlamento esteve sujeita, nos primeiros anos da república (...) a um sistema de rodízio tal que os homens, passavam dos cargos de governadores para os de representantes e vice-versa, em arranjos e manobras políticas que, ao final, apresentavam sempre os mesmos valores. Depois da pacificação executada por Lauro Müller, novos elementos puderam surgir, compondo os quadros políticos da primeira república, a tão malsinada República Velha, mas a inclusão de valores moços, numa verdadeira renovação dos quadros políticos só se verifica, em escala ponderável, depois de 1930, quando a formação de Partidos Políticos e a reestruturação dos processos eleitorais, com a adoção do voto secreto permitiram o aparecimento de nomes até então à margem dos processos políticos (Cabral, 1987, p. 295).

Em 1929, dois partidos políticos catarinenses apoiavam candidatos rivais para a Presidência da República. O Partido Republicano Catarinense apoiava Júlio Prestes e a Aliança Liberal apoiava Getúlio Vargas. A Aliança Liberal em Santa Catarina havia encontrado apoio no governo de Vidal Ramos, tendo como chefe aliancista e principal divulgador das idéias do movimento Nereu Ramos e seus partidários.

Com a derrota de Getúlio Vargas nas eleições, a Aliança Liberal organizou-se para a tomada do poder. Com o início do movimento, a princípio, o governo de Santa Catarina (Governador Fúlvio Aducci), manteve-se aliado ao Presidente Washington Luís, apresentando resistência às tropas que vinham do sul. No entanto, com a tomada do poder por Getúlio Vargas, o estado rendeu-se à força “revolucionária”, instalando-se um Governo Provisório também em Santa Catarina, assumindo o governo catarinense o gaúcho General Assis Brasil. Sucederam-se no governo do estado o Major Rui Zobarim e Aristiliano Ramos, até o momento em que Nereu Ramos saiu vitorioso nas eleições, em 1934. Apesar da instalação por Getúlio Vargas do “Estado Novo” em 1937, Nereu Ramos

manteve-se à frente do governo, sendo empossado como Interventor, permanecendo até 1945, quando ocorreu o fim do “Estado Novo”. Segundo Munarim (2000, p. 100),

o governo de Nereu Ramos foi coerente e sintonizado ao governo de Getúlio Vargas que conseguia se equilibrar entre a promoção, com o poder do Estado, do desenvolvimento capitalista de caráter urbano-industrial nacionalmente integrado, enquanto conservava no atraso o rural. O Vargas urbano e desenvolvimentista o fez no Brasil e, do mesmo modo, o Nereu Ramos urbano e desenvolvimentista o fez em Santa Catarina.

Sintonizado, assim, com os princípios do “Estado Novo”, principalmente quanto à meta de constituição da nacionalidade brasileira, durante as décadas de 30 e 40 o governo de Nereu Ramos (1937-1945) investiu:

no projeto de modernização e nacionalização do sistema escolar catarinense, principalmente, a partir de 1938, quando concretizaram-se medidas como a proibição do uso da língua estrangeira nos estabelecimentos escolares e a criação da Superintendência Geral das Escolas Particulares e Nacionalização do ensino. Um discurso pronunciado por Vargas durante visita oficial à capital catarinense em 1940, evidenciou que as questões relacionadas à educação, aos olhos do governo, não desvinculavam-se de preocupações com a construção da nacionalidade e preparação de catarinenses para atender exigências do processo produtivo. A grande campanha de nacionalização do ensino foi referenciada como ação do poder público de importância singular para a constituição do sentimento de brasilidade e consolidação de noções de trabalho nos indivíduos (Campos, 1999, p. 153)¹⁷.

Aliado ao projeto nacional desenvolvido pelo presidente Getúlio Vargas durante o “Estado Novo”, o governo estadual de Nereu Ramos (1937-1945) dedicou-se acirradamente no processo de homogeneização da população catarinense, que apresentava um contingente significativo de imigrantes (principalmente alemães e italianos), com línguas, hábitos e costumes bastante distintos. Nesse projeto ambicioso de nacionalização caberia à escola, então, socializar os catarinenses num novo ideário de organização social, pautado em princípios definidos e legitimados por um discurso científico e racional.

¹⁷ Como principais medidas normatizadoras da política de nacionalização do ensino em Santa Catarina, implementadas por Nereu Ramos, a partir de 1938, estão o Decreto-Lei n. 88, de 31 de março de 1938, que estabeleceu normas para o ensino primário em escolas particulares de Santa Catarina e o Decreto-Lei n. 301, de 24 de fevereiro de 1939, que tratou das normas para a obrigatoriedade do ensino primário, instituiu a quitação escolar e criou o registro do censo escolar (Campos, 1999).

Nesse sentido, embora adotando medidas autoritárias e de profunda intervenção na realidade educacional catarinense, o governo as legitimava mediante os conhecimentos científicos que lhe davam neutralidade e poder para efetuar as mudanças propostas. Percebe-se que o discurso político utilizava-se de prerrogativas científicas para validar suas ações e, portanto, justificar suas arbitrariedades.

Ao analisar, por exemplo, os discursos, as reformas educacionais e a legislação, produzidos neste período, podem-se encontrar significativos elementos que corroboram com essas colocações acerca do papel da educação no conjunto das políticas de nacionalização adotadas pelo governo catarinense.

Ao tratar da abertura de mais escolas primárias no seu governo, Nereu Ramos, em entrevista cedida ao Jornal *O Correio da Manhã*, do Estado do Rio de Janeiro, destaca que “a preocupação do governo catarinense, ao resolver o complexo problema do ensino primário, não residiu no criar escolas, mas criar escolas boas, verdadeiramente reflexos da sociedade, em obediência aos mais rígidos postulados da Pedagogia” (1942, p.1).¹⁸

A importância da escola e de seu papel central na constituição da sociedade catarinense foi ponto fundamental nas discussões realizadas pelo Governo, assumindo essa,

uma função moral e espiritual como formadora do futuro cidadão. Essa tendência manifestou-se num esforço em pautar a aprendizagem em conhecimentos científicos acerca da infância. Testando e comprovando tais conhecimentos, as ciências da ‘alma’ (Pediatria, Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia) instruíram os professores, pais e educadores em geral, no procedimento junto à problemas físicos, morais ou relativos à sexualidade infantil (Campos, 1999, p. 150).

Não só Nereu Ramos, mas principalmente Ivo d’ Aquino¹⁹, Secretário da Justiça, Educação e Saúde, demonstram em seu discurso sobre o papel da escola, uma estreita

¹⁸ RAMOS, Nereu. Abrir escolas. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28 nov. 1942. Entrevista concedida ao Jornal *Correio da Manhã*. In: *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2395, ano IX, 7 de dezembro de 1942. Acesso: APESC.

¹⁹ Em 1943, Ivo d’Aquino publicou o livro *Nacionalização do ensino – Aspectos Políticos*, resultado de suas experiências como Secretário de Educação no Estado de Santa Catarina. Em nota publicada no *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, n. 2444, de 18 de fevereiro de 1943, destacou-se a atuação de d’Aquino em Santa Catarina, resumindo, assim, o conteúdo abordado em seu livro: “O autor começa o seu trabalho fundamentando a nacionalização do ensino, já do ponto-de-vista constitucional, já do ponto-de-

sintonia com as principais discussões teóricas educacionais do período e que fundamentam as políticas adotadas. Interessante de se notar é a utilização de importantes conceitos e teorias dos principais intelectuais do período, como Fernando de Azevedo, John Dewey, Durkheim, entre outros, demonstrando que, muito mais que burocráticos, d'Aquino, assim como Nereu Ramos, incorporam todo um discurso científico que os mostram também como intelectuais do governo, justificando políticas de forte cunho autoritário.

No bojo dessas discussões acerca da função da escola, d'Aquino salienta que a finalidade da escola moderna “não é formar a criança, mas permitir que ela se forme; não é um campo de aplicação das opiniões e dos conceitos apriorísticos do professor, mas um laboratório oportuno à iniciativa e à atividade do aluno” (1941, p. 10).²⁰

Contudo, ressalta o papel central do Estado Nacional na promoção da educação para as crianças, destacando o poder político da escola na formação do cidadão, análise suscitada a partir de um confronto que estabeleceu entre a forma de utilização da escola na Alemanha fascista, em plena 2ª Guerra Mundial, e o papel assumido pela escola nos estados democráticos. Esclarece d'Aquino que,

vista sociológico e jurídico, estribando-se no pensar de notáveis filósofos e educadores, como John Dewey, sociólogos como Duguit e os nossos Fernando de Azevedo e Pontes de Miranda. Estuda, depois, a complexidade da questão, agravada por longo período de descaso oficial e focaliza-o, depois, em face do Estado Nacional, para finalmente, apresentar a técnica adotada pelo atual Governo catarinense para resolver o problema, abrangendo-lhe todo o âmbito de influência na educação da infância e da juventude”. Coloca-se, ainda, ao final desta nota, a informação de que o livro estava sendo distribuído gratuitamente pela imprensa oficial do Estado de Santa Catarina. SANTA CATARINA. Nacionalização do ensino – Aspectos políticos / Ivo d'Aquino. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2444, ano X, 18 de fevereiro de 1943. Acesso: APESC.

²⁰ D'AQUINO, Ivo. Discurso proferido pelo Exmo Dr. Ivo d' Aquino, como paraninfo da turma de professores em 1939. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC.

educar a criança para a cidadania não significa ensular-lhe o espírito de contacto das conquistas morais e sociais, para só atender à finalidade política do seu destino. O preparo do cidadão não exclue a finalidade política do seu destino. O Estado não é, esoladamente, uma pessoa política, ou econômica, ou jurídica, ou moral: - mas, sendo a expansão da nação, participa de todos esses conceitos. Destarte, a educação do cidadão não pode ser unilateral: - deve ser integral, isto é, quanto possível, física, manual, científica, artística, econômica, social e política, moral e religiosa (1942, p. 2).²¹

Acrescenta, ainda, que uma verdadeira educação,

é uma vocação para a liberdade: liberdade dos cidadãos, liberdade dos povos.

E, com o nortear-se para a liberdade, procura, por uma instintiva aproximação, o seu **habitat** natural, que é a democracia. Democracia, sobretudo, no seu sentido moral.

Uma democracia, como diz com rara felicidade **John Dewey**, 'é mais que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada'

E, poderíamos acrescentar, a virtude dessa comunicação está em se não confinar apenas nos limites de uma nação, mas em sentir na cultura e na experiência dos outros povos estados motivos comuns e benefícios recíprocos.

Embora sobre razão a **Paul Fauconnet** no dizer que a educação varia de uma sociedade para outra, procurando cada uma construir, para o seu uso, um certo ideal de homem, não desmente esta afirmativa admitir-se que há, na educação, um fulcro que, por mais fechadas as fronteiras das nações, as atravessa, em busca de um transcendente ideal: estimar humanamente a todos os homens [grifos do autor] (1942, p. 3).

Ao colocar tais princípios acerca da educação e da escola, d'Aquino remete ao professor tarefa das mais importantes na implementação desses ideais. Para ele, caberia ao professor, naquele momento, acompanhar e estar atento às mudanças e exigências da realidade. Valendo-se do fato de estarem vivenciando uma guerra de proporções mundiais, aproveita D'Aquino para salientar que,

jamais a missão do educador se elevou com tão graves responsabilidades, como na era que transitamos.

Cumprirá os homens-de-Estado recompor as nações, após as borrascas que as está flagelando, mas aos educadores, certamente, é que ficará cometida a paciente tarefa de, entre as ruínas sociais de povos aflitos e de nações desarticuladas, conduzir de novo para a vida gerações inteiras, cujo destino perdeu o rumo da esperança e cuja memória, amargurada e ferida pelos horrores da guerra e da miséria, jamais deixará de escutar os ecos da própria dor.

O Brasil, pela sua situação geográfica, ainda está longe do tormentoso ambiente que assombra as nações do velho mundo.

²¹ D'AQUINO, Ivo. No Instituto de Educação. Paraninfando a turma de normalistas de 1942, o Dr. Ivo d'Aquino pronunciou brilhantíssimo discurso. In: *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2391, ano IX, 1 de dezembro de 1942. Acesso: APESC.

Mas, nem por isso, a missão dos seus educadores estará desligada dos problemas sociais, cuja solução será reclamada (ibid., p. 3).

Ocupando o professor função estratégica na implementação das políticas governamentais, especial atenção passou a ser dada à sua formação. Ocorreram, então, reformas nos cursos de formação de professores catarinenses, sendo essas realizadas, novamente, mediante influência das reformulações ocorridas em São Paulo e Rio de Janeiro, implementadas pelos chamados intelectuais-educadores, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho (Miceli, 1979).

Destaca-se, assim, a reforma no ensino catarinense realizada em 1935, a chamada “Reforma Trindade” (Decreto 713 de 8 de janeiro), feita por Luiz Bezerra da Trindade, então Diretor da Instrução Pública do Estado. Nessa reforma, as Escolas Normais transformaram-se em Instituto de Educação, um em Florianópolis e outro em Lages, comportando²²:

- Jardim de infância
- Escola Isolada
- Grupo Escolar
- Escola Normal Primária (3 anos) – Substituiu a antiga Escola Complementar, tendo como tarefa preparar professores para a zona rural. De acordo com o artigo 6 do decreto, adotar-se-iam no segundo e no terceiro anos desta Escola os programas da primeira e segunda séries do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.²³
- Escola Normal Secundária (3 anos) – Preparava os que saíam da Escola Normal Primária e que pretendiam se dedicar ao magistério. Segundo o artigo 16 do decreto,

²² No ano letivo de 1935, existiam em Santa Catarina duas Escolas Normais Secundárias oficiais, transformadas em Instituto de Educação, uma em Florianópolis e outra em Lages, além de quatro particulares equiparadas às oficiais, uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus, outra anexa ao Colégio Santos Anjos, em Porto União, a terceira, anexa ao Colégio Aurora, em Caçador, e a quarta, anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas. In: SANTA CATARINA. Educação Popular. Movimento do ano letivo de 1935. Da mensagem do Exmo sr. dr. Nerêu Ramos, Governador do Estado, apresentada à Assembléia Legislativa em 16 de julho de 1936. Departamento de Educação, Florianópolis, Imprensa Oficial, 1936. Acesso: BPESC.

²³ Está presente, no terceiro ano da Escola Normal Primária, a cadeira de Noções de Pedagogia e Psicologia, com duas aulas semanais.

as Escolas Normais Secundárias “adotarão os programas da terceira, quarta e quinta séries do Colégio Pedro II, sendo sua finalidade fornecer sólido preparo aos que pretendam dedicar-se ao magistério”.

- Escola Normal Superior Vocacional (2 anos) – Habilitava para o magistério nos grupos escolares e Escola Normal Primária.

A principal influência da reforma empreendida em São Paulo encontrava-se na Escola Normal Superior Vocacional de Santa Catarina ²⁴. Como em São Paulo, no curso de Aperfeiçoamento Pedagógico deu-se privilégio ‘às matérias consideradas pedagógicas como Higiene e Puericultura, Psicologia e Sociologia’ (Daros & Volpato, 1997). No primeiro ano, destacam-se as disciplinas de Psicologia Geral e Infantil (5 aulas semanais), Sociologia (3 aulas semanais); e, no segundo ano, estão presentes as disciplinas de Psicologia Aplicada à Educação (5 aulas semanais), Pedagogia (5 aulas semanais) e Sociologia Educacional (3 aulas semanais). Pela primeira vez, a cadeira de Sociologia é introduzida num curso de formação de professores catarinenses. No entanto, o Curso Normal Superior Vocacional funcionou somente nos anos de 1937 e 1938 (Fiori, 1975) ²⁵

Segundo Nereu Ramos, essa reforma,

teve sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado, elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhes as aptidões pedagógicas(...) A reforma só em alguns anos poderá apresentar resultados. Tenho, entretanto, para comigo, que ela efetuou um salto algum tanto brusco entre o que existia e o que passou a exigir dos alunos e professores sobrecarregando uns e outros (1936, p. 45). ²⁶

²⁴ Em dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação do CED/UFSC, intitulada “Escola Pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política?”, de 2001, Flávia Maria Machado Pinto traz importantes contribuições acerca da experiência de funcionamento da Escola Normal Superior Vocacional do Instituto de Educação de Lages.

²⁵ A solenidade de formatura das normalistas da Escola Normal Superior Vocacional do Instituto de Educação de Florianópolis foi noticiada em Diário Oficial do Estado de Santa Catarina n. 1370, do dia 12 de dezembro de 1938. A turma de formandas teve como paraninfo o Interventor Federal no Estado, Nereu Ramos, sendo seu discurso publicado no Diário Oficial já indicado. SANTA CATARINA. Colação de grau. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 1335, ano v.24 de outubro de 1938. Acesso: APESC.

²⁶ RAMOS. Nereu. Última Reforma. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 16/07/1936.

A preocupação em qualificar o professorado e instruí-los com conhecimentos pedagógicos provenientes dos principais campos científicos da área educacional caracterizou um processo também de profissionalização docente, na tentativa de extinguir o amadorismo e constituir um corpo docente especializado. Destaca o governo que o,

ponto de partida dessa reforma foi o saneamento progressivo do corporativismo magisterial, substituídos os professores políticos por elementos formados, especializados, novos, com capacidade de trabalho, produtividade medida de instante a instante, e, sobretudo, cômicos da responsabilidade que se lhes outorgaram. Bem remunerados 3.098 professores exerciam atividade, em 1941, nos 2.256 estabelecimentos de escolares existentes no Estado, reunindo-se, de onde em onde, em cursos de especialização, como em conclaves, para a exposição de teses permanentes à técnica da Pedagogia (Ramos, 1942, p. 1).²⁷

Já no ano de 1938, a Escola Normal Primária, pelo Decreto-lei n. 224, de 8 de dezembro, voltou a ser Curso Complementar de 2 anos e, em 1939, ocorreu a reorganização dos Institutos de Educação Catarinenses, sob o Decreto-lei n. 306, de 2 de março, inspirada na reforma ocorrida em São Paulo, em 1933, efetuada por Fernando de Azevedo. A partir disso, os Institutos de Educação de Santa Catarina organizaram-se da seguinte forma:

- Pré-primário (3 anos)
- Primário (4 anos)
- Fundamental (5 anos)²⁸
- Normal (2 anos)

A Escola Normal Superior Vocacional extinguiu-se e, em seu lugar, surgiu o Curso Normal de 2 anos. De acordo com o artigo 32,

²⁷RAMOS, Nereu. Abrir escolas. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 28 nov. 1942. Entrevista concedida ao Jornal Correio da Manhã. In: *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2395, ano IX, 7 de dezembro de 1942. Acesso: APESC.

²⁸ Preparatório do Curso Normal, o Curso Fundamental equiparava-se ao Colégio Pedro II (Daros & Volpato, 1997).

o ensino no Curso Normal será intensivo e, além das aulas teóricas e das de prática pedagógica, constará de aulas de prática de laboratório, de investigações, de círculo de debates e discussões com o fim de estimular nos alunos o espírito e o gosto da observação pessoal, bem como o hábito de reflexão e de exposição do pensamento.

De acordo com o mesmo Decreto-Lei, em seu artigo 8º, deveriam ser ministradas no Curso Normal as seguintes disciplinas, divididas em dois grupos:

1º Grupo:

- 1ª secção – Psicologia Educacional, Pedagogia.
- 2ª secção – Biologia Educacional.
- 3ª secção – Sociologia Educacional, História da Educação.
- 4ª secção – Metodologia e prática do ensino.
- 5ª secção – Língua e literatura vernáculas.

2º Grupo:

- 1ª secção – Desenho pedagógico.
- 2ª secção – Música e Canto Orfeônico.
- 3ª secção – Trabalhos manuais para homens.
- 4ª secção – Trabalhos manuais para mulheres.
- 5ª secção – Educação Física para homens.
- 6ª secção – Educação Física para mulheres.

Aspecto interessante a destacar é que se estipulava no decreto uma distinção quanto ao valor destes grupos de disciplinas na formação dos professores. Para serem aprovados, os normalistas deveriam obter média de 5,0 ou mais nas disciplinas de 1º grupo (disciplinas relacionadas à prática pedagógica), e média 4,0, no mínimo, nas disciplinas do 2º grupo. Não havendo alcançado média nas disciplinas de 1º grupo, os normalistas eram obrigados a repetir o ano, tendo todas as disciplinas novamente. Já os normalistas que somente não alcançassem média nas disciplinas do 2º grupo, de acordo com o artigo 55º, “embora não sejam promovidos, só ficarão sujeitos à repetição das aulas deste grupo”.

Percebe-se, já nas próprias determinações do Decreto, uma valorização dos conhecimentos diretamente relacionados à formação pedagógica e educacional do professor. Por isso, considera-se que foi a partir das reformas ocorridas nos cursos de formação de professores em Santa Catarina nos anos de 1930 que se introduziram, mais fortemente, as chamadas “Ciências Fontes da Educação” nos currículos catarinenses. O

processo de inserção dessas disciplinas representava uma mudança na forma de conhecer e de intervir na realidade, instrumentalizando os professores na sua prática, a partir de método e conhecimentos considerados científicos.

Dessa forma, colocava-se como preocupação a constituição de uma “Pedagogia Científica”, buscando na Sociologia, na Biologia e na Psicologia, os fundamentos científicos necessários para a construção de um arcabouço teórico-prático capaz de superar a forte influência da Filosofia no campo da educação, estabelecendo os princípios práticos da atuação pedagógica, com o objetivo de tornar o homem um dado de observação (Monarcha, 1992). Nesse sentido, a criança tornou-se objeto suscetível de estudos no interior das práticas escolares, a partir da constituição da própria disciplina de Pedagogia, valendo-se de outras ciências para sua nova configuração e ação na realidade.

No interior destas profundas mudanças na educação e de sua configuração enquanto ciência foi que, em Santa Catarina, as reformas educacionais empreendidas nos cursos de formação de professores nas primeiras décadas do século XX, bem como as idéias e concepções gestadas e difundidas sobre os fundamentos necessários para a formação e atuação dos profissionais da educação refletiram um movimento de constituição do próprio campo científico educacional em sintonia com as principais preocupações e discussões nacionais quanto a esta temática.

A seguir, far-se-á uma análise acerca da configuração e da articulação estabelecidas principalmente entre as disciplinas de Psicologia e de Sociologia Educacionais nos cursos de formação de professores catarinenses, refletindo sobre o espaço ocupado por cada disciplina no currículo, bem como dos conteúdos abordados e privilegiados em seus programas.

2.2. As disciplinas de Psicologia e Sociologia Educacionais nos cursos de formação de professores catarinenses: espaços ocupados, conteúdos privilegiados e articulações estabelecidas.

O espaço e a importância assumidos pelas disciplinas de Psicologia e de Sociologia Educacionais nos cursos de formação de professores catarinenses no período estudado podem ser mais bem situados a partir de uma análise da própria política educacional do governo de Nereu Ramos que, na letra da lei, estipulou o número de aulas dessas disciplinas, bem como definiu os conteúdos a serem trabalhados em cada uma delas.

Na reforma de 1935, quando foram organizados os Institutos de Educação, o governo assim distribuiu, conforme se observa no quadro a seguir, o número de aulas semanais de cada disciplina na Escola Normal Superior Vocacional:

Quadro 1: Distribuição semanal de aulas na Escola Normal Superior Vocacional, dos Institutos de Educação do Estado- 1935

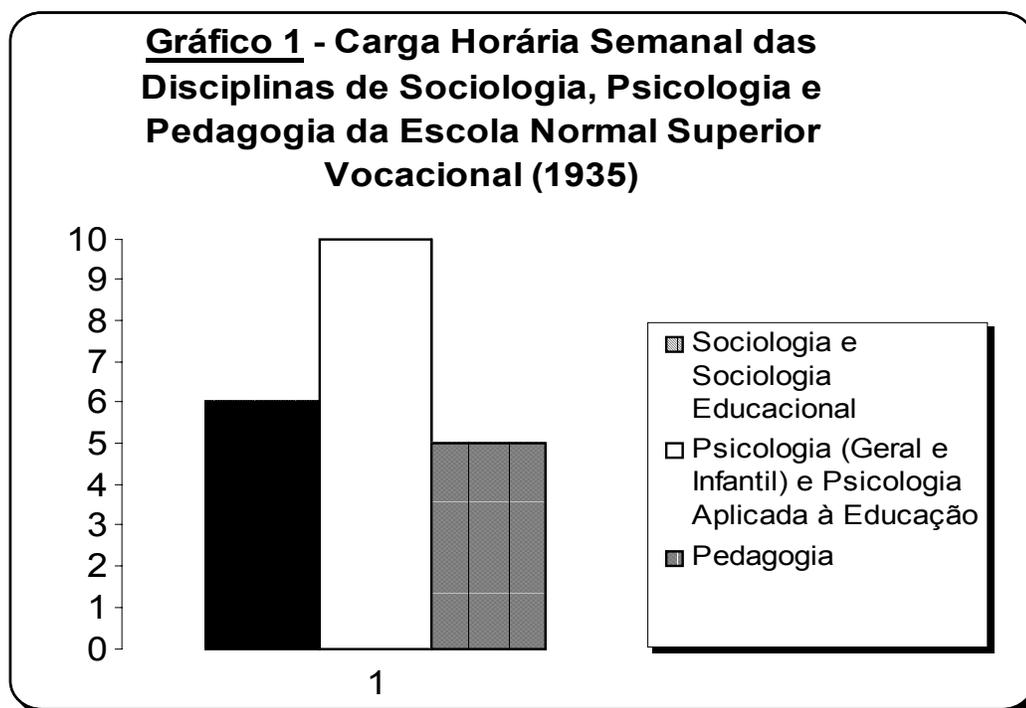
PLANO DE AULA		
Disciplinas	Escola Normal Superior Vocacional	
1. Português e literatura	4	—
2. Higiene e Puericultura	4	—
3. Pedagogia	—	5
4. Prática Pedagógica	Horário especial	Horário especial
5. Psicologia (geral e infantil)	5	—
6. Psicologia aplicada à Educação	—	5
7. Sociologia	3	—
8. Sociologia Educacional	—	3
9. Didática	—	3
10. Metodologia geral e espec.	3	—
11. Música e canto	2	2
12. Cadeira – Trabalhos Manuais	2	2
13. Desenho	2	2
14. Educação Física	2	2
	32	24

Fonte: SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano II, n. 246, 08/01/1935. Acesso: APESC.

Ao analisar as disciplinas da Escola Normal Superior Vocacional e a carga horária desse curso, o que se observa é o privilégio de matérias que tratam dos saberes educacionais considerados essenciais para a formação do professor. À disciplina de Pedagogia eram reservadas 5 aulas semanais. Já para a disciplina de Psicologia (geral e infantil) e Psicologia Aplicada à Educação somavam-se 10 aulas.

As matérias de Sociologia e Sociologia Geral contabilizavam um total de 6 aulas semanais, com 3 aulas de Sociologia no 1º ano e 3 aulas de Sociologia Educacional no 2º ano.

Nesse momento, com a soma das duas disciplinas que tratavam de conteúdos psicológicos, percebe-se uma diferença para mais de 4 aulas semanais em relação às disciplinas de cunho sociológico. O gráfico abaixo ilustra os dados acerca da carga horária destinada aos conteúdos de Sociologia, de Psicologia e de Pedagogia, no ano de 1935.



Fonte: SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano II, n. 246, 08/01/1935. Acesso: APESC.

Apesar dessa significativa diferença em relação à Psicologia, não se pode minimizar ou reduzir a importância da Sociologia no campo da Pedagogia, reflexão esta melhor visualizada ao se observarem os conteúdos abordados nessas disciplinas na Escola Normal Superior Vocacional. Regulamentados pelo Decreto 217, de 09 de março de 1937²⁹, esses conteúdos foram organizados pelo Departamento de Educação a título provisório, “nos moldes já existentes em estabelecimentos congêneres do País, em virtude de se achar em elaboração o Plano Nacional de Educação”³⁰.

Nesse decreto, a disciplina de Psicologia Educacional (abrangendo as disciplinas de Psicologia Geral e Infantil e Psicologia Aplicada à Educação) deveria contemplar os seguintes conteúdos:

²⁹ SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 217, de 09 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano IV, n. 877, 12/03/1937. Acesso: APESC.

³⁰ Desde 1935 era preocupação do ministro da educação Gustavo Capanema a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Assim, em 1936, houve uma tentativa frustrada de realização de uma Conferência Nacional da Educação, na qual representantes de cada estado discutiriam as diretrizes de tal documento. Em 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminhou um texto final desse plano ao Ministro Capanema, sendo em seguida entregue pelo Presidente Getúlio Vargas ao Congresso Nacional, com propósito de aprovação. No entanto, sua tramitação foi prejudicada com o fechamento do Congresso neste mesmo ano, ficando impossibilitada a finalização e aprovação desse plano (Schwartzman, 2000). Somente em 1941, por ocasião da Iª Conferência Nacional de Educação, foram retomados os estudos para a elaboração desse plano. Segundo Capanema (apud Horta, 2000, p. 153), “o Plano Nacional de Educação traduzir-se-á num programa geral de procedimentos e realizações, a que fiquem obrigados os poderes públicos, nas suas três esferas, e que dêem margem às proveitosas iniciativas particulares”. Embora com a realização de tais discussões, esse plano nunca chegou a ser implementado pelo governo federal.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

1º ANO

Introdução ao estudo da Psicologia Educacional

1 – Linhas gerais da História da Psicologia Educacional:

- a) período anterior ao evolucionismo;
- b) período do evolucionismo;
- c) período posterior ao evolucionismo.

