

ANA CLAUDIA DA SILVA

**As Concepções de Criança e Infância na Formação
dos Professores Catarinenses nos anos de 1930 e
1940**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^ª. Dra. Maria das Dores Daros e Co-orientação da Prof^ª. Diana Carvalho de Carvalho.

Linha de Pesquisa: *Educação, História e Política.*

Florianópolis, março de 2003.

*Aos meus pais, Célia e Fábio e a minha irmã
Cecília pela sempre confiança, incentivo e carinho.*

À Lezi e ao Leandro, pela amizade e cumplicidade.

Ao Ricardo, com amor.

AGRADECIMENTOS

Partindo do pressuposto de que este trabalho é fruto de um processo de construção coletiva, registro aqui meus agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram de alguma forma na sua trajetória.

À professora Maria das Dores Daros cujas palavras tornam-se aqui insuficientes para agradecer o incentivo, apoio e amizade de anos de convívio profícuo e saudável pelos caminhos da universidade e da pesquisa em história da educação. À professora Diana Carvalho de Carvalho, pela co-orientação neste trabalho, pela paciência, atenção e companheirismo e pelas fecundas contribuições no campo da Psicologia da Educação.

À professora Jucirema Quinteiro, pelo incentivo, interesse e pelas preciosas contribuições para o desenrolar desta pesquisa, desde a participação no exame de qualificação até encontros rápidos nos corredores do CED. À professora Ione do Valle, pelas importantes observações no exame de qualificação deste trabalho que me permitiram avançar nas reflexões e discussões aí realizadas.

A todos os professores e colegas de Mestrado, cúmplices deste processo, pelo conhecimento partilhado que em muito contribuíram para o desenrolar desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela acolhida. À CAPES pela concessão de um ano de bolsa de estudos.

A todos os funcionários do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, do Instituto Histórico e Geográfico do Estado de Santa Catarina, da Biblioteca Central da UFSC, da Biblioteca Setorial de Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC e da Biblioteca Nacional, pelo auxílio no acesso as fontes utilizadas para a feitura deste trabalho.

Aos funcionários do Centro de Ciências da Educação, em especial a Adirte e a Dirce, pela torcida e pelas “pequenas” grandes ajudas.

A todas colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Escola e do Grupo de Estudos e Pesquisas Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina, pelas trocas de conhecimentos e pelas importantes discussões realizadas.

Aos amigos e amigas da JETESUS e da MEL, pelo importante incentivo, amizade e carinho. Pelos momentos de descontração e reflexão.

À Lezi, por todos os anos de convívio e sincera amizade e pelas importantes contribuições para esta pesquisa, presencialmente ou pela disposição de algumas horas no telefone. Agradeço-a por me fazer compreender o “ser pesquisadora” e pelas não raras madrugadas de estudo e trocas de conhecimentos. À família Daniel pela sempre acolhida.

Ao Leandro, “meu amigo de fé, irmão camarada”, por todo carinho, compreensão e amizade e por ser um dos grandes torcedores neste processo.

As minhas amigas, Rosi, Tana, Nanda, Carol, Bel e Marilda, pela sempre amizade, pelos “ombros” e por todos tão importantes instantes de descontração.

Ao Ricardo, meu querido companheiro, por todos os momentos de carinho e compreensão. Pelo apoio e por me proporcionar à serenidade nos momentos difíceis deste trabalho. À família Ferreira, pelo constante incentivo.

Aos meus pais e a minha irmã, pessoas sempre presentes na minha vida, por toda dedicação, apoio e amor. Por me valorizarem como ser humano e por serem os principais incentivadores dos meus ideais e sonhos. A todos meus tios, tias, primos, primas, pela compreensão e sempre incentivo, em especial, à minha avó Zulma, pelo carinho e preocupação e pelo exemplo de vitalidade, sonho e disposição que representa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram neste processo de construção do conhecimento, o meu sincero e caloroso muito obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE SIGLAS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	11
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E CRIANÇA: REFINANDO O OLHAR.....	21
1.1 Pedagogia e Psicologia: configurando um campo científico.....	25
1.1.1 John Dewey: aprendizagem em interação com a vida.....	28
1.1.2 Edouard Claparède: a Psicologia como foco da educação.....	31
1.2 A criança como objeto de estudo da Pedagogia e da Psicologia.....	35
1.3 Escola Nova e sua influência para compreensão acerca da criança.....	39
1.3.1 Contribuições da Biologia para o estudo da criança.....	43
1.3.2 Do biológico ao psicológico: olhares da Psicologia sobre a criança.....	45
1.3.3 O indivíduo como meio, a sociedade como fim.....	48
CAPÍTULO 2 - PENSANDO O NACIONAL E O LOCAL: OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DE SANTA CATARINA NAS DÉCADAS DE 30 E 40 DO SÉCULO XX.....	51
2.1 Aspectos da educação no Governo de Nereu Ramos.....	55
2.2 As “Semanas da Criança” em Santa Catarina (1942-1944).....	63

CAPÍTULO 3 - AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA: PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E CRIANÇA.....78

3.1 Programas de Psicologia e Pedagogia de 1937 e 1939 do Instituto de Educação de Florianópolis..... 91

3.1.1 Por uma Psicologia da criança..... 100

3.1.2 Motivação, aprendizagem e personalidade..... 104

3.1.3 Testes Psicológicos, indivíduo e sociedade..... 109

CAPÍTULO 4 - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: ESPAÇO PARA SE PENSAR A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES CATARINENSES..... 115

4.1 A Educação como projeto de adaptação social.....121

4.2 A Criança no foco das discussões do Instituto de Educação de Florianópolis..... 143

4.3 Educando o educador, formando o professor: a formação dos professores catarinenses no Instituto de Educação de Florianópolis..... 153

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 163

FONTES..... 166

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de unidades escolares catarinenses, matrícula e freqüência em 1935..... p. 56

Quadro 2 – Número das Unidades Escolares estaduais catarinenses em 1935..... p. 57

Quadro 3 – Matrícula e freqüência nos Institutos de Educação catarinenses oficiais no triênio 1935-1937..... p. 59

Quadro 4 – Movimento de matrícula do Instituto de Educação de Florianópolis 1935-1940..... p. 59

Quadro 5 – Matrícula inicial no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis 1939-1942..... p. 60

Quadro 6 – Disciplinas do 3º ano das Escolas Normais Primárias, conforme Decreto 713 de 08 de janeiro de 1935..... p. 82

Quadro 7 – Disciplinas das Escolas Normais Vocacionais, conforme Decreto 713 de 08 de janeiro de 1935..... p. 84

Quadro 8 - Artigos publicados na Revista *Estudos Educacionais* utilizados nesta pesquisa..... p. 119

LISTA DE SIGLAS

APESC – Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

BN – Biblioteca Nacional.

BPESC – Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

IHGSC – Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina.

RESUMO

A presente pesquisa analisou as concepções de criança e infância presentes na formação dos professores catarinenses nas décadas de 1930 e 1940 e o papel atribuído às disciplinas de Pedagogia e Psicologia na constituição dos olhares sobre a infância. Para tanto, busca-se compreender como a criança historicamente tornou-se objeto de preocupação no campo educacional, analisando-se o movimento de renovação educacional ocorrido em fins do século XIX e início do século XX. Este movimento na esfera da educação acompanha as transformações sociais e econômicas ocorridas em âmbito nacional e internacional que visavam um crescente desenvolvimento urbano-industrial das nações e a formação de mão de obra especializada para trabalhar nas fábricas. No Brasil este movimento no campo educacional e social de forma mais ampla, é impulsionado, sobretudo nos anos de 1930 a 1945, período este em que Getúlio Vargas assume o cargo de Presidente do Brasil. Buscando atender as aspirações de desenvolvimento de uma nação forte e soberana, projeta-se na criança a consolidação do projeto nacional e a formação do novo trabalhador. Um exemplo disto são as “Semanas da Criança” ocorridas na década de 1940 em âmbito nacional, nas quais Santa Catarina também fez parte. Como uma das instituições consideradas primordiais neste contexto de mudanças, a escola assume importante papel na figura daqueles que seriam considerados grandes aliados do projeto escolanovista e governamental: os professores. Pensar a formação destes seria tarefa primordial e estratégica desempenhada tanto por intelectuais nacionais como pelo governo. Neste sentido, ocorreram reformas no ensino de vários estados brasileiros, objetivando alicerçar a formação docente em bases científicas. Em Santa Catarina, as reformas ocorridas nos cursos de formação de professores, sobretudo a partir de 1930, reforçam o caráter científico atribuído a esta formação com a introdução de ciências que lhe serão basilares, tais como a Biologia, Sociologia e Psicologia. Esta última, imbricadamente ligada aos conhecimentos do campo biológico e sociológico, servirá de base científica para a Pedagogia. Procurando compreender as relações existentes entre Psicologia e Pedagogia e a contribuição destes campos para a construção de concepções acerca da criança e da infância, analisamos como estas disciplinas foram constituindo-se ao longo da história e como a criança passa a ser objeto de suas atenções. Dentro desta perspectiva, fazemos também a análise dos programas de Psicologia Educacional e Pedagogia de 1937 e 1939 da Escola Normal Superior Vocacional e do Curso Normal, respectivamente, do Instituto de Educação de Florianópolis. Considerado modelo na formação dos professores catarinenses, esta instituição contava a partir de 1940, com um periódico considerado principal órgão difusor das idéias e concepções de professores, alunos e intelectuais nacionais, discutidas no Instituto: a revista *Estudos Educacionais*. Neste âmbito, analisamos as concepções de criança e infância presentes nos artigos publicados no referido periódico, destacando ainda o papel das ciências e do projeto de adaptação social pensado no interior da formação dos professores catarinenses.

Palavras-chaves: Criança e Infância / Formação de Professores / Psicologia Educacional e Pedagogia / História da Educação.