2 – O empirismo em Psicologia e suas conseqüências em Psicologia Educacional:

- a) John Locke;
- b) os racionalistas;
- c) a disciplina formal.

3 – O empirismo em Psicologia e o trabalho em Pestalozzi:

- a) os empíricos;
- b) o método intuitivo;

4 – O associacionismo:

- a) Herbart;
- b) os cinco passos formais

5 – A Psicologia inglesa do começo e do meio do século XIX e a Psicologia Educacional:

- a) Hamilton;
- b) Tomas Brown;
- c) Os mill;
- d) A. Bain

6 – O experimentalismo em Psicologia e suas conseqüências em Psicologia Educacional:

- a) período anterior a Wundt;
- b) Wundt;
- c) Cattell.

7 – O evolucionismo em Psicologia e suas conseqüências em Psicologia Educacional:

- a) o evolucionismo;
- b) a psicologia genética, comparativa e a animal;
- c) Galton, Thorndike, Watson e Kohler;
- d) Stanley Hall.

8 – A Psicologia do aprendizado e as modernas correntes psicológicas.

9 – A moderna Psicologia Educacional – E. L. Thorndike.

2º ANO

1 – Definição, objeto e método da Psicologia Educacional.

2 – Teoria da reação e seus fundamentos na psicologia nervosa.

3 – Diferenças individuais:

- a) hereditariedade;
- b) meio;
- c) maturação e aprendizado.

4 – Desenvolvimento do comportamento:

- a) características;
- b) fatores;
- c) curvas de desenvolvimento

5 – O comportamento inato:

- a) reflexos;
- b) emoções;
- c) tendências instintivas;
- d) aptidões especiais.

6 – O comportamento adquirido:

- a) reações habituais;
- b) reações inteligentes.

7 – A motivação.

8 – A inteligência e as integrações psíquicas.

9 - O aprendizado:

- a) teorias;
- b) leis;
- c) curvas de aprendizado e de esquecimentos;
- d) fatores de eficiências e economia;
- e) transferência e interferência;
- f) avaliação objetiva.

10 – A personalidade:

- a) organização; tipos;
- b) desenvolvimento;
- c) perturbações;
- d) medição.

Trabalhos práticos (a cargo do preparador da cadeira)

- 1 – Pesquisas, investigações, estudos;
- 2 – Grupos de discussão;
- 3 - Atividades extra-curriculares.

Observou-se que o programa de Psicologia Educacional adotado em Santa Catarina, tanto no primeiro como no segundo ano, é muito semelhante ao adotado no Curso de Formação do Professor Primário³¹ do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, organizado no ano de 1936 pela professora Noemy da Silveira Rudolpher, catedrática desta disciplina na instituição paulista. Segundo Evangelista (2002, p. 154), o programa de Psicologia Educacional era desenvolvido também em 2 anos e, conforme ocorria aqui em Santa Catarina, em São Paulo,

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

No programa da disciplina de Sociologia implementado em Santa Catarina também definido pelo Decreto n. 217/37, chama a atenção a presença de uma série de instruções dando introdução aos conteúdos propriamente ditos dessa disciplina, orientando sua abordagem e encaminhamento.

³¹ O Curso de Formação do Professor Primário “ofereceu, na primeira série, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Matérias e Prática de Ensino Primário. Na segunda, Biologia Educacional (Higiene Escolar), Psicologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Matérias e Prática de Ensino Primário, que acontecia ao longo do curso” (Evangelista, 2002, p. 143)

INSTRUÇÕES

1 – O estudo da Sociologia tem um fim *educativo* do que propriamente *instrutivo*. Não visa a adornar o espírito do estudante, mas antes o preparato (sic) para uma vida prática, chamando a sua atenção para os problemas de todos os dias, no mundo em que está destinado a viver e agir.

A Sociologia Geral tem por objetivo metodizar os conhecimentos que vão servir à sociologia aplicada, isto é, ao estudo das *questões sociais contemporâneas*. Daí as duas partes distintas do programa.

2 – O professor deverá procurar principalmente dar ao estudante uma idéia sintética dos processos de “Socialização” do indivíduo pela sociedade.

Deverá provocar a *reflexão* sobre os pontos mais importantes, antepondo problemas sociais à meditação de seus discípulos. Os assuntos podem ser preparados, discutidos e formulados pelos próprios estudantes apenas guiados pelo professor na hora dos debates. É esse trabalho de pensar por si, de expressão de vistas próprias, de *discussão bem orientada*, que mais adiantará o estudante em sua formação intelectual e moral.

Para evitar argumentos originais, mas de pouco valor, é preferível serem evitados os *debates* sobre questões sociais quando a primeira parte já estiver dada e por uma certa base estiver à disposição do jovem auditório. É proveitosa a prática de ser sempre tomada por um estudante diferente, e recurso da aula seguinte. Permite isto retificar erros, insistir em certas partes, explicar dúvidas, etc.

3 – É essencial que em todos os pontos estudados e discutidos, seja sempre considerado o assunto sob o ponto de vista brasileiro. Entre as escolas sociológicas deverão ser mencionados os escritores brasileiros que se dedicarem a assuntos sociais. Ao estudar problemas demográficos, numerosos referenciais às estatísticas do recenseamento de 1920 deverão ser feitas. Os problemas de imigração serão discutidos principalmente sobre o ponto de vista brasileiro. Do mesmo modo o estudo das instituições sociais: a família, o direito, o Estado, que nos interessam são brasileiros.

Quanto às questões sociais, a par da situação internacional de cada uma, é necessário que o estudante saiba em que ponto se acham elas no Brasil.

4 – É recomendável que bons livros de Sociologia estejam ao alcance de estudantes para a preparação das argumentações. Dissertações sobre pontos do programa deverão ser feitas também com livros de referenciais.

5 – Quanto às sabatinas poderão ser feitas a juízo do professor com livros ou sem livros, dependendo isso apenas da natureza das perguntas ou das questões a tratar. O professor procurará na medida do possível desanimar a produção de perguntas literárias, pobres em pensamento, e fatos ou conhecimentos e ricas em frases ocas e retumbantes, que traduzem ignorâncias do assunto a tendência à fraseologia.

6 – Por fim nos últimos meses do curso de sociologia, de acordo com as facilidades locais, os estudantes lucrarão em fazer *excursões* e *visitas* a instituições de caráter social: penitenciárias, reformatórios, museus sociais, hospedarias de imigrantes, asilos e outras instituições sociais.

De cada visita é recomendável ser feita uma relação detalada (sic) para fixar os pontos capitais observados.

7 – O professor de sociologia não deverá desanimar os seus discípulos se, entre eles, alguns procurarem submeter à sua apreciação trechos de jornais e revistas colhidas na literatura periódica e reunidas para servirem de base a uma demonstração sobre assuntos sociais na ordem do dia. As estatísticas e as publicações oficiais deverão ser adquiridas para enriquecer e manter em dia a biblioteca dos estudantes.

³² SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 217, de 09 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano IV, n. 877, 12/03/1937. Acesso: APESC.

Algumas observações interessantes acerca dessas instruções podem ser feitas. Percebe-se uma preocupação em definir o campo de ação da Sociologia, bem como seu papel nos estudos pedagógicos, distinguindo-se uma Sociologia geral, mais ligada à produção de conhecimentos científicos, e uma Sociologia aplicada, que trata de questões mais relacionadas à educação. A Sociologia Educacional é colocada como importante instrumento que visa a analisar e solucionar os problemas da realidade educacional, socializando o indivíduo em seu meio. O professor, nas aulas de Sociologia, assume o papel de orientador das discussões, promovendo o entendimento das questões sociológicas, sempre privilegiando a realidade brasileira. A utilização de “bons livros de sociologia” é recomendada, bem como a indicação de leitura de obras de escritores brasileiros que tratam das questões sociológicas.

O que se observa, de maneira geral, com estas indicações é que, embora ocupando espaço reduzido na carga horária em relação à Psicologia, a Sociologia ocupa papel significativo no estudo das questões educacionais, tendo-se uma evidente preocupação em indicar ao professor os reais objetivos desta disciplina. Logo após estas instruções, o Decreto n. 217/37 indica o seguinte programa das disciplinas de Sociologia Geral e Sociologia Educacional ³³:

³³ SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 217, de 09 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano IV, n. 877, 12/03/1937. Acesso: APESC.

SOCIOLOGIA GERAL

PRIMEIRA PARTE (40 lições)

1º ANO

I – As teorias sociológicas:

- 1 Generalidades – Objeto e definições.
- 2 Os fundadores da Sociologia. Comte, Spencer.
- 3 Principais escolas sociológicas modernas.
- 4 A teoria das forças sociais.

II – As sociedades humanas:

- 5 Influências do meio
- 6 Formação e fixação dos grupos.
- 7 Os problemas demográficos.
- 8 A questão das raças.
- 9 As migrações humanas – A imigração

III – As instituições sociais:

- 10 A família – Origens e modalidade
- 11 A moral – A religião – A igreja.
- 12 O direito e a lei.
- 13 O estado e as suas funções.
- 14 A linguagem. A arte, sua expressão.
- 15 Estrutura econômica da sociedade.

IV – A psicologia social:

- 16 Noções da psicologia coletiva – A imitação

SEGUNDA PARTE

(40 lições)

Questões sociais contemporâneas

I – Problemas de ajustamento social:

- 1 Problemas da família – Divórcio – Feminismo.
- 2 Anormais – Retardados e defeituosos.
- 3 Pauperismo e miséria.
- 4 Alcoolismo e vícios sociais.
- 5 O crime – Os delinquentes, a repressão.

II – Questões do trabalho:

- 6 Organização social do trabalho.
- 7 O desemprego – Os acidentes.
- 8 A proteção dos menores.

III – Interesses da comunidade:

- 9 Saúde pública e higiene social
- 10 Assistência – Alojamento – Recreio
- 11 A sociologia urbana.

IV – Melhoramento social:

- 12 Obras sociais.
- 13 Educação e instrução pública.
- 14 Guerra – Paz e Internacionalismo.
- 15 Progressão Social.

SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

2º ANO

I – A educação do ponto de vista sociológico:

- 1 A educação, fenômeno social.
- 2 Sociologia e educação.
- 3 Sociologia educacional.

II – Processos e agências sociais da educação:

- 1 A educação, como processo social.
- 2 O controle social. A coerção.
- 3 A imitação e a participação direta na vida social.
- 4 Agências sociais (não escolares) que educam.
- 5 Socialização e eficiência individual.

III – A natureza e a função da escola:

- 1 A escola, campo específico da educação.
- 2 A escola, instituição social, e o sistema social geral.
- 3 A equação entre a pressão do <ambiente público> e a do meio social pedagógico.

Trabalhos práticos.

- a) Problemas para a pesquisa e discussão em grupos de estudos.
- b) Monografias e inquéritos.
- c) Clube de sociologia educacional (para organização e fiscalização das atividades extra-escolares).

IV – O progresso social e a educação:

- 1 Natureza, condições e critérios do progresso.
- 2 As atividades imperfeitas dos jovens e a atividade organizada dos adultos e sua ação recíproca.
- 3 A rotina, e o conservantismo na educação. Formadores e reformadores.
- 4 Educação para uma <civilização em mudança>

V – O problema dos fins da educação:

- 1 A educação variável com as condições de tempo e de lugar
- 2 As bases e objetivos da educação
- 3 Utilitarismo e humanismo.
- 4 Educação de massas e formação de elites.

VI – A educação e o Estado:

- 1 A família e a educação.
- 2 A especialização da função educacional.
- 3 O Estado, a escola e a sociedade.
- 4 A educação, uma função eminentemente pública.

Trabalhos práticos

- a) Grupos de estudos e pesquisas (sob o controle do clube de sociologia educacional).
- b) Excursões e inquéritos sociais sobre as condições, características e níveis de vida em São Paulo.
- c) Estudos, projeto e organização do centro de documentação social.

VII – A organização dos sistemas escolares:

- 1 A escola e a economia interna das sociedades.
- 2 A coexistência de tipos diferentes de escolas e de educação nos sistemas.
- 3 A variedade das necessidades das classes e Grupos sociais.

Seleção e orientação profissional

- 4 A unidade do processo educacional.
- 5 Tendências à diferenciação e a especialização

VIII – A complexidade dos problemas de extensão de educação:

- 1 Problemas demográficos (densidade e rarefação demográfica)
- 2 Problemas de viação ou de transporte.
- 3 Problemas econômicos e financeiros.
- 4 Problemas sociais e políticos

IX – O sistema escolar do Brasil e especialmente de Santa Catarina:

- 1 A variedade dos quadros geográficos e a heterogeneidade do meio. Centralização e descentralização.
- 2 Os principais aspectos da formação social. As particularidades da formação histórica e social de Santa Catarina.
- 3 O sistema escolar (especialmente primária e profissional) examinado do ponto de vista social. Conclusões.

Trabalhos práticos:

- a) grupos de discussão e investigação sociais sobre a escola primária.
- b) Monografias sobre o sistema escolar do Estado, na sua evolução e no seu estado atual – (observação estatística).
- c) Inquéritos in loco sobre fatos e problemas escolares (população escolar, matrícula e frequência, disciplina escolar, recrutamento do magistério, etc) ou problemas sociais ligados aos de educação (salários, pauperismo, criminalidade infantil)

Livros recomendados

- 1) Lições de Sociologia educacional de Aquiles Archéro
- 2) Sociologia educacional de Delgado de Carvalho.

Como no programa de Psicologia Educacional, no primeiro ano, a chamada Sociologia Geral privilegiava aspectos mais amplos de seu campo científico. Destaca-se, dentre os conteúdos apontados, o de número IV, que tratava do tema “A Psicologia Social”, campo de estudo preocupado com o estabelecimento das bases psíquicas da vida social, assim como da análise da influência do comportamento do grupo sobre o psiquismo. No segundo ano, a disciplina de Sociologia Educacional contempla os conteúdos sociológicos articulados com as questões da educação, com temas relacionados à escola, à família, ao estado, entre outros, privilegiando também as análises a partir da realidade educacional catarinense. Também há sugestões de trabalhos práticos a serem realizados, como excursões e inquéritos, bem como incentivo de criação dos chamados clubes de sociologia, com a finalidade de “organização e fiscalização das atividades extra-escolares”.

É, sobretudo, no programa de Sociologia Educacional, ministrado no segundo ano da Escola Normal Superior Vocacional, que se observa a influência, novamente, do Curso de Formação do Professor Primário, oferecido pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Organizado por Fernando de Azevedo em 1936, o programa de Sociologia Educacional, ministrado apenas no 1º ano do Curso de Formação do Professor Primário,

foi adotado substancialmente em Santa Catarina, conforme podemos observar com as informações acerca do programa organizado na instituição paulista ³⁴:

Em Sociologia Educacional, dada apenas no 1º ano, (...), Fernando de Azevedo apresentou um programa bastante organizado, (...) detalhado, com bibliografia e previsão de trabalhos práticos a cada três meses. Para o primeiro trimestre organizou os estudos em três partes: *A educação do ponto de vista sociológico; Processos e agências sociais da educação e A natureza e a função da escola*. O encerramento de tais estudos dar-se-ia através dos trabalhos práticos que consistiam em pesquisar e discutir em grupo um problema colocado pelo Catedrático, elaborar monografias e inquéritos e cria um *Clube de Sociologia Educacional (para organização e fiscalização das atividades extracurriculares)*.

No segundo trimestre o programa propunha *O progresso social e a educação; O problema dos fins de educação e A educação e o Estado*. Os trabalhos práticos envolviam grupos de estudos e pesquisas, ‘controlados’ pelo Clube de Sociologia Educacional, excursões e inquéritos sociais para conhecimento dos modos e níveis de vida em São Paulo. Faria parte das tarefas acadêmicas projetar e organizar o Centro de Documentação Social. (...) Para o terceiro trimestre Azevedo selecionou os seguintes conteúdos: *A organização dos sistemas escolares; A complexidade dos problemas de ‘extensão’ de educação e O sistema escolar do Brasil e especialmente de S. Paulo* [grifos do autor] (Evangalista, 2002, p. 155).

Destaca-se, ainda, no programa da disciplina de Sociologia Educacional adotado em Santa Catarina, a recomendação de dois livros de Sociologia, demonstrando a preocupação em proporcionar aos professores maior proximidade com as principais obras e autores da área educacional no país. Já em 1935, quando da publicação de uma circular da Secretaria do Interior e Justiça, o governo catarinense recomendava às escolas a compra de livros da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, dirigida por Fernando de Azevedo, onde se encontrava, entre outros, como se pode observar a seguir, o livro de

³⁴ Compartilhando do entendimento de Durkheim acerca da possibilidade de dividir os estudos do campo da sociologia em “tantas partes quantas são as categorias de fenômenos sociais” (Azevedo, 1954, p. 18), Fernando de Azevedo dividiu o programa dessa disciplina ministrada por ele no Instituto de Educação de São Paulo em uma sociologia geral (mais preocupada com os fundamentos gerais destas ciências, como por exemplo, o seu método), e uma sociologia educacional (especializada nos estudos da área educacional). Salieta Azevedo que “a sociologia educacional, pelo estudo das condições concretas da atividade educacional e suas relações com as outras manifestações, econômicas, políticas, religiosas, etc., da vida social, pretende conhecer a natureza dos fatos de educação, estabelecer as relações constantes entre os fenômenos pedagógicos e outras categorias de fatos sociais, entre o sistema social pedagógico e o sistema social geral, e chegar, por esta forma, à teoria geral dos mecanismos educacionais” (ibid, p. 32).

Sociologia Educacional, de Delgado de Carvalho, além do livro do próprio Fernando de Azevedo *Novos Caminhos e Novos Fins*.³⁵

Circular n. 32. Florianópolis, 26 de setembro de 1935.³⁶

Sr. Diretor: Recomendo-vos os seguintes livros para uso da biblioteca desse Grupo, que poderão ser adquiridos na Companhia Editora Nacional - São Paulo sob a direção de Fernando de Azevedo – Série III – *Atualidades Pedagógicas*.

1. Fernando de Azevedo – Novos caminhos e novos fins
2. Jonh Dewey : Como pensamos : Como formar e educar o pensamento
3. Anísio Teixeira: Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação
4. Ed. Claparède: A educação funcional: Traduções e notas de Jaime Graiborn
5. Afrânio Peixoto: Noções de História da educação
6. Delgado de Carvalho: Sociologia educacional
7. Artur Ramos: Educação e psicanálise
8. Adalberto Czerny: O médico e a educação
9. A . Almeida Jr: A escola pitoresca
10. Celso Kelly : Educação social
11. Henri Pieron: Psicologia do comportamento
12. Henri Wallon: Princípios da Psicologia aplicada
13. Djacir Menezes: Dicionário psico-pedagógico
14. Sílvio Rabelo : Psicologia do desenho infantil
15. A . M. Aguayo: Didática da Escola Nova
16. A . Carneiro Leão : O ensino das Línguas vivas

Luiz Sanches Bezerra da Trindade – Diretor do Departamento de Educação

³⁵ No decreto 713, de 8 de janeiro de 1935, em seu artigo n. 49, recomendava-se a instalação nos Institutos de Educação, Escolas Normais Primárias e Grupos Escolares, de bibliotecas pedagógicas. No ano de 1942, mediante circular n. 126, expedida por Elpídio Barbosa, recomendava-se a criação, em cada grupo escolar, de uma biblioteca pedagógica dos professores, “a fim de facilitar à elaboração de planos de aula, comunicados e realizações das reuniões pedagógicas”. Salientava, no entanto, que seria necessário “que o Departamento de Educação dê, de vez em quando, aos grupos, relações de obras aconselháveis”. SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n.126, de 26 de dezembro de 1942 – indica para os inspetores de grupos escolares e cursos complementares a criação de uma biblioteca pedagógica dos professores. *Circulares 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

³⁶ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – *Atualidades Pedagógicas*. *Circulares 1930-1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942. Acesso: APESC.

Uma análise do movimento da Biblioteca Pública deste período também indica o crescente interesse por obras científicas do campo educacional, em especial do campo da Sociologia e da Psicologia. Por exemplo, no ano de 1937, a Biblioteca Pública adquiriu os livros: *Princípios de Psicologia*, de Henri Wallon; *Psicologia da Infância*, de Silvio R. Belo; *A educação e seus Problemas* e *Princípios de Sociologia*, de Fernando de Azevedo.³⁷

Indicados pelo Decreto n. 217/37, torna-se interessante também analisar o programa da disciplina de Pedagogia, já que é nesta que os conteúdos provenientes da Psicologia e da Sociologia seriam utilizados de forma articulada, estabelecendo, assim, uma interlocução entre as “Ciências Fontes da Educação” na análise mais ampla das questões educacionais. Essa preocupação em fundamentar a Pedagogia com as demais ciências do campo educacional podem ser evidenciados no programa desta disciplina adotado em Santa Catarina (transcrito a seguir), em especial, ao se observar o item 3 que trata da “Pedagogia e ciências correlatas de meio e de fim”.

³⁷ SANTA CATARINA. Movimento da Biblioteca Pública em junho de 1937. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 987, ano IV, 4 de agosto de 1937. Acesso: APESC.

PEDAGOGIA

1. Definição e importância: princípios e fins da Pedagogia.
2. Noção, divisão e espécie de aprendizagem. Valor para o ensino.
3. Pedagogia e ciências correlatas de meio e de fim.
4. Intuição. Comenius, Pestalozzi e Herbart.
5. Sistema de educação renovadas.
6. Idéia geral dos métodos e processos pedagógicos
7. Educação totalizada.
8. Caráter especial da educação até 14 anos.
9. A dinâmica educativa: o lar, a escola, o cinema, a imprensa, a religião e o ambiente social.
10. Métodos de investigação da psicologia da aprendizagem.
11. Aprendizagem da observação.
12. A iniciativa, o interesse e a atenção.
13. Verdadeiro conceito da disciplina e da autoridade na escola
14. Cooperação na escola: do aluno, mestres, pais e amigos.
15. Educação dos sentidos.
16. Educação da memória.
17. Educação da vontade.
18. Papel do prazer e da dor na educação moral.
19. A criança e a fadiga.
20. Programas, horários e recreio.
21. Formação da personalidade.
22. A formação das classes. O ensino individual e coletivo.
23. Educação urbana e rural.
24. Estatística educacional

Observações: - É assaz difícil enquadrar nas linhas gerais de um programa as particularidades a que o professor se referirá no decorrer das aulas. É assim que no presente programa não são abertos capítulos especiais para as instituições escolares, desenvolvimento da inteligência, etc, já por haver oportunidade em vários dos pontos, para tratar do assunto, já por ser o ensino da pedagogia seqüência lógica do ensino de psicologia educacional que é ministrada nos 2 anos de curso. Assim sendo as duas matérias se entrelaçam e constituem um todo homogêneo, permitindo ao professor e aos alunos a compreensão global e especializada de tão importante e complexos estudos.

Embora indicando em seu conteúdo a relevância dos aspectos sociais, sendo esses responsáveis pela definição do fim da ação educativa, a observação colocada ao final do programa aponta para uma particularidade a ser considerada nesta disciplina. Refere-se à preocupação de tratar as disciplinas de Pedagogia e de Psicologia de forma articulada, privilegiando, em certo sentido, os conteúdos que indicam os meios pedagógicos da ação educativa.

No ano de 1939, os Institutos de Educação sofreram nova reorganização, extinguindo-se a Escola Normal Superior Vocacional, surgindo em seu lugar o Curso Normal de 2 anos. A partir dessa nova regulamentação, publicada em julho de 1940, ocorreu nova distribuição semanal das aulas nos cursos fundamental e normal dos Institutos de Educação do Estado de Santa Catarina.

**Quadro 2: Distribuição semanal de aulas, nos cursos fundamental e normal,
dos Institutos de Educação do Estado- 1940³⁸**

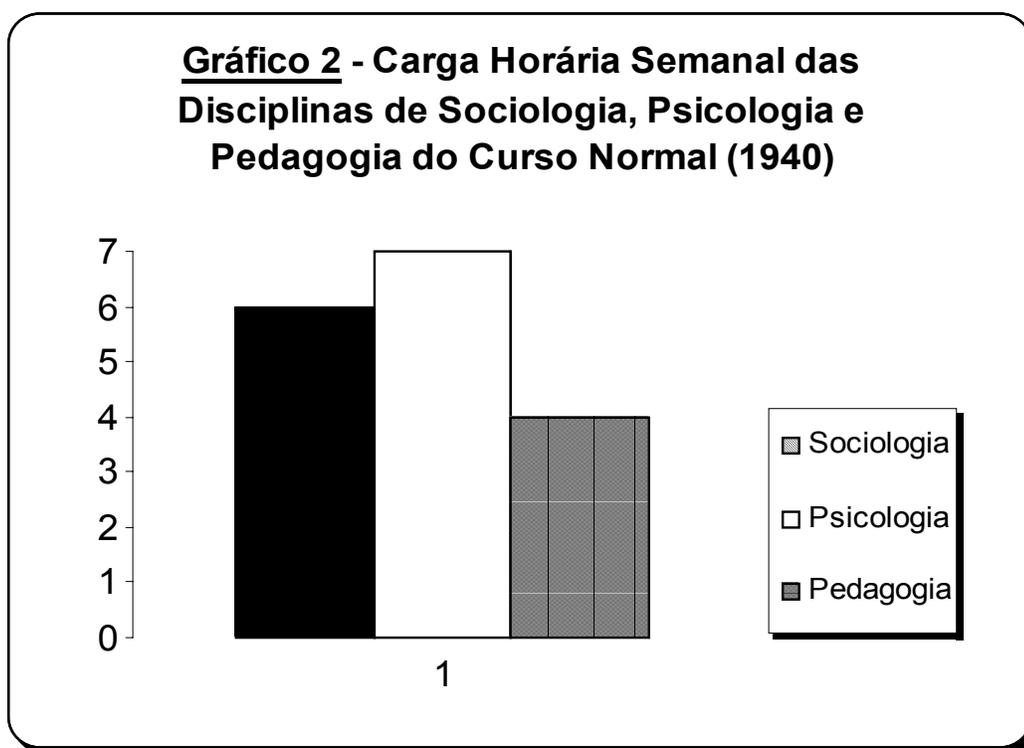
	CURSO FUNDAMENTAL					CURSO NORMAL	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano
<i>Português</i>	4	4	3	3	3	2	2
<i>Francês</i>	4	3	2	-	-	-	-
<i>Alemão</i>	-	3	3	2	-	-	-
<i>Latim</i>	-	-	-	3	3	-	-
<i>Matemática</i>	4	4	3	3	3	-	-
<i>Geografia</i>	2	2	2	2	2	-	-
<i>História da Civilização</i>	2	2	2	1	1	-	-
<i>História do Brasil</i>	-	-	-	1	1	-	-
<i>Ciências</i>	3	3	-	-	-	-	-
<i>Física</i>	-	-	2	2	2	-	-
<i>Química</i>	-	-	2	2	2	-	-
<i>História Natural</i>	-	-	2	2	3	-	-
<i>Desenho</i>	2	1	1	1	1	1	1
<i>Música</i>	1	1	1	1	1	1	1
<i>Educação Física (teoria)</i>	-	-	-	-	-	-	1
<i>Biologia Educacional</i>	-	-	-	-	-	3	3
<i>Sociologia</i>	-	-	-	-	-	3	3
<i>Pedagogia</i>	-	-	-	-	-	2	2
<i>Psicologia</i>	-	-	-	-	-	4	3
<i>Metodologia</i>	-	-	-	-	-	2	2
<i>Prática de Ensino</i>	-	-	-	-	-	3	4
	24	24	24	24	24	24	24

Fonte: SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Portaria n. 278, de 11 de julho de 1940 – determina a distribuição semanal de aulas, nos Cursos Fundamental e Normal, dos Institutos de Educação do Estado. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano VII, n. 1803, 11/07/1940. Acesso: APESC.

³⁸ Além de cursarem estas disciplinas definidas no quadro, os alunos de ambos os cursos deveriam frequentar a prática de educação física três vezes por semana, reservando-se, ainda, só aos alunos do Curso Normal, a frequência das aulas de canto orfeônico, duas vezes por semana.

Analisando-se esse quadro percebem-se mudanças significativas na distribuição de aulas semanais das disciplinas que abordam os saberes educacionais, num total de 24 aulas semanais em cada ano do curso. Aparece, ao lado da Sociologia e da Psicologia, a disciplina de Biologia Educacional, somando 6 aulas semanais. A Pedagogia passa a contar com um total de 4 aulas semanais durante o curso, contabilizando uma aula a menos que na regulamentação anterior.

A matéria de Psicologia encontra-se separada da Pedagogia, com 4 aulas semanais no primeiro ano e 3 aulas semanais no segundo ano, num total de 7 aulas semanais, 3 aulas a menos que na regulamentação anterior. A Sociologia, por sua vez, mantém suas 6 aulas semanais no curso de formação de professores e, portanto, tendo apenas uma aula a menos que a Psicologia. Nessa distribuição percebe-se, mais claramente, uma maior equiparação entre as aulas destinadas à disciplina de Psicologia e de Sociologia, conforme se visualiza no gráfico a seguir:



Fonte: SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Portaria n. 278, de 11 de julho de 1940 – determina a distribuição semanal de aulas, nos Cursos Fundamental e Normal, dos Institutos de Educação do Estado. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano VII, n. 1803, 11/07/1940.

Não é só a distribuição de aulas de cada disciplina que se modifica com esta reforma. Também ocorre uma reformulação dos programas de ensino das disciplinas, cuja mudança foi publicada ainda no ano de 1939, anterior, portanto, à divulgação da nova distribuição de aulas semanais feita somente em 1940. Foram encontrados na pesquisa, publicados em Diário Oficial, somente os programas das disciplinas de Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Pedagogia. Fato interessante a destacar é que tais programas foram elaborados, justamente, por professores do Instituto de Educação de Florianópolis, servindo de Programas Provisórios, aprovados pela Superintendência Geral de Ensino, para as demais instituições de Santa Catarina.

Os programas das disciplinas de Psicologia Educacional e de Pedagogia foram definidos por João Roberto Moreira, o então professor catedrático dessas matérias no Instituto de Educação da capital. Já o programa de Sociologia Educacional foi elaborado por Henrique Stodieck, professor titular dessa cadeira no Curso Normal desse mesmo Instituto.

De acordo com as indicações de Moreira, a disciplina de Psicologia Educacional deveria abordar os seguintes temas ³⁹:

³⁹SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano VI, n. 1465, 11/04/1939. Acesso: APESC.

PSICOLOGIA EDUCACIONAL

1º ANO

1º PARTE

- 1 – A Psicologia como ciência; seu objeto e sua definição. Psicologia Geral e Psicologia Especial. Aplicações.
- 2 – Métodos Gerais. Introspecção, simples observação, experimentação, método patológico, método comparativo.
- 3 – Fatos psíquicos e fatos fisiológicos. Condições orgânicas da atividade psíquica. Linhas Gerais da evolução do sistema nervoso, suas principais funções.
- 4 – A evolução bio-psíquica do homem; crescimento físico e crescimento mental; fatores do crescimento.
- 5 – Classificação dos fatos psicológicos.
- 6 – Atividade reflexa. Reflexos condicionados. O método de Pavlov.
- 7 – Atividade instintiva; sua evolução. A imitação e o jogo.
- 8 – O hábito. Condições de aquisição dos atos habituais. Leis da formação e da persistência dos hábitos.
- 9 – Os atos voluntários.
- 10 – A afetividade. Sentimentos, emoções e tendências. A afetividade e a educação.
- 11 – Sensação e percepção. Normalidade e anormalidade das percepções; fatores e condições fisiopsíquicos.
- 12 – A atenção; suas condições. O Interêsse.
- 13 – A conservação dos conhecimentos. A memória; condições de aquisição e de conservação. O esquecimento.
- 14 – A associação e suas condições.
- 15 – Imaginação, evocação, invenção.
- 16 – Abstração e generalização.
- 17 – Psicologia do juízo e do raciocínio.
- 18 – A linguagem; condições psíquicas e sociais. Linhas gerais de sua evolução no indivíduo.
- 19 – O temperamento, o caráter e a personalidade. Principais classificações biotipológicas.

2ª PARTE

- 20 – Definição, objeto e fundamentos da Psicologia Educacional.
- 21 – Metodos especiais da Psicologia Educacional.
 - a) o método dos inquêritos e o metodo dos testes;
 - b) testes individuais; escalas Binet – Simon e escolas simplificadas; os testes “ABC”;
 - c) testes coletivos, seus diferentes tipos.

2º ANO

1ª PARTE

- 1 - Conceito e metodos da Psicologia Infantil.
- 2 – Fases típicas do desenvolvimento infantil e suas características dominantes.
- 3 – O psiquismo infantil no período pre-escolar.
- 4 – O psiquismo infantil no período de vida correspondente à duração do curso primário.
- 5 – O psiquismo na puberdade.
- 6 – A emotividade infantil. Tipos emotivos. A curiosidade. Os interesses infantis e sua evolução.
- 7 – O juízo, o raciocínio e a linguagem na criança. Os traços principais da lógica da criança.
- 8 – Influências que favorecem a atenção da criança; a observação, sugestões, imitação; o jogo; a fantasia e a imaginação.
- 9 – As formas de expressão; o desenho, a mímica.
- 10 – Anormais, classificação. Classificação dos anormais.
- 11 – Socialização da criança. Estágios de evolução. Fatores que retardam a socialização: timidez; medo, reclusão, o filho único, etc. Fatores que contribuem para uma adaptação prejudicial: a mentira, o embuste, a delinquência infantil.

2ª PARTE

- 12 – Noção usual e científica da aprendizagem.
- 13 – Motivação de aprendizagem. Condições da motivação. As atividades congênitas. A maturação. O interesse. Aprendizagem primária e aprendizagem concomitantes.
- 14 – Princípios e normas da aprendizagem baseados na Psicologia.
- 15 – Variações da aprendizagem. Fatores. Curvas e interpretação das curvas. Pesquisa (sic) dos fatores favoráveis e dos perturbadores.
- 16 – O problema da transferência e da influência dos aprendizados.
- 17 – Princípios da aquisição de atividade motores; princípios de aquisição do conhecimento.
- 18 – A medida do aprendizado. Princípios em que ela se baseia. Valor dos testes pedagógicos (ampliado no programa de Pedagogia)
- 19 – Condições psicológicas do erro (sic). Fadiga. Condições do rendimento do trabalho mental.

Observa-se, no primeiro ano da disciplina, a abordagem de aspectos relacionados aos métodos psicológicos, com explicitação de conceitos e abordagens dessas temáticas a partir de alguns autores e correntes psicológicas, destacando-se o estudo dos testes psicológicos propostos por Binet – Simon e os testes “ABC”⁴⁰, definidos por Lourenço

⁴⁰ A Circular n. 5, de 2 de janeiro de 1942, dirigida aos diretores de grupos escolares do Estado de Santa Catarina, proposta pelo professor Germano Wagenführ, inspetor de grupo escolar e curso complementar, indicava para os grupos escolares “que, se possível, todos os alunos dos primeiros anos sejam submetidos aos testes A.B.C. de maturidade intelectual de Lourenço Filho”. SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 05, de 02 de janeiro de 1942 – indica para os diretores de grupos escolares que os alunos do primeiro ano sejam submetidos aos testes A.B.C. de

Filho. Chama a atenção, no entanto, o programa definido para o segundo ano da disciplina, que amplia e redefine conteúdos não contemplados pelo programa desta disciplina em 1937.

Na primeira parte do programa a ser desenvolvido no 2º ano, objetiva-se uma maior explicitação da psicologia infantil, abordando aspectos característicos da criança, privilegiando o estudo tanto do seu psiquismo como de sua socialização, reservando-se à segunda parte o privilégio de conteúdos mais diretamente relacionados à aprendizagem. Percebe-se, nesse sentido, uma maior preocupação com os conhecimentos relacionados à criança, destacando-se a utilização do termo “socialização”, relacionando-o com as discussões psicológicas pertinentes à área.

Essa interlocução entre os conhecimentos de cunho psicológico e sociológico propostos na disciplina de Psicologia Educacional também ocorre nas disciplinas de caráter sociológico (Sociologia Geral e Sociologia Educacional), como pode-se observar nos programas dessas matérias transcritos a seguir.⁴¹

maturidade intelectual de Lourenço Filho. *Circulares 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

⁴¹SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Sociologia. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1463, ano VI, 5 de abril de 1939. Acesso: APESC.

SOCIOLOGIA GERAL

Programa do 1º Ano Normal

- 1º ponto – Objeto da Sociologia.
- 2º ponto – Definição
- 3º ponto – Os estudos e as idéias sociais da antiguidade aos tempos modernos.
- 4º ponto – A constituição de uma ciência particular ou social.
- 5º ponto – A luta pela autonomia da Sociologia como ciência.
- 6º ponto – A Sociologia, ciência positiva, com objeto próprio.
- 7º ponto – A aplicação dos métodos científicos nos estudos sociológicos.
- 8º ponto – Os pesquisadores e a Sociologia.
- 9º ponto – O método dedutivo matemático no estudo das ciências sociais.
- 10º ponto - O método psicológico em Sociologia.
- 11º ponto - O método de observação monográfico segundo a Escola da Ciência Social.
- 12º ponto - A obra metodológica de E. Durkheim.
- 13º - ponto O estado atual do problema metodológico.
- 14º ponto – As grandes correntes atuais do pensamento sociológico.
- 15º ponto – A estática ou anatomia social
- 16º ponto – A dinâmica ou fisiologia social
- 17º ponto – A forma e a organização da sociedade.
- 18º ponto – Problemas dos inadaptados (questão social, divórcio (sic), anormais, delinquentes, etc.)

SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

Programa do 2º Ano Normal

- 1º ponto – Educação, fenômeno e processo social.
- 2º ponto – Sociologia educacional e pedagogia – Ciência e Arte.
- 3º ponto – O Controle social. A imitação e a participação direta na vida social.
- 4º ponto – Agências sociais (não escolares) que educam.
- 5º ponto – A escola, campo específico da educação.
- 6º ponto – A escola, instituição social.
- 7º ponto – O sistema pedagógico e o sistema social geral.
- 8º ponto – O progresso social e a educação.
- 9º ponto – A educação variável com as condições de tempo e de lugar.

- 10º ponto – Educação para uma civilização em mudança.
- 11º ponto – A família e a educação.
- 12º ponto – O Estado, a escola e a sociedade.
- 13º ponto – A educação, uma função eminentemente pública.
- 14º ponto – A organização dos sistemas escolares e a estrutura social.
- 15º ponto – A variedade das necessidades das classes e grupos sociais.
- 16º ponto – A unidade do processo educacional e a tendência à diferenciação e a especialização.
- 17º ponto – A complexidade dos problemas de extensão de educação em diversos aspectos (demográfico, de viação e transporte econômico político).
- 18º ponto - Instrução profissional.
- 19º ponto – Os principais aspectos da formação nacional. As particularidades da formação histórica e social de Santa Catarina.
- 20º ponto – O sistema escolar (especialmente primário e profissional) de Santa Catarina examinado do ponto de vista sociológico.

Como ocorre no Decreto n. 217, de 1937, a disciplina de Sociologia é tratada de forma diferenciada nos dois anos do curso. No primeiro ano, a disciplina assume um caráter mais geral, tratando de questões relacionadas ao seu objeto de pesquisa e suas principais correntes teóricas. Destaca-se, no programa do primeiro ano, uma abordagem mais pontual acerca da obra metodológica de Émile Durkheim, considerando a Sociologia enquanto uma ciência positiva. Interessante também de se observar é que se estuda o método psicológico em Sociologia, mostrando, nesse sentido, a preocupação em articular essas duas áreas de conhecimento.

Já no segundo ano da disciplina, a Sociologia assume um caráter mais específico, abordando aspectos da área educacional. Relaciona-se o conteúdo da Sociologia à Pedagogia, privilegiando o estudo das diversas instituições sociais, como a família, o estado e, principalmente, a escola, destacando-se sua função pública. A análise mais ampla acerca da organização do sistema escolar em Santa Catarina encontra espaço ao final do programa da disciplina.

Com o objetivo de perceber a forma de articulação dos conhecimentos provenientes do campo da Psicologia e da Sociologia Educacionais, a seguir, o programa da disciplina de Pedagogia⁴²:

⁴² SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano VI, n. 1465, 11/04/1939. Acesso: APESC.

PEDAGOGIA

1º ANO

1ª PARTE

- 1 – Conceito da Pedagogia como ciência normativa. Objeto. Divisão.
- 2 – A questão dos fins em educação. A escola e os tempos modernos.
- 3 – A questão de meios e os dados fornecidos pela Biologia e a Psicologia. O progresso da Pedagogia como consequência do progresso dos estudos bio-psicológicos.
- 4 – Possibilidades, obstáculos e limites da ação educativa.
- 5 – Educação integral.
- 6 – O educando e a ação do meio. O ambiente social, a família, a religião, as diversões, etc. O meio físico como campo de experiência sensorial, etc.
- 7 – A escola e o professor.

2ª PARTE

Fundamentos e condições gerais da ação educativa escolar.

- 8 – Características gerais da aprendizagem escolar.
- 9 – Educação intencional, educação acidental e auto-educação.
- 10 – Aprendizagem de observação. Condições, tipos e técnicas.
- 11 – A resolução de situações problemáticas. Condições, direção e atividades diretrizes.
- 12 – Importância das habilidades motoras. Natureza e condições de aprendizagem das atividades motoras.
- 13 – O valor da memória. As diversas técnicas de memorização. As condições da memotécnica.
- 14 – Aprendizagem de apreciação. Aprendizagem efetiva. A formação dos hábitos de conduta.
- 15 – A impressão e a expressão. Expressão oral, gráfica e mímica. Técnica geral da educação da expressão.
- 16 – O compêndio e sua utilização. O verbalismo e sua consequência.
- 17 – A emulação, os prêmios (sic) e os castigos.
- 18 – Liberdade e disciplina. Interêsse (sic), iniciativa e cooperação.
- 19 – Princípios gerais de motivação.
- 20 – As instituições escolares. Museus, biblioteca, teatro escolar, etc. Associação de alunos.

2º ANO

1ª PARTE

- 1 – Estudos comparado dos antigos e dos novos fundamentos da Educação.
- 2 – Os exageros e os extremismos de algumas correntes contemporâneas de Educação.
- 3 – Generalidade sobre educação comparada. Sistematização e nacionalização. Estruturação dos sistemas.
- 4 – Aspectos da educação no Brasil. Consequências da descentralização do ensino primário. As recentes experiências no Distrito Federal, em Minas Gerais e em São Paulo. A reforma “Orestes Guimarães” em Santa Catarina.

2ª PARTE

- 5 – Instrução. Os programas e planos de estudo. Condições de meios e de fins.
- 6 – Matérias (sic) de estudo. Uso e função das matérias (sic).
- 7 – Fundamentos do método. A direção da aprendizagem. Classificação dos métodos (sic).
- 8 – O estudo dirigido e sua técnica.
- 9 – O estudo por meio de grupos de pesquisas e debates.
- 10 – Globalização e correlação. Fundamentos psicológicos da primeira e fundamentos lógicos da segunda.
- 11 – Os centros de interesse (sic) e o método (sic) de projetos.
- 12 – A questão da avaliação dos resultados da aprendizagem. Função dos exames. Os exames tradicionais.
- 13 – Medida da aprendizagem. Variedade das provas. Standardização das provas, possibilidades, dificuldades.

Também organizado por João Roberto Moreira, o programa da disciplina de Pedagogia apresenta indicações que evidenciam o próprio entendimento acerca desta matéria. Embora não esteja claramente explicitado no programa, Moreira demonstra questionar o caráter de ciência normativa, o que é melhor verificado, posteriormente, a partir da análise de sua produção teórica desenvolvida no Instituto. Essa discussão, no entanto, será melhor explicitada no 4º capítulo deste trabalho. Observa-se, também com a análise do programa, que Moreira partilha do conceito defendido por Durkheim acerca do papel da Sociologia como definidora dos fins educacionais e do valor da Psicologia na formulação dos meios pedagógicos de ação.

Talvez, por isso, todos os conteúdos apontados pelo programa convergem para o atendimento desse propósito, analisando os processos de intervenção na realidade, a partir de estudos do meio, dos processos de aprendizagem, métodos e técnicas de ensino, entre outros. Percebe-se, então, uma crescente preocupação de que os estudos sociais integrem e fundamentem a formação dos professores, constituindo um arcabouço teórico que define e indica os parâmetros de ação da Pedagogia. Em nota intitulada “Biblioteca Pública. Movimento do mês de abril de 1941”, publicado em Diário Oficial do dia 14 de junho de 1941, explicita-se esse processo de valorização das Ciências Sociais, ao se destacar que

o estudo das ciências Sociais também ultimamente vem polarizando a atenção dos nossos freqüentadores. Grande têm sido o número dos que procuram obras sobre Sociologia, Economia, Política, Ciências das Finanças etc. A sub-divisão Pedagogia tem atraído também inúmeros estudiosos, principalmente do sexo feminino.⁴³

Ainda no período estudado, no ano de 1944, o Curso Normal sofreu nova distribuição em suas aulas semanais, conforme quadro a seguir:

⁴³ SANTA CATARINA. Biblioteca Pública. Movimento do mês de abril de 1941. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1784, ano VIII, 14 de junho de 1941. Acesso: APESC.

Quadro 3: Distribuição semanal de aulas nos cursos fundamental e normal- 1944

	CURSO FUNDAMENTAL					CURSO NORMAL	
	<i>Séries</i>					<i>Séries</i>	
	I	II	III	IV	V	I	II
1. Português	4	3	3	3	3	2	2
2. Latim	3	3	4	4	-	-	-
3. Francês	3	3	3	3	-	-	-
4. Inglês	-	3	3	3	-	-	-
5. Matemática	3	3	3	3	6	-	-
6. Ciências Naturais	-	-	3	3	4	-	-
7. História Geral	2	2	-	-	-	-	-
8. História do Brasil	-	-	2	2	-	-	-
9. Geografia Geral	2	2	-	-	-	-	-
10. Geografia do Brasil	-	-	2	2	-	-	-
11. Trabalhos Manuais	3	2	-	-	2	2	1
12. Desenho	2	2	1	1	2	2	2
13. Canto Orfeônico	2	2	1	1	1	1	1
14. Educação Física	3	3	3	3	3	4	4
15. Física	-	-	-	-	3	-	-
16. Química	-	-	-	-	3	-	-
17. Biologia educacional	-	-	-	-	-	3	3
18. Sociologia e História da Educação	-	-	-	-	-	3	3
19. Pedagogia	-	-	-	-	-	2	2
20. Psicologia	-	-	-	-	-	3	2
21. Metodologia	-	-	-	-	-	2	3
22. Prática de ensino	-	-	-	-	-	3	4
	27	28	28	28	27	27	27

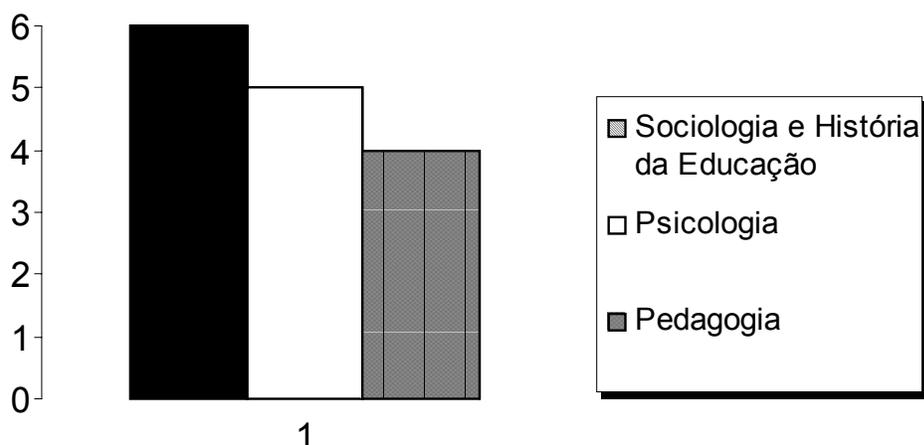
Fonte: SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 33, de 15 de fevereiro de 1944, sob a Portaria n. 8, de 14 de fevereiro de 1944 – determina a distribuição semanal de aulas nos cursos fundamental e normal. *Circulares 1943-1944*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1945. Acesso: APESC.

Nessa nova redistribuição de carga horária, mantém-se, além do número de aulas semanais da disciplina de Pedagogia, com 2 aulas semanais ministradas no primeiro ano e mais 2 aulas semanais no segundo, contabilizando 4 aulas semanais também o número de aulas destinadas à cadeira de Biologia Educacional, conservando 3 aulas no primeiro ano e 3 aulas no segundo ano, num total de 6 aulas semanais durante o curso.

Novamente, a mudança ocorre na carga horária destinada às disciplinas de Sociologia e de Psicologia Educacionais. Com relação à Psicologia, se esta, na redistribuição anterior, realizada no ano de 1940, contava com um total de 7 aulas semanais, distribuídas nos dois anos do Curso Normal (número esse que já apontava uma redução da carga-horária desta disciplina em relação ao ano de 1935, período em que contava com um total de 10 aulas semanais, ministradas na, então, Escola Normal Superior Vocacional), em 1944, reduz-se sua carga-horária no currículo a um total de 5 aulas semanais, ministrando-se 3 aulas semanais no primeiro ano e 2 aulas semanais no segundo ano.

Embora a disciplina de Sociologia tenha mantido suas 6 aulas semanais, é incorporada, mais explicitamente, à sua carga horária a disciplina de História da Educação. No entanto, não se pode deixar de observar uma significativa redução da carga-horária destinada à disciplina de Psicologia, conforme indica o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Carga Horária Semanal das Disciplinas de Sociologia, Psicologia e Pedagogia do Curso Normal (1944)



Fonte: SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 33, de 15 de fevereiro de 1944, sob a Portaria n. 8, de 14 de fevereiro de 1944 – determina a distribuição semanal de aulas nos cursos fundamental e normal. *Circulares 1943-1944*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1945. Acesso: APESC.

Nesse sentido, apesar do fato da disciplina de Sociologia estar integrada à disciplina de História da Educação, o total de sua carga-horária se mantém. Isso não ocorre com a disciplina de Psicologia, que perde duas aulas semanais em relação à redistribuição de 1940, contabilizando no período de 1935 a 1944 uma redução de 5 aulas semanais. A disciplina de Sociologia mantém suas 6 aulas semanais.

O que se percebe, de uma maneira geral, com a análise desses números, bem como dos próprios conteúdos abordados nas disciplinas, é que, embora tenha se atribuído à Psicologia caráter objetivo e central nos estudos das questões educacionais, fazendo da educação uma prática científica autônoma, desconsiderar a contribuição e o espaço ocupado pelas demais Ciências Sociais, em especial da Sociologia, no campo de estudos da Pedagogia é reduzir o entendimento acerca do objetivo de renovação educacional defendido pelos denominados pioneiros.

Com isso, em Santa Catarina, a configuração e a integração evidenciada entre estas disciplinas não foi resultado de um único agente ou iniciativa isolada. Esse processo de configuração da Pedagogia, articulando as disciplinas de Psicologia e de Sociologia, integra um conjunto de ações, análises e entendimentos, que articulam tanto iniciativas do espaço governamental, quanto do próprio espaço educativo, lócus da formação dos professores.

Percebe-se, a partir dos estudos já realizados, que o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis mostrou-se um espaço determinante na perspectiva de se pensar e de se fundamentar a formação profissional e científica dos educadores.⁴⁴

A presença do intelectual João Roberto Moreira no Instituto evidenciou um momento de efervescência cultural e intelectual vividos por essa instituição modelo de formação de professores em Santa Catarina, permitindo e fomentando reflexões e produções científicas em torno da prática pedagógica que serão evidenciadas no decorrer do trabalho.

Embora as idéias de João Roberto Moreira tenham ganhado maior expressão nacional após sua saída do Instituto de Educação de Florianópolis, no ano de 1943, suas análises para o pensar acerca da formação de professores realizadas ainda em Santa Catarina, a partir dos fundamentos científicos, oferecidos, em especial, pela Sociologia e pela Psicologia Educacionais, tornaram-se de extrema relevância para o entendimento de como as principais discussões teóricas nacionais ecoavam em terras catarinenses.

⁴⁴ Antes de ser transformado em Instituto de Educação de Florianópolis, este se configurava como Escola Normal Catarinense, criada em 10 de junho de 1892, pelo Decreto n.º 155, no Governo do Tenente Manoel Joaquim Machado. A Escola Normal funcionava nas dependências do Liceu, mas mudou-se, em 1926, durante o Governo de Hercílio Luz, para um edifício na Saldanha Marinho, em Florianópolis. Em 1935, ocorreu a Reforma do Ensino catarinense e a Escola Normal Catarinense passou a ser denominada Instituto de Educação de Florianópolis. Em 1947 passou a se chamar Instituto de Educação e, em 1956, Colégio Estadual Dias Velho. Em 1964, mudou para Instituto de Educação, conservando este nome até os dias de hoje (Daros & Volpato, 1997).

3. JOÃO ROBERTO MOREIRA EM SANTA CATARINA: CONSTRUINDO RELAÇÕES COM O GOVERNO, DIVULGANDO IDÉIAS E TECENDO INTERLOCUÇÕES COM INTELECTUAIS.

Caracterizar e analisar o período em que Moreira atuou em Santa Catarina, especialmente durante a fase em que esteve no Instituto de Educação de Florianópolis, significa entender um momento histórico na formação dos professores catarinenses profundamente fecundo e de efervescentes discussões científicas em torno da constituição do próprio campo científico da Pedagogia.

Nesse sentido, o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis constituiu-se como espaço privilegiado para essas discussões, recebendo do governo do Estado catarinense importante incentivo na ampliação e produção dos fundamentos da formação de professores.

Foi nessa realidade que João Roberto Moreira produziu suas idéias, estabeleceu relações com o governo e promoveu importantes debates com intelectuais de projeção nacional e internacional. Sua figura tornou-se, então, emblemática, ao possibilitar o vislumbramento de um momento marcado pelo processo de cientificização do campo pedagógico, em que governo e intelectuais, política e ciência definem os rumos dados na formação dos docentes, assim como da própria educação.

3.1. João Roberto Moreira e o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis: Relação com o governo catarinense.

No período em que esteve no Instituto de Educação de Florianópolis (1937-1943), João Roberto Moreira foi professor catedrático das disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia (1937-1943), professor interino da disciplina de Didática (1938-1940), professor interino de Sociologia (1938-1940) e Diretor dessa instituição de 1941 a 1943.

Sua atuação evidenciou, desde o início, a preocupação em ampliar as discussões dos fundamentos necessários para a formação de professores, expressa tanto na produção teórica em torno desses temas, como nas iniciativas que demonstraram sua sintonia com as principais discussões teóricas do período.

Dessa forma, durante sua gestão como Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis (1941-1943), Moreira, a partir de apoio direto do governo catarinense, viabilizou a criação da revista *Estudos Educacionais*, periódico que representou uma importante iniciativa na veiculação das principais idéias e concepções envolvidas na formação de professores, gestadas e pensadas a partir das aulas ministradas no próprio Instituto, publicando artigos de professores e alunos.⁴⁵

Mediante pesquisa na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e Biblioteca Nacional, pôde-se constatar a existência dos seguintes exemplares da revista *Estudos Educacionais*:

⁴⁵ Na revista *Estudos Educacionais* n. 1, publicada em agosto de 1941, há uma dedicatória ao Secretário Ivo d' Aquino: "Ao Exmo. Sr. Dr. Ivo d'Aquino, a cuja Secretaria estão subordinados os serviços de Educação, em Santa Catarina, oferecemos este primeiro número de 'Estudos Educacionais' que lhe devem a idéia da fundação, e sem cujo apoio não teriam tão pronta realização". Acesso: APESC e BN.

Quadro 4: Indicação dos locais onde foram encontradas publicações da revista *Estudos Educacionais* – Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis

<i>Revistas</i> \ <i>Locais</i>	<i>Arquivo Público /SC</i>	<i>Biblioteca Pública /SC</i>	<i>Instituto Histórico e Geográfico /SC</i>	<i>Biblioteca Nacional / RJ</i>
<i>Número 1. Agosto de 1941.</i>	X	_____	_____	X
<i>Número 2. Novembro de 1941.</i>	X	X	_____	X
<i>Número 3. Novembro de 1942.</i>	X	X	X	X
<i>Número 4. Junho de 1943</i>	X	X	X	X
<i>Número 5. Dezembro de 1943</i>	_____	X	X	X
<i>Número 6. Março de 1946</i>	X	X	X	_____

Do total de seis números publicados, cinco foram produzidos durante a permanência de Moreira no Instituto. A primeira edição da revista *Estudos Educacionais* ocorreu em agosto de 1941, indicando, já em sua “Apresentação”⁴⁶, aspectos relevantes quanto ao caráter desse periódico educacional. Esse texto inicial da revista mostra que ela foi feita por sugestão do Secretário de Educação, Justiça e Saúde de Santa Catarina do período, Ivo d’Aquino, que, “interessado em dar ao nosso educandário não só melhores meios educacionais, como também maior expansão cultural, resolveu a realização desta revista, outra coisa não teve em mira que aproveitar um fator importante de ação pedagógica: o periodismo escolar, quando bem aproveitado”.

⁴⁶ APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

O objetivo desse periódico era proporcionar “verdadeiro espírito de indução e trabalho que caracterizam os tempos atuais, fazendo que, por intermédio de ‘Estudos Educacionais’, nossos alunos se capacitem dos reais e mais importantes problemas da técnica pedagógica”. Além de querer, também “inaugurar e incentivar entre nós ‘um verdadeiro espírito universitário’, pela aproximação entre alunos e professores, de molde a transformar a escola num ambiente de respeito, cordialidade e auxílio mútuo”.