ABSTRACT

The present research analyzed the conceptions of child and infancy in the formation of the Santa Catarina's professors in the decades of 1930 and 1940 and the role attributed to the disciplines of Pedagogy and Psychology in the constitution of the analysis on infancy. Therefore, there is a search to understand how the child historically became object of concern in the educational field, analyzing the movement of educational renewal occurred in ends of century XIX and beginning of century XX. This movement in the sphere of the education follows the social and economic transformations in national and international scope that aimed at an increasing development urban-industrial of the nations and the formation of specialized workmanship to work in the plants. In Brazil, this movement in the educational and social field was stimulated, above all, in the period of 1930 to 1945, when Getúlio Vargas assumes the presidency of Brazil. On a search to answer the aspirations of development of a strong and sovereign nation, the child became focus on a consolidation of a national project and on the formation of the new worker. One example of this is the "Semanas da Criança" (Weeks about Child), that occurred in the decade of 1940 in national scope, and which the state of Santa Catarina was also part of it. As one of the primordial institutions in this context of changes, the school assumes important role by the figure of the great allies of the escolanovista and governmental project: the teacher. Thinking the formation of these, would be a primordial and strategic task, developed by national intellectuals as by the government. In this direction, reforms in the education in various Brazilian states had occurred, objectifying to consolidate the teaching formation in scientific bases. In Santa Catarina, the reforms in the courses of teaching formation, initiated in 1930, strengthen the scientific characteristics of this formation with the introduction of sciences that it will be fundamental, such as Biology, Sociology and Psychology. This last one, highly connected to the knowledge of the biological and sociological field, will serve of scientific base for the Pedagogy. Trying to understand the existing relations between Psychology and Pedagogy and the contribution of these fields for the construction of conceptions concerning the child and infancy, we analyze how these disciplines had been formed and how the child starts to be object of its attentions. In this perspective, we also make the analysis of the programs of Educational Psychology and Pedagogy of 1937 and 1939 of the Vocational Superior Normal School and the Normal Course, respectively, of the Institute of Education of Florianópolis. Considered a model in the formation of the Santa Catarina's teachers, this institution had, since 1940, a periodic considered the main diffusor of the ideas and conceptions discussed by teachers, pupils and national intellectuals : the magazine "Estudos Educacionais". In this scope, we analyze the conceptions of child and infancy in the articles published in this periodic, highlighting the role of sciences and the project of social adaptation thought during the process of formation of the Santa Catarina's teachers.

Keywords: child, infancy, teacher's formation, educational psychology, pedagogy, history of education.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

A aproximação do que quer que seja se faz gradualmente e penosamente – atravessando inclusive o oposto daquilo de que se vai aproximar.
Clarisse Lispector

Pensar a formação de professores no Brasil vem sendo um desafio traçado já ao longo de algumas décadas. Aliás, se remontarmos a história da construção desta formação, poderemos perceber que esta traz a marca dos embates e lutas políticas travados no seu interior, desde a criação dos primeiros cursos que objetivavam dar subsídios àqueles que pretendiam seguir a carreira da docência. Formar o professor, neste sentido, é pensá-lo dentro de um contexto onde a educação, produto do trabalho humano, é entendida como moeda de disputa social e ideológica, com vistas a atender interesses determinados de acordo com o momento histórico no qual se vive.

A preocupação com a institucionalização de escolas para a formação de docentes no Brasil surge, de acordo com Scheibe e Daniel (2002, p.14), durante o Período Imperial, por iniciativa das Províncias. Denominadas como Escolas Normais, tiveram percurso atribulado até 1870, num período onde a sociedade de economia predominantemente agrária e dependente do trabalho escravo, praticamente não incentivava o desenvolvimento da educação escolar (ibid., p.15).

Este quadro é um pouco alterado em fins do século XIX, quando se inicia um movimento de valorização da instrução escolar e da entrada de mulheres nos cursos de formação. É preciso lembrar ainda, que em fins do século XIX ocorre no Brasil a Proclamação da República (1889) e agregado a este movimento está a utopia de transformação de um cenário nacional predominantemente agrícola em um espaço onde pretende-se dar os primeiros passos rumo a um crescente desenvolvimento urbano industrial.

Contudo, cabe salientar que o impulso à industrialização e o incentivo a instrução escolar não recebem grande ênfase no período da Primeira República, quadro este que será revertido no início, sobretudo, dos anos que sucederão 1930.

Em Santa Catarina, é a partir da década de 1930 que as Escolas Normais sofrem significativa reorganização, impulsionadas pelas reformas educacionais realizadas no Rio de Janeiro por Fernando de Azevedo (1928) e em São Paulo por Lourenço Filho (1931) e Fernando de Azevedo (1933), respectivamente. É assim, que em 1935 as Escolas Normais catarinenses passam a designarem-se Institutos de Educação, sofrendo uma reorganização em sua estrutura.

Muito além do que uma mera mudança de nomenclatura na designação dos cursos de formação de professores, a referida reforma trazia a preocupação de atribuir um caráter mais científico à prática educativa. Neste âmbito, é que disciplinas como sociologia e psicologia ganham maior expressão no interior do currículo sendo que esta última apresentava inicialmente maior carga-horária dentre as disciplinas que fundamentavam tal formação.

Vale ressaltar que a tentativa de instaurar nos Institutos de Educação um caráter predominantemente científico acompanha o movimento de busca de superação dos modelos instituídos pela Escola Tradicional, que, segundo alguns reformadores como Lourenço Filho, já não atendia as novas necessidades sociais trazidas com o impulso do desenvolvimento urbano-industrial. Era necessário então, uma “nova escola” para uma “nova realidade”.

Neste âmbito, a formação dos professores catarinenses neste período, (e poderíamos dizer no sentido geral, brasileiros) é fortemente marcada pelo ideário do movimento escolanovista, onde o aspecto científico e a preocupação com a criança eram marcantes.

Pensar a criança no interior dos cursos de formação de professores nos Institutos de Educação significava pensá-la em suas dimensões biológica, psicológica e social, tendo por base os aportes predominantes, naquele momento, nas ciências de referência. Era necessário conhecer profundamente a criança para sobre ela atuar.

A preocupação em conhecer a criança por parte do ideário escolanovista fundamentava as discussões referentes ao papel do professor e sua formação, visto que estes seriam os responsáveis mais diretamente pela educação da primeira.

Os Institutos de Educação catarinenses recebem nova reforma em 1939, sofrendo outra reorganização, permanecendo, no entanto, e de forma mais enfática, a preocupação com as ciências que fundamentarão a formação de seus professores e que lhes serão basilares para compreensão da criança no período.

Contudo, se lançarmos um olhar sobre a história da trajetória da formação de professores até os dias atuais, poderemos perceber que o compromisso e a preocupação ora analisados, em oferecer aos futuros docentes uma sólida e qualificada formação, vai perdendo seu espaço no interior das políticas educacionais e governamentais, gerando um cenário histórico de descaso e marginalização da profissão docente.

Este descompromisso com a questão da formação de professores expressa-se nos dias atuais, em questões concernentes, como por exemplo, ao próprio local onde serão formados estes profissionais, o que irá em muito determinar a legitimidade desta formação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9394/96), em seu Art. 62, expressa que, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação...”. Mais a frente, no Art. 63, inciso I, coloca o “Curso Normal Superior” como local que deverá se destinar a formação de docentes para as primeiras séries do ensino fundamental e educação infantil.

Analisando as linhas e entrelinhas dos artigos acima explicitados, destacamos as discussões acerca dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores, entendidos dentro de uma política que desvincula a formação profissional de uma práxis pedagógica, em que a técnica e o aligeiramento do tempo de curso excluem o espaço para uma formação mais ampla e cultural, de comprometimento político-social.

Na esteira destas preocupações, Scheibe e Daniel (2002, p.14) expõem que,

a determinação dos Institutos Superiores de Educação e dos seus Cursos Normais Superiores como os locais privilegiados para a formação dos professores para o ensino básico, nestas circunstâncias hierárquicas, pode significar mais uma vez a descaracterização profissional que tem sido, ao longo da história, produzida por estratégias diversas de redução do conhecimento e da ação pedagógica do professor, da perda aquisitiva do salário e da criação de escolas de diferente qualidade para a formação do mesmo profissional.

Outro ônus que estes estabelecimentos de ensino trazem para a formação docente é o distanciamento das universidades, reduzindo a concepção de formação

apenas ao ensino, desvinculando-a das propostas de pesquisa e extensão que o ensino universitário oferece.

Cabe aqui perguntar: A que tipo de ensino dedicam-se estes Institutos e Cursos Normais Superiores? Partindo-se do pressuposto que eles representam uma política de aligeiramento e fragmentação da formação dos professores, privilegia-se o ensino da técnica com super-valorização da prática e o esvaziamento de conteúdo pedagógico consistente que ofereça subsídios para a formação de um profissional multifacetado.

Deste modo, percebemos que os artigos 62 e 63 da atual LDB (9394/96) expressam o grande descaso por parte dos órgãos oficiais com uma política de formação de professores que propicie ao educador uma práxis pedagógica mais ampla e crítica.

No interior de uma política neoliberal, cujo objetivo principal é a produção e o lucro, a educação atual enfrenta vários outros problemas, dentre os quais podemos citar: a desvalorização e defasagem salarial dos profissionais da educação, o sucateamento das universidades e demais instituições públicas de ensino, o descompromisso com a formação docente, as péssimas condições de trabalho, entre outros.

Vale ressaltar que este processo de descompromisso com a educação é tecido num cenário de embates e disputas, onde muitos educadores lutam contra esta política de reducionismo do saber pedagógico.

Se remontarmos as discussões que vínhamos tecendo com relação a formação dos professores catarinenses nos Institutos de Educação entre os anos de 1930 e 1940, perceberemos que, ao longo das décadas do século XX até os dias atuais, a preocupação com uma formação docente de base sólida e qualificada vai dando espaço a políticas de desvalorização e desqualificação dos profissionais da educação.

Guardadas as especificidades de cada período histórico dentro de seus projetos e ideologias e compreendendo as rupturas e continuidades da história, cabe-nos indagar que rumos foram traçados para que a formação dos professores chegasse ao nível de descompromisso governamental hoje observado.

Para tanto, nos propomos a lançar nossos olhares sobre as décadas de 30 e 40 do século XX, tendo como preocupação central compreender a formação dos

professores catarinenses, considerando-a dentro de uma política nacional de formação de professores mais ampla, guardando suas especificidades locais.

Deste modo, nos colocamos no exercício de compreender e sistematizar uma das diversas facetas que constituem a história da educação brasileira, e mais especificamente catarinense, na tentativa de auxiliar na construção de um pensamento educacional do período em estudo.

E já que estamos falando em história cabe-nos aqui responder a seguinte pergunta:

Qual nosso entendimento acerca da história?

Partimos do pressuposto de que não há como falar em história sem explicitar seu principal sujeito e construtor – os seres humanos. São eles que, na ação com o real, transformam-no e são por esta mesma realidade transformados.

De acordo com Kosik (1976, p.52), “a realidade social não é reconhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito”.

Sendo assim, para que a realidade social possa ser entendida na sua complexidade dialética, afirma-se a compreensão plural dos seres humanos, entendidos como síntese de múltiplas relações, construídas socialmente no movimento real da história.

Neste âmbito, a história não é produzida apenas por alguns homens “ilustres” baseada em teorias que inauguram certos momentos históricos, descolada dos fatos e desenvolvimentos práticos que lhes servem de base, ou seja, de como homens/mulheres produziam sua vida, sua riqueza, sua existência. A história é algo real, produzida a todo momento e em todos os lugares onde estiverem seres humanos.

Esta compreensão nos permite desenvolver a idéia de que todos os homens/mulheres são construtores e produtores da história e que, assim sendo, têm a capacidade de transformar e agir sobre o real. Para Kosik (ibid., p.22), “a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós

mesmos produzimos a realidade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós”.