O que se encontra publicado na revista são textos produzidos pelos alunos do Curso Normal, a partir de aulas ministradas em cada disciplina, “manifestando o seu interesse por um determinado ponto ou questão”, artigos de intelectuais de projeção nacional e internacional, bem como resumos de aulas dos próprios professores. Cada professor, assim, “pela publicação, salienta uma de suas aulas e coloca-a sob os olhos do aluno, como ponto de referência para os estudos que fizer; ou, então, toma um problema prático, examina-o por escrito, e, dessa forma, faz com que seja tida sem vista, a aula dada sobre o assunto”.

Esse significativo apoio do governo na publicação da revista *Estudos Educacionais* não se encontra, no entanto, isolado. Integra um conjunto de iniciativas que, com o aval do governo, são planejadas e colocadas em prática pelo Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis.

No artigo “Visitas Ilustres”⁴⁷, publicado em novembro de 1942, pela revista *Estudos Educacionais*, há evidência dessa estreita relação entre o governo e o Curso Normal do Instituto, em que,

os nossos alunos, por uma simples modificação do processo de verificação do aproveitamento, têm ganho, nestes últimos 4 anos de trabalho escolar, o sentimento de que seu curso não é uma utopia desalentadora de esperanças, mas uma realidade que promete os frutos sazonados do futuro.

O trabalho que realizam no curso normal, por meio de problemas a resolver – as teses – já não os obriga ao simples e monótono ouvir e reproduzir do que foi ouvido. Por isso, que na Biblioteca do próprio Instituto, quer na Biblioteca Pública, entram diariamente em contato com os grandes mestres que estudam, por meio de livros e revistas científicas.

⁴⁷ VISITAS ILUSTRES. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

Não só assim, mas ainda e mediante a observação direta de instituições, na cadeira de Sociologia, e de laboratórios, centros de saúde e de higiene, na cadeira de Biologia, vêm a aula teórica associar-se aos processos de verificação objetiva. Tudo isso devemos, em grande parte, aos responsáveis pela Educação no Estado. Graças às verbas de que dispomos para excursões escolares e para a publicação desta revista, para a aquisição de livros e para a organização de laboratórios, temos conseguido dar um cunho experimental e indutivo aos nossos trabalhos. Não bastando isso, temos conseguido do Governo do Estado, por intermédio do exmo. Sr. Secretário da Educação, Saúde e Justiça, que o Instituto de Educação seja, de vez em quando, visitado pelos mais expressivos representantes do ensino superior no Brasil. Aqui vem, a convite oficial do Instituto, que assim procede em nome do Governo estadual, e, além do conhecimento direto que tem de nossas organizações, de nossas possibilidades e de nossas realizações, por visita realizada ao interior catarinense, entram ainda em contato com nossos professores e alunos, contribuindo, desse modo, para a obra educacional que realizamos.

Foi também durante o período em que Moreira atuava como Diretor do Instituto que se possibilitou a vinda de intelectuais de destaque a Santa Catarina, fortificando e tecendo importantes vínculos do Instituto de Educação com intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Donald Pierson⁴⁸ e Roger Bastide⁴⁹. Não só as obras desses intelectuais eram utilizadas como recurso didático, mas eles foram convidados a proferir palestras aos alunos e professores do Instituto.

Fernando de Azevedo esteve no Instituto de Educação de Florianópolis em dezembro de 1941, convidado para ser paraninfo de uma turma de normalistas do Curso Normal. Seu discurso intitulado “Entre as angústias do presente”⁵⁰, foi publicado na revista *Estudos Educacionais* de número 3, em novembro de 1942.

⁴⁸ Professor da Universidade de Chicago, Pierson atuava, naquele momento, como professor de Sociologia e Antropologia Social da Escola Livre de Sociologia e Política.

⁴⁹ Roger Bastide nasceu em Nîmes, França, em 1º de abril de 1898. Em 1937, veio para o Brasil lecionar Sociologia no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo. Permaneceu dezesseis anos, lecionando e fazendo pesquisas, colaborando em vários jornais e revistas (publicou no Brasil 17 livros, 168 resenhas de revistas e 506 artigos em jornais e muitas resenhas). Depois de seu regresso à França, em 1954, Roger Bastide esteve apenas duas vezes no Brasil. Em 1962, foi convidado pela Universidade de São Paulo, como professor-visitante. Em 1973, convidado a participar da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que se realizava no Rio de Janeiro. Ao regressar para França, acabou pouco tempo depois morrendo, em 10 de abril de 1974, aos 76 anos de idade. QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Roger Bastide*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

⁵⁰ AZEVEDO, Fernando de. Entre as angústias do presente. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942.

Já em 1942, mais precisamente no dia 08 de julho, quem esteve no Instituto proferindo a palestra “Educação, Ciências e mundo atual”⁵¹ foi Donald Pierson. Contactado diretamente por João Roberto Moreira para visitar Santa Catarina, Donald Pierson assim explicita, em carta endereçada ao Diretor do Instituto, sua impressão quanto ao convite.

Foi para mim uma honra receber seu cordial convite para visitar o Estado de Santa Catarina, dar a aula de reabertura do Instituto de Educação e percorrer o Estado, de maneira a conhecer de perto e diretamente sua população e seus recursos. Permita-me dizer-lhe, antes de mais nada, que terei não só muito interesse mas também muito prazer em aceitar sua amável proposta.

Demorei-me em responder sua carta na esperança de poder dar-lhe uma resposta definitiva. Minhas obrigações aqui são múltiplas e estou extremamente ocupado. Constantemente surgem problemas relativos ao Departamento de Sociologia e Antropologia que organizei o ano passado na Escola Livre, a série de livros que pretendo lançar dentro em pouco a projetos de pesquisa que alunos meus e eu mesmo temos em andamento e traduções de assuntos de ciência social, necessários as minhas aulas. Portanto, tudo quanto posso dizer no momento é que espero poder ir a Florianópolis e que empenho nesse sentido todo meu esforço.⁵²

Noticiada no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina do dia 09 de julho de 1942, a visita de Donald Pierson⁵³ repercutiu de forma significativa em Santa Catarina⁵⁴:

Conforme previamente noticiámos (sic), realizou-se ontem, no salão nobre do Instituto de Educação, desta capital, a conferência do sr. prof. Donald Pierson, da Universidade de Chicago e da Universidade de São Paulo.

O conferencista, que é um nome de mundial projeção, como sociólogo, residindo no Brasil já há alguns anos e tendo dedicado ao nosso país interessantes pesquisas sociológicas, foi apresentado ao seletor auditório pelo sr. prof. João Roberto Moreira, diretor do Instituto de Educação.

Em seguida, o prof. Donald Pierson leu a sua substanciosa conferência, falando em português muito fluentemente e discorrendo com profunda erudição, sobre o tema anunciado ‘Educação. Estudos Sociais e Mundo Atual’. O seu trabalho, que foi demorada e calorosamente aplaudido, impressionou agradavelmente o auditório, que

⁵¹ PIERSON, Donald. Educação, Ciências e mundo atual. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942.

⁵² PIERSON, Donald. [Carta] 1942 mai. 30, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁵³ Em carta, também endereçada a João Roberto Moreira, em 17 de abril de 1944, Donald Pierson pede autorização para que seu artigo, publicado na revista *Estudos Educacionais*, também seja disponibilizado em um livro sobre Sociologia e Método, organizado por Lourenço Filho. PIERSON, Donald. [Carta] 1944 abr. 17, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁵⁴ SANTA CATARINA. A conferência do prof. Pierson. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2295, ano IX, 9 de julho de 1942. Acesso: APESC.

enchia o salão nobre do auditório. O que o sr. Pierson nos proporcionou ontem, foi inegavelmente uma hora de convivência intelectual, versando assuntos de palpitante atualidade e que desafiam a argúcia dos sociólogos (1942, p. 2).⁵⁵

Lourenço Filho também convidado para ser paraninfo como Fernando de Azevedo por uma turma de formandos do Curso Normal do Instituto de 1943, não pôde comparecer à solenidade, enviando, no entanto, seu discurso⁵⁶ que foi pronunciado por João Roberto Moreira. Também, no mesmo ano, em março de 1942, Roger Bastide compareceu ao Instituto realizando a palestra intitulada “Educação dos educadores”⁵⁷ (Palestra publicada em português na revista *Estudos Educacionais*).

Destaca-se, no entanto, a forte ligação intelectual de Moreira a Fernando de Azevedo, principal divulgador da teoria de Durkheim no Brasil e autor principal das primeiras obras de Sociologia Educacional no período; além de Roger Bastide, sociólogo francês que integrou a missão francesa na constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Com esses dois intelectuais, em especial, Moreira estabeleceu contato mais direto, conforme os dados analisados. Considerações sobre isso serão realizadas no decorrer deste trabalho.

⁵⁵ Donald Pierson passou a organizar e dirigir, em 1943, uma série de livros intitulada “Biblioteca de Ciências Sociais”, na qual, segundo ele, “publiquei onze livros em doze volumes, quinhentos exemplares de cada um dos quais foram distribuídos, ao saírem, gratuitamente às bibliotecas do País e a estudiosos interessados” (Corrêa, 1987, p. 53). Traduzindo livros, originalmente escritos em língua inglesa, Pierson passou a distribuí-los para várias regiões do país. O contato com Santa Catarina foi feito mediante, principalmente, João Roberto Moreira e Henrique Stodieck. (PIERSON, Donald. [Carta] 1943 mar. 03, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES). Em carta datada de 3 de março de 1943, Pierson comunica que tem 10 exemplares para serem distribuídos gratuitamente em Santa Catarina. No entanto, pede a Moreira e Stodieck que indiquem estabelecimentos e, principalmente, bibliotecas públicas e escolas catarinenses para o envio do material. Salienta Pierson que “não tenho interesse em enviá-los para bibliotecas onde fiquem guardados como num museu, mas somente àquelas onde sejam realmente utilizados”. Nesse mesmo ano, em carta agora endereçada a Nereu Ramos, datada de 17 de maio de 1943, Pierson comunica que incluiu o nome do Interventor Federal em Santa Catarina, por ocasião da distribuição gratuita de exemplares da série “Biblioteca de Ciências Sociais”, na lista das pessoas consideradas “destinatárias”. PIERSON, Donald. [Carta] 1943 mai. 17, São Paulo [Brasil] [para] Nereu Ramos, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APESC.

⁵⁶ FILHO, Manuel Bergstrom Lourenço. O professor Lourenço Filho como paraninfo dos nossos professorandos. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943.

⁵⁷ BASTIDE, Roger. Educação dos educadores. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943.

Considera-se, assim, o forte vínculo do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis com o governo estadual, influenciando diretamente nos rumos dados à política de formação de professores no estado. Foi durante o período em que atuava como professor e, principalmente, como Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis, como já salientado, que Moreira estreitou seus laços e, por consequência, os laços do próprio Curso Normal do Instituto com o governo catarinense.

Em vários momentos, durante esse período, Moreira participou de importantes eventos promovidos pelo governo que tratavam, diretamente, de questões centrais abordadas no campo da política, como a educação, a cultura, entre outros temas. Nessas oportunidades, Moreira aproveitou para exaltar os direcionamentos dados pelo governo catarinense no campo educacional, produzindo análises que demonstravam sua participação e apoio na implementação de tais diretrizes, especialmente, as relacionadas à política de nacionalização do ensino.

Em 1938, em um discurso pronunciado na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo Escolar Silveira de Souza (colégio situado na cidade de Joinville), e publicado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina do dia 01 de outubro de 1938⁵⁸, Moreira analisa a política educacional adotada pelo Governo Vidal Ramos, bem como aborda questões mais amplas acerca da situação educacional catarinense.

Moreira elogia os encaminhamentos dados por Vidal Ramos à educação catarinense em seu governo, destacando, também, o papel decisivo do paulista Orestes Guimarães na realização dessas reformas. Salienta Moreira que, no governo de Vidal Ramos, o problema da nacionalização do ensino tornava-se desafio central para o estado catarinense. Embora com algumas dificuldades, considera Moreira, então, “que o plano elaborado e realizado durante o governo de Vidal Ramos apresentou resultados plenamente satisfatórios aos seus frutos” (1938, p. 2), demonstrando que com essas iniciativas, em 1938, “as estatísticas provam a diminuição crescente do número de analfabetos, e o problema de nacionalização, que tanto preocupára (sic) o espírito de

⁵⁸ MOREIRA, João Roberto. *O plano elaborado no governo de Vidal Ramos e as questões educacionais na atualidade*. Discurso pronunciado na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo

Orestes Guimarães, vem sendo, através de nossas comunidades escolares, solucionado lento, mas seguramente” (ibid, p. 3).

As considerações realizadas por Moreira nessa oportunidade, ainda em 1938, demonstram a consciência de um professor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis acerca das políticas educacionais adotadas em seu estado. Mostrando apoiar e defender os direcionamentos dados ao ensino em Santa Catarina, Moreira, gradualmente, tornou-se interlocutor privilegiado nas discussões com o governo catarinense, constituindo-se em importante autoridade nas questões relacionadas à educação em Santa Catarina, em especial, no campo da formação de professores.

Dessa forma, Moreira vai tecendo uma atuação profissional que o permite transitar tanto no espaço educacional (como professor e posterior diretor do Instituto de Educação de Florianópolis), como também no espaço governamental, aliando funções que integram política e ciência, prática e teoria.

Seria, principalmente, no período em que Moreira atuou como Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis que estes laços com o governo se estreitariam verdadeiramente. Em 1942, já à frente do Instituto de Educação de Florianópolis, Moreira foi convocado por Roberto Moritz ⁵⁹ (Sub-Diretor Administrativo do Departamento de Educação, da Secretaria do Interior e Justiça do governo de Nereu Ramos) para representar o Estado de Santa Catarina no 8º Congresso Brasileiro de Educação, que ocorreria em junho daquele ano, na cidade de Goiânia.

No ano seguinte, em 1943, Moreira participou como conferencista de dois eventos significativos no interior das políticas do governo. O primeiro evento comemorava a “Semana da Criança em Santa Catarina”, acontecimento que tinha o apoio do governo federal e que tratava de questões diretamente relacionadas com a política de assistência à infância⁶⁰. Em sua conferência, realizada no dia 13 de outubro de 1943, às 20 horas, no

Escolar “Silveira de Souza”. In: Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, n. 1316, ano V, 1 de outubro de 1938. Acesso: APESC.

⁵⁹ MORITZ, Roberto [Carta] 1942 jun. 09, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁶⁰ Moreira também participou como Conferencista da “Semana da Criança em Santa Catarina” de 1941, com o tema “Condições econômicas e sociais do abandono escolar”. No entanto, esse texto, que foi publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, não foi localizado.

salão nobre do Instituto, Moreira discutiu o tema “A escola e o abandono”⁶¹, exaltando o papel central da criança nas políticas de assistência e de educação promovidas pelo governo catarinense. Salientava Moreira que,

semana como esta, em que os problemas relativos à infância são encarados de todos os ângulos, devem ter o valor das assembléias e dos congressos que, muito além do vazio estéreo dos discursos acadêmicos, de fato prepare a realização efetiva das grandes obras, a solução definitiva dos problemas que se lhe propõem. Que esta semana faça de cada um de nós o homem decidido a nada esquecer e a tudo fazer pela infância; que nos convertamos em apóstolos como Ferrière e, em todos os momentos e por tôda parte, sejamos os paladinos dos direitos das crianças! (1943, p. 6).

Nesse pronunciamento, Moreira analisa o papel do professor e da escola no oferecimento das condições necessárias para uma melhor educação das crianças, destacando, ao final, que “o governo da minha terra está vivamente empenhado em fazer da saúde pública e da educação, a matéria central de seu programa administrativo” (ibid., p. 16).

O segundo evento de que Moreira participou em 1943 tratava-se do “Terceiro Congresso de Brasilidade”, ocorrido de 10 a 19 de novembro⁶². Esse evento, promovido desde 1941 pelo governo do estado e que integrava os festejos em comemoração ao aniversário do Estado Nacional, discutia a importância da criação e manutenção do Estado Novo, o qual “visando ‘a exaltação cívica em todas as esferas de atividade brasileira’, contribuirá poderosamente para mais apertar os laços da unidade nacional, cujo princípio é, inegavelmente, um imperativo de existência de nossa Pátria” (1941, p. 1)⁶³. Moreira realizou sua conferência acerca do tema “Unidade Cultural”, no dia 15 de

⁶¹ MOREIRA, João Roberto. *A escola e o abandono*. Conferência realizada durante a Semana da Criança em Santa Catarina, em 13 de outubro de 1943. Edição do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda, 1943. Acesso: BPESC.

⁶² Há indicações de que Moreira, ainda no ano de 1942, participou da chamada “Semana de Brasilidade”, com o tema “Introdução ao Estudo Social da Formação Cultural no Brasil”. Esse texto foi publicado pela Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, no entanto, não foi localizado, assim como maiores informações acerca do local de realização deste evento também não foram encontradas.

⁶³ SANTA CATARINA. 1º Congresso de Brasilidade. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2134, ano VIII, 4 de novembro de 1941. Acesso: APESC.

novembro, sendo publicada, posteriormente, pelo Diário Oficial do Estado de Santa Catarina do dia 30 de novembro de 1943⁶⁴.

Em seu texto, Moreira expressa uma preocupação em torno da necessidade de constituir no Brasil uma unidade intelectual. Analisando teoricamente o conceito de cultura, Moreria destaca o papel de Fernando de Azevedo no estudo da cultura no Brasil. Critica a tradição literária dos intelectuais brasileiros, salientando a importância em se desenvolver um trabalho filosófico e científico para o alcance dos reais objetivos colocados pela sociedade brasileira. Elogia Moreira, então, as iniciativas governamentais para o avanço na formação da intelectualidade nacional, promovendo a criação de faculdades, cursos secundários e técnicos. Para Moreira, era o Estado Nacional Brasileiro o principal responsável pela mudança no caráter cultural do Brasil, no qual “o Estado Nacional pelo grande esforço educativo que está a realizar, procura nos oferecer as bases em que levantaremos o edifício de uma cultura sólida e eterna, cujos labores e resultados há de beneficiar a todos os homens, de tôdas as terras” (Moreira 1943, p. 6)⁶⁵. Moreira salienta, contudo, que “é preciso não esquecer, porém, que só o Govêrno, pela criação de instituições, não pode tudo fazer. Secundando o seu trabalho e as suas intenções, precisam as élites (sic) procurar a formação dos ambientes de estudo e de pesquisa” (ibid, p. 5).

⁶⁴ Em 1937, Moreira filiou-se a um movimento iniciado em Piratininga / SP, intitulado “Bandeira – Defesa do Pensamento Brasileiro”, que tinha como lema “Tua idéa é a tua arma: contra o internacionalismo dissolvente e forasteiro, oppõe o pensamento original da tua pátria!”. Esse movimento, de cultura e brasilidade, tinha como meta principal “a realização do Brasil com métodos puramente brasileiros, isso com o concurso da inteligência que, na nossa opinião, deve interferir na vida do Estado, ajudando-o a superar a crise de ideologias que procura impor novas bases à própria sociedade”. Por isso, defendia a realização de pesquisas sociais em terras brasileiras para que se formasse um “sólido pensamento brasileiro”. Em carta enviada a Moreira, em 15 de junho de 1937, Vicente Machado, do Departamento Central do movimento, explicita as metas e comunica a Moreira que em Santa Catarina já havia representantes da “Bandeira”. Destaca a presença de centros de propaganda do movimento em cidades como Canoinhas, Rio do Sul, Três Barras e Porto União, salientando que em Florianópolis, até então, não havia sido criado nenhum departamento. Por isso, Vicente Machado pede a ajuda de Moreira para que contribua na fundação da “Bandeira” em Florianópolis. Para tanto, indica o nome do Presidente deste movimento em Canoinhas, sr. 1º Tenente Osmar Ribeiro da Silva, para que possa ajudá-lo neste intuito. MACHADO, Vicente [Carta] 1937 jun. 15, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁶⁵ MOREIRA, João Roberto. Terceiro Congresso de Brasilidade. Conferência pronunciada pelo sr. João Roberto Moreira, no dia 15 de novembro de 1943, sobre o tema – Unidade Cultural” . In. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2631, ano X, 30 de novembro de 1943. Acesso: APESC.

No bojo dessa discussão, Moreira reconhece o empenho do governo catarinense em dar conta destes ideais colocados pelo Estado Novo, agradecendo, diretamente, ao Interventor Federal no Estado, Nereu Ramos, pelas realizações no campo da educação e da cultura em Santa Catarina. Assim, salienta Moreira (1943, p. 6) :

Senhor Interventor,

Neste final do meu trabalho, sinto-me obrigado pelos fatos e pela justiça, a dirigir-me pessoalmente a V. Excia, não para um desses (sic) elogios inexpressivos que se fazem de público, para agradar e merecer simpatias, mas, isto, para agradecer.

Eu lhe agradeço, em nome dos que sinceramente se dedicam às coisas do espírito, a assistência que tem dispensado às nossas preocupações culturais.

Eu lhe agradeço pelo apôio (sic) nunca negado por V. Excia, a toda iniciativa que redunde em benefício da formação intelectual de nossa juventude.

Eu lhe agradeço pelas horas já quási (sic) incontáveis de arte e pensamento que o Governo de V. Excia, tem proporcionado à gente desta Ilha esplendorosa; as bolsas escolares, de viagem e estadia no Rio e em outros centros, aos nossos jovens de talentos e vontade; os convites a grandes mestres, para conferências e visitas, como os que foram feitos a Fernando de Azevedo, Donald Pierson, e, agora, a Lourenço Filho.

V. Excia, senhor interventor, dentro os recursos limitados de Sta. Catarina, Estado querido cuja marcha para o porvir é agora mais célere do que nunca, tem sido, incontestavelmente (sic), o governante que mais há realizado pela cultura dos seus governados.

Ao demonstrar sua gratidão e reconhecimento pelas realizações do governo na área educacional em Santa Catarina, Moreira concorda e avaliza grande parte das políticas implementadas pelo governo catarinense, constituídas no interior das metas de construção da nacionalidade brasileira, ditadas pelo regime do “Estado Novo”. Assumindo a educação e a própria formação de professores aspectos centrais nas políticas governamentais, Moreira encontra espaço para atuar também no campo estatal, justificando políticas a partir de suas análises científicas. A partir dessa relação entre Moreira e o governo catarinense, importantes avanços ocorreram no processo de cientificização do campo pedagógico em Santa Catarina, principalmente, a partir dos cursos de formação de professores que, ao incluírem em sua grade curricular disciplinas que privilegiavam o estudo das principais ciências pedagógicas, colaboraram para a divulgação desses ideais no meio educacional.

Explicitado, assim, tão estreito vínculo de Moreira com o governo catarinense, as experiências vivenciadas e as reflexões produzidas por ele acerca da formação de

professores, bem como do papel da ciência nessa formação são elementos importantes e que merecem maior aprofundamento no transcorrer deste trabalho.

3.2. A construção e a ampliação dos espaços de divulgação das idéias de João Roberto Moreira: Para além dos muros do Instituto de Educação de Florianópolis.

Como já salientado, foi durante o período em que Moreira permaneceu como Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis que a revista *Estudos Educacionais* foi criada, bem como publicados 5 dos 6 exemplares editados pelo Curso Normal. Atuando também como professor da cadeira de Psicologia Educacional e Pedagogia do Curso Normal, Moreira publicou os seguintes artigos:

Quadro 5: Artigos de João Roberto Moreira publicados na revista *Estudos Educacionais* – Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis

Publicações da revista <i>Estudos Educacionais</i>	Títulos dos Artigos
Ano I, n. 1, agosto de 1941.	▪ Do caráter empírico das aplicações pedagógicas.
Ano I, n. 2, novembro de 1941.	▪ Função da Escola Pública Catharinense ▪ Psicologia, Monismo, Materialismo
Ano II., n. 3, novembro de 1942.	▪ Idealismo Crítico e Educação
Ano II., n.4, junho de 1943.	▪ O equipamento original do homem em face do comportamento coletivo
Ano III, n. 5, dezembro de 1943.	▪ Da noção de fato psíquico e das possibilidades da psicologia (Homenagem ao professor Roger Bastide)

Moreira, porém, não se restringiu, nesse período, a publicar artigos somente na revista do Instituto. Pelo contrário, ele construiu importantes relações com os mais significativos órgãos de divulgação das idéias pedagógicas daquele período. Em 1942, Moreira publicou seu artigo “Sociologismo e Psicologismo Educacionais”⁶⁶ na revista *Sociologia - Revista Didática e Científica*, da USP. Sob a Direção de Romano Barreto (professor de Sociologia do Colégio Universitário, anexo à USP) e Emílio Willems (Livre docente de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP), a revista configurava-se, no período, como um importante periódico que tratava didaticamente de temas relacionados à Sociologia. Publicavam-se, entre outros materiais, relatórios de aulas, experiências didáticas, planos e resumos de aulas sobre assuntos do programa oficial, exemplos didáticos, trabalhos de alunos, sugestões de organização de pesquisas e planos de investigação. Em texto direcionado aos seus leitores, a revista *Sociologia* é definida como,

revista e compêndio a um tempo. Entendendo que uma ciência tão ligada à realidade social e à necessidade de observação e investigação incessantes, não pode ser condensada apenas em livros, resolvemos dar-lhe uma apresentação mais plástica, susceptível de ser renovada e aperfeiçoada continuamente. Além de proporcionar ao estudante o contato com a matéria dos programas oficiais, ‘Sociologia’ pretende incentivar, mediante suas sessões de consultas e pesquisas, o trabalho de campo, a observação direta e a investigação de fatos concretos para lançar, deste modo, os fundamentos de uma SOCIOLOGIA BRASILEIRA, isto é, uma Sociologia das realidades sociais de nosso país.⁶⁷

A viabilização de publicação do artigo de Moreira nessa importante revista foi se construindo ainda no ano de 1941, momento em que se iniciou uma troca de correspondências entre Moreira e Willems, diretor da revista *Sociologia*.

Foram encontradas, ao todo, 5 cartas-respostas de Emílio Willems⁶⁸ endereçadas à João Roberto Moreira, nos anos de 1941 e 1944. Na primeira carta enviada por Willems,

⁶⁶ Este artigo não foi localizado. Conforme indicação de Moreira, esse artigo se configurava como resumo de um capítulo intitulado “A questão de meios e fins educacionais – Psicologismo e Sociologismo”, integrante do seu primeiro livro *Os Sistemas Ideais de Educação*, publicado em 1945.

⁶⁷ AOS NOSSOS LEITORES. *Sociologia*, Revista Didática e Científica. São Paulo, v. 1, n. 2, 1939. Acesso: BPESC.

⁶⁸ Emílio Willems era natural da Alemanha, país onde se licenciou em Ciência Econômicas e diplomou-se doutor pela Universidade de Berlim. Em virtude da grave crise econômica pela qual passava a Alemanha, acabou vindo para o Brasil em 1931, indo trabalhar num colégio de padres em Brusque / SC. Em 1934, Willems mudou-se para o Paraná e convidado por Sampaio Dória, em 1935, passou a lecionar no Liceu

datada do dia 01 de setembro de 1941⁶⁹, em resposta à carta enviada por Moreira que trazia os originais da proposta de publicação de seu primeiro artigo na revista, comenta o Diretor da revista acerca da importância do trabalho realizado por Moreira, informando-o que seu artigo seria publicado no ano de 1942.

Na carta seguinte, de 20 de outubro de 1941⁷⁰, Willems tece importante comentário sobre a revista *Estudos Educacionais*, bem como do próprio Instituto de Educação de Florianópolis, salientando que “vi a publicação do Instituto que o Sr. vem dirigindo com tanta eficiência. O nível me parece igual e, às vezes, superior ao que as melhores escolas de São Paulo atingiram até hoje”. Aproveita Willems, então, para dizer que “o Dr. Romano vai fazer uma apreciação dos Estudos Educacionais, creio no próximo número de *Sociologia*. Trata-se de uma nova seção iniciada no número de outubro que se acha no prelo”. Ao final desta carta, Willems sugere a Moreira que faça um estudo (a ser publicado na revista *Sociologia*) da cultura cabocla da ilha de Santa Catarina, nas suas formas rudimentares, tratando “da cultura material, da organização familiar e das relações vicinais”.

Como indicado por Willems em sua segunda carta enviada a Moreira, Romano Barreto estava encarregado de emitir parecer na revista *Sociologia* acerca da publicação do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis. Em carta enviada a Moreira

Rio Branco, em São Paulo. Em 1937, passou a ministrar a disciplina de Sociologia Educacional no Instituto de Educação de São Paulo. Com a extinção deste Instituto, Willems atuou como professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1941 passou a lecionar a disciplina de Antropologia Social e Sociologia, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. Foi neste período que Willems fundou, junto com Romano Barreto, a revista *Sociologia*. Salienta ele que, “em 1939 fundei, junto com Antenor Romano Barreto, a revista *Sociologia*. Apesar de inúmeras dificuldades iniciais, logramos desenvolver e manter esse periódico sem subvenção alguma. Esperávamos atrair as poucas pessoas que então estavam empenhadas em pesquisas, mas foi sumamente difícil conseguir colaboração. Porém, graças à colaboração regular de Herbert Baldus e Donald Pierson, *Sociologia* conseguiu alcançar um nível respeitável que correspondia, mais ou menos, à fase de desenvolvimento em que se encontrava a Sociologia e a Antropologia Social naquele tempo. Em 1949 a revista passou para a Escola de Sociologia e Política para se tornar, sob a direção competente de Oracy Nogueira, órgão dessa instituição” [grifos do autor] (Corrêa, 1987, p. 120). Willems destacou-se, ao longo de sua trajetória profissional, pelos estudos desenvolvidos na área antropológica, realizados em vários países como Estados Unidos, Chile, Colômbia, entre outros.