E por falar em realidade, como é possível compreendê-la?

Corroborando as idéias de Marx e Engels (1999), podemos dizer que a realidade não se constitui como algo extraterreno, formada por um arrazoado de verdades metafísicas inquestionáveis e inexplicáveis; ao contrário, ela é campo de atuação das práticas históricas, construídas por homens e mulheres, e espaço de contradições, embates e lutas.

A compreensão da realidade como um todo dialético não significa que ao lançarmos nossos olhares sobre um determinado foco deste real estaremos excluindo a leitura do todo na sua complexidade. Segundo Kosik (1976, p.31), “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”.

Neste sentido, é que ao nos propormos analisar a formação dos professores catarinenses e suas concepções acerca da criança e da infância nas décadas de 1930 e 1940, estaremos levando em consideração uma realidade específica, não desconsiderando a leitura e a influência do todo mais amplo de que esta faz parte, pois acreditamos que “o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (ibid., p.50).

Convém agora respondermos mais precisamente a outra pergunta:

Por que do interesse em estudar as concepções de criança e infância presentes na formação dos professores catarinenses nas décadas de 1930 e 1940?

Considerando minha formação como acadêmica do Curso de Pedagogia / UFSC – Habilitação Educação Infantil, surgiu o interesse pelo estudo acerca das questões referentes a criança e a infância como categorias de análise que sofreram e sofrem transformações ao longo da história.

Contudo, esta preocupação ganhou maior ênfase quando do contato que estabeleci com fontes históricas utilizadas nas pesquisas “A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40 : entre o discurso da missão e o centralismo burocrático” e “A imprensa pedagógica catarinense e os intelectuais

locais: configurando a sociologia educacional na formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40¹, destacando-se, dentre estas fontes, a revista *Estudos Educacionais*, publicada pelo Instituto de Educação de Florianópolis – instituição modelo na formação dos professores em Santa Catarina – nas décadas de 30 e 40.

Em contato ainda inicial que estabeleci com este periódico, percebi que nos vários artigos aí veiculados, escritos por professores e alunos, destacavam-se discussões que abordavam diferentes visões de infância e criança, contextualizadas na realidade do período.

Neste âmbito, resolvi construir um projeto de dissertação que procurasse aliar infância e história, mais precisamente procurando compreender *como era entendida a infância e a criança no interior da formação dos professores catarinenses nas décadas de 30 e 40 do século XX*. Para tanto, teria como fontes principais de pesquisa a análise dos artigos veiculados na Revista *Estudos Educacionais*, bem como decretos, leis, dentre outros documentos oficiais. Além disso, seria necessário investigar as reformas ocorridas no ensino catarinense, sobretudo as referentes ao ano de 1935 e 1939².

Foi no contato e análise mais apurada das fontes primárias anteriormente levantadas para a investigação que, aos poucos, fui delimitando o tema e percebendo as possibilidades que ele oferecia em consonância com meus objetivos de pesquisa.

Sendo assim, meu foco irá centrar-se, principalmente, nos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, fonte primordial de consulta para compreender as concepções de criança e infância que permeavam a formação dos professores no período no Instituto de Educação de Florianópolis.

Tendo a preocupação com o estudo e conhecimento da criança desde muito pequena, evidencia-se na iniciativa do Curso Normal do Instituto de Educação de

¹ DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; NASCIMENTO, Carla D' Lourdes. *A formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40 : entre o discurso da missão e o centralismo burocrático*. Florianópolis/SC: Relatório Final de Pesquisa, UFSC, 1999 (mimeo) e DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira; NASCIMENTO, Carla D' Lourdes. *A imprensa pedagógica catarinense e os intelectuais locais: configurando a sociologia educacional na formação de professores em Santa Catarina nas décadas de 30 e 40*. Florianópolis/SC: Relatório de Pesquisa, UFSC, 2000 (mimeo).

² O interesse por estas duas reformas em específico deu-se devido as reestruturações ocorridas nos Institutos de Educação Catarinenses, que, a partir de 1935, recebem um caráter mais científico na formação de seus professores.

Florianópolis, na figura de João Roberto Moreira³ - então diretor e professor de Psicologia e Pedagogia no período de 1941 a 1943 - e dos alunos deste curso, a publicação de um periódico - a revista *Estudos Educacionais* - que visava difundir as concepções educacionais produzidas no espaço desta instituição⁴.

Os artigos aí publicados compreendiam produções de alunos e professores, tendo por base aulas ministradas naquele período de formação, bem como discursos e palestras proferidos por intelectuais de projeção nacional, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho⁵, Donald Pierson e Roger Bastide, que visitaram o Instituto no período.

Dentre os artigos veiculados neste periódico, nota-se que, em grande parte, os que estão mais diretamente ligados à temática da infância e da criança são os que pertencem as cadeiras de Pedagogia e Psicologia, disciplinas estas que irão exercer forte influência na compreensão acerca das questões relacionadas a essas temáticas no período em estudo.

Neste âmbito, me proponho também a analisar qual o entendimento que estas duas disciplinas agregam acerca da idéia referente a criança e a infância, a partir do espaço que ocupam na estrutura curricular do Instituto; nos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*; nos programas de ensino e nas obras de referências bibliográficas utilizadas no Curso Normal do Instituto.

Assim, a partir destas discussões, tenho como proposta *analisar as concepções de criança e de infância presentes no Instituto de Educação de Florianópolis nas décadas de 30 e 40, expressas na produção docente e discente, nos documentos oficiais do Instituto e nas referências bibliográficas utilizadas no período, principalmente no que concerne as obras de Pedagogia e Psicologia.*

Especificamente, tenho como objetivos:

³ Ver 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 e DANIEL, Leziany Silveira. *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/SC: Relatório de Iniciação Científica, UFSC, 2000 (mimeo).

⁴ A revista *Estudos Educacionais* foi publicada de 1941 a 1946, comportando 6 números, que podem ser encontradas no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, no Instituto Histórico Geográfico de Santa Catarina, na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

- ✓ Investigar quais as concepções de criança e de infância presentes na formação de professores na década de 30 e 40, a partir da análise de artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, principal órgão difusor das idéias e concepções de professores, alunos e intelectuais nacionais, discutidas no Instituto de Educação de Florianópolis.
- ✓ Mapear as obras de referências bibliográficas utilizadas no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, na disciplina de Psicologia e Pedagogia.

Algumas indagações que irão permear as discussões travadas neste trabalho cabem aqui também serem explicitadas:

- ✓ Por que estudar a criança e a infância como categoria histórica?
- ✓ Além do Instituto de Educação de Florianópolis, quais as outras instâncias que tratavam das questões relacionadas à criança e a infância?
- ✓ Como a criança e a infância eram entendidas no interior das disciplinas de Pedagogia e Psicologia no Instituto de Educação de Florianópolis?

Para que os objetivos e as indagações aqui propostas tenham exeqüibilidade, utilizarei, principalmente, as seguintes fontes: revista *Estudos Educacionais*, decretos-lei referentes às reformas ocorridas no Instituto de Educação de Florianópolis no período em estudo, circulares do Departamento de Educação (1930-1944), mensagens e relatórios dos governos do Estado de Santa Catarina e os Diários Oficiais do Estado em análise.

As fontes pesquisadas foram encontradas, principalmente, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina (APESC), na Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina (BPESC), 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.

⁵ Lourenço Filho não pode comparecer a formatura na qual foi escolhido como paraninfo. Contudo, enviou seu discurso que foi lido por João Roberto Moreira e, a exemplo dos demais, posteriormente publicado na revista *Estudos Educacionais* n° 4, junho de 1943.

Na continuidade deste trabalho, tenho como proposta, no **primeiro capítulo**, fazer uma análise de como o conceito de criança e infância foi sendo construído ao longo das rupturas e continuidades da história, a partir dos olhares de vários autores que debruçaram seus estudos sobre esta questão. Com isto, procuro estabelecer uma maior compreensão acerca da temática que me proponho a pesquisar, traçando subsídios teóricos para analisar posteriormente, qual era o entendimento acerca da criança e da infância presente na formação dos professores catarinenses do Instituto de Educação de Florianópolis. Neste mesmo capítulo, procuro perceber, ainda, como a pedagogia e a psicologia foram constituindo-se em disciplinas ao longo da história, e quando e como a criança se tornou objeto de estudo e interesse por parte das mesmas.

No **segundo capítulo**, procuro compreender como estava organizada politicamente a sociedade brasileira no período em estudo (décadas de 1930 e 1940), buscando ainda as especificidades concernentes ao estado de Santa Catarina, trazendo dados relativos à política educacional neste estado e destacando suas iniciativas governamentais com relação às crianças.

Dando seguimento a este estudo, no **terceiro capítulo** busco discutir mais pontualmente as políticas educacionais do período, tanto em âmbito nacional quanto local, com destaque em Santa Catarina para o Instituto de Educação de Florianópolis e as reformas educacionais por este sofridas. Ainda neste capítulo, é feita uma análise dos programas de psicologia educacional e pedagogia do referido Instituto, relativo aos anos de 1937 e 1939, da Escola Normal Superior Vocacional e do Curso Normal, respectivamente.

Por último, no **quarto capítulo**, me debruço na análise propriamente dita dos artigos veiculados na revista *Estudos Educacionais*, ressaltando as concepções de criança e infância que tais publicações apresentavam, e a influência das disciplinas de Pedagogia e Psicologia fundamentando estas concepções.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E CRIANÇA: REFINANDO O OLHAR

A infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção.
Arroyo

Pensar a criança e a infância dentro do contexto social atual implica, sobretudo, na compreensão histórica concernente a estas categorias, indo além de uma mera preocupação conceitual e aprofundando o entendimento da historicidade e do permanente movimento de construção que estas categorias possuem.

Outro aspecto que vale aqui registrar é a condição paradoxal que a visibilidade da infância contemporânea encerra, onde se observa o fato,

de os adultos desejarem e gostarem das crianças, apesar de 'produzirem' cada vez menos crianças e cada vez disporem de menos tempo e espaço para elas; (...) no facto de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições; no facto de os adultos postularem que deve ser dada a prioridade às crianças, mas cada vez mais as decisões políticas e económicas com efeito na vida das crianças serem tomadas sem as ter em conta; (...) no facto de os adultos concordarem em geral que as crianças devem ser educadas para a liberdade e a democracia, ao mesmo tempo que a organização social dos serviços para a infância assenta geralmente no controlo e na disciplina; no facto de, sendo as escolas consideradas pelos adultos como importantes para a sociedade, não ser reconhecido como válido o contributo das crianças para a produção do conhecimento... (Qvortrup apud Sarmiento & Pinto, 1997, p. 12-3).

Nesta direção, a busca pela definição da infância apresenta-se como uma tarefa nada fácil, um desafio para o pesquisador que procura se debruçar mais fundamentamente sobre esta questão. Deste modo, procurando definir o “olhar” sobre a problemática da infância, destaca-se a compreensão de Quinteiro (2000, p. 26) quando expõe que em meio a tantos paradoxos,

evidencia-se a necessidade de se compreender o conceito de infância não a partir do estudo da criança, mas a partir da sua condição social, numa perspectiva histórica permitindo entender a infância como construção cultural que expressa o modo pelo qual as diferentes sociedades organizam a reprodução de suas condições materiais e não-materiais de vida e de existência.

A autora ainda chama atenção para o fato de que diferentes contextos sociais irão produzir diferentes modos de entendimento da infância, ocorrendo assim de, em algumas sociedades, as crianças serem super valorizadas, já em outras, serem relegadas a própria sorte.

É importante registrar que o “ser criança” varia ainda dentro da mesma sociedade, cultura, família, comunidade, ligado a fatores individuais como gênero, etnia, classe, etc. Varia ainda, de acordo com Sarmiento & Pinto (1997, p. 17), “com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época”.

Neste âmbito, parte-se da compreensão da construção histórica do conceito de infância, buscando o entendimento de como esta categoria foi se desenvolvendo ao longo do tempo.

Nesta perspectiva, recorreremos a Ariès (1981) que, em seu estudo intitulado *História Social da Criança e da Família*, nos oferece subsídios para a compreensão da construção social da idéia de infância, sobretudo no interior da classe burguesa.

De acordo com Ariès (1981, p. 65), “a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII”.

Contudo, e como esclarece o autor citado, apesar da idéia moderna de infância como uma fase autônoma da adulta adquirir pertinência somente a partir do final do século XVII e especialmente durante o século XVIII, isto não significa que as

crianças antes eram tratadas com negligência e desprezo. O sentimento de infância, conforme Ariès, corresponde sobretudo “à particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo do jovem” (ibid., p. 156).

É interessante perceber como salienta Pinto (1997, p. 44), que o interesse pela infância acompanha – refletindo e suscitando de certo modo – o interesse que a sociedade vai atribuindo às crianças e à sua educação. Convém observar que na Idade Média, por exemplo, a escola medieval não se destinava a educar as crianças, demonstrando total falta de interesse por estas (ibid., p. 36).

Com o Renascimento, a demarcação antes rigidamente definida entre o mundo adulto e o infantil, assinalada sobretudo pela idade de sete anos, vai sendo progressivamente alargada. A freqüência à escola foi um dos fatores principais para a ampliação desta compreensão, ainda que, inicialmente, esta freqüência tenha ficado circunscrita aos filhos das classes mais abastadas, ampliando-se lentamente (ibid., p. 44).

Assim, observa-se uma forte ligação entre a evolução do conceito de infância e a escola, ou como nos coloca Postman (apud Quinteiro, 2000, p. 30), “onde a instrução foi sempre altamente valorizada, havia escolas, e, onde havia escolas, o conceito de infância desenvolveu-se rapidamente”.

Desta forma, é na sociedade moderna que a idéia de infância assume contornos mais específicos, principalmente no que se refere ao seu entendimento como parte da estrutura social e da especificidade concernente a sua condição psicológica.

De acordo com Quinteiro (2000, p. 26), também é na sociedade moderna que a idéia de infância foi tomando uma dimensão universal, baseando-se, sobretudo, “*nos critérios de idade e dependência do adulto*” [Grifo do autor]. Na análise da autora, estes critérios hegemônicos, “colocam a criança, independentemente de suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência, portanto, concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar” (idem).

Nesta mesma direção, vale ainda aqui destacar a discussão feita por Charlot (1979) quando chama atenção para a “desnaturalização” da autoridade dos adultos sobre as crianças, e a necessidade de conceber esta relação como uma construção social. Nas palavras deste autor,

a autoridade do adulto sobre a criança reproduz, de maneira geral, as formas dominantes de autoridade numa dada sociedade. Mas o adulto não considera como social essa autoridade que exerce sobre a criança. Considera-a natural. A criança deve submeter-se ao adulto que é naturalmente superior a ela. (...) O adulto transforma, assim, a dependência social da criança em dependência natural (1979, p. 110).

Contudo, uma outra questão surge ligada, em grande medida, ao aspecto da temporalidade da infância: Qual a idade que demarca a fronteira entre a infância e a fase adulta? É interessante observar que, independentemente do tempo diferente atribuído à infância nas várias sociedades, estas têm sempre como parâmetro a demarcação assinalada com o mundo adulto (Adorno apud Quinteiro, 2000, p. 27).

Para autores como Pinto (1997, p. 55), “no processo histórico de construção da noção moderna de infância, foi ocorrendo, concomitantemente, um simétrico processo de construção da noção de adultez”.

Contudo, em que pese o critério da idade para se estabelecer os limites entre a infância e a fase adulta, é importante registrar que esta preocupação vai além de uma simples demarcação etária: está também, e em grande medida, imersa em um jogo de interesses sociais e políticos. De acordo com Sarmiento & Pinto (1997, p.16-17),

considerando que esta categoria social se estabelece por efeito exclusivo da idade (e não da posição social, da cultura ou do gênero), podemos considerar que o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário, é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca, nem ao espaço ou ao tempo da sua colocação.

Ainda nesta mesma direção, vale ressaltar, mais uma vez, a pesquisa desenvolvida por Quinteiro (2000, p. 28) que, ao se referir à questão da definição do conceito de infância, expõe que **“são as razões históricas e sociais vivenciadas num momento específico que poderão ser determinantes na escolha de critérios para caracterizar o que seja infância”** [Grifo meu], ou seja, o entendimento sobre o “ser criança” varia também, “de acordo com as circunstâncias históricas”.

Baseando-nos nas linhas e entrelinhas que esta compreensão acerca da infância oferece, é que procuraremos dirigir nossas análises para compreender a

partir da formação de seus professores, como Santa Catarina lançava-se os olhares sobre suas crianças.

Nesta direção, faz-se necessário uma maior reflexão em torno das especificidades concernentes à infância catarinense nas décadas de 30 e 40, procurando percebê-la no movimento das políticas educacionais do período que, por sua vez, também refletem os embates políticos, econômicos, culturais e sociais, ocorridos tanto em nível nacional como local.

Contudo, vale a pena ainda, perceber quais os olhares que a Psicologia e a Pedagogia lançavam sobre a criança e a infância, e como estes dois campos de conhecimento produziram seus discursos acerca destas categorias no interior do campo educacional.

1.1 Pedagogia e Psicologia: configurando um campo científico

Para compreender como a criança tornou-se preocupação no interior do campo educacional, se faz necessário compreender também o próprio processo de constituição da psicologia no interior do campo da pedagogia, visto que, a construção histórica da primeira tem uma forte ligação com o desenvolvimento do campo científico da segunda.

Warde (1997) em seu artigo *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia*, analisa as relações disciplinares presentes entre a pedagogia e a psicologia. Assim, segundo a autora, a gênese da constituição e institucionalização da pedagogia enquanto disciplina está ligada a prática e ao confronto dos problemas pedagógicos. Neste sentido,

a primeira conclamação herbartiana já trazia programaticamente os componentes com os quais se deveria construir a pedagogia: Herbart alertou para a necessidade de livrar a educação das improvisações e do senso comum e assentá-la sobre bases científicas: da ética (como filosofia prática) ele propôs que se retirasse os fins da educação; da psicologia, a indicação do caminho, dos meios e dos obstáculos (cf. Herbart, s.d.) (p.293).

Neste âmbito, Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) é considerado, no interior da história da pedagogia e da educação, como o “arquiteto da pedagogia científica”⁶, visto que tinha como uma das suas principais preocupações, organizar o saber pedagógico sob bases científicas, ressaltando a relevância do conhecimento produzido pela razão (Monarcha, 1989).

De acordo com Cambi (1999, p. 431), “com Herbart emerge, com plena clareza, um empenho da pedagogia de constituir-se como “ciência”, ainda que como ciência filosófica, e portanto o início de uma pesquisa epistemológica em pedagogia”.

Nesta direção, Herbart propõe uma pedagogia que se esforce em constituir um campo próprio do seu pensamento, refletindo com maior profundidade sobre certas questões que lhe são concernentes, livrando-a do campo das improvisações.

Sendo assim, a cientificidade pedagógica deveria ser distinta da conferida ao campo das ciências naturais, já que diferentemente destas últimas, e por debruçar seu estudo sobre o homem, aquela está ligada intimamente à reflexão filosófica, “que conjuga teoria e prática, ‘ciência’ e ‘arte’, e põe a pedagogia num lugar específico e eminente entre as várias ciências (psicologia, ética, metafísica, etc) enquanto constitui sua síntese final” (ibid., p. 432).

Como uma das principais ciências que irá conferir as bases científicas para a pedagogia, juntamente com a ética, Herbart destaca a psicologia, que está intimamente ligada, dentro do seu entendimento, a indicação do “que fazer” da educação. Segundo Cambi (ibid., p. 432-3),

A psicologia em Herbart caracteriza-se como uma pesquisa experimental, que usa modelos explicativos de tipo mecânico e matemático e se articula numa “estática” e numa “dinâmica”, isto é, num estudo dos obstáculos (processos por meio dos quais se elabora o equilíbrio entre as várias representações) e das conexões (ou relações entre as várias representações). Ela renova o terreno das pesquisas psicológicas tradicionais, ligadas às “faculdades” e às suas dinâmicas separadas, deslocando-as para um plano mais preciso e coerente, mas permanece ancorada a pressupostos espiritualistas gerais, como o dualismo da alma e do corpo e o primado da liberdade do eu.

⁶ Cf. Monarcha, 1989, p.11.

Dentro deste contexto, Herbart propõe uma psicologia que fundamente e dê subsídios à prática pedagógica, esta pensada a partir da filosofia e de suas possibilidades experimentais⁷.

De acordo com Lourenço Filho (2002, p. 229), uma das razões que faziam com que Herbart defendesse que a ação pedagógica intencional deveria partir de princípios da psicologia da época, era o fato de que “se havia introduzido nos estudos psicológicos uma primeira compreensão de ordem evolutiva, embora limitada à descrição das operações da inteligência”.

As idéias de Herbart influenciaram grandemente o desenvolvimento da pedagogia na Europa e nos Estados Unidos. Sua obra, segundo Ferrière citado por Lourenço Filho (ibid., p. 231), teve grande influência no campo da psicologia, principalmente no que diz respeito ao aperfeiçoamento de uma compreensão dinâmica do comportamento.

Cabe ressaltar, no que diz respeito ao interesse mais objetivo deste trabalho, a forte vinculação entre pedagogia e psicologia, num dos primeiros esforços na constituição do campo científico da primeira.