⁶⁹ WILLEMS, Emílio [Carta] 1941 set. 01, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁷⁰ WILLEMS, Emílio [Carta] 1941 out. 20, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

em outubro de 1941⁷¹, Barreto comunica esse fato, dizendo: “Tenho em mãos ‘Estudos Educacionais’, publicação do Instituto que está sob sua direção. Agradeço a gentileza da remessa e, principalmente, da dedicatória. No próximo número de ‘Sociologia’ direi alguma coisa sobre tão interessante publicação”.

Na terceira e última carta respondida por Willems, no ano de 1941, esse esclarece questionamentos de Moreira sobre o trabalho proposto acerca da cultura cabocla da ilha⁷². As duas últimas correspondências encontradas e que foram enviadas de Willems para Moreira são de 1944, ano em que Moreira já não mais atuava em Santa Catarina. Na primeira carta, de 23 de agosto de 1944⁷³, Willems consulta Moreira sobre a possibilidade de publicação de mais um artigo seu na revista *Sociologia*, comunicando, no entanto, o limite máximo de 10 páginas. Na última correspondência, de 30 de setembro de 1944⁷⁴, Willems comunica do recebimento do artigo de Moreira intitulado “Sociologia da Seleção Profissional”, que foi publicado na revista de número 4 daquele mesmo ano.

Demonstrando uma projeção crescente como intelectual e educador, no ano de 1943, Moreira recebeu uma correspondência da Editora Enciclopédica Contemporânea Inter-Americana⁷⁵, interessada em publicar sua biografia e bibliografia na obra “Contemporâneos Inter-Americanos”, que estava sendo editada em duas línguas, inglês e português. Esclarece a editora que esse livro configurava-se como “uma coletânea biográfica de personalidades de destaque nas esferas culturais, científicas, industriais e econômicas tanto do Brasil como de outros países americanos, com o fim de torná-las conhecidas do público inter-americano, estreitando assim os laços de amizade e mútuo conhecimento entre as Américas”.

⁷¹ BARRETO, Romano [Carta] 1941 out., São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁷² WILLEMS, Emílio [Carta] 1941 nov. 04, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁷³ WILLEMS, Emílio [Carta] 1944 ago. 23, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁷⁴ WILLEMS, Emílio [Carta] 1944 set. 30, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁷⁵ EDITORA ENCICLOPÉDICA CONTEMPORÂNEA INTER-AMERICANA [Carta] 1943 mar. 01, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

Para participar, então, dessa publicação, os editores solicitaram que Moreira enviasse respondido um questionário (que se encontrava anexo à carta) e um retrato para ilustrar o texto. Dado interessante a destacar é que a Editora tinha “o apoio dos Governos Inter-Americanos para esse trabalho e permissão especial das autoridades brasileiras, incl. Do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)”. Embora não se tenha encontrado esta obra, com o fim de verificar se a biografia e a bibliografia de Moreira foram mesmo publicadas, esta carta expressa a relevância intelectual que Moreira assumia já naquele momento e que se solidificaria anos depois.

Embora publicando artigos, seja na revista *Estudos Educacionais* ou na revista *Sociologia*, Moreira não havia publicado, até meados dos anos 40, nenhum livro. Foi no ano de 1945 que tal projeto intelectual se concretizou. No entanto, foi ainda no ano de 1941 que essa iniciativa foi firmada, sendo relatada em Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, sob o título “Um livro do professor João Roberto Moreira”:

O professor João Roberto Moreira, diretor do Instituto de Educação, assinou, recentemente, contrato com a Companhia Editora Nacional, de São Paulo, para publicação de um livro, que intitulou ‘Os Sistemas Ideais de Educação’. Nesse trabalho, o professor João Roberto Moreira faz um exame histórico e sociológico de formação das teorias pedagógicas, mostrando seu caráter ideal e não científico e apresenta interessante conclusão a respeito da possibilidade de ser a pedagogia transformada em uma técnica de rigorosa aplicação científica. O livro sairá na série ‘Atualidades Pedagógicas’, da “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, dirigida pelo prof. Fernando de Azevedo (1941, p.2).⁷⁶

Constituído a partir da reunião de vários dos artigos publicados por Moreira na revista *Estudos Educacionais*, o livro *Os Sistemas Ideais de Educação*⁷⁷ é dividido em duas partes: a 1ª dedica-se ao estudo da sociologia e da psicologia educacionais e de seu valor nas aplicações pedagógicas; e a 2ª trata de um ensaio sobre a figura de Fernando de Azevedo, enquanto educador e cientista brasileiro. O livro destaca, ainda nas notas sobre

⁷⁶ SANTA CATARINA. Um livro do professor João Roberto Moreira *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2064, ano VIII, 28 de julho de 1941. Acesso: APESC.

⁷⁷ Em junho de 1945, na edição de n. 12, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o livro de João Roberto Moreira foi indicado no item “Bibliografia”, por ocasião do seu lançamento em nível nacional. REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, INEP, v. 4, n. 12, jun. 1945. Acesso: BPESC.

o autor e a obra, alguns dados interessantes sobre Moreira. Revelou-se nessas notas sua importante atuação como Diretor do Instituto de Educação de Florianópolis, em que,

tanto no cargo de diretor como no exercício do magistério desenvolveu uma atuação de grande destaque contribuindo, como poucos, para a organização daquele Instituto e a renovação dos métodos de ensino. Professor de reconhecida competência e ao corrente da literatura moderna sobre a matéria de sua especialidade, alia a paixão pelos livros ao gosto da investigação e do trabalho experimental. Jovem ainda, já era uma reputação feita no domínio desses estudos, quando foi chamado a dar sua valiosa colaboração técnica ao Departamento Administrativo do Serviço Público.

Elucidando o objetivo da obra, destaca-se que Moreira,

toma, como objetivo principal de suas reflexões, as doutrinas pedagógicas de tendências ideais que examina e analisa à luz da observação dos fatos. Em que medida esses sistemas ideais correspondem ao processo de educação, na sua realidade cientificamente observável? (sic) Em que ponto se afastou dos dados de observação? Tem a arte de educar obedecido até agora ‘as condições pelas quais as técnicas modernas tiram suas normas e diretrizes dos conhecimentos científicos’? Já se vê o real interesse que desperta este livro em que o autor, analisando questões de tanta importância, alarga o círculo das pesquisas nos domínios da educação.

Quando do lançamento do seu livro, Moreira concedeu entrevista ao jornal *A Manhã*, do Estado do Rio de Janeiro⁷⁸. Destacou a reportagem desse jornal que,

certificada de que o jovem estudioso de problemas educacionais acaba de publicar, pela Editora Nacional, seu livro de estréia “Os Sistemas Ideais de Educação”, procurou ouvi-lo. Queríamos obter algumas palavras sobre o volume que vinha de publicar e, aproveitando esse ensejo, fazer com que ele, em simples linguagem de entrevista, falasse sobre a moderna pedagogia no Brasil. Além do mais, o professor J. Roberto Moreira não é um desses teóricos que se circunscrevem ao esplendor de suas próprias teorias. Ele acha que será a prática que nos ensinará a educar (1945, p.3).

Esclarecendo a escolha do título de seu livro, Moreira salienta que não propunha remédios, preocupando-se em aplicar “às teorias pedagógicas um processo de crítica lógica, emprestado à moderna filosofia européia, com o fim de lhes determinar o valor como possível aplicação de caráter científico” (ibid., p. 3). Indagado sobre as críticas

recebidas, destaca quanto às divergências de opiniões. Segundo ele, “uns felicitaram-me porque pensaram que eu ataco o tecnicismo; outros me criticaram porque viram no livro uma desmoralização à pedagogia. Nem estes nem aqueles estão certos, como é fácil verificar pela leitura do meu trabalho” (idem).

Moreira ainda tece em sua entrevista análises da situação educacional no Brasil. Explicita sua simpatia pela forma como Gustavo Capanema, o então Ministro da Educação e Saúde Pública no Brasil, atacava o problema educacional brasileiro, utilizando Moreira do exemplo de Santa Catarina para demonstrar as dificuldades enfrentadas pelos dirigentes. Para ele, “os problemas, no Brasil, quase esmagam a gente. Mas, nós, os brasileiros, temos vontade maior que todos êles reunidos e, cedo ou tarde, domina-lo-emos!” (ibid, p. 7).

Por fim, Moreira destaca sua pretensão ao escrever *Os Sistemas Ideais de Educação*. Segundo ele,

procurei ver como as técnicas procuram valer-se das ciências para melhorar os meios de ação e examinar, em seguida, se a pedagogia pode ou não pôr em execução processos semelhantes. Daí ter que percorrer a crítica à sociologia, à psicologia e aos sistemas propostos pelos pedagogos, sistemas que eu considero como ideais. Para êste fim usei de um método dialético, de discussão e demonstração, que emprestei a León Brunschvieg, filósofo francês contemporâneo, e a que chamo de mediação das antinomias: tomar as doutrinas e teorias que se opõe expô-las como se fossem minhas e, dialeticamente, já que é impossível qualquer matemática em tal pesquisa, determinar a média entre elas. Naturalmente, tive que dispor de fatos para não fugir à realidade concreta. Pedi-os à minha experiência própria e à história.

Quando da publicação de seu primeiro livro, Moreira já não estava mais trabalhando no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis. Contudo, enviou um exemplar de sua obra ao Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Nereu Ramos. Em telegrama de resposta⁷⁹, Nereu Ramos demonstra toda sua admiração por Moreira.

⁷⁸ MOREIRA, João Roberto. Ainda e sempre será a prática que nos ensinará a educar. *A Manhã*. Empresa “A Noite”. Rio de Janeiro, ano IV, n. 1.126, 12 abr. 1945.p, 3, 7. Entrevista concedida ao Jornal “A Manhã”. Acesso: APROEDES.

Meu caro J. Roberto Moreira,
Não quero demorar por mais tempo o agradecimento que lhe devo pela oferta do seu – Sistemas Ideais de Educação -. Pretendia lê-lo, antes de lhe mandar esse agradecimento. Mas a agitação política em que tenho andado envolvido, desde que daí regresssei, não me permitiu esse prazer.
É para que a demora não importe em falta de atenção, ponho nesta, com o meu agradecimento, os meus votos pelo êxito do seu livro.
Cordialmente,
Nereu Ramos

Ao projetar-se nacionalmente, logo após sua saída do Instituto, Moreira assumiu cargos junto aos principais órgãos públicos federais, atuando no Rio de Janeiro, capital do Brasil naquele momento. Embora não atuando mais em Santa Catarina, muitas das produções posteriores de Moreira são resultados de sua experiência em terras catarinenses, abordando temas como a organização do ensino em Santa Catarina e as feições assumidas pelos cursos de formação de professores catarinenses (Daniel & Nascimento, 2002).

No período de 1949 a 1951, Moreira trabalhou como Técnico em Educação no INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), órgão do aparelho do estado que fundamentava a política nacional, dando tratamento científico às questões da educação brasileira, auxiliando o estado na elaboração de políticas educacionais, alicerçadas na ‘razão, técnica e ciência’ (Gandini, 1995). Em 1950, trabalhando como Chefe de Seção da Documentação e Intercâmbio do INEP, Moreira colaborou com a publicação do livro *Organização do Ensino primário e normal. Estado de Santa Catarina*⁸⁰. Ainda em 1942, Lourenço Filho já havia publicado também pelo INEP um estudo sobre a organização do ensino em Santa Catarina.⁸¹

Na publicação produzida com a ajuda de Moreira, faz-se uma descrição da organização do ensino catarinense, explicitando as seguintes temáticas: administração da educação (trata da organização do Departamento de Educação, das competências dos

⁷⁹ RAMOS, Nereu. [Telegrama] 1945 mai. 07, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁸⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Santa Catarina. n. 53. Rio de Janeiro: INEP, 1950. Acesso: APESC.

⁸¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Santa Catarina. n. 21. Rio de Janeiro: INEP, 1942. Acesso: APESC.

órgãos, das despesas com administração, entre outros); ensino normal (destacando, por exemplo, sua finalidade, tipos de estabelecimentos no estado, disciplinas ministradas, entre outros); carreira do professor primário; ensino primário e; inspeção do ensino primário e normal no Estado de Santa Catarina.

Já em 1952, convidado por Anísio Teixeira, que assumia a direção do INEP, Moreira passou a coordenar a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Como já salientado anteriormente, nesse período, Moreira produziu uma monografia intitulada *A educação em Santa Catarina*⁸², publicada em 1954 e que inaugura, segundo a “Apresentação” desta obra escrita por Anísio Teixeira (1954), “uma série de estudos expositivos e interpretativos de organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros”.⁸³

As análises tecidas por Moreira nesta obra decorrem, em grande medida, das experiências vivenciadas quando ainda atuava em Santa Catarina. Segundo ele:

1. Na tentativa de realizar um estudo, em condições objetivas e metodológicas, que possa, mediante críticas e revisões posteriores, vir a ser um roteiro para outros trabalhos semelhantes, tendo em vista um sistema escolar regional, resolvemos fazê-lo sobre o Estado de Santa Catarina, primeiro porque ali trabalhamos em todos os graus de ensino, durante um período de 10 anos, segundo porque não foi difícil atualizar a documentação que durante aquele período havíamos colhido conscienciosamente (1954, p. 11).

Pode-se perceber, de uma forma geral com estes dados apresentados, que Moreira, no período em que atuou no Instituto de Educação de Florianópolis, preocupou-se com a divulgação de suas idéias, não só no perímetro de sua instituição ou do estado catarinense. Mostra-se, nas iniciativas por ele realizadas em Santa Catarina, uma preocupação em estar contribuindo com discussões do campo educacional num âmbito nacional. Suas análises produzidas regionalmente encontravam espaço nos mais importantes veículos de publicação e divulgação dos estudos da área educacional.

⁸² MOREIRA, João Roberto. *A educação em Santa Catarina*. Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. INEP. Campanha de Inquéritos e levantamento do ensino médio e elementar (CILEME), 1954. 103 p. Acesso: APROEDES.

No entanto, as análises realizadas por Moreira não decorriam, somente, dos estudos por ele realizados a partir das mais importantes obras educacionais do período. Moreira construiu, no período em que atuou em Santa Catarina, importantes relações com intelectuais de projeção nacional e internacional, que colaboraram, decisivamente, para o avanço de seus estudos na área educacional.

Embora se tenha, até aqui, destacado algumas figuras intelectuais que fizeram parte do círculo de relações de Moreira, durante a pesquisa percebeu-se, em especial, o valor de duas das figuras intelectuais mais importantes daquele momento na formação intelectual de Moreira: Fernando de Azevedo e Roger Bastide. Por isso, a seguir, um estudo privilegiado da relação estabelecida entre Moreira e esses dois ícones da intelectualidade nacional e internacional.

3.3. Sintonia intelectual: As relações de João Roberto Moreira com Fernando de Azevedo e Roger Bastide.

Como já destacado no transcorrer do texto, no período em que Moreira esteve no Instituto, evidenciou-se, mais claramente, sua ligação intelectual com dois dos principais intelectuais daquela época: Fernando de Azevedo e Roger Bastide. Analisar essas ligações significa entender como Moreira foi se constituindo como intelectual e como foram se consolidando suas principais matrizes teóricas, construídas e definidas nestas relações estabelecidas. Além disso, muito mais do que evidenciar uma ligação pessoal e restrita à Moreira, tais relações repercutiram no próprio Instituto, possibilitando que discussões realizadas no âmbito nacional pudessem também ser pensadas em Santa Catarina.

⁸³ Um estudo acerca das análises realizadas por Moreira sobre o ensino e a formação de professores em Santa Catarina será realizado no próximo capítulo.

3.3.1. Os estreitos laços com Fernando de Azevedo

O primeiro contato de Moreira com Fernando de Azevedo aconteceu quando cursava a Escola Normal, localizada em Curitiba, no ano de 1935, por ocasião de uma palestra realizada por Azevedo naquela instituição. Moreira assim descreveu suas impressões desse primeiro encontro:

Eu tinha então 23 anos. Foi quando conheci a Fernando de Azevedo. Moço, magro, certa elegância no trajar simples; - um cachênê à moda de gravata, como proteção contra a possibilidade de uma laringite ou de uma gripe, moléstia de intelectual, produto da falta de sol, de muito gabinete e pouco ar livre; impressão de serenidade; um certo donaire despretensioso no cumprimentar os que lhe eram apresentados.

Os rapazes que o tinham acompanhado de São Paulo a Curitiba, em longa viagem de trem, sacolejados nas curvas infinitamente sucessivas de trilhos em bitola estreita, contaram-nos coisas e mais coisas sôbre as conversas que tiveram com o visitante ilustre. Daí uma grande curiosidade a respeito das conferências que iam ser realizadas naquele setembro de 1935.

Época de agitação, em que as consciências jovens no afã de reconstrução e de reajustamento político-moral se digladiavam e divergiam em extremismos irreduzíveis; momentos angustiosos, tremendamente incertos, de reuniões secretas, de publicações revolucionárias, de conflitos! Esse o ambiente de Curitiba e, certamente, o de todos os centros universitários do Brasil (1945, p. 180).

No entanto, seria somente em 1937 que Moreira iniciaria uma maior aproximação com Fernando de Azevedo, destacando que:

Em 1937, Fernando de Azevedo recebeu a minha primeira carta; atenciosamente respondeu. Passei a escrever-lhe com assiduidade e êle respondia sempre. Tal correspondência, sem nenhum interesse, comigo, professor de província, moço, desconhecido e sem qualquer influência, serve como atestado da boa vontade de um homem disposto a orientar e aconselhar.

Quando, em 1941, estive em São Paulo, fui encontra-lo na Cia. Editora Nacional. Levei-lhe os originais de meu primeiro livro, o que hoje é dado à publicidade.

Que longas palestras tivemos então. Na sua casa, onde encontrei uma família acolhedora e bondosa. – Interessante, não havia contradição ou disparidade entre o ambiente do lar e o homem; observei em todos espontânea e respeitosa liberdade no tratar ao pai e ao amigo que os visitava. Mais um traço do educador (...)

Assisti à sua posse no cargo de diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Outro dia que não esquecerei (ibid, p. 183).

Ainda no ano de 1940, por ocasião do lançamento do livro *Sociologia Educacional*, de Fernando de Azevedo, reuniram-se, em um folheto promocional de lançamento⁸⁴, comentários acerca da obra, escritos por várias personalidades intelectuais do período⁸⁵. Entre estes comentaristas estava João Roberto Moreira que, em seu texto, destacou a contribuição de Azevedo para a consolidação da Sociologia como ciência a partir uma perspectiva durkheiminiana, contrapondo-se ao conceito de sociologia educacional adotado pelos americanos. Assim descreve Moreira:

Satisfaz-me a orientação durkheiminiana de seu trabalho, porque, para mim, a Sociologia só deixou de ser um mero ensaio para se constituir em ciência, depois das **Règles de la Méthode Sociologique**, onde desaparecem os exclusivismos de escola para que tenha logrado um método amplo e verdadeiramente científico. Aplauzo da mesma forma a crítica justa que V. S. faz ao sociologismo pragmatista dos americanos que confundem, num mesmo estudo, pedagogia social e ciência da educação. Quanto ao conteúdo da obra, acho-o de uma clareza extraordinária, e felicito-me por encontrar ali uma grande riqueza de informações, de doutrina, de fatos e teorias que me proporcionarão alguns meses de estudo, nesses ramos de conhecimentos. [grifos do autor]

prof. J. Roberto Moreira
do Instituto de Ed. De Sta. Catarina
(de uma carta de 16 de fevereiro de 1940)

Os comentários realizados por Moreira nesse folheto são indicativos de sua própria fundamentação teórica. Principal divulgador da Sociologia de Durkheim no Brasil, e como principal teórico da sociologia educacional no país, Azevedo constituir-se-ia em principal colaborador e incentivador das primeiras discussões de Moreira, produzidas ainda no Instituto. Foi no ano de 1941 que o estreitamente dessa relação ocorreu. Nesse ano, Moreira, em viagem a São Paulo, entregou os originais de seu primeiro livro (*Os Sistemas Ideais de Educação*, lançado em 1945, pela série dirigida por Fernando de

⁸⁴ MOREIRA, João Roberto. Nota sobre o livro de Fernando de Azevedo “Sociologia Educacional – Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. Série 4, vol. 19, Bibliotheca Pedagógica Brasileira”. Folheto Promocional de lançamento do livro. São Paulo: 1940. Acesso: PROEDES.

⁸⁵ Fizeram também comentários neste folheto: Roger Bastide; Alfredo Povina (prof. Da Universidade de Cordoba); Almir de Andrade; Nelson Werneck Sodré; Frota Pessoa; Gilberto Freyre; Emílio Willems (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP); Francisco Venâncio Filho (Instituto de Educação do Distrito Federal); Hermes Lima.

Azevedo) e aproveitou a oportunidade para convidar Fernando de Azevedo para visitar o Instituto. Segundo ele:

ainda em 1941, o interventor Nereu Ramos mostrou-me interesse em levar a Santa Catarina, para uma visita e em missão de cultura, o autor de ‘Novos caminhos e novos fins’. Fiz o convite que, aceito, não pode ser atendido na época desejada, por motivos extraordinários.

Foi quando meus alunos, no Instituto de Educação, sugeriram-me fazê-lo seu paraninfo de formatura, naquele ano. Em certo sentido, Fernando de Azevedo lhes servira de professor, também. – Não eram os ‘Princípios de Sociologia’, os ‘Novos caminhos e novos fins’, livros de consulta diária no cumprimento dos cursos que faziam? (1945, p. 188).

Em carta enviada a Moreira, em fevereiro de 1941⁸⁶, Fernando de Azevedo explica que por problemas de saúde de sua mulher seria obrigado a adiar sua ida ao Instituto no início daquele ano, estando impossibilitado, portanto, de realizar a aula inaugural da instituição. Segundo Azevedo “era uma excelente oportunidade que se me oferecera para conhecer o seu Estado e examinar de perto, por uma observação pessoal, direta, alguns problemas que me interessam profundamente, sob todos os aspectos”. Porém, Azevedo cogita a possibilidade de estar presente no Instituto no fim daquele mesmo ano, salientando a Moreira que,

se por ventura, no fim do ano, lhe parecer ainda útil e for desejada a minha ida a Florianópolis, estarei inteiramente à disposição do governo para fazer uma conferência no encerramento dos cursos e visitar as regiões do Estado em que se levantam os mais importantes e delicados problemas de uma alta administração.

Lamentando profundamente não poder agora satisfazer aos seus desejos de me confiar a aula inaugural no Instituto, sob sua esclarecida direção, peço aceitar e transmitir, com as mais cordiais saudações, as minhas desculpas ao senhor Dr. Nereu Ramos, ilustre Interventor do Estado. Fico-lhe muito grato pelos termos verdadeiramente cativantes com que me transmitiu o honroso convite e teve a bondade de exprimir os sentimentos de simpatia dos seus, - e permita-me dizer, - dos nossos amigos, ao receberem a notícia de minha primeira resolução.

Fernando de Azevedo foi, então, convidado para ser paraninfo da turma de normalistas do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis de 1941.

⁸⁶ AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1941 fev. 21, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

Azevedo aceitou o convite e se fez presente na cerimônia de formatura realizada no Instituto, em dezembro de 1941.

Na solenidade de formatura, Moreira realizou discurso intitulado “Idealismo Crítico e Educação”⁸⁷, no qual exaltou a importância da ciência na formação dos professores, destacando, neste sentido, a importante colaboração de Fernando de Azevedo nos estudos das principais questões educacionais no país. Moreira destaca em sua fala a utilização das obras de Fernando nos estudos desenvolvidos no Curso Normal do Instituto. Acrescenta, ainda, que o próprio Interventor Federal, Nereu Ramos, era admirador e leitor dos livros de Fernando de Azevedo, utilizando suas análises em seus discursos políticos. Escreve, assim, Moreira:

Senhor doutor Fernando de Azevedo. (...)

A turma de alunos que v.s. está paraninfando, ao convidá-lo para esse fim, demonstrou, de forma indiscutível, ter compreendido a ascendência dominante do espírito e da razão, o que julgo ser a mais bela conclusão de todo um curso.

Sentimo-nos sumamente honrados com a sua presença, porque o sabemos uma das mais lídimas expressões da inteligência brasileira, porque, seus livros, fonte contínua de lições e aulas que demos aos nossos alunos, em tudo e por tudo, foram auxiliares preciosos na obtenção dos resultados que anunciamos.

Por isso, entre nós e v.s., uma profunda simpatia intelectual se fundamentou, na mais palpável demonstração de que o gênio de Guttemberg, ao inventar o livro impresso, de fato permitiu que, mesmo separados pela extensão geográfica, os espíritos se aproximem e entrem em profundo e íntimo contato.

Seus livros, senhor professor, não são de nós, apenas, conhecidos. Espalhados pelo Brasil, por toda parte, forçosamente, hão produzidos os mesmos efeitos que aqui. E não só entre estudantes e professores.

Em carta que há tempo lhe dirigi, tive oportunidade de lhe dizer, do nosso próprio Interventor federal, uma das mais belas e equilibradas celebrações que Santa Catarina já teve, ouvi, em oração dirigida a jovens estudantes do Colégio Coração de Jesus, importante e exemplar unidade de ensino privado, frases citadas de seu livro *Novos Caminhos e Novos Fins*.

Ainda a 19 de novembro p.p., em substancial peça oratória, uma das mais brilhantes figuras de nosso jornalismo, reproduziu trechos de *Sociologia Educacional*, talvez a mais fundamental e meditada das suas obras.

Por tais razões, não está v.s. entre estranhos. Sua laboriosa e criadora atividade mental há muito já o fez viver entre nós, numa intimidade intelectual que une e identifica os espíritos.

⁸⁷ MOREIRA, J. R. Idealismo crítico e educação. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942.

Fernando de Azevedo pronunciou, nessa solenidade, um discurso, já referenciado neste trabalho, que foi posteriormente publicado na revista *Estudos Educacionais*. De volta a São Paulo, Fernando de Azevedo enviou carta a Moreira explicitando suas principais impressões acerca da visita que fizera a Santa Catarina. Trechos dessa carta foram publicados no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, do dia 22 de dezembro de 1941, sob o título “Impressões do Prof. Fernando de Azevedo a respeito de Santa Catarina e de seu governo”⁸⁸. Nessa carta, Azevedo agradece a hospitalidade com que foi recebido em Santa Catarina por “intelectuais, jornalistas, escritores, e mestres de que tive a fortuna de aproximar-me, e, muito particularmente, o generoso acolhimento do Governo do estado, a que preside o ilustre Interventor Nereu Ramos”. Em especial, o conteúdo da carta de Azevedo prende-se a elogios ao governo do estado e ao Interventor Nereu Ramos. Segundo Azevedo,

Foi para mim motivo de viva satisfação o conhecimento pessoal que pude travar com Nerêu Ramos, notável administrador, que sabe aliar o pensamento e a ação, as finas qualidades de intelectual e o impulso vigoroso para os largos empreendimentos, a energia do homem público e o cavalheirismo inapreensível do que adquirem, com o domínio de si mesmos, o sentido da vida social e aprenderam, na convivência com pessoas de tôdas as classes, o encanto das relações humanas
Amável a todos os aspectos foi também a impressão que me deixaram os seus auxiliares do Govêrno intelentemente (sic) constituído num conjunto harmonioso e homogêneo, pela uniformidade de vistas e de sentimentos, como pela cultura e pela delicadeza de maneiras.

Ao final, Fernando de Azevedo demonstra apoiar as políticas educacionais desenvolvidas por Nereu Ramos em Santa Catarina, destacando que,

o interesse vigilante e a confiança tranqüila com que êsse povo acompanha e secunda os esforços desenvolvidos pelo Interventor. Nerêu Ramos, e pelo seu secretário, dr. Ivo d’Aquino, que superintende os negócios de educação, em favor da nacionalização do ensino e da assimilação progressiva das populações estrangeiras, dão a medida do sentimento eminentemente nacional do povo de Santa Catarina, como também do seu senso de equilíbrio, do seu espírito de disciplina e do seu sentido, quase (sic) instinto, de direção.

⁸⁸ SANTA CATARINA. Impressões do Prof. Fernando de Azevedo a respeito de Santa Catarina e de seu governo *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2163, ano VIII, 22 de dezembro de 1941. Acesso: APESC.