De acordo com Warde (1997), no início do século XX (1916), John Dewey foi um dos primeiros filósofos e psicólogos a reconhecer a grande importância das idéias de Herbart para o campo educacional. Nas palavras de Dewey (1959, p. 77), “o grande mérito de Herbart está em ter retirado a tarefa do ensino da região da rotina e do acaso, e tê-la trazido para a esfera do método consciente. Ensinar tornou-se uma atividade consciente com escopo e processo definidos, em vez daquele conjunto de inspirações casuais e de subserviência à tradição”.

As discussões em torno do estatuto epistemológico científico da Pedagogia ganham vozes em vários lugares, principalmente na Europa, com a criação das primeiras cadeiras universitárias de pedagogia na Alemanha e a publicação de obras que se debruçaram sobre o tema. Além disto, em 1883, foi aberto o primeiro curso complementar de ciência da educação na Sorbonne (Warde, 1997, p. 294).

Este curso foi desenvolvido por Henri Marion, professor de Filosofia, e em 1887 foi transformado em cadeira, sendo Marion seu primeiro professor, sucedido em 1890 e em 1902 por Émile Durkheim, este último exerceu grande influência para

⁷ “A divulgação de Herbart, fora da Alemanha, ocorreu ao final do século XIX, e se deveu, exatamente, à crítica da psicologia das faculdades mentais, na qual apoiava-se a ‘pedagogia’ da

que em 1907, esta cadeira fosse denominada de “Sociologia e Ciência da Educação” (ibid., p. 296). Com a morte de Durkheim em 1917, a referida cadeira é ocupada por Bouglé passando a denominar-se “Economia Social” (idem).

Vale aqui ressaltar, porém, o entendimento diferenciado que Marion e Durkheim teciam sobre a pedagogia, dentro da discussão da sua constituição como um campo científico.

Para Henri Marion, a pedagogia deve apoiar-se na psicologia como forma de conhecer e dar base para o “desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades”, que é o seu conceito de educação. Neste sentido, a pedagogia deverá se desenvolver como um campo de aplicação da ciência psicológica (ibid., p. 297). Ainda para este autor, a pedagogia era “ ‘a ciência e arte da educação’ que se move entre razões teóricas e razões práticas” (idem).

Contudo, Durkheim (1978, p.66), ao contrário de Marion, diz que a pedagogia não é arte nem ciência: “a pedagogia é, assim, uma *teoria prática*. 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” [Grifo do autor]. A psicologia para Durkheim seria uma disciplina científica que deveria se preocupar com os meios e métodos pelos quais o ensino se desenvolveria (Warde, 1997, p. 297).

A afirmação da psicologia como ciência de referência da pedagogia, sobretudo nas duas primeiras décadas de século XX, foi tarefa desempenhada por renomados educadores como John Dewey e Edouard Claparède. De acordo com este último (1951, p. 183), “somente um fundamento rigorosamente científico e psicológico dará à pedagogia a autoridade que lhe é indispensável para conquistar a opinião e forçar a adesão às reformas desejáveis”.

Devido a importância destes dois autores para a constituição do campo científico de uma psicologia ligada, sobretudo, a esfera educacional, tornando-se basilar à pedagogia, vale a pena aqui discutirmos o pensamento dos mesmos quanto a esses dois campos do conhecimento – psicológico e pedagógico – e suas principais contribuições para a constituição do pensamento educacional do período.

disciplina formal, dominante na maioria dos sistemas escolares europeus e norte-americano” (Warde, 1997, p. 294).

1.1.1 John Dewey: aprendizagem em interação com a vida

John Dewey (1859 – 1952) pode ser considerado como um grande pedagogo (teórico e prático) e, antes ainda, um grande filósofo defensor do pragmatismo norte-americano.

Como filósofo, procurava retratar a relevância da filosofia ao campo educacional. Assim, Dewey (1959, p.365) afirmava que,

uma vez que a educação é o processo por intermédio do qual se podem operar as transformações necessárias, não permanecendo estas como mera hipótese do que é desejável, conseguimos justificar a afirmação de que a filosofia é a teoria da educação e esta a sua prática deliberadamente empreendida.

Neste âmbito, o referido educador atribui importante papel à filosofia quanto a sua contribuição para a educação, colocando-a no mesmo patamar junto as ciências que irão subsidiar os conhecimentos ao campo pedagógico, como a Biologia, Sociologia e Psicologia.

Vale ressaltar ainda que apesar de sua formação como filósofo, Dewey lutava contra uma filosofia especulativa e metafísica como os seus demais parceiros pragmatistas. De acordo com Cambi (1999), a filosofia deweyana está articulada a uma “teoria de experiência” que visa a interação ativa entre os sujeitos e a natureza e a transformação de ambos. Sendo assim, teoria e prática devem estar aliadas no processo de construção do conhecimento.

Deste modo, a educação é entendida como processo de reconstrução e reorganização da experiência, é “fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida” (Teixeira,1975, p.17). Neste sentido, “vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (ibid., p.16).

Segundo Cambi (1999, p.549), em linhas gerais a pedagogia deweyana apresenta as seguintes características:

1. Como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato entre o momento teórico e prático, de modo tal que o “fazer” do educando se torne central na aprendizagem;
2. Como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia;
3. Como

empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração.

Com base nesta caracterização observamos que a preocupação com um fundamento teórico-prático permeia a centralidade da educação deweyana. Contudo, esta visão pragmática do campo educacional deve estar ancorada aos fundamentos científicos fornecidos pelas ciências que lhes darão base, tais como, a Sociologia e a Psicologia.

Quanto a esta última, é compreendida por Dewey na mesma escala de importância com relação as demais ciências, não excluindo a relevância também da filosofia (pragmática) para a orientação do campo pedagógico.

Ressalta-se ainda que a criança (aqui designada como educando) ocupa papel central na pedagogia de Dewey, e é para este sujeito que a escola deverá dirigir seu foco, bem como buscar o conhecimento das características do seu desenvolvimento para ter uma ação melhor qualificada.

Nesta perspectiva, a criança é vista como um ser ativo e integrante da sociedade, possuidora de especificidades próprias do seu processo de desenvolvimento como ser humano. Cabe à escola levar em conta essas diferenças e possibilitá-la uma educação mais direta e formal para habilitar sua plena participação na vida social.

Esta educação oferecida às crianças deve ter por base o aprendizado ligado diretamente ao dia a dia da sociedade, já que, “o que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor” (Teixeira, 1975, p.27).

Nesta direção Dewey formula algumas críticas à pedagogia herbartiana, por esta última preconizar a uniformidade no método de ensino, para todas as matérias e alunos de todas as idades, desconsiderando com isto as especificidades do desenvolvimento infantil e distanciando o ensino da esfera do cotidiano.

No entanto, apesar das críticas, Dewey também reconhece alguns méritos nas formulações pedagógicas de Herbart, como a tentativa de livrar o ensino da região do acaso e acentá-lo na esfera da razão. Reconhece ainda como positivo o fato que, “Herbart aboliu a noção das faculdades inatas que se poderiam aperfeiçoar

pelo exercício com qualquer espécie de material e tornou importante, acima de tudo, a atenção ao material concreto de ensino, ao *conteúdo*” (Dewey, 1959, p.77) [Grifo do autor].

Contudo, mesmo considerando os méritos de Herbart, Dewey critica a psicologia “passiva”⁸ na qual a pedagogia do mesmo está acentada, já que não leva em conta “a existência num ser vivo de funções ativas e especiais que se desenvolvem pela redireção e combinação em que entram quando se põem em contacto ativo com o seu ambiente” (idem). Para Dewey, este é o defeito teórico fundamental na pedagogia herbartiana (idem).

Vale ainda ressaltar as divergências existentes nas teorias de Dewey e Herbart quanto ao papel do professor.

De acordo com Dewey (idem), a teoria de Herbart coloca o professor “em seus próprios domínios”, o que representa, ao mesmo tempo, “a sua força e a sua fraqueza”. Isto porque, de acordo com a análise deweyana sobre a teoria acima exposta, o professor toma como linha mestra de seu trabalho tudo o que é educativo, menos a “essência da educação” que se constitui como a “energia vital” de todo processo educacional (ibid., p. 78).

Para a pedagogia deweyana o professor deve ser um “mediador” entre o mundo infantil e o adulto. É, sobretudo um “guia que organiza e regula os processos de pesquisa da classe, um animador das várias atividades escolares” (Cambi, 1999, p. 552). Em hipótese alguma, dentro desta pedagogia, o professor deve ser autoritário e constitui-se como elemento essencial da situação em que o aluno aprende.

Podemos perceber – ainda que a partir deste exposto em linhas gerais – a importância da pedagogia deweyana para a constituição de um pensamento que se contrapõe aos métodos instituídos pela escola tradicional. Convém ainda analisarmos, dentro desta perspectiva de renovação educacional e da constituição da psicologia como ciência, o pensamento de Edouard Claparède que também muito contribuiu para a expansão e elaboração destas idéias.

1.1.2 Edouard Claparède: a Psicologia como foco da educação

⁸ C.f. Warde, 1997, p. 302.

Defensor de uma educação ativa, baseada na experiência e não no expectadorismo, Edouard Claparède (1873 – 1940), afirmava que a escola deveria ser “mais um laboratório que um auditório” (Claparède, 1954, p. 185).

Nesta “escola laboratorial”, a criança torna-se o foco das atenções e preocupações, cabendo à instituição escolar preservar o período da infância, já que muitas vezes ela o encurta, “não observando fases que deveriam ser respeitadas” (idem).

Neste âmbito, Claparède coloca que para a escola desempenhar sua função de maneira mais adequada deve inspirar-se em uma concepção funcional da educação e do ensino. Esta concepção “consiste em tomar a criança como centro dos programas e dos métodos escolares e considerar a própria educação como adaptação progressiva dos processos mentais a certas ações determinadas por certos desejos”⁹ (ibid., p. 184).

Entre os precursores do ponto de vista funcional, Claparède cita W. James e Flournoy, este último seu primo. Menciona ainda, que a concepção de educação presente nas obras de John Dewey enquadra-se dentro do pensamento funcional da educação¹⁰, visto que se considera a criança como foco do processo de aprendizagem, além de insistir também “sobre la importancia que tiene el desarrollar la parte activa del niño y de instituir una pedagogia dinàmica” (Claparède, 1927, p. 75).

Observa-se, portanto, que a súmula da pedagogia funcional focaliza-se no conhecimento da criança que ocupa o centro do processo educativo. De acordo com Meylan (1951, p. 103), “a educação só será funcional, se for determinada pelas necessidades e interesses das crianças, que se modificam a medida que vão adentrando outras fases do desenvolvimento humano, como a adolescência e a fase adulta”.