Foram encontradas, ainda, duas carta-respostas de Fernando de Azevedo endereçadas a Moreira, datadas de 1943, ano em que Moreira ainda atuava no Instituto. Na primeira correspondência, de 27 de novembro⁸⁹, Fernando de Azevedo comunica o recebimento da cópia da conferência “A escola e o abandono”, pronunciada por Moreira na “Semana da Criança em Santa Catarina”, evento realizado em Florianópolis naquele mesmo ano. Salienta Azevedo que “foi com o maior prazer que li a sua conferência, pronunciada na ‘semana da criança’, e na qual se manifestam as qualidades de inteligência e de cultura, que já me habituei a admirar”. Azevedo acrescenta, ainda, que aguardava o envio do exemplar da conferência realizada por Moreira na “Terceira Semana de Brasilidade”, no qual tratou do tema - Unidade Cultural. Explicita Azevedo:

Aguardo agora o exemplar, que me promete, de sua nova conferência em que desconcertou, como me diz, muita gente pela sua crítica à nossa mentalidade literária e por outros pontos de vista, contrários a alusões, (...) e logares (sic) comuns, dominantes ainda em vários setores de nossa vida e atividades intelectuais. É uma alegria, quando se fica de cabelos brancos, ver surgirem outros, com o mesmo ardor e para o mesmo combate, em que nos empenhamos, pela renovação do espírito e pela cultura no Brasil.

Ao final da carta, Azevedo expressou agradecimento pelo fato de Moreira estar escrevendo um estudo sobre sua obra, destacando que, como ele, Nelson Werneck, na obra ‘Orientações do pensamento brasileiro’, dedicou um capítulo para realizar estudo acerca de sua trajetória, salientando que “ele também é ainda moço e de grande valor como você”.

O estudo realizado por Moreira acerca de Fernando de Azevedo foi publicado na segunda parte do livro *Os Sistemas Ideais de Educação*, em 1945, intitulado “Configuração de uma consciência (ensaio suplementar sobre a figura de um grande educador e cientista brasileiro de nossos dias)”. Uma abordagem mais detida sobre este estudo realizado por Moreira acerca de Fernando de Azevedo será realizada a seguir. No entanto, aproveita-se esse momento para se destacar três dados relativos a esse livro e que explicitam, ainda mais, a influência e a importância de Fernando de Azevedo nas análises

⁸⁹AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1943 nov. 27, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

e discussões realizadas por Moreira. O primeiro ponto refere-se às obras de Fernando de Azevedo utilizadas por Moreira na feitura do livro e indicadas na referência bibliográfica. São elas: *Sociologia Educacional*, *Princípios de Sociologia* e *Novos Caminhos e Novos Fins*. O segundo ponto a destacar é que, ao final das referências, Moreira faz alguns comentários sobre a bibliografia utilizada, explicitando que dentre as principais influências teóricas brasileiras destaca a de Fernando de Azevedo “cujas palestras, cartas e livros se têm constituído em excelentes guias dos meus estudos atuais” (1945, p. 169). E o terceiro e último ponto trata dos motivos que levaram Moreira a dedicar parte de seu livro ao estudo da obra Fernando de Azevedo. Na entrevista que concedeu ao jornal *A Manhã*, de 12 de abril de 1945, por ocasião do lançamento de seu livro, quando perguntado acerca dessa escolha, Moreira salientou que,

de fato, achei que não podia escrever sôbre educação, sem tocar no problema brasileiro. A moderna pedagogia no Brasil está ligada a três nomes principais, entre outros: o de Fernando de Azevedo, o de Anísio Teixeira e o de Lourenço Filho. Creio que é possível distinguir entre êles como entre o sociológico, o idealista democrata, e o psicólogo. Fernando de Azevedo, com a reforma do ensino no Distrito Federal, de 1926 a 1930, com os seus múltiplos trabalhos e pelas possibilidades de sua cultura fabulosamente vasta, prendeu-me a atenção. Por isso, terminei o livro com um ensaio sôbre a sua personalidade de educador e sua obra (Moreira, 1945, p. 3).

Na segunda carta enviada por Fernando de Azevedo, em dezembro de 1943⁹⁰, ele comunicou o recebimento do texto pronunciado por Moreira na conferência realizada durante a realização da “Terceira Semana de Brasilidade”. Agradece Azevedo “pelas amáveis referências feitas, nesse estudo, ao meu nome e ao meu último livro. Gostei muito desse trabalho que escreveu, a pedido do S. Interventor, sobre assunto de tão grande importância”.

Ao final dessa carta, Azevedo agradece, novamente, pelo estudo que Moreira estava realizando acerca de sua vida. A carta seguinte, encontrada na pesquisa, foi enviada por Fernando de Azevedo no dia 12 de março de 1945⁹¹, período em que Moreira

⁹⁰ AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1943 dez. 07, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁹¹ AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1945 mar. 12, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

já não atuava no Instituto. Nesta correspondência, Azevedo tratou, particularmente, do lançamento do livro de Moreira, *Os Sistemas Ideais de Educação*, salientando que,

escrevo-lhe, antes de tudo para felicitá-lo. É o seu primeiro livro. Congratulando-me com você pela publicação dessa obra, faço votos para que se anime a prosseguir nos seus esforços e seja ela o volume inaugural de uma série de estudos excelentes. Para isto não precisará você senão seguir o seu caminho e ceder aos impulsos de sua própria vocação. Não posso deixar também de lhe agradecer, vivamente penhorado, o ensaio que me dedicou e as palavras tão cativantes que lhe inspirou a sua amizade. Sinto-me honrado com a atenção que me deu, - a maior que se pode dar a um escritor, - a de o ler, de entrar-lhe na intimidade da obra e procurar compreender-lhe o sentido, como o valor e o alcance de suas contribuições.

Ainda foram encontradas mais duas cartas enviadas por Fernando de Azevedo a Moreira, uma no ano de 1946 e outra no ano de 1947. Nestas cartas, o assunto privilegiado por Azevedo é acerca das novas investidas de Moreira na sua carreira profissional. A primeira carta, de 22 de fevereiro de 1946⁹², relata a tentativa sem sucesso de Moreira em matricular-se num curso da Faculdade Nacional de Filosofia. É sobre os motivos dessa frustrada possibilidade que Azevedo irá tecer algumas críticas quanto ao processo de seleção daquela instituição, que não levou em conta as produções teóricas e a trajetória intelectual de Moreira. Uma hipótese cogitada é a de que tal fato configurou-se como uma espécie de retaliação por Moreira ter sido importante colaborador do governo Nereu Ramos (1937-1945) e, portanto, defensor dos ideais defendidos durante o período autoritário do “Estado Novo”. Este vínculo, em certo sentido, acabou prejudicando a vida profissional de Moreira, pelo menos nos primeiros anos do processo de redemocratização do Brasil.

Na segunda carta encontrada, de 8 de setembro de 1947⁹³, Azevedo expressa seu pesar por Moreira estar trabalhando em um serviço alheio às suas qualificações e interesses profissionais, reiterando, no entanto, a crença na vocação de Moreira para os estudos na área educacional. Aproveita, ainda, Azevedo, para comentar sobre sua rápida

⁹² AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1946 fev. 22, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁹³ AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1947 set. 08, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

passagem como Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Saúde no governo de São Paulo.

A relação entre Fernando de Azevedo e João Roberto Moreira, que no início da pesquisa se mostrava apenas como mais um elemento de análise expresso em algumas fontes, mostrou-se, ao longo do estudo, fato central para se entender o processo de constituição e de filiação teórica do intelectual catarinense. Para Moreira, a proximidade com Fernando de Azevedo possibilitou, ainda quando atuava em Santa Catarina, a divulgação de suas discussões, mesmo que incipientes, acerca de questões centrais para o processo de constituição científica do campo educacional que, naquele momento, tinha como palco principal o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis.

Como mais um importante elemento de análise dessa relação, coloca-se como necessário um entendimento da forma como a obra e a atuação de Fernando de Azevedo foram retratadas por Moreira na segunda parte de seu livro, *Os Sistemas Ideais de Educação*.

Fernando de Azevedo segundo João Roberto Moreira: O sociólogo, o ensaísta...

Como já indicado anteriormente, em seu primeiro livro, *Os Sistemas Ideais de Educação*, João Roberto Moreira dedica 64 páginas, de um total de 239, para realizar um estudo acerca de Fernando de Azevedo.

Embora não se pretenda fazer aqui um estudo minucioso desse texto, indicar qual a abordagem dada por Moreira a este ensaio significa enriquecer ainda mais a compreensão dos fatos e nuances que foram decisivos para a construção da relação intelectual entre ele e Fernando de Azevedo. No início tímida, essa relação, no decorrer da própria formação intelectual de Moreira, tornou-se primordial para a definição dos rumos tomados por ele em sua vida profissional na área educacional.

Alguns trechos desse estudo já foram utilizados neste trabalho, abordando, principalmente, o início da relação entre Azevedo e Moreira. Isso, no entanto, não se torna empecilho para continuar tratando do assunto.

Intitulado de “Configuração de uma consciência – Ensaio suplementar sobre a figura de um grande educador e cientista brasileiro de nossos dias”, o estudo realizado por Moreira na segunda parte de seu livro foi dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, “Um ponto de vista (A crítica, tendo em consideração a personalidade em si e sob as influências ambientais)”, Moreira frisa que, apesar de Fernando de Azevedo dirigir a série na qual seu livro estava sendo publicado (“Atualidades Pedagógicas”), não interferiu na sua produção.. Recorrendo aos pensadores gregos, como Sócrates, Platão, assim como teóricos como Kant e Spranger, Moreira elucida aos leitores a forma como iria estudar Fernando de Azevedo. Consideraria sua personalidade, sua função social, entre outros aspectos, concluindo que o estudaria mediante seus trabalhos, sua ação e seus contatos pessoais, salientando que registraria não só o que pensava ou o que descobrira objetivamente, mas também o que sentia em relação a Azevedo.

Depois dessas explicações preliminares, Moreira inicia o capítulo II, sob o título “O educador e o homem de ação (Da pesquisa à organização universitária)”. Nesse texto, Moreira narra como ocorreu seu primeiro contato com Fernando de Azevedo, quando era ainda estudante da Escola Normal do Paraná, das impressões que teve acerca da palestra pronunciada por esse intelectual naquela instituição, da primeira carta que lhe enviou em 1937, da entrega, em 1941, dos originais de seu livro, do convite feito para que Fernando de Azevedo visitasse Santa Catarina, aspectos todos já explicitados neste estudo.

Moreira não trata, no entanto, no segundo capítulo somente da forma como foi se aproximando de Azevedo. Ele aproveita para indicar algumas das principais ações de Fernando de Azevedo no campo educacional no Brasil. Destaca o Inquérito realizado por Azevedo em 1926, no qual reuniu opiniões de intelectuais, professores e técnicos, configurando-o como um “planejamento, uma orientação nova” para a educação no país. Salienta Moreira que com esse documento revelou-se, em Fernando de Azevedo,

o homem de ação e de pensamento, o pesquisador que se não satisfaz com simples respostas às questões de um inquérito e não fica na posição cômoda de quem apenas resiste e acumula opiniões, mas que, mostrando-se observador ativo, procura ver as coisas por si mesmo, em análise conformadora ou retificadora das respostas obtidas, emprestando-lhes o máximo de inteligibilidade e de alcance prático. Da apresentação dos problemas remonta às suas causas, para, em seguida, passar à indicação de soluções, esboçando-as e sugerindo meios de as realizar (Moreira, 1945, p. 191).

Segundo Moreira, esse inquérito foi decisivo para a definição da vocação pedagógica de Azevedo. Vocação por ele seguida em 1928, quando assumiu a Direção da Instrução Pública do Distrito Federal. Nessa reforma, Moreira destaca que Azevedo seguiu os mais fiéis preceitos da Escola Nova, colocando-os em prática. Ainda sobre este período de atuação de Azevedo no Distrito Federal, Moreira elogia a elaboração, em 1928, do “Código de Educação”, ressaltando que sua implementação havia sido prejudicada “por uma série de pequenas podas extemporâneas e de enxertos hibridantes” (ibid, p. 102). Acrescenta Moreira que “a Fernando de Azevedo, eu penso que não lhe foi dado, nunca, realizar até suas conseqüências máximas, o quanto projetou e iniciou. Não tenho elementos para informar até que ponto isso dependeu-lhe da vontade, ou foi-lhe imposto de fora, por circunstâncias extraordinárias” (ibid, p. 193).

Moreira também aproveita esse capítulo para abordar os problemas enfrentados por aqueles que estudam cientificamente os fatos sociais, como Fernando de Azevedo, mas que não vêem possibilidade de sua aplicação direta na realidade. Salienta a própria falta de pesquisa científica no Brasil para este propósito mais prático. No entanto, não deixa de destacar o papel e a contribuição da Universidade de São Paulo para o avanço das pesquisas no Brasil, elogiando a iniciativa de Fernando de Azevedo, em 1934, de incorporar à universidade o Instituto de Educação, numa tentativa de contribuir para a criação de um espírito universitário no país⁹⁴. Nesse sentido, aponta para a importância de Azevedo na missão de “despertar e estabelecer entre nós, definitivamente, um espírito de cultura e pesquisa que, embora desinteressado, marque a nossa posição como participantes ativos na civilização, em mudança deste agitado século XX” (ibid, p. 196).

⁹⁴ Ver EVANGELISTA, Olinda. A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP/CED/UFSC / Editora da Cidade Futura, 2002.

Para Moreira, Fernando de Azevedo havia se destacado primeiramente como um ensaísta. Por isso, trata no terceiro capítulo denominado “O ensaísta (Divagação pelo mundo da arte; antigas e novas estesias; preparação à Sociologia)” das produções de Fernando de Azevedo como crítico literário, salientando que,

mais que a simples e fácil apreciação laudatória ou reprovativa que tem caracterizado os estudos de rodapé, em nossos jornais ou revistas, os ensaios de Fernando de Azevedo adiantam sempre alguma idéia nova, pouco conhecida e questionada em nosso meio, sugerindo problemas e esboçando temas de estudo (ibid, p. 201).

Moreira escolhe algumas dessas produções de Azevedo para tecer comentários. Dentre elas estão: “A outra face da questão” (ensaio sobre humor); “A Poesia Social no Brasil” (ensaio sobre a arte moderna); e “No tempo de Petrônio” (ensaio sobre a arte moderna).

É só então, no capítulo IV, “O sociológico”, que Moreira trata da atuação de Azevedo no campo dos estudos sociais. Para ele, ainda como ensaísta, anunciava-se em Fernando de Azevedo “a preocupação pelo estudo das condições ambientais do trabalho intelectual do homem, o que era prenúncio de que, cedo ou tarde, a sociologia o conquistaria de uma vez, transformando-o no mais representativo de seus estudiosos brasileiros” (p. 214). Embora principal divulgador da sociologia de Durkheim no Brasil, segundo Moreira, o teórico francês foi para Fernando de Azevedo somente “o seu ponto de partida” já que este não “é um servidor apaixonado da escola francesa” (p. 216), reconhecendo, todavia, a importância de Durkheim para o avanço dos estudos no campo da Psicologia Social e do estabelecimento das regras do método sociológico.

Para Moreira, ao contrário da obra *Sociologia Educacional* de Delgado de Carvalho, que se inspira na sociologia de caráter prático dos americanos, as obras *Princípios de Sociologia* e *Sociologia Educacional* de Azevedo, fundamentadas nos princípios da Sociologia durkheiminiana, têm méritos ao tratar da educação de forma objetiva, constituindo-a num estudo científico desinteressado, que a trata mediante os

conhecimentos provenientes da sociologia, ciência a serviço dos estudos do campo educacional.⁹⁵

Ao final desse capítulo, Moreira comenta acerca da obra *A cultura Brasileira*, também de Fernando de Azevedo, que recém havia sido lançada naquele momento.

No quinto e último capítulo, “Configuração de uma consciência”, Moreira retoma aspectos tratados por ele acerca de Fernando de Azevedo, destacando sua importância ao avanço dos estudos sociológicos no país, concluindo que,

os trabalhos de construção pedagógica, os livros e toda a vida pública de Fernando de Azevedo nos revelam a predominância de um caráter impoluto, voltado para as coisas do espírito, como homem de ação e cientista, tendo em mira, sempre, o futuro da Pátria e o bem-estar da Humanidade. Realiza, plenamente, o velho ideal grego do equilíbrio e da justiça individual. Como cientista, apenas começa a sua carreira, porque, se examinarmos a vida dos sábios contemporâneos, veremos que é, aos 50, que sua inteligência, até então em período de aquisição e organização própria do imenso cabedal da cultura ocidental, começa a criar e a realizar coisas novas (ibid, p. 239).

Ao escrever sobre Fernando de Azevedo, Moreira demonstra seu forte vínculo intelectual com ele. Contudo, durante seu texto, Moreira não deixa de analisar suas teorias, discordando, muitas vezes, de algumas posições do referido intelectual.

Entender o pensamento de Moreira sem considerar a importante influência de Fernando de Azevedo em sua formação é correr o risco de construir uma análise superficial e que não revela importantes informações acerca de sua gênese intelectual .

Além de Fernando de Azevedo, o sociólogo francês Roger Bastide estabeleceu especial relação com Moreira no período em que este atuou em Santa Catarina. Durante a pesquisa, vários elementos indicaram a importância dessa relação, que será abordada a seguir.

⁹⁵ Embora tendo divergências quanto ao papel da Sociologia nos estudos desenvolvidos pela Pedagogia, tanto Fernando de Azevedo como Delgado de Carvalho integravam o grupo de pioneiros que propunham maior cientificização nos estudos do campo educacional. Combatidos pelos católicos, eles eram acusados de ser cientificistas e modernistas, ao atribuir Sociologia a função de definir os fins da educação. Para os católicos esta função cabia à filosofia e à ética católica (Daros e Pereira, 2002).

3.3.2. A relação com o sociólogo francês Roger Bastide.

Roger Bastide revelou-se o segundo principal vínculo intelectual de Moreira nesse período. O primeiro contato de Moreira com Roger Bastide, segundo as fontes encontradas, ocorreu em 1943, quando esse último foi convidado para proferir palestra na aula inaugural do Instituto de Educação de Florianópolis. Em carta enviada a Moreira, no dia 13 de fevereiro de 1943⁹⁶, Roger Bastide, em francês, aceita o convite, salientando, no entanto, que faria a conferência em sua língua materna. Aproveita Roger Bastide, nessa mesma carta, para apontar três possíveis temas para a conferência, a ser escolhido por Moreira “1) l’éducation et le problème des valeurs 2) l’éducation des éducateurs 3) la sociologie bergsonienne et son application à l’éducation”.⁹⁷

Na carta enviada por Bastide, em 23 de fevereiro de 1943⁹⁸, ele comenta sobre seus preparativos para a vinda a Santa Catarina, tendo já reservado suas passagens aéreas. Confirma, também, mediante indicação de Moreira em carta-resposta anterior, que abordaria o tema “Educação dos educadores”. Ao final, Bastide salienta que, nesta mesma oportunidade de visita a Santa Catarina, dispunha-se a visitar outros centros culturais de Florianópolis.

Convidado, então, pelo Instituto de Educação de Florianópolis, no dia 11 de março de 1943, às 20 horas, Roger Bastide proferiu palestra, em francês, no salão nobre da mesma instituição, contando com a presença do Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, autoridades, intelectuais, professores e alunos do Instituto de Educação.⁹⁹

Com a incumbência de apresentar Roger Bastide ao público presente, Moreira proferiu algumas palavras acerca do intelectual francês e que traduzem a importância e influência de suas idéias no Brasil. Moreira inicia dizendo que,

⁹⁶ BASTIDE, Roger [Carta] 1943 fev. 13, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: PROEDES.

⁹⁷ “1) A educação e o problema dos valores 2) A educação dos educadores 3) A sociologia bergsoniana e sua aplicação na educação”.

⁹⁸ BASTIDE, Roger [Carta] 1943 fev. 23, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

⁹⁹BOLETIM DO DEPARTAMENTO ESTADUAL DE IMPRENSA E PROPAGANDA. Ano I, n. 1, março e abril de 1943. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, maio de 1943. Acesso: APESC.

é, para o Instituto de Educação de Florianópolis, uma honra poder contar com a presença e a palavra do senhor Roger Bastide, ilustre professor francês que empresta sua colaboração eficiente à magnífica obra de educação científica, realizada no Brasil pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo. Dedicando-se aos estudos sociais, o ilustre visitante, segundo já é de conhecimento de nossos alunos e dos mais que nos honram com sua presença a esta solenidade, tem dado à sociologia inúmeras contribuições de valor reconhecido nos mais expressivos centros de cultura científica da Europa e da América (Moreira, 1943).

Ao destacar Roger Bastide como importante sociólogo, Moreira o evidencia, também como representante do ‘espírito científico francês’, salientando que,

se a Grécia pode ser chamada na expressão de Léon Robin, racional e raciocinante, mergulhando em cheio no poder que descobriu pela razão, foi a França dos tempos modernos quem estabeleceu os limites desse poder, porque seus filósofos e sábios foram os primeiros a ver na filosofia e na ciência incipientes, de Sócrates e de Platão, onde a razão procurava se manifestar de modo puro e independente, as bases e os meios pelos quais seriam determinadas as fronteiras do pensamento humano. A intelectualidade francesa tem como característica indelével (sic) o sentido criado (sic) pela dúvida metódica de Cartésio, primeiro representante do gênio que fez dos gauleses, sábios e criadores (sic) de verdade e princípios científicos (Moreira, 1943).

Assim, a tradição francesa nos estudos científicos é um aspecto destacado na fala de Moreira, que ratifica sua importância na formulação das principais teorias e concepções, destacando nomes como Lavoisier, Claude Bernard, Pasteur, Ribot, Binet, Augusto Conte, Émile Durkheim e outros. E nesse âmbito, Moreira finaliza, destacando que,

conhecendo o trabalho que o sr. Roger Bastide e outros professores franceses realizam em São Paulo e no Rio, nos Estados Unidos e em outras nações americanas, podemos finalizar estas rápidas palavras com o que lemos no último número recebido em 1939, da Revue de Métaphysique et de Morale, onde se fazia a afirmação necessária da continuidade de uma tradição, da fidelidade da França aos seus destinos, da perenidade do culto que Ela tem dedicado – em face de doutrinas e práticas de violência – aos puros valores espirituais e a tudo o que evocam as palavras, cujo sentido é o da própria vida dos pensadores franceses : verdade e liberdade.

Além do Instituto de Educação de Florianópolis, Bastide visitou também o Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (criado em 1896), recebendo duas homenagens desta instituição. No dia 12 de março de 1943, foi oferecido ‘um almoço e uma recepção, em sessão especial’ na filial da Cruz Vermelha do Brasil, presidida pelo Interventor do

Estado de Santa Catarina Dr. Nereu Ramos. Estavam presentes também na solenidade figuras como: Des. Henrique Fontes (Presidente do Instituto Histórico e Geográfico), Dr. Ivo d'Aquino (Secretário da Educação, Saúde e Justiça de Santa Catarina), Dr. Elpídio Barbosa (Diretor do Departamento de Educação de Santa Catarina), Dr. Aderbal Ramos da Silva (Deputado Estadual), João Roberto Moreira e outros.

Nessa solenidade, “ao champanhe, o sr. Dr. Ivo d'Aquino saudou o prof. Roger Bastide num primoroso improviso, em nome do Instituto Histórico, ao qual o homenageado agradeceu, fazendo um brinde ao sr. Interventor Federal pela sua magnífica admiração. As suas palavras foram calorosamente aplaudidas”.

Já a recepção ocorreu na noite do mesmo dia, na sede do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, sendo novamente presidida pelo Interventor Nereu Ramos. A saudação a Bastide foi realizada pelo Presidente do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, professor Henrique Fontes, que agradeceu a colaboração de Bastide num ensaio que produziu acerca do poeta catarinense Cruz e Sousa, intitulado “O lugar de Cruz e Sousa no movimento simbolista”, por ocasião do octogésimo aniversário do nascimento do poeta. Esse texto foi publicado no Diário Oficial do Estado do dia 24 de novembro de 1941, data do aniversário de Cruz e Souza.

A descrição desta visita de Roger Bastide ao Estado de Santa Catarina, bem como das solenidades ocorridas estão contidas no *Boletim do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda*, publicado em maio de 1943. Nessa mesma publicação também está presente uma entrevista feita por Roger Bastide ao *Diário de São Paulo* sobre as suas observações feitas na viagem a Santa Catarina, abordando o tema “Os ‘quistos’ raciais de Santa Catarina e o problema da assimilação dos elementos de origem germânica – Predominantemente a influência açoriana em várias regiões daquele estado”.

Nessa entrevista, ao analisar a presença dos imigrantes em Santa Catarina, Bastide ressalta a necessidade de se acabar com os quistos raciais para que se promova uma verdadeira construção da nacionalidade brasileira. Para tanto, salienta o papel da nacionalização do ensino para o alcance de tal propósito, elogiando, nesse sentido, as políticas adotadas pelo governo catarinense. Destacando Santa Catarina como o estado

brasileiro com maior freqüência escolar, segundo estudos de Lourenço Filho, Bastide considera que a política pedagógica desenvolvida pelo governo de Nereu Ramos é “sábia, cujos resultados serão os mais auspiciosos, do ponto-de-vista dos legítimos interesses do Brasil” (p. 61). Segundo Fáveri (2002, p. 3), Bastide,

reproduzindo os discursos da época, nada mais disse do que já estava sendo realizado pela ação militar, em consonância com as diretrizes pedagógicas que, aliás, Ivo d’Aquino, à frente da Secretaria de Educação, afirmara com todos os (pré) requisitos no seu livro *Nacionalização do ensino: aspectos políticos* [grifos do autor].

Percebe-se, assim, que, como Fernando de Azevedo, que apoiava as políticas educacionais desenvolvidas pelo governo catarinense, Roger Bastide também concordava e até justificava os direcionamentos dados ao campo educacional em Santa Catarina, principalmente, quanto à política de nacionalização do ensino.

De volta a São Paulo, Bastide enviou carta a Moreira, em 9 de julho de 1943¹⁰⁰. Ele comunica o recebimento dos exemplares da revista *Estudos Educacionais*, elogiando a tradução para o português que Moreira havia feito de seu texto, sendo esta versão publicada na revista do Instituto.

Roger Bastide tornou-se o principal revisor crítico do primeiro livro publicado por Moreira, fato que fica evidenciado no texto de introdução de *Os sistemas Ideais de Educação*, intitulado “Palavras Necessárias”, em que Moreira agradece a Bastide pela “longa e precisa carta de crítica que me dirigiu, depois de ler os originais” (Moreira, 1945).

Naquele momento, Roger Bastide representava a própria tradição francesa nos estudos científicos, principalmente, no campo das Ciências Sociais, ciências recém institucionalizadas no país e que influenciavam fortemente o pensamento educacional brasileiro. Moreira, ao destacar na referência bibliográfica de seu primeiro livro publicado quais eram suas principais fontes teóricas de análise, salienta que “constitui prazer o referir a influência recebida, em minha formação cultural, através de livros, artigos e críticas, de mestres como Brunshvicg, Lalande, Gablot, Meyerson, Durkheim e Ribot,

que, para mim, *são gênios modernos da França pensante e eterna* [grifos do autor]” (1945, p. 169).

Tendo, de certa forma, elucidado os grandes vínculos teóricos de Moreira, fica mais fácil realizar no próximo capítulo uma análise mais detida sobre suas produções teóricas acerca dos temas mais candentes no campo educacional naquele momento, propondo, em especial, a articulação dos estudos da Sociologia e da Psicologia na área da Pedagogia.

¹⁰⁰ BASTIDE, Roger [Carta] 1943 jul. 09, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: PROEDES.

4. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE JOÃO ROBERTO MOREIRA: A DEFESA PELA INTEGRAÇÃO DA PSICOLOGIA E DA SOCIOLOGIA EDUCACIONAIS NO ESTUDO CIENTÍFICO DO CAMPO EDUCACIONAL.

4.1 “Educação para uma civilização em mudança”¹⁰¹

meus caros alunos, devemos não esquecer que, nos dias atuais, quando a sociedade é saudida (sic) em melhores países, por fenômenos de caráter violento, os quais no fazem prever conseqüências profundas na organização social, a Pedagogia – técnica em que os senhores se iniciaram – tem de enveredar por novos sendeiros (sic), já que, em épocas como esta, cabe à educação tarefa das mais importantes (Moreira, 1942, p. 7).¹⁰²

A discussão realizada por Moreira acerca da função desempenhada pela educação na organização da sociedade evidencia todo um discurso produzido, naquele momento, acerca da própria definição dos verdadeiros “sistemas ideais de educação”. Dessa forma, em muitos dos seus textos produzidos quando ainda atuava em Santa Catarina, Moreira tenta explicitar seu entendimento acerca da função da educação na sociedade. Para ele, pelo fato da sociedade estar sempre em transformação, solicitando a cada momento novas formas de organização social, a educação também possuía caráter instável, adaptando-se continuamente às exigências sociais. Moreira entendia que a educação,

é um fato social e corresponde a uma necessidade social. É fato social, todos sabem, porque, como demonstrou Durkheim, tem todas as características necessárias e suficientes para ser considerada como tal; corresponde a uma necessidade social, porque é um dos meios pelos quais a sociedade procura garantir a sua continuidade (1945, p. 148).

¹⁰¹ Título do VI Capítulo do livro *Os Sistemas Ideais de Educação*, publicado por João Roberto Moreira em 1945. O título desse capítulo de Moreira é o mesmo título do livro de William Heard Kilpatrick (publicado na década de 20). Moreira indica a consulta dessa obra na bibliografia de seu livro.