Cabe aqui ressaltar que Claparède ingressou no campo da Psicologia pela Biologia, ciência esta que irá subsidiar a sua compreensão sobre o campo psicológico. Deste modo, de acordo com Carvalho (2002, p. 54), “a preocupação de Claparède era alcançar uma visão de conjunto da vida mental e de seu mecanismo. Foi com base na concepção biológica que encontrou elementos para compreender o

⁹ Para Claparède (1954, p. 189), “o saber deve ser subordinado ao pensamento” e não o contrário.

¹⁰ C. f. Claparède, 1927, p. 74.

dinamismo da conduta, ancorando o fundamento do processo cerebral no acordo entre a necessidade do organismo e a reação adequada para satisfazê-la...”.

Nesta perspectiva, Claparède olha a Psicologia ancorado nos pressupostos da concepção biológica explicitada acima, encarando “os fenômenos psíquicos sob o ponto de vista do seu papel, de sua função na vida, de sua utilidade. A pergunta era: para que serve a inteligência?” (idem).

Procurando fornecer a Psicologia um método que lhe assegurasse o estatuto como ciência, Claparède busca na biologia o modelo pelo qual os conhecimentos psicológicos devam ser analisados, baseando-se no método experimental.

Neste sentido, ressalta o papel da Psicologia como ciência que irá fundamentar a Pedagogia, auxiliando-a no processo de conhecimento das manifestações psíquicas e naturais da criança junto à prática educativa. Segundo Claparède (1954, p. 187), a psicologia funcional (ou experimental), “está apta a fornecer à pedagogia prática métodos adequados ao controle do valor dos processos didáticos e do rendimento escolar. Indica também métodos de diagnóstico mental (testes mentais)”.

É ressaltando o papel da psicologia na educação que Claparède expõe que a formação dos professores deve ser, antes de tudo, psicológica. O professor, para ele, deve ser um colaborador, e “já não deve ser um onisciente encarregado de formar a inteligência e encher o espírito de conhecimentos. Deve ser um *estimulador* de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais (...) O entusiasmo, e não a erudição, será a virtude capital do professor” (ibid., 185-186) [Grifo do autor].

Na esteira das discussões sobre o papel da psicologia na educação é que reside a maior parte das críticas de Claparède à Herbart.

Claparède acusa Herbart de difundir uma psicologia intelectualista, “segundo a qual o desenvolvimento do espírito é proporcional à massa de idéias que nele se acumulam” (ibid., p. 200). Nesta direção, expõe que Herbart baseou-se numa psicologia inoperante para afirmar uma pedagogia científica¹¹.

Ainda de acordo com o pensamento de Claparède (ibid., p. 232), a psicologia herbartiana despreza a experiência e coloca como ponto de partida um princípio

¹¹ C. f. Warde, 1997, p. 302.

metafísico, desconsiderando as “necessidades profundas do indivíduo real e concreto”¹².

Contudo, a exemplo de Dewey, Claparède reconhece o mérito de Herbart ter livrado a psicologia da teoria das “faculdades da alma” e de procurar acentá-la sobre as bases da observação. Reconhece, também, que o sistema herbartiano, representou à época que surgiu, um grande avanço em comparação as doutrinas psicológicas existentes anteriormente.

Retomando as críticas a Herbart, Claparède faz menção a John Dewey como um “grande psicólogo americano”, que “criticou muito acertadamente Herbart, ao mostrar que ele confere à ‘idéia’ uma como que existência exterior, um valor independente da atividade precedente do indivíduo” (ibid., p. 200).

Apesar do reconhecimento relevante, por parte de Claparède, das idéias de Dewey para o campo educacional e para a constituição da psicologia como ciência, cabe salientar, que à mesma época Dewey e Claparède possuíam idéias contrárias no que tange a educação e a importância dada à psicologia.

Considerando-se que tais educadores ingressaram no campo psicológico por vias diferentes – Dewey pela filosofia e Claparède pela biologia – a maneira como lançam seus olhares sobre a Psicologia receberá influência dos seus campos de formação. Neste âmbito, Dewey aborda a Psicologia sob o aspecto da teoria do conhecimento; já Claparède procura compreender a criança sob o ponto de vista biológico e experimental (Carvalho, 2002, p. 54).

Quanto a questão dos meios e fins da educação, há também divergências entre esses dois autores. Dewey defende a idéia de que não deve haver separação entre os fins e os meios educacionais, ou seja, entre Psicologia e Filosofia. Ao contrário deste, Claparède exalta nitidamente esta separação, ressaltando o papel da Psicologia experimental para o campo pedagógico (ibid., p. 55).

Deste modo, Claparède elege a Psicologia como principal meio para os fins educacionais, desprezando os conhecimentos advindos da filosofia defendida por Dewey. Nesta direção, Claparède (1927, p. 203) expõe que, “de suerte que puede decirse que la Psicología y la Pedagogía serán más útiles a la edificación de una sólida teoría moral, que la filosofía moral lo es a la educación”.

¹² De acordo com Claparède(1954), dois são os defeitos capitais da Psicologia de Herbart: é uma psicologia geral e não da criança; e não trata-se de uma psicologia experimental, mas sim, de caráter dogmático.

No que se refere a relação estabelecida entre Psicologia e educação também encontramos diferenças na maneira como Dewey e Claparède compreendem esta questão. O primeiro considera que a Psicologia, como dentre outras ciências, contribui para a organização do campo pedagógico, ao contrário de Claparède que subordina o pedagógico à aplicação dos conhecimentos psicológicos, ressaltando deste modo a Psicologia como ciência de referência para a Pedagogia (Carvalho, 2002, p. 55).

Apesar das divergências existentes entre os pensamentos destes dois educadores, ressalta-se a importância dos mesmos para a afirmação do campo científico da Psicologia e a elevação da criança como centro do processo educativo.

Analisando brevemente o caminho até aqui percorrido, a respeito das discussões traçadas em torno da tentativa de constituição da pedagogia como um campo científico de conhecimentos e como disciplina acadêmica, poderemos perceber que desde Herbart até os teóricos que lhe fizeram a crítica, esta trajetória foi fortemente marcada pela influência da psicologia que, em grande medida, preocupava-se em lhe oferecer os meios para atuação no campo educacional.

Convém ainda discutir como a criança torna-se objeto de estudo e interesse por parte da pedagogia e da psicologia, contribuindo para a produção de um conhecimento que lhe é específico no interior destas áreas.

1. 2 A criança como objeto de estudo da Pedagogia e da Psicologia

Buscando a compreensão de como a Pedagogia e a Psicologia lançavam seus olhares sobre a criança, cabe-nos, portanto, fazer uma pergunta não menos importante: como a criança vai se constituindo em objeto de preocupação e investigação destas duas áreas do conhecimento?

Contudo, antes de respondermos esta indagação pensamos ser importante analisarmos a trajetória percorrida pela Psicologia na tentativa de se tornar ciência e de oferecer os subsídios científicos ao campo pedagógico.

De acordo com Gomes (1999, p. 155), “a mudança na configuração das relações entre a Psicologia e a Pedagogia ocorreu com o surgimento da Psicologia

experimental e da educação funcional. A Psicologia oferecia à Pedagogia o método objetivo para o conhecimento do homem e de seu processo evolutivo, substituindo o método filosófico especulativo da tradição anterior”.

É em fins do século XIX que a Psicologia busca o seu estatuto como ciência. Neste período, pode-se observar um movimento de positivação dos campos do conhecimento, considerando-se científico apenas as áreas que apresentavam um método experimental de análise.

No caso da Psicologia este método inicialmente está estreitamente ligado aos conhecimentos advindos da Biologia que a partir de suas descobertas, fornecia ao campo psicológico informações fulcrais para o seu desenvolvimento como ciência.

Segundo Lourenço Filho (1994, p. 303), dois fatores concorreram para a organização científica da Psicologia: “a integração de conhecimentos obtidos em vários campos, notadamente nos de estudos biológicos e sociais; e os ensaios de aplicação, dia a dia multiplicados sob pressão dos problemas de desajustamento...”.

Percebemos assim, a estreita relação entre a Psicologia com áreas correspondentes a Biologia e a Sociologia, onde busca subsídios para constituir-se como ciência. Vale ressaltar ainda a preocupação demonstrada pelo campo psicológico com a questão do desajustamento social, procurando soluções em seus estudos para resolver este problema. Pensa-se, deste modo, o indivíduo na sua perspectiva biológica e psicológica tendo como horizonte a ser atingido a adaptação social.

No Brasil a trajetória da Psicologia é marcada inicialmente pelos estudos de caráter objetivo no campo da medicina, mais precisamente, nas áreas da psiquiatria, neuriatria e medicina social (ibid., p. 304). É a partir, mais especificamente, desta última área, que os esforços de médicos agregam-se aos de educadores, com o objetivo de difundir os “princípios da higiene mental e a prática de instrumentos simplificados de diagnóstico, como os testes mentais” (idem).

Cabe ressaltar que conjuntamente aos médicos e educadores foram também aos poucos se agregando engenheiros e administradores. Estes se utilizavam da Psicologia como meio de seleção de pessoal e de orientação profissional como melhor maneira de otimizar seus recursos e aumentar a produção industrial, principalmente em um período onde há no Brasil a tentativa de desenvolvimento de um modelo urbano-industrial.

Dentro desta perspectiva, cabia também à escola formar os futuros trabalhadores para as indústrias, já que para desenvolver o modelo econômico em ascensão seria necessário mão de obra especializada para o aprimoramento e crescimento de uma sociedade que tinha como norte a urbanização.

Procurando acompanhar estas novas perspectivas sociais e econômicas, a escola centraliza seu foco para a criança, futuro cidadão. Neste sentido, é preciso conhecê-la substancialmente com vistas a adaptá-la às novas condições de configuração do cenário nacional. Este conhecimento tem como base os estudos das ciências biológicas, psicológicas e sociológicas, que apesar de possuírem especificidades, se apresentam como complementares ao campo pedagógico.

A partir desta rápida incursão sobre a trajetória da Psicologia como ciência e sua inserção no campo educacional, procuramos retomar a pergunta inicial deste texto, qual seja, como a criança vai se tornando objeto de estudo por parte da Psicologia e da Pedagogia?

Claparède explicita que, diferentemente do que se possa pensar, não foram os problemas relativos à educação que conduziram os homens a preocuparem-se com as crianças e o seu desenvolvimento. Ao contrário, a visão científica dos problemas educacionais não era preocupação da prática educativa. Neste sentido, percebe que não são os mestres de escola os primeiros que se preocuparam com o estudo científico da criança, mas sim, os filósofos, fisiólogos, biólogos, médicos, psicólogos, etc (Claparède, 1927, p. 67-68).

Contudo, e como assinala Warde (1997, p. 303), há uma outra linhagem da literatura pertinente, que conduz a compreensão do surgimento da psicologia da criança atrelada aos problemas escolares. Foi quando começaram a surgir os problemas de ensino-aprendizagem que a psicologia foi obrigada a deter sua atenção sobre a primeira fase do desenvolvimento humano, centrando o foco na criança na situação de escolar.

De acordo com Dante Moreira Leite (1972), a psicologia da criança surge como campo de investigação a partir do momento em que se iniciou a criação de conceitos e esquemas sobre a infância, que então começa a surgir como um problema a ser estudado. Nas palavras deste autor (1972, p. 82):

(...) só depois de a infância aparecer como problema é que seria possível o aparecimento de uma ciência dedicada ao seu estudo; ao mesmo tempo, o desenvolvimento propriamente científico precisou

esperar o aparecimento de conceitos e esquemas que permitissem propor a psicologia da criança em modelos racionalmente aceitáveis e produtivos.

Entretanto, como marco decisivo para que a criança fosse incorporada ao universo dos estudos científicos, Moreira Leite (1972) situa o impacto das idéias evolucionistas, tendo como sua expressão maior J. M. Baldwin.

Conforme explicita Moreira Leite (1972, p. 90), “(...) a teoria evolucionista foi o modelo ou esquema dentro do qual os psicólogos da criança começaram a trabalhar. A vantagem do modelo era permitir que o estudo da criança fosse integrado nas ciências naturais, o que garantia o seu valor e o seu alcance como trabalho científico”.

Nesta direção, Moreira Leite salienta que o modelo da teoria evolucionista tinha como preocupação estudar a infância com vistas a vida adulta. No entanto, este já seria um caminho para se chegar ao conhecimento da criança como tal.

Este modelo irá influenciar os estudos desenvolvidos pelos teóricos que partilhavam do ponto de vista funcional, como Claparède e Dewey, conforme observamos anteriormente. De acordo com Warde (1997, p. 305-6):

A chamada psicologia funcional revelará o forte impacto das idéias evolucionistas: W. James, J. Dewey e Ed. Claparède devem ser aí necessariamente lembrados. Aliás, foi com essas idéias que os primeiros psicólogos da criança, tanto europeus como norte-americanos, começaram a trabalhar. Para muitos deles, essas idéias evolucionistas significaram a passagem de uma filosofia especulativa para uma psicologia científica, ou a subordinação da doutrina filosófica às descobertas científicas.

A criança, portanto, passa a ser objeto de investigação por parte da Psicologia e da Pedagogia sobretudo quando as preocupações com o escolar e com um novo tipo de escola tornam-se questões prementes, mesmo que, ainda no primeiro momento, este interesse não tenha partido de educadores imersos no ambiente escolar, como ressalta Claparède.

Observa-se ainda, que estes estudos começam a se expandir e a se difundirem principalmente em fins do século XIX e início do século XX, quando a escola dentro dos seus paradigmas tradicionais começa a ser questionada frente a uma realidade político, econômico e social em mudanças, impulsionada em grande

medida por uma sociedade urbano industrial emergente. Segundo Moreira Leite (1972, p. 91):

Neste momento, torna-se cada vez mais intenso o movimento contra o trabalho infantil; torna-se também mais claro que as condições do trabalho numa sociedade industrializada exigem uma preparação formal. No entanto, no momento em que todas as crianças são levadas para a escola, surgem três problemas que ainda hoje constituem preocupações centrais de psicólogos e pedagogos:: a inteligência, a aprendizagem e, de maneira mais ampla, o problema das diferenças individuais.

Deste modo, é preciso formar os escolares para atender as demandas que este modelo capitalista que emerge requer, não apenas para servir de mão de obra para a indústria crescente, como também para auxiliá-lo em sua expansão e conformação. É necessário assim, pensar a criança para esta sociedade – já que nela se traduz o futuro da mesma – tendo como auxílio os aportes das ciências que irão subsidiar esta reflexão.

A contribuição deste ideário e sua influência para a constituição de uma nova compreensão acerca da criança, bem como o desenvolvimento científico de teorias que lhe darão subsídios é o que veremos a seguir.

1.3 Escola Nova e sua influência para compreensão acerca da criança

Em fins do século XIX e início do século XX, ante um emergente universo urbano-industrial, conforme apresenta Monarcha (1989), surge a necessidade de atualizar as instituições escolares ao modelo capitalista que a modernidade traz. Faz-se necessário, deste modo, rever a Escola Tradicional, avaliando que contribuições esta poderia fornecer à esta nova realidade em ascensão.

Nesta direção, de acordo com Lourenço Filho (2002), surge um movimento nos últimos anos do século XIX, onde educadores começam a considerar novos problemas e a experimentar a variação de procedimentos de ensino na busca de uma escola diferente da Tradicional, uma “Escola Nova”. Segundo este autor (2002, p. 57), “a expressão escola nova adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação em geral”.

Inicialmente, esta Escola surge do entendimento de uma nova compreensão acerca das necessidades da infância, inspiradas em grande medida pelas conclusões dos estudos desenvolvidos pela biologia e psicologia (Idem).

Contudo, cabe-nos perguntar: Por que a escola passa a ser um dos principais centros de atenção frente às várias movimentações sociais que estão ocorrendo, impulsionadas em grande medida, pela ascensão econômica?

De acordo com Lourenço Filho (2002), a preocupação com a escola se dá devido esta ser um ambiente que proporciona uma intervenção direta na realidade. A escola seria assim, um dos principais focos do movimento da Escola Nova, já que se constituía, dentro deste entendimento, como uma alavanca propulsora de mudanças sociais e inculcação deste novo ideal. Cabe salientar ainda, que a preocupação com a escola esclarece inicialmente também a preocupação em estudar cientificamente a criança: partindo-se do pressuposto de que o espaço escolar seria ocupado por uma concentração relativa de crianças, seria preciso conhecê-las em sua complexidade para nelas atuar com maior eficácia.

Remontando ao contexto brasileiro, é sobretudo a partir da década de 20, segundo Monarcha (1989), que o ideário reformador ganhou espaço no Brasil de modo sistematizado. De acordo com o autor, são considerados testemunhos desta difusão:

A expansão qualitativa e quantitativa da nova literatura educacional; as diferentes reformas de ensino realizadas em diversos Estados da Federação e no Distrito Federal; a presença militante de um novo perfil de pedagogos, posteriormente denominados “educadores profissionais” e as conferências nacionais patrocinadas pela ABE (p. 15).

Em terras brasileiras, vale citar como um dos principais difusores do ideário da Escola Nova, sobretudo a partir de 1920, Manuel Bergstrom Lourenço Filho. Seus primeiros passos na área da psicologia começam em 1914, quando trabalhando ao lado de Sampaio Dória no laboratório de psicologia da Escola Normal Secundária de São Paulo, recebeu seu primeiro treinamento como pesquisador e psicólogo (Campos et alii, 2002).

É na referida escola que Lourenço Filho, em 1920, trabalhou como professor de psicologia, difundindo as idéias de Edouard Claparède. Neste mesmo ano, foi transferido para Escola Normal de Piracicaba, em virtude da Reforma Sampaio Dória, onde atuou como professor de Psicologia e Pedagogia (Daniel, 1999).

Contudo, é também lecionando em um colégio particular de fundação norte-americana, que Lourenço Filho teve maior contato com livros de psicologia educacional dos EUA, passando a realizar pesquisas com o emprego de testes, publicando os primeiros resultados em 1921.

Em 1922, o autor em análise, vai para o Ceará realizar a reforma do ensino neste Estado, seguindo alguns princípios da reforma empreendida por Sampaio Dória ao ensino primário de São Paulo. Vale ressaltar, que foi este último que indicou Lourenço Filho ao governo do Ceará para a realização da reforma neste estado (Campos et alii, 2002).

Nas escolas cearenses, Lourenço Filho introduziu práticas escolanovistas, “visando a intervir diretamente nos conteúdos e técnicas de instrução (Campos et alii, 2002, p. 29). Assim, o ensino deveria ser centrado no educando, cabendo aos educadores investigar as habilidades e aptidões das crianças com vistas a escolhas futuras na educação e no trabalho (Idem). O currículo escolar “deveria acompanhar as leis do desenvolvimento da criança” (idem).

De acordo com Campos et alii (2002) a reforma empreendida por Lourenço Filho no Ceará representou a primeira reforma brasileira realizada dentro dos ideais da Escola Nova.

Lourenço Filho, em 1925, sucede Sampaio Dória na cadeira de psicologia e pedagogia na Escola Normal Secundária de São Paulo, instituição esta que representou o início da sua carreira como psicólogo e pesquisador. Neste ano, ele reabre também o laboratório de psicologia da escola supra citada.

Segundo Campos et alii (idem) as aulas ministradas por Lourenço Filho em São Paulo tinham como ensino a teoria gestáltica e autores como James e Warren. Após 1931, ele passou a adotar idéias comportamentistas e a discutir os experimentos de Pavlov e os princípios de Watson (ibid., p. 33).

A partir de 1927, inicia a organização da coleção pedagógica “Biblioteca de Educação”, publicada pela Cia. Melhoramentos, coleção esta que se tornou um dos principais órgãos de difusão no campo pedagógico da época, destinado sobretudo aos professores (Daniel, 1999).

Dentre as obras publicadas pela coleção supra citada, vale ressaltar o livro *A escola e a psicologia experimental* (1928) de Edouard Claparède, traduzido por Lourenço Filho, e a obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*, publicada em 1930,

de autoria do próprio Lourenço Filho. Este último livro, constituiu-se como uma das principais obras de difusão do ideário escolanovista entre os brasileiros.

Vale ressaltar que o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* em sua primeira edição, foi o resultado em livro das aulas de psicologia e pedagogia ministradas por Lourenço Filho na Escola Normal Secundária de São Paulo. A idéia original deste livro era transmitir aos educadores brasileiros as novas descobertas da pedagogia, apoiadas nos conhecimentos da psicologia e sociologia, ciências estas que dariam base para um novo tratamento aos fenômenos humanos, antes relegados ao pensamento filosófico especulativo (Campos et alii, 2002).

Devido ao importante caráter assumido por esta publicação, é que traremos aqui para discussão (como assim já também procedemos no início deste item), alguns entendimentos que ela encerra no que diz respeito às discussões relativas à Escola Nova, principalmente no que se refere a compreensão das ciências que fundamentam este ideário, que irá ter uma forte influência na formação de professores no período em que esta pesquisa se propõe mais especificamente a analisar – décadas de 30 e 40 do século XX.

Neste sentido, Lourenço Filho (2002)¹³, explicita no livro em questão, os fundamentos que deram base ao movimento de expansão da Escola Nova. Assim, segundo este autor, a evolução do movimento da Escola Nova, em sua origem, se deve a complexidade social favorecida pela industrialização e a opressão resultante das duas grandes guerras do século XX.

Com relação, principalmente, a Primeira grande guerra, irrompida em 1914, dentre seus efeitos, podemos citar, de acordo com Lourenço Filho (idem): uma maior velocidade no processo de mudança social; dependência entre as nações e os povos e a necessidade de revisão dos princípios educativos, tendo na escola sua principal difusora.