¹⁰² MOREIRA, J. R. Idealismo Crítico e Educação. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942.

Embora compartilhando do entendimento de Durkheim acerca da função da educação na sociedade, Moreira não concorda com o fato dela provocar a invariabilidade social. Moreira defende o repúdio,

a todo sociologismo que, em suma, exprime ou esconde o desejo de invariação social. (...) o fatalismo sociológico de Durkheim, ao contrário de um instrumento de previsão, e portanto, de reconstrução do mundo, é a justificação, em termos pseudocientíficos, de uma escravidão torturante ao meio e ao passado (...) em vez do homem construtor da sociedade e do futuro, procuraríamos apenas perpetuar uma vida social elevada de erros e falhas, cujos efeitos nos maltratam e nos tornam infelizes. A sociedade deve ser um fim, não uma regra ou meio em face da escola. E, como fim, ela deve ser um ideal, mas não algo defeituoso e desagradável (Moreira, 1942, p. 8).

Preocupado com os direcionamentos dados à educação naquele momento, Moreira questionava: “Qual é a posição dos sistemas educacionais, já que se afirma constituir a educação um processo de adaptação à sociedade?” (ibid, p. 138).

Ele considerava que para cada sociedade correspondia um determinado tipo de educação, adequada à determinada ideologia político-social. No entanto, destacava que embora o sistema ideal de educação fosse pensado no interior de uma determinada sociedade, esse só se efetivaria futuramente, “pois seria absurdo querer, por exemplo, realizar uma educação suposta boa para um estado comunista, em outro de organização diversa” (ibid, p. 138).

Para Moreira, caberia, então, definir um sistema de educação que respondesse às exigências da realidade presente, já que a educação,

é sempre algo instável, evolutivo e mutável, de processo em transformação constante, razão pela qual a solução de uma época, nunca será completa, supondo sempre melhoria, reforma, readaptação, a necessidade que, por sua vez, crescem e diminuem, permanecem ou se substituem. É o sentido progressivo da educação, que os educacionistas modernos procuram acentuar e do qual não poderemos fugir. Por essa razão é certo dizer que ainda existe o problema educacional, assim como também é certo afirmar que ele existirá sempre, em virtude de ser condicionado pelo progresso e evolução da sociedade (Moreira, 1938, p. 3).

Naquele momento, a garantia da sintonia entre o ideal de sociedade e de educação, segundo Moreira, seria possível só através do aval dos conhecimentos científicos que

fundamentando a ação da Pedagogia, legitimariam propostas de reformas da educação e de adequação desta a novos propósitos sociais. Segundo ele,

sabemos que os fins da educação são determinados pela sociedade em que ela se processa, podemos concluir agora que, na questão de meios, se não é possível a aplicação de princípios e leis rigorosamente científicos, a própria ciência, pela história de seus métodos, e a compreensão dos processos de ação prática, das técnicas não científicas, nos indicam recursos que, senão absolutamente seguros, são meios dos quais o homem sempre se valeu e pode ainda valer-se com êxito (1941, p. 20).¹⁰³

Parafraseando Durkheim, Moreira considera, assim, que “a educação é o recurso pelo qual a sociedade prepara, através da formação da criança, as condições essenciais da própria existência” (1938, p. 3)¹⁰⁴. Por considerar que a educação e a sociedade “marcham juntas” e que é a sociedade que condiciona a educação, Moreira avalia que, com as mudanças pelas quais o Brasil vinha passando naquele período (primeiras décadas do século XX), o movimento da *Escola Nova* tinha validade, já que propunha uma “nova educação” para uma “nova sociedade”.

À escola, assim, no interior das mudanças da sociedade moderna, se reservaria tarefa das mais importantes, sendo o local não só da instrução, mas também da educação, já que

a função da escola não é a de fornecer conhecimento que o aluno adquire passivamente; no terreno da inteligência, o seu papel é, sobretudo educar, conseguir o desenvolvimento harmônico das aptidões intelectuais, da capacidade de estudar espontaneamente, por amor ao saber e pelo prazer de conhecer (...) Educar não é exigir tudo do aluno com pouco ou quase nada de nossa parte; educar é trabalhar, não seguindo um padrão rotineiro de aulas orais, mas pela renovação contínua dos métodos e pelo apêlo constante às possibilidades naturais e aos interesses do educando! (Moreira, 1943, p. 14).

Embora considerasse que sozinha a escola não promoveria a evolução da sociedade, Moreira considerava “que a escola é, em uma sociedade democrática, o meio por excelência, de realizar o homem justo e bom que a democracia supõe como base da

¹⁰³ MOREIRA, J. R. Do caráter empírico das aplicações pedagógicas. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

organização social. Se negarmos essa possibilidade à escola, teremos negado, também, a validade dos postulados democráticos” (ibid., p. 16).

A forma como tais propósitos se efetivariam na escola se daria, então, pela Pedagogia, instrumento considerado por Moreira indispensável no ofício do professor. Pedagogia essa, também, que necessitava de novo embasamento fornecido pelas Ciências Sociais, em especial a Sociologia e a Psicologia. Fornecer, então, ao professor uma formação mais científica tornava-se iniciativa fundamental para a concretização de um novo projeto de educação. Por isso, considerava Moreira que “os atuais sistemas ideais de educação, comumente reunidos sob a designação de ‘escola nova” (1945, p. 41), eram os mais indicados para fornecer os fins educacionais, já que utilizavam a ciência para sua definição. Moreira, porém, não deixava de tecer críticas aos defensores da *Escola Nova*, que realizavam reformas no campo educacional pautados nestes novos preceitos. Segundo ele, muitas vezes, esses renovadores “criticam as instituições escolares existentes, não para verificar e mostrar em que pontos elas deixam de satisfazer aos imperativos sociais do momento, a-fim-de propor modificações a experimentar, mas porque estas não servem aos ideais que eles se propõem a realizar” (ibid, p. 42). Critica Moreira, então, aquelas teorias pedagógicas que, querendo resolver os problemas reais, acabavam por agravá-los. Destaca, então, a importância de estudos aprofundados no campo da Pedagogia para melhor realização e efetivação destas propostas.

Côncio de tal importância, Moreira estabeleceu em suas aulas do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis um espaço para a discussão e o delineamento de tais feições científicas da Pedagogia. Segundo ele, em discurso pronunciado na colação de grau dos normalistas de 1941, paraninfados por Fernando de Azevedo,

em nosso curso, nas acolhedoras salas do Instituto de Educação, começamos por uma revisão tão profunda quanto possível dos métodos históricos, ao mesmo tempo que procurávamos firmes e estáveis fundamentos científicos como auxiliares decisivos de uma nova educação (1942, p. 8).¹⁰⁵

¹⁰⁴ MOREIRA, J. R. *O plano elaborado no governo de Vidal Ramos e as questões educacionais na atualidade*. Discurso pronunciado na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo Escolar “Silveira de Souza”. In: Diário Oficial, n. 1316, ano V, 1 de outubro de 1938. Acesso: APESC.

¹⁰⁵ MOREIRA, J. R. Idealismo crítico e educação. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942.

Como principais fundamentos científicos dessa Pedagogia, Moreira destaca a Sociologia e a Psicologia Educacionais. Nesse sentido, encontra-se nessa temática, foco privilegiado do presente estudo, como o objetivo de entender a forma como estabeleceu a relação destas duas bases científicas para o campo educacional.

Como primeiro ponto a ser analisado, a seguir, trabalhar-se-ão as reflexões de Moreira em relação à definição do que entendia por “Pedagogia”.

4.2. A construção de uma “Pedagogia Científica”: Indicando o “dever-ser” da ação educativa.

A temática em torno da definição do caráter da Pedagogia, como já demonstrado ao longo deste trabalho, encontra também espaço privilegiado para sua discussão no interior do Instituto de Educação de Florianópolis. Como professor catedrático da cadeira de Psicologia Educacional e Pedagogia (1937-1943), Moreira constrói, em muitos dos seus escritos, uma análise fecunda sobre esse tema.

Estudioso da teoria de Durkheim, Moreira encontrou nela sua principal fonte de subsídios teóricos para articular análises e reflexões dentro do campo educativo, sendo ponto de partida para o estabelecendo de diálogo com outros teóricos, como Dewey e Claparède.

Discussão central na constituição científica do campo educativo, a problemática em torno da aceitação ou não da Pedagogia como ciência tornou-se, também, foco de discussão para Moreira, configurando-se em ponto de partida para suas principais elucubrações teóricas nesse período.

Criticando fortemente a predominância dos chamados “pedagogistas intuicionistas” (que resolviam os problemas de forma prática, empiricamente, baseados na intuição) na história da educação, Moreira destaca a importância de se constituir uma Pedagogia que proponha “doutrinas pedagógicas” baseadas no “estudo analítico dos fatos sociais”, não somente criadas a partir de ideais (Moreira, 1945). Colocava-se, assim, como problema central a definição do caráter e do papel da Pedagogia, entendimento que

só seria possível após a elucidação do próprio conceito de ciência, para então, considerar se poderia a Pedagogia enquadrar-se em determinados parâmetros de validação científica.

Segundo Moreira, determinada área só poderia ser considerada ciência se possuísse caráter desinteressado e, portanto, não tendo articulação direta com a prática, embora considerasse que a ciência “possa contribuir e realmente contribua para a solução de problemas práticos, sempre, porém, acidentalmente e não por necessidade” (ibid, p. 18).

Para Moreira não é a Pedagogia que faz pesquisa. Essa tarefa se reserva à História e à Sociologia. Além disso, Moreira considera que quem determina os meios educacionais são a Biologia e a Psicologia. Já a definição dos fins cabe à Sociologia. Logo, Moreira desbanca os argumentos dos teóricos que consideram a Pedagogia uma ciência normativa, pois essa, segundo ele, “constituiria o paradoxo de ter por fim provar o bom ou o mau, em vez de se preocupar com o real, pesquisando-lhe as condições que o encaixem em uma lei inelégível e dada, ou que permitam descobrir uma nova lei” (ibid, p. 17).

Por isso, Moreira não considera a Pedagogia uma ciência, já que essa pressupõe, em sua gênese, a relação direta com o solucionamento de problemas educacionais colocados pela realidade. No entanto, considera que a Pedagogia tem relação direta com a ciência, ao se valer dos mais diversos conhecimentos científicos produzidos para a definição e melhor direcionamento de sua atuação na realidade. Moreira considera, então, que a Pedagogia se enquadra em quatro pontos que a justificam enquanto “prática de fundamentação teórica”, reservando-se a ela:

- a) um grande problema – educar;
- b) recurso às ciências – aproveitamento dos dados fornecidos desinteressadamente pela biologia, psicologia, sociologia, história, etc.;
- c) organização de um plano – sistema educacionais;
- d) constituição de uma técnica – didática e prática pedagógica (Moreira, 1945, p. 19).

Assim, “em vez de uma ciência, é, portanto, a pedagogia uma técnica com fundamentos teóricos e baseados em diversas ciências, às quais se costuma dar o impróprio nome de auxiliares” (ibid, p. 19). Ao atribuir à Pedagogia esse conceito, Moreira reavalia a conceituação dada por Durkheim a ela. Moreira entendia que

“Durkheim propondo à pedagogia a denominação de teoria prática, deixa de considerar nesse novo conceito, que uma técnica pode resultar da conversão da lei científica em regra de ação” (ibid, p. 20). Apesar dessa crítica, Moreira não deixa de “reconhecer a justiça com que Durkheim tratou do assunto” (idem).

Sendo, portanto, a Pedagogia uma técnica, segundo Moreira e conforme indicação de Durkheim, caberia, então, à Ciência da Educação o papel de estudar os fatos de forma a fundamentar, cientificamente, a ação direta da Pedagogia na realidade. Como principais Ciências da Educação, Moreira destaca a Sociologia, a Psicologia e a Biologia. Considerando a Pedagogia uma “atividade de estabelecer normas ou regras segundo as quais se dirigiria a ação educativa”, a cargo da Ciência da Educação estaria “a pesquisa em torno do ser, no sentido do inteligível”, reservando-se à Pedagogia “o estabelecimento do dever-ser, no sentido normativo” (1945, p. 22).

As principais Ciências da Educação, segundo Moreira, para constituir o suporte teórico das ações da Pedagogia seriam a Sociologia e a Psicologia Educacionais. Nesse sentido, consideram-se algumas questões: Por que o papel central dessas duas ciências no estabelecimento dos parâmetros científicos da ação da Pedagogia? Qual a articulação estabelecida por Moreira entre essas duas ciências? Essas questões mostraram-se como centrais neste momento e serão melhor abordadas no próximo item.

4.3. A superação da dicotomia entre o individual e o social: A busca por uma “psico-sociologia educacional”.

A definição do papel central da Sociologia Educacional e da Psicologia Educacional no campo da Pedagogia é assunto privilegiado por Moreira em suas discussões, já que para ele a constituição dos verdadeiros “sistemas ideais de educação” dependia do avanço dos conhecimentos nessas áreas. Suas análises, portanto, ultrapassam a simples configuração dessas disciplinas no campo educacional, perpassando a própria validação destas áreas como ciências.

Moreira evidencia, em vários momentos, estar cômico da constituiçã recent e ainda inicial dessas duas áreas científicas. No entanto, procura analisá-las de forma a perceber a contribuição delas para o campo educacional.

Acerca da Sociologia, destaca que “nã existe ciência tão nova e que lute com tantas dificuldades (...) Parece mesmo que ela ainda se debate nas questões preliminares e respeitantes ao conceito da sociedade e de fato sociológico, aos métodos e hipóteses de trabalho” (Moreira, 1945, p. 26).

Embora contando com tais restrições, Moreira nã desconsidera a contribuição da Sociologia para o campo educacional, já que a Pedagogia, ao necessitar estabelecer suas normas de açã, precisa dos conhecimentos sociológicos, isto é, saber,

do próprio fato educacional nas suas condições dinâmicas e estáticas; importa-lhe saber porque e como existe a educação; o que é constante e o que é momentâneo ou transitório, resultante de circunstâncias secundárias e sujeitas ao acaso ou à mera probabilidade. Um tal conhecimento dependeria sobretudo do estado atual da Sociologia, da excelência de seus métodos, do valor científico de suas hipóteses e da universalidade de suas leis e teorias (ibid., p. 25).

Esse entendimento de Moreira quanto ao papel científico da Sociologia Educacional no campo da educação provinha da “Sociologia Educacional Francesa”, que tinha como principal teórico Émile Durkheim, sendo divulgada no Brasil, principalmente, por Fernando de Azevedo. No entanto, o caráter científico da Sociologia Educacional nã era unanimidade entre os teóricos do período. É o que evidencia Moreira ao criticar a “Sociologia Educacional Americana” (que tinha como principal divulgador no Brasil Delgado de Carvalho), por nã se configurar como o “estudo objetivo e científico do fenômeno da educação, como fato social” (ibid, p. 40). Moreira, nesse sentido, compartilhava da crítica que Azevedo fazia à “Sociologia Educacional Americana”. Segundo Azevedo (1954, p. 26),

a concepção de ‘sociologia educacional’, ainda predominante entre os americanos diverge profundamente de nosso modo de ver, sob dois aspectos. Ela tem, em primeiro lugar, um caráter essencialmente descritivo e pragmático e é mesmo dominada freqüentemente menos pela idéia de observar a realidade social e refletir sôbre ela do

que pela de empreender a sua reforma ou a sua reconstrução. Esse caráter de estudo utilitário do ‘estado educacional’ americano, dos sistemas, métodos e programas escolares, com objetivo de prática e reforma da educação, provém aliás de certa tendência outrora dominante que levava a considerar a sociologia não como uma disciplina científica de fins desinteressados, mas como um estudo prático das questões de vida social, política e econômica, contemporânea (...) Em segundo lugar, os autores americanos, na sua maioria, entendem por ‘sociologia educacional’ (...) o estudo da sociologia geral com aplicações à educação ou, por outras palavras, sociologia aplicada à educação. Esta consistiria para eles, em fazer passar para o campo das aplicações práticas os princípios, as verdades ou as leis da sociologia que se diz teórica ou racional; quando a verdade é que, para haver uma ‘sociologia educacional’ nesse sentido, seria preciso que, em sociologia, já tivéssemos chegado a um enunciado de leis em certos grau de generalização e de sistematização.

Acrescenta Moreira que, na verdade, a “Sociologia Educacional Americana” é “a aplicação ao trabalho educativo da escola, das conclusões da sociologia, isto é, dos resultados que os estudos sociológicos da comunidade revelam aos educadores” (1945, p. 40).

Discordando, pois, da “Sociologia Educacional Americana” e seguindo os princípios da “Sociologia Educacional Francesa”, Moreira parte do entendimento de que a Sociologia Educacional constituía-se em ciência fundamental para a definição dos fins da educação e do seu vir-a-ser, já que sendo “a ciência auxiliar por excelência da pedagogia (...) é a ela que cabe explicar os fenómenos educacionais, de cuja posterior interpretação finalista resultará a determinação de meios e fins para as práticas pedagógicas” (ibid, p. 118). Além disso, segundo Moreira, seria mediante os métodos desenvolvidos no campo da Sociologia que se analisariam os fatos educacionais, resgatando e analisando sua história para que, de forma comparada, se estabelecessem novos parâmetros de ação pedagógica. Moreira, assim, atribuiu significativa importância ao método histórico-comparativo desenvolvido por Durkheim, entendendo, desta forma, que a Sociologia,

do modo como foi concebida por Durkheim, não deve ser entendida como mais uma disciplina, e sim como o corpus do conjunto das Ciências Sociais, a ciência social por excelência que englobaria, de uma certa forma, todas as outras. Isto é, a Sociologia francesa na acepção durkheiminiana não é uma disciplina isolada mas acima de tudo um método, com a ajuda do qual os fenômenos adquirem inteligibilidade (Lévi-Strauss apud Massi, 1989, p. 428).

Em relação ao campo da Psicologia, Moreira também admitia dificuldades quanto à definição do “seu campo próprio de pesquisas e de estudo”, fato esse em decorrência, segundo ele, da discrepância entre as várias escolas quanto à melhor definição dos princípios de cientificidade dos estudos psicológicos. Todavia, como argumenta quanto à validade da Sociologia, Moreira também salienta o valor científico da Psicologia, conseguido, segundo ele, a partir do afastamento da Psicologia do campo filosófico e de sua aproximação à Biologia.

Tendo a Psicologia surgido para “explicar a atividade psíquica, isto é, nossos atos mentais, sentimentos e volições” (Moreira, 1945, p. 63), não se pode, no entanto, reduzi-la ao simples estudo fisiológico do ser humano. Nesse sentido, estabelece a relação entre os aspectos sociais e psicológicos, destacando “o mútuo condicionamento entre fenômenos sociais e os psíquicos” (ibid, p. 81). Colocava-se, então, como tarefa “estabelecer as bases psíquicas da vida social e, vice-versa, no estudar a influência do comportamento do grupo sobre o psiquismo” (ibid, p. 81). Nesse momento, o campo de estudos apontado por muitos teóricos como ideal para realizar tal propósito era a Psicologia Social ou Psicologia Coletiva. No entanto, para Moreira, valendo-se dos estudos desenvolvidos por Johan von Schmid, psico-sociologia “seria o nome mais adequado para designar uma secção de estudos que estaria para a psicologia e as ciências sociais, como a psico-fisiologia para aquela e para a fisiologia” (ibid, p. 82).

Assim, Moreira compreende que, se de um lado, a Sociologia Educacional permite que se conheça o como e o porquê da educação como fator social, de outro, a Psicologia da Educação possibilita a compreensão de como o indivíduo recebe e reage à ação educativa (Henriques, 1998). O desenvolvimento mental do indivíduo, assim, ocorre no interior da influência da sociedade no qual vive, sendo impossível isolar tais fenômenos para estudo. Por isso, salienta que,

para se compreender e conhecer o educando na sua natureza e, conseqüentemente, executar a educação segundo as possibilidades do indivíduo preciso orientar a obtenção desse conhecimento e dessa compreensão, não só tendo em vista a psicologia propriamente dita, mas, também, à luz de certos conhecimentos sociológicos; e, vice-versa, é impossível compreender o fenômeno da educação, enquanto se realiza no indivíduo, apenas por pesquisas (sic) e teorias sociológicas. Em suma, é imprescindível a constituição de uma psico-sociologia educacional (1945, p. 108).

Ao estabelecer essa relação, Moreira demonstra partilhar da compreensão de Durkheim quanto ao fato de que é através da Sociologia que se podem estabelecer os fins educacionais e que, mediante a Psicologia, definem-se os meios pelos quais se dá uma determinada educação¹⁰⁶. Contrapõe-se, nesse sentido, a qualquer “psicologismo” ou “sociologismo”, termos que designam quando os conhecimentos oriundos de determinada área predominam sobre o outro na definição das finalidades da educação, destacando, então,

a necessidade e a importância da psico-sociologia. Sem negar o valor dos estudos psicológicos ou dos sociológicos em si, pode-se afirmar a impossibilidade de uma exata e total compreensão da natureza e da atividade humana, sinão (sic) à luz de uma estrita associação entre tais estudos. Não significa isso que as duas ciências se devam fundir em uma só, mas que, para se estudar o social sem exclusivismo de escola, da mesma forma o psiquismo, é preciso ter em vista o mútuo condicionamento entre as duas ordens de fatos: os que constituem a vida interior do homem e os que constituem a vida das sociedades. Tal condicionamento seria o motivo de estudos e pesquisas da psico-sociologia (ibid, p. 101).

Moreira, assim, atribui à Psicologia e à Sociologia valores centrais para os estudos na área da educação. Ao se valer dessas duas, ele não sobrepuja os princípios de uma em detrimento da outra. Ao contrário, ele buscava uma integração nos seus estudos, conservando a peculiaridade e a especificidade de cada área de conhecimento. Para tanto,

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

No estudo dos fatos educacionais, é importantíssimo também a compreensão de um tal ponto de vista que, de uma vez para sempre, deve converter-se no mais geral e importante critério de investigação.

Se, de um lado, é preciso, pela sociologia, conhecer o como e o porque da educação como fato social. Essa mesma explicação exige que se saiba como a ação educativa depende da capacidade dos educandos em receber as influências que a constituem, de que modo eles reagem a tais influências, e quais, entre estas, as que se exercem mais facilmente, etc. (...) Vê-se pois que, igualmente na explicação dos fatos educacionais, não é desprezível o contingente emprestado pela psicologia, embora seja grande o papel da sociologia (ibid, p. 128).

¹⁰⁶ Moreira, embora considere que Dewey trate a Psicologia e a Sociologia Educacionais como ciências privilegiadas no fornecimento do conteúdo científico à educação, o critica por não estabelecer distinção entre a Sociologia e a Psicologia na definição dos meios e fins educacionais (Cunha, 1993).

Ao tratar a Sociologia e a Psicologia Educacionais como ciências que colaboravam nos estudos para posterior aplicação prática na área da educação, Moreira considerava que a ciência não tinha um caráter determinista nos estudos educacionais, atribuindo-lhe, sim, um caráter finalista, colaborando no julgamento “dos fatos e de suas relações, em face de ações ou práticas julgadas necessárias e que devam ser tornadas possíveis” (ibid, p. 115).

O interesse de Moreira por constituir o campo de estudos por ele chamado de “psico-sociologia”, demonstra a preocupação de um educador e um intelectual de estabelecer vínculos entre os conhecimentos nos estudos desenvolvidos na área educacional. Fugindo de extremismos teóricos, Moreira propunha a interlocução dos conhecimentos da área social para a promoção dos avanços científicos necessários no campo da Pedagogia, que, para ele era a técnica responsável pela aplicação dos conhecimentos oriundos das “Ciências Fontes da Educação”.

A propriedade intelectual com que Moreira abordou estes assuntos demonstra que ele se preocupava com o processo de cientificização do campo pedagógico brasileiro. Não deixando de fazer críticas, ele procurou apontar possibilidades para que esse avanço no campo de estudos educacionais se efetivasse. Suas idéias, assim, produzidas no interior do Instituto de Educação de Florianópolis, mostram o interesse por consolidar uma formação de professores que estivesse em sintonia com as questões postas pelo cenário educacional brasileiro da época. As análises realizadas até aqui sobre as idéias de Moreira contribuem para o entendimento de como eram tratados tais temas, principalmente, do entendimento que se tinha acerca do papel da Sociologia e da Psicologia Educacionais para o processo de constituição científica da Pedagogia em Santa Catarina.

Tendo essas preocupações em torno da educação e da formação de professores, como Moreira analisava as políticas educacionais adotadas em Santa Catarina? Tentando contribuir para a elucidação dessa questão, a seguir, as reflexões de Moreira sobre a referida temática.

4.4. O ensino e a formação de professores em Santa Catarina: Algumas análises de João Roberto Moreira.

As análises de João Roberto Moreira acerca de alguns aspectos da política educacional adotada em Santa Catarina, que serão aqui privilegiadas, especialmente aquelas relativas à formação de professores nas décadas de 1930 e 1940, foram formuladas em dois momentos de sua vida. O primeiro momento refere-se ao período no qual Moreira ainda atuava como professor e depois como Diretor do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis (1937-1943), oportunidade em que produziu alguns textos e discursos, nos quais analisou alguns aspectos da educação em Santa Catarina. Já o segundo momento foi quando de sua atuação no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, experiência que lhe proporcionou produzir, em 1954, o trabalho *A educação em Santa Catarina* (“Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação”). Nessa obra, Moreira faz uma análise detalhada do sistema educacional em Santa Catarina, desde o final do período Imperial até aquele momento (1954). No entanto, interessa-nos, neste trabalho, a análise que Moreira faz da educação em Santa Catarina até meados da década de 40.

Quando ainda de sua atuação em Santa Catarina, Moreira produziu algumas análises interessantes acerca dos avanços alcançados no sistema de ensino em Santa Catarina, principalmente, quanto ao problema da nacionalização do ensino. Elogiando as políticas educacionais empreendidas por Vidal Ramos, ainda no início do século XX, Moreira considerava que a reforma efetuada por esse governo no campo educacional em Santa Catarina havia sido realizada com sucesso. Segundo ele,

tendo em vista o analfabetismo, a colonização teuta e a população esparsa, julgamos que os grupos escolares, para os núcleos urbanos, e as escolas isoladas, para as pequenas povoações disseminados por todo o território estadual, constituíram a solução inicial mais adequada que prepararia terreno para as futuras reformas, que se tivesse de fazer (Moreira, 1938, p. 2).

Para tanto, enfrentando o problema da nacionalização do ensino, Moreira salientou que tanto os grupos escolares quanto as escolas isoladas assumiram um certo caráter local,

com a atuação de professores da roça, no entanto, brasileiros, que conseguiram educar, de certa forma, os filhos dos imigrantes.

Segundo Moreira, as reformas educacionais realizadas ainda por Vidal Ramos foram de extrema importância para a evolução do sistema estadual de ensino, pois a reforma, “apesar da pedagogia intelectualista da época, atingiu a sua principal finalidade” (ibid, p. 2).

A análise da política de Vidal Ramos serviu como pano de fundo para Moreira tecer comentários sobre as reformas efetuadas por Nereu Ramos. Para Moreira, Nereu Ramos estava dando seguimento às mudanças realizadas por Vidal Ramos, destacando várias de suas iniciativas, como

a substituição das escolas estrangeiras por escolas estaduais, a obrigatoriedade do ensino para crianças que atingem a idade de 8 anos, a criação dos Institutos de Educação e a readaptação dos mesmos, tanto quanto no-lo permite a situação financeira do estado, às condições da moderna técnica educacional, as Caixas e Cooperativas Escolares, o serviço de higiene e assistência aos nossos alunos, etc. (Moreira, 1941).¹⁰⁷

Como havia ocorrido no governo de Vidal Ramos, que havia chamado o paulista Orestes Guimarães para realizar a reforma do ensino em Santa Catarina, Moreira elogiava a iniciativa de Nereu Ramos em buscar em São Paulo o educador Sebastião de Oliveira Rocha¹⁰⁸ para “adaptar o nosso aparelhamento educacional às exigências da época por nós atravessada” (1938, p. 3).

Para Moreira, embora promovendo tais iniciativas, ainda havia muitos problemas a serem solucionados. Contudo, salientava: “Não pretendemos ter dado solução integral aos nossos problemas educacionais, porque não podemos pretender o inatingível. Temos, porém, consciência de um trabalho eficiente” (Moreira, 1941).

¹⁰⁷ MOREIRA, J. R. Função da Escola Pública Catarinense. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

¹⁰⁸ Sebastião de Oliveira Rocha ocupava o cargo de Diretor da Escola Normal da cidade paulista de São Carlos, quando foi convidado pelo Interventor Federal em Santa Catarina Nereu Ramos para ocupar a chefia da recém criada Superintendência Geral do Ensino da Secretaria do Interior e Justiça, em 1938, sendo incumbido de realizar reforma no sistema de ensino catarinense. Rocha permaneceu em Santa Catarina até o final do ano de 1940 (Fiori, 1979).

No interior dessas políticas, Moreira apontava para o papel central do professor catarinense na efetivação dos princípios que norteavam as reformas educacionais catarinenses. Destacava ele: “Eu creio no professor catarinense e, por experiência própria, por ter visto com meus olhos, sei que êle constrói mais do que se lhe exige, num zêlo apostolar e desinteressado, porque as próprias circunstâncias ambientes não lhe permitem aspirar a nada mais que ao prazer do dever cumprido” (Moreira, 1943, p. 7).

O que se observa, de uma forma geral, é que tais reflexões realizadas por Moreira, quando ainda se encontrava atuando em Santa Catarina, apontam para a observação de que ele apoiava as políticas educacionais implementadas no estado. Suas análises destacam que as reformas e escolhas políticas realizadas pelo governo catarinense, ao longo das primeiras décadas do século XX, foram as possíveis, levando-se em conta os problemas que o estado tinha de enfrentar, em especial, com a nacionalização do ensino.

Se nesse primeiro momento, Moreira elogia e até certo ponto justifica as políticas adotadas, as análises por ele realizadas no livro *A educação em Santa Catarina*¹⁰⁹ apontam críticas quanto a determinadas políticas adotadas pelo governo catarinense.

Em seu livro, Moreira destaca, novamente, a política educacional implementada por Vidal Ramos, analisando-a, praticamente da mesma forma como fizera no período em que atuava em Santa Catarina. Analisando, de uma forma geral, as feições da escola catarinense ao longo das primeiras décadas do século XX, Moreira reconhece o avanço do sistema educacional catarinense em termos quantitativos, no entanto, aponta para graves falhas em termos qualitativos, abordando a questão da renovação educacional em Santa Catarina.

Salienta Moreira que, apesar das tentativas de adequação das escolas catarinenses aos novos princípios pedagógicos da escola nova, houve uma certa confusão entre os

¹⁰⁹ Em 1955, o professor Orlando Ferreira de Melo (catedrático da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino da Escola Normal Pedro II, de Blumenau, SC), publicou o livro *Comentários sobre a monografia - A Educação em Santa Catarina*. Salienta ele acerca do livro publicado por Moreira que “trata-se de uma bem elaborada sinopse apreciativa em que o autor, com muita ponderação e independência, focaliza todos os problemas referentes à administração, às origens e à difusão do nosso sistema estadual de educação” (Melo, 1955, p. 3). Embora não analise todos as temáticas abordadas por Moreira em seu livro, Melo analisa as apreciações de Moreira quanto ao “panorama da escola primária no terreno didático” e quanto às “diretrizes do Departamento de Educação no sentido de melhorar o padrão de ensino” (ibid, p. 7).

princípios da escola ativa e uma forte tendência centralista e autoritária de administração dos serviços de educação (Moreira, 1954). Considera ele que,

a escola era, sobretudo, de instrução e pouco educativa, no sentido amplo (...) Como intelectualista, era, pois, a catarinense uma boa escola. Talvez seu maior mal, como provavelmente o de outras escolas regionais brasileiras terá sido a da invariabilidade no tempo e da estagnação. Ainda em janeiro de 1944, tivemos oportunidade de visitar Santa Catarina e, em entrevistas com professores da Capital e do interior, notamos que, por suas informações, os processos didáticos eram os mesmos, embora já a partir de 1942, o departamento de Educação tenha querido fazer alguma coisa no sentido de modernizá-los, sem quebrar-lhes, porém, a linha intelectualista, e, a partir de 1946, entrassem em vigor novos regulamentos que procuraremos comentar adiante (ibid, p. 46).

Apesar dessa constatação, Moreira admitia que “no Brasil, o movimento de renovação educacional se iniciou por volta de 1930, sem que tenha obtido objetiva e universal transformação dos sistemas regionais de educação” (ibid, p. 46).

Havia ocorrido, no entanto, algumas experiências que, segundo Moreira, haviam propiciado uma verdadeira renovação educacional em terras catarinenses. Analisando a formação de professores em Santa Catarina antes de 1935, Moreira destacava que,

ser professor normalista, em Santa Catarina, antes de 1935, era possuir um título não muito comum. Com exceção dos que residiam em Florianópolis, raros jovens do interior do Estado tinham possibilidade de obtê-lo. Era, entretanto, o velho curso normal, de 4 anos, que se sobrepunha à escola complementar, pela qual se era obrigado a passar, para poder realizá-la. O jovem professor tinha pois, antes de se formar, que perfazer 4 anos de escola primária, 3 anos de escola complementar, 4 anos de escola normal, num total de 11 anos de estudos escolares. Não tinha direito legal a outra que a ser professor. Pelas duas escolas normais que funcionavam na Capital, uma oficial e outra particular, passaram gerações de moços que, se não puderam satisfazer a tôdas as necessidades da escola catarinense, ocuparam os postos ‘chaves’ do sistema educacional: inspetorias, diretorias de grupos, classes das maiores e mais importantes unidades escolares. Em 1935, no Departamento de Educação, quer o Diretor, quer os Sub-Diretores tinham sido formados por tal escola. Nessa época, justamente, o sistema educacional passou por um benfazejo sôpro renovador, a que nos referimos no capítulo anterior. Os professôres que vi trabalhando em Joinville, no grupo de que fui diretor, também tinham passado por ela. Eram eficientes, faziam a escola funcionar, tinham capacidade renovadora, se interessavam vivamente pelas questões educacionais (ibid, p. 75).

Para ele, por essa escola normal dar conta do espírito renovador, ela cumpria sua função dentro do sistema educacional catarinense. Contudo, havia uma demanda cada vez

maior por professores para o ensino primário. Os que atuavam, ainda que sob caráter provisório, não estavam dando conta do processo de nacionalização do ensino, que naquele momento, sofria ameaças com o avanço do nazismo. Por isso, segundo Moreira, era preciso formar mais professores, ao mesmo tempo, profissionais capacitados para dar conta destas questões.

Ocorreu, então, a reforma “Trindade”, em 1935, criando-se os Institutos de Educação. O governo obtinha com os Institutos de Educação públicos (um em Florianópolis e outro em Lages) de 40 a 60 professores a cada ano, já com as instituições particulares equiparadas eram formados 30 profissionais. Moreira destaca que, desses 70 a 90 professores, 60 se dedicavam, efetivamente, ao magistério.

Embora considerando que com essa reforma houve um aumento significativo no número de professores formados, Moreira critica essa reforma, por considerar que

embora as intenções do departamento de Educação tenham sido as melhores possíveis, a reforma apresentava não poucos inconvenientes. Um dos maiores, a nosso ver, foi a preocupação de ter os olhos voltados para o Rio de Janeiro. Desejava-se uma sintonização perfeita com o órgão central do Governo da república, sintonização que se exagerou no período estadonovista, a tal ponto que, quando, já no período de transição para a restauração democrática, foi sancionado o Decreto-lei n. 8530, de 02 de janeiro de 1946, que pretendia ser a lei Orgânica do Ensino Normal e da qual, porém, a maioria dos estados não tomou conhecimento, Santa Catarina foi dos primeiros a cumpri-lo (1954, p. 75).

Percebe-se, assim, que as análises realizadas por Moreira no período em que já não atuava em Santa Catarina, possuem um caráter mais crítico e analítico. Apesar de considerar que, até certo ponto, a escola catarinense, anterior à década de 30, tivesse dado conta do ensino da leitura, da escrita e do cálculo e que, o processo de nacionalização do ensino em Santa Catarina houvesse alcançado sucesso relativo, Moreira critica, principalmente, a não introdução dos princípios da *Escola Nova* nas escolas, considerando que “tentou o Estado um movimento renovador que, entretanto, pouco frutificou por ter sido, antes de tudo, uma reforma da superestrutura administrativa da educação, ao passo que, na base, sem tocar na essência dos currículos escolares, foi uma re-distribuição destes” (ibid, p. 84).

Se num primeiro momento, as análises de Moreira quanto ao ensino e à formação de professores em Santa Catarina apresentavam maior sintonia com as diretrizes do governo, no segundo momento, quando já não estava em Santa Catarina, suas considerações evidenciam o posicionamento de um pesquisador preocupado com o diagnóstico e com a averiguação das condições da educação em Santa Catarina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, que teve como foco analisar as políticas de formação de professores implementadas em Santa Catarina nos anos de 1930 e 1940, principalmente, quanto à iniciativa de introdução das chamadas “Ciências Fontes da Educação” no currículo dos cursos de formação dos docentes, percebeu-se que este processo de cientificização na formação de professores estava aliado às políticas de nacionalização do ensino intensificadas neste período no estado. Embora tais reflexões tenham sido colocadas neste trabalho de forma inicial, de alguma forma, elas ajudam a dimensionar as complexidades do objeto de estudo.

O estado de Santa Catarina, no início do século XX, mostrou configurar-se como um estado brasileiro preocupado em adequar o seu aparelho escolar aos novos direcionamentos de todo um projeto de organização nacional. Ao se mostrar a importância da reformulação da educação nacional, no interior de uma política mais ampla de constituição da própria “identidade nacional”, o governo de Santa Catarina lançou seu olhar para os principais centros urbanos do Brasil, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, onde ocorria a definição de tais princípios, bem como a sua implementação no sistema educacional. A ciência, nesse processo, apareceu como a principal aliada na implementação e na justificação das políticas realizadas, fazendo com que intelectuais de projeção nacional, através da relação estabelecida entre os estudos desenvolvidos nas ciências sociais e sua utilização prática no campo pedagógico, fundamentassem todo um conjunto de ações que implicaram em mudanças significativas na organização do sistema educacional brasileiro, em especial nos cursos de formação de professores.

Embora as reformas educacionais realizadas nesse período no campo educacional buscassem atender aos novos propósitos de organização da educação, pode-se perceber que elas adquiriram feições distintas umas das outras.

Por isso, em Santa Catarina, procurando dar conta destes novos ditames, o Interventor Federal Nereu Ramos mostrou-se preocupado em utilizar-se também desses

conhecimentos para o solucionamento dos problemas causados pela presença dos imigrantes no estado. Nesse sentido, tornou-se ponto estratégico em seu governo implementar a política de nacionalização do ensino. O professor, assim, mostrou-se como peça fundamental para a realização deste objetivo, sendo o principal divulgador e disseminador do sentimento de “brasilidade”. Criou-se, então, a necessidade de se reformular a organização dos cursos de formação de professores catarinenses, adequando os currículos, programas, disciplinas, entre outros, aos novos princípios científicos. Era necessário que o professor catarinense fosse munido de todo um conjunto de conhecimentos que sustentassem e justificassem sua intervenção na realidade. Como acontecia em outros lugares do Brasil, surgiu uma preocupação do governo catarinense e de vários intelectuais e educadores, como o catarinense João Roberto Moreira, em promover uma crescente científicização dos cursos de formação de professores, introduzindo as chamadas “Ciências Fontes da Educação”. Dessa forma, o que se percebe, a partir de 1935, é um franco processo de introdução dessas disciplinas nos cursos de formação de professores catarinenses.

Com essas iniciativas, o que ocorreu, naquele momento, foi uma ampliação significativa dos espaços de discussão acerca da constituição de um campo científico da educação em Santa Catarina, tornando-se o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis local privilegiado para a construção e disseminação das fundamentações teóricas necessárias para a formação e atuação dos professores. Considerado pelo governo catarinense instituição modelo de formação de professores no estado, o Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis articulou discussões científicas do campo educacional com as políticas implementadas no campo estatal. Em especial, com a realização deste trabalho, pode-se perceber, como já indicado, que a atuação de João Roberto Moreira foi decisiva para o sucesso da relação estabelecida entre o Curso Normal do Instituto com o governo estadual. Contando com a colaboração do governo, Moreira possibilitou que houvesse no Curso Normal a fomentação, produção e divulgação de idéias pedagógicas que encontravam na ciência o fundamento necessário para a ação do professor. Procurando ampliar essas discussões, Moreira não as restringiu ao espaço do

Instituto ou do estado, conforme percebe-se mediante suas investidas nos mais diversos meios de divulgação das idéias pedagógicas nacionais. Sua preocupação em torno da constituição científica do campo pedagógico colaborou para que, mediante os seus laços intelectuais com os mais importantes ícones da intelectualidade brasileira também o Instituto fosse espaço privilegiado para discussão das idéias produzidas nacionalmente, sendo visitado por intelectuais como Fernando de Azevedo, Donald Pierson e Roger Bastide, que também avalizavam as políticas do governo catarinense.

Com essas atitudes e realizações, Moreira justificava sua atuação também no campo estatal, possibilitando que se desse aos conhecimentos científicos valor significativo para a atuação dos professores. Ao atribuir à Sociologia e à Psicologia Educacionais caráter central para a constituição de uma “Pedagogia Científica”, Moreira demonstrou não partilhar do entendimento de que o valor dos conhecimentos psicológicos sobrepujam-se aos dos conhecimentos sociológicos no fornecimento das bases necessárias para a ação da Pedagogia. Com este trabalho, percebeu-se que houve em Santa Catarina uma tentativa de aliar esses dois campos de estudo, fato este evidenciado na análise das discussões realizadas por Moreira, bem como dos programas e carga-horária destas disciplinas ministradas nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, as feições adquiridas pelos cursos de formação de professores catarinenses foram decorrentes de agentes variados, mostrando uma interlocução do campo governamental com o espaço educativo, este último, reduto principal das discussões científicas do campo educacional.

Moreira mostrou-se ter se constituído em um importante educador e intelectual que transitou nesses dois espaços, fundamentando as políticas governamentais para o campo educacional catarinense. João Roberto Moreira, assim, colaborou para a construção de um ideário de formação de professores catarinenses arquitetado tanto no campo político como no campo educativo / intelectual, utilizando-se da ciência para a justificação das mudanças propostas para a educação.

6. FONTES

▪ *Artigos e discursos*

AOS NOSSOS LEITORES. *Sociologia*, Revista Didática e Científica. São Paulo, v. 1, n. 2, 1939. Acesso: BPESC.

APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

AZEVEDO, Fernando de. Entre as angústias do presente. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC, IHGSC e BN.

BASTIDE, Roger. Educação dos educadores. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943. Acesso: APESC, BPESC, IHGSC e BN.

D'AQUINO, Ivo. Discurso proferido pelo Exmo Dr. Ivo d' Aquino, como paraninfo da turma de professores em 1939. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

_____. No Instituto de Educação. Paraninfando a turma de normalistas de 1942, o Dr. Ivo d'Aquino pronunciou brilhantíssimo discurso. In: *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2391, ano IX, 1 de dezembro de 1942. Acesso: APESC.

FILHO, Manuel Bergstrom Lourenço. O professor Lourenço Filho como paraninfo dos nossos professorandos. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943. Acesso: BPESC, IHGSC e BN.

MOREIRA, João Roberto. O plano elaborado no governo de Vidal Ramos e as questões educacionais na atualidade. Discurso pronunciado na festa comemorativa do 25º aniversário de fundação do Grupo Escolar "Silveira de Souza". In: *Diário Oficial*, n. 1316, ano V, 1 de outubro de 1938. Acesso: APESC.

_____. Do caráter empírico das aplicações pedagógicas. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

_____. Função da escola pública catarinense. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941.

_____. Idealismo Crítico e Educação. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano II, n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC, IHGSC e BN.

_____. *A escola e o abandono*. Conferência realizada durante a Semana da Criança em Santa Catarina, em 13 de outubro de 1943. Acesso: BPESC.

_____. Terceiro Congresso de Brasilidade. Conferência pronunciada pelo sr. João Roberto Moreira, no dia 15 de novembro de 1943, sobre o tema – Unidade Cultural. In. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2631, ano X, 30 de novembro de 1943. Acesso: APESC.

_____. Ainda e sempre será a prática que nos ensinará a educar. *A Manhã*. Empresa “A Noite”. Rio de Janeiro, ano IV, n. 1.126, 12 abr. 1945.p, 3 e 7. Entrevista concedida ao Jornal “A Manhã”. Acesso: APROEDES.

PIERSON, Donald. Educação, Ciências e mundo atual. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC, IHGSC e BN.

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

_____. *Última Reforma*. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 16/07/1936.

_____. Parainfando a primeira turma de alunos-mestres do Curso Superior Vocacional do Instituto de Educação. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1370, ano V, 12 de dezembro de 1938. Acesso: APESC.

REIS, Sólton Borges dos. Por que devem os professores estudar sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, São Paulo, v. 19, n 50, abr. /jun., 1953. Acesso: BSCEDUFSC.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, INEP, v. 4, n. 12, jun. 1945.

SANTA CATARINA. Educação Popular. Movimento do ano letivo de 1935. Da mensagem do Exmo sr. dr. Nerêu Ramos, Governador do Estado, apresentada à Assembléia Legislativa em 16 de julho de 1936. Departamento de Educação, Florianópolis, Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

VISITAS ILUSTRES. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

▪ ***Boletim***

BOLETIM DO DEPARTAMENTO ESTADUAL DE IMPRENSA E PROPAGANDA. Ano I, n. 1, março e abril de 1943. Florianópolis/SC: Imprensa Oficial, maio de 1943. Acesso: APESC.

▪ ***Cartas***

AZEVEDO, Fernando de. [Carta] 1941 fev. 21, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1943 nov. 27, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1943 dez. 07, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1945 mar. 12, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1946 fev. 22, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1947 set. 08, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

BARRETO, Romano [Carta] 1941 out., São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

BASTIDE, Roger [Carta] 1943 fev. 13, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1943 fev. 23, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1943 jul. 09, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

EDITORA ENCICLOPÉDICA CONTEMPORÂNEA INTER-AMERICANA [Carta] 1943 mar. 01, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

MACHADO, Vicente [Carta] 1937 jun. 15, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

MORITZ, Roberto [Carta] 1942 jun. 09, Florianópolis [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

WILLEMS, Emílio. [Carta] 1941 set. 01, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1941 out. 20, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1941 nov. 04, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1944 ago. 23, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1944 set. 30, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

PIERSON, Donald. [Carta] 1942 mai. 30, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1943 mar. 03, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

_____. [Carta] 1943 mai. 17, São Paulo [Brasil] [para] Nereu Ramos, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APESC

_____. [Carta] 1944 abr. 17, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Florianópolis. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

RAMOS, Nereu. [Telegrama] 1945 mai. 07, São Paulo [Brasil] [para] João Roberto Moreira, Rio de Janeiro. Manuscrito. Acesso: APROEDES.

▪ ***Decretos, Circulares, Regulamentos e Portarias.***

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano II, n. 246, 08/01/1935. Acesso: APESC.

_____. Decreto-lei n. 217, de 09 de março de 1937 – organização dos programas, a título provisório, das disciplinas ministradas na Escola Normal Superior Vocacional. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano IV, n. 877, 12/03/1937. Acesso: APESC.

_____. Decreto-lei n. 244, de 09 de dezembro de 1938 – Transforma as Escolas Normais Primárias em Cursos Complementares. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano V, n. 1368, 09/12/1938. Acesso: APESC.

_____. Decreto-lei n. 306, de 2 de março de 1939 – reorganiza o Instituto de Educação. *Coleção de Decretos-Leis de 1939*, Florianópolis, 1939. Acesso: APESC.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 32, de 26 de setembro de 1935 – recomenda para as bibliotecas dos Grupos Escolares a compra dos livros da Companhia Editora Nacional, sob direção de Fernando de Azevedo – Série III – Atualidades Pedagógicas. *Circulares 1930-1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942. Acesso: APESC.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 05, de 02 de janeiro de 1942 – indica para os diretores de grupos escolares que os alunos do primeiro ano sejam submetidos aos testes A.B.C. de maturidade intelectual de Lourenço Filho. *Circulares 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n.126, de 26 de dezembro de 1942 – indica para os inspetores de grupos escolares e cursos complementares a criação de uma biblioteca pedagógica dos professores. *Circulares 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 33, de 15 de fevereiro de 1944, sob a Portaria n. 8, de 14 de fevereiro de 1944 – determina a distribuição semanal de aulas nos cursos fundamental e normal. *Circulares 1943-1944*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1945. Acesso: APESC.

_____. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Sociologia. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano VI, n. 1463, 05/04/1939. Acesso: APESC.

_____. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano VI, n. 1465, 11/04/1939. Acesso: APESC.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Portaria n. 278, de 11 de julho de 1940 – determina a distribuição semanal de aulas, nos Cursos Fundamental e Normal, dos Institutos de Educação do Estado. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, ano VII, n. 1803, 11/07/1940. Acesso: APESC.

▪ **Livros**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Santa Catarina. n. 21. Rio de Janeiro: INEP, 1942. Acesso: APESC.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Organização do ensino primário e normal*. Estado de Santa Catarina. n. 53. Rio de Janeiro: INEP, 1950. Acesso: APESC.

MOREIRA, João Roberto. *Os sistemas ideais de educação*. São Paulo: Companhia editora nacional, 1945. Acesso: APROEDES.

_____. *A educação em Santa Catarina*. Sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. INEP. Campanha de Inquéritos e levantamento do ensino médio e elementar (CILEME), 1954. 103 p. Acesso: APROEDES.

▪ **Notas**

MOREIRA, João Roberto. Nota sobre o livro de Fernando de Azevedo “Sociologia Educacional – Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. Série 4, vol. 19, Bibliotheca Pedagógica Brasileira”. Folheto Promocional de lançamento do livro. São Paulo: 1940. Acesso: APROEDES.

SANTA CATARINA. Movimento da Biblioteca Pública em junho de 1937. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 987, ano IV, 4 de agosto de 1937. Acesso: APESC.

_____. Colação de grau. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1335, ano V, 24 de outubro de 1938.

_____. Biblioteca Pública. Movimento do mês de abril de 1941. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1784, ano VIII, 14 de junho de 1941. Acesso: APESC.

_____. Um livro do professor João Roberto Moreira *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2064, ano VIII, 28 de julho de 1941. Acesso: APESC.

_____. 1º Congresso de Brasilidade. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2134, ano VIII, 4 de novembro de 1941. Acesso: APESC.

_____. Impressões do Prof. Fernando de Azevedo a respeito de Santa Catarina e de seu governo. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2163, ano VIII, 22 de dezembro de 1941. Acesso: APESC.

_____. A conferência do prof. Pierson. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2295, ano IX, 9 de julho de 1942. Acesso: APESC.

_____. Nacionalização do ensino – Aspectos políticos / Ivo d’Aquino. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2444, ano X, 18 de fevereiro de 1943. Acesso: APESC.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Celina Soares D'. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A sociologia no Brasil. Florestan Fernandes e a escola paulista. In: MICELI, Sérgio (org.) *História das ciências sociais no Brasil*. v. 2. São Paulo: Editora Sumaré / FAPESP, 1995.

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia Educacional*. Introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5 ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 1999.

CABRAL, Oswaldo R. *História de Santa Catarina*. 3 ed. Florianópolis: Lunardelli, 1987.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Cyntia Machado. As intervenções do estado nas escolas estrangeiras de Santa Catarina na era Vargas. In: BRANGER, Ana (org.) *História de Santa Catarina: estudos contemporâneos*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 1999.

CAMPOS, Edson Nascimento & CURY, Maria Zilda Ferreira. Fontes Primárias: saberes em movimento. *Revista da Faculdade de Educação / USP*, São Paulo, v. 23, n.1/2, p. 303-313, jan. /dez. 1997.

CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. A formação do normalista na Escola Catarinense nos anos de 1910. In: SCHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 135-164.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos César de (org.) *Memória intelectual da educação brasileira*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 1999.

CORRÊA, Mariza. *História da antropologia no Brasil: 1930-1960*. Testemunhos: Emílio Willems / Donald Pierson. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Campinas / SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1987.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A antinomia do pensamento pedagógico: o delicado equilíbrio entre indivíduo e sociedade. *Revista da Faculdade de Educação / USP*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 189-204, jul. /dez. 1993.

_____. *A educação dos educadores. Da escola nova à escola de hoje*. Campinas/SP: Mercado das letras, 1995.

DANIEL, Leziany Silveira. *A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40: entre o discurso da missão e o centralismo burocrático*. Florianópolis, 1999: Relatório de Pesquisa / Iniciação Científica – CNPq (Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

_____. *O intelectual João Roberto Moreira e o Instituto de Educação de Florianópolis: Contribuições para a formação de professores em Santa Catarina na década de 40*. Florianópolis, 2000: Relatório de Pesquisa / Iniciação Científica – CNPq (Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

DANIEL, Leziany Silveira & NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do. Instituto de Educação de Florianópolis e os intelectuais catarinenses na década de 40. . In: SCHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p.53-70.

DAROS, Maria das Dores & VOLPATO, Terezinha Gasho. *Identidade social do professor. As práticas docentes numa dimensão histórico-político-social 1930-1950*. Florianópolis, 1997: Relatório de Pesquisa - (Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 1997.

_____, DANIEL, Leziany Silveira & NASCIMENTO, Carla D' Lourdes do. *A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40: entre o discurso da missão e o centralismo burocrático*. Florianópolis, 1999: Relatório de Pesquisa (Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

_____. *A imprensa pedagógica catarinense e os intelectuais locais: Configurando a sociologia educacional na formação dos professores em Santa Catarina nas décadas de 1930 e 1940*. Florianópolis, 2001: Relatório de Pesquisa (Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

_____, & PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O pensamento de Alceu Amoroso Lima em um colégio católico de formação de professores em Santa Catarina. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2002, Natal. *Anais*. Natal: UFRN, 2002.

DIAS, Fernando Correia. Durkheim e a Sociologia da Educação no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, ano 9, n. 6, abr. /jun. / 1990.

DREIFUSS, René Armand. *1964. A conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1981.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

EVANGELISTA, Olinda. *A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC / Editora da Cidade Futura, 2002.

FÁVERI, Marlene de. A educação entre o silêncio e a norma: tensões na escolarização durante a segunda guerra mundial em Santa Catarina. In: IV REUNIÃO DA ANPED SUL – NA CONTRACORRENTE DA UNIVERSIDADE OPERACIONAL, 2002, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

FIORI, Neide Almeida. *Aspectos da evolução do ensino público*. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Fpolis/SC: Ademe, 1975.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, estado e educação*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas / SP: Editora da UNICAMP, 1995.

HEEMANN, Ademar & VIEIRA, Leociléa Aparecida. *A roupagem do texto científico: estrutura, citações e fontes bibliográficas*. 3 ed. rev e atual. Curitiba: Ed. do autor: IBPEX, 2000.

HENRIQUES, Vera. Educação e ciências sociais no Brasil: possíveis relações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 103, p. 81-99, mar. 1998.

HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Ângela de Castro. *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1975.

- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- MASSI, Fernanda. Franceses e norte-americanos nas ciências sociais brasileiras (1930-1960). In: MICELI, Sérgio (org.) *História das ciências sociais no Brasil*. v. 1. São Paulo: Vértice, 1989.
- MELO, Orlando Ferreira de. *Comentários sobre a monografia – A Educação em Santa Catarina*. Publicada pela Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, do Ministério da Educação e Cultura. Florianópolis: s.n., 1955.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no país (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.
- _____. Por uma sociologia das ciências sociais. In: MICELI, Sérgio (org.) *História das ciências sociais no Brasil*. V. 1. São Paulo: Vértice, 1989.
- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão*. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. *As três fontes da Pedagogia científica: A psicologia, a sociologia e a biologia*. Didática, São Paulo, n. 28, p. 41-49, 1992.
- _____. *Escola Normal da Praça. O lado noturno das luzes*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. *Reformas de ensino, modernização administrativa*. A experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.
- MUNARIM, Antonio. *Educação e esfera pública na serra catarinense*. A experiência política do Plano Regional de Educação. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.
- NÓBREGA, Paulo de. *Ensino público, nacionalidade e controle social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900-1922*. 2000. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
- NOSELLA, Paolo & BUFFA, Ester. *Shola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos. 1911-1913*. São Carlos: Edufscar, 1996.
- NUNES, Clarice. O passado sempre presente. In: NUNES, Clarice (org.) *O passado sempre presente*. São Paulo: Cortez, 1992.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. João Roberto Moreira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque & BRITTO, Jader de Medeiros (orgs.) *Dicionário de educadores no Brasil. Da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Mec-Inep, 1999. p. 270-76.

PÉCAULT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil*. São Paulo: Ática, 1990.

PELUSO, JR, V. A. *Estudos de geografia urbana de Santa Catarina*. Florianópolis: Editora da UFSC / Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte, 1991.

PINTO, Flávia Maria Machado. *Escola pública em Lages na década de 1930: espaço de disputa política?* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Roger Bastide*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, Dermeval et alii (orgs.) *História e história da educação. O debate teórico-metodológico atual*. 2 ed. Campinas / SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento*. 1999. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHEIBE, Leda & DANIEL, Leziany Silveira. Formação docente para a educação básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 11-34.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Marinete dos S. *A educação no Estado Novo (1937-1945)*. São Paulo: Livramentos, 1980.

SOUZA, Francisco das Chagas de. *Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos. Um guia metodológico*. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal do estado de São Paulo. 1890-1930*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. PROEDES. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade. *Arquivo João Roberto Moreira*. Disponível na Internet. <http://www.cfch.ufrj.br/proedes/abertos/jrmoreira>. 05 julho 2001.

XAVIER, Libânea Nacif. *O Brasil como laboratório*. Educação e Ciências Sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. CBPE/INEP/MEC. (1950-1960). São Paulo: IFAN/CDAPH/EDUSF, 1999.

_____. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WARDE, Miriam. Para uma história disciplinas: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.