Neste âmbito, a escola era vista como um forte instrumento de reconstrução social, que atuaria diretamente na sociedade através da formação de professores, atingindo por meio destes os alunos.

Desta forma, o conhecimento do educando deveria ser um dos primeiros passos para a implementação de uma nova escola que substituísse os modelos

¹³ Estamos aqui trabalhando com a 14ª edição do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, editado pela editora da Universidade do Rio de Janeiro (EdUERJ) em conjunto com o Conselho Federal de Psicologia no ano de 2002.

tradicionais vigentes e implementasse uma base educacional técnica, já que, dentro deste entendimento,

não se educa a alguém senão na medida em que se conheça esse alguém; e não será eficiente o trabalho do mestre se ele não tiver uma visão clara dos recursos do educando, a fim de que, em cada caso, possa proporcionar as situações mais desejáveis, ou indicadas para a consecução dos propósitos que possa ter em vista (Lourenço Filho, 2002, p. 82).

Cabe destacar que a constituição de um campo de saberes sobre a criança e a ciência deste por parte dos professores, acompanha a idéia de que a formação dos educandos por parte da escola pressupõe uma formação que atenda não só as exigências prementes do seu país, bem como que possa ganhar dimensões universais.

Podemos perceber isto, quando Lourenço Filho ao citar os caracteres gerais da Escola Nova assentados em Calais no ano de 1919, expõe dentre estes o seguinte: “a escola Nova, em cada criança, deve preparar não só o futuro cidadão capaz de preencher seus deveres para com a pátria, mas também para com a humanidade” (ibid., p. 252).

A preocupação com o educando e sua educação permeiam os princípios gerais da Escola Nova assim destacados: respeito à personalidade do educando; compreensão do processo educativo, sob os aspectos individuais e sociais; compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social; variações das características individuais de acordo com os grupos sociais do qual cada indivíduo pertence (ibid., p. 356-359).

Com base nos princípios acima explicitados, observa-se o binômio indivíduo-sociedade como eixo central das aspirações escolanovistas. Pensar o indivíduo subentendia-se em suas entrelinhas, pensar em qual tipo de sociedade se queria construir.

O caminho, portanto, era conhecer os indivíduos para agir socialmente. Este conhecimento tinha como base diretrizes científicas sobre as quais os escolanovistas formulavam e apoiavam suas teorias.

Como ciências que fundamentaram o ideário da Escola Nova, temos como centrais, a biologia, a psicologia e a sociologia, que muito contribuíram para a

constituição de novos olhares sobre a escola e seus sujeitos. É a respeito destas ciências que falaremos nas linhas que seguem.

1.3.1 Contribuições da Biologia para o estudo da criança

De acordo com Lourenço Filho (2002) a biologia representou um dos primeiros passos para o conhecimento científico da criança, implantando uma atitude técnica à ação educativa. Esta ação deveria começar já no nascimento, pois o processo adaptativo inicia-se desde então.

Um dos fundamentos da reforma pedagógica, no entendimento de Lourenço Filho, sobretudo no que concerne à direção metodológica, foi a adoção da idéia da evolução do homem em seus vários aspectos. Sendo assim, o estudo da criança seria o ponto de partida, como uma das primeiras fases da evolução, ampliando-se após, para o estudo das demais fases do desenvolvimento. A renovação educativa, deste modo, deveria começar pelo estudo da descoberta da criança, para que se pudesse compreender melhor, posteriormente, as demais fases.

Segundo Lourenço Filho (2002, p. 84), a descoberta da criança começou a ser feita só em meados do século XIX, apesar de se considerar que entre educadores antigos, como Comenius, Locke, Rousseau – para citar alguns – o problema das necessidades próprias da infância existia, porém, eram dados ainda imprecisos, sem comprovação objetiva. A oposição ao didatismo tradicional, em favor de uma educação de bases técnicas, inicia-se com Pestalozzi e Froebel (século XVIII), apontados como precursores da Escola Nova (idem).

Em meados do século XIX, cientistas como Fritz Müller (1821 – 1897) e Charles Darwin (1809 – 1882)¹⁴, por exemplo, influenciaram grandemente os estudos acerca da criança, repercutindo na criação de uma “Ciência da Educação” - a pedologia (idem). Esta propunha a investigação objetiva da criança, auxiliando ramos do saber como a biologia e a psicologia, a organizar seus métodos de investigação com base na explicação evolutiva.

¹⁴ De acordo com Margotto (2001, p. 167), “a teoria de Darwin, apresentou perante o mundo científico a possibilidade de encarar a humanidade não como algo especial, à parte do reino animal, mas simplesmente como uma das muitas espécies animais que evoluíram no decorrer de uma série de acontecimentos naturais”.

Ao salientar os estudos na área da biologia e sua importância para o campo educacional, Lourenço Filho (2002) analisa os seguintes aspectos, presentes na sua obra que tomamos como base: o crescimento, a maturação, a adaptação e o contingente hereditário.

No que se refere mais precisamente à contribuição dos estudos da biologia, para constituição de um novo ideário de educação e, por conseguinte, uma nova visão acerca da criança, podemos citar: o reconhecimento da criança como um ser humano em crescimento e a apreciação, a partir de dados objetivos (mensuráveis), do seu processo evolutivo (ibid., p. 100).

Estas idéias no campo da biologia, irão influenciar grandemente os estudos referentes a psicologia, criando uma interdependência entre estes, já que, segundo Gemelli (apud Lourenço Filho, 2002, p. 104), “para estudar o homem, (...) devemos dirigir nossa atenção, ao mesmo tempo para o organismo e a atividade psíquica”.

1.3.2 Do biológico ao psicológico: olhares da psicologia sobre a criança

A exemplo da biologia, que tinha no conhecimento objetivo da criança o ponto de partida para seus estudos, a psicologia na Escola Nova, buscava um conhecimento próprio do desenvolvimento infantil. De acordo com Lourenço Filho (2002, p. 111), foi a partir do estudo da infância, que a psicologia “deixou de ser um conjunto de doutrinas arbitrárias para tornar-se um ramo objetivo de estudos”.

Inicialmente, os estudos da criança no campo da psicologia, são fortemente marcados pela preocupação com o desenvolvimento bio-psicológico evolutivo desta, entendendo-a como um ser biológico de pouca idade, que está em processo de desenvolvimento biológico e psíquico com perspectivas à maturidade.

A criança, dentro desta perspectiva escolanovista, representa desde cedo uma pessoa que estabelece formas de comunicação com o meio social, podendo estas ser atitudes que levem a aceitação ou repulsão, harmonia ou conflito (Lourenço Filho, 2002). Neste duplo jogo de relações é que a criança se adapta ou se ajusta, recebendo influências, bem como influenciando também (idem).

É visando à adaptação da criança ao meio social que a educação deve atuar. Para que isto ocorra, é preciso conhecer o modo como as crianças se relacionam com este meio.

Nesta direção, o estudo da psicologia possibilita a previsão de certos comportamentos humanos, de acordo com determinadas circunstâncias (idem). Deste modo, há uma possibilidade de controle e regulação do comportamento dentro de certos limites, podendo ser previsto e controlado, deste modo, o processo de adaptação social.

Conforme nos explicita Campos et alii (2002, p. 38), a versão científica do escolanovismo continha um ingrediente político: era preciso utilizar as técnicas de modificação do comportamento propostas pela psicologia científica para adaptar a população ao processo de modernização que o país vinha sofrendo, e assim, produzir a força de trabalho requerida para este processo.

Procurando auxiliar na concretização deste objetivo e na complementaridade dos estudos biológicos, a Psicologia busca nos domínios de seu próprio campo estudar o indivíduo de forma mais dinâmica, utilizando-se de variáveis que pudessem dirigir suas investigações, a exemplo de outras ciências experimentais, como as físico-naturais (Lourenço Filho, 2002, p. 135).

Neste âmbito, a Psicologia propõe com os estudos da motivação, aprendizagem e personalidade, as bases para o seu desenvolvimento como ciência, auxiliando no campo educacional, bem como em outras instâncias sociais (idem). Deste modo, procura-se conhecer as diversas características dos indivíduos para exercer sobre eles um maior controle no processo de adaptação as mudanças sociais e econômicas ocorridas no país.

Ao referir-se as contribuições gerais da Psicologia ao movimento de renovação educacional, Lourenço Filho (2002) destaca dentre estas: a descrição das variações psicológicas através das idades, a caracterização objetiva das semelhanças humanas e das diferenças individuais e a criação de um modelo explicativo genético-funcional.

Mesmo tendo consciência das contribuições da psicologia para a renovação do campo educacional, Lourenço Filho (ibid., p. 119) afirma que a psicologia isoladamente, não resolve nenhuma questão da educação. Contudo, sem os dados por ela fornecidos, “nenhum problema de técnica chega a ser encaminhado ou, ao menos a ser bem proposto”.

Vale ressaltar, que o desenvolvimento dos estudos na área de psicologia, contribuíram para marcar as especificidades de cada fase do desenvolvimento humano, distinguindo a criança dos modelos explicativos do adulto, ao contrário do que acontecia na Escola Tradicional, onde o conhecimento da criança tinha como base a fase adulta: “definindo-se fatos e situações da vida infantil, assim se evitava o erro de explicá-los pelas conclusões da psicologia do adulto” (ibid., p. 109).

Além disto, estes estudos no campo psicológico trazem a idéia de respeito à individualidade de cada educando, visto que, estes são considerados, dentro deste novo entendimento educacional, diferentes entre si, cabendo ao professor adaptar o ensino também a estas diferenças individuais (Idem).

Mas como reconhecer estas diferenças e trabalhar com as mesmas no interior do campo educacional?

Uma das contribuições que a Psicologia aponta neste sentido são os testes de inteligência. Nas palavras de Moreira Leite (1972, p. 96),

o objetivo fundamental do teste de inteligência é conseguir uma medida que permita predizer o êxito relativo do indivíduo em determinada atividade, ou, em alguns casos, em todas as atividades que exigem processos intelectuais superiores (...) a vantagem do processo é que não precisa esperar que o aluno freqüente vários anos de escola para depois dizer se teria ou não capacidade para as atividades aí exigidas.

Percebe-se neste sentido, que os testes de inteligência constituíam-se como um dos primeiros pontos de exclusão escolar e social. Contudo, ele se coloca no caminho da concretização de um dos objetivos deste ideário de renovação educacional, qual seja, o de adaptar/ajustar os indivíduos a sociedade capitalista emergente, procurando justificar cientificamente o sucesso ou insucesso pessoal das pessoas que dela fazem parte.

Além disto, vale ressaltar, que apesar de os estudos psicológicos demonstrarem as diferenças existentes entre crianças da mesma idade, consideram que todas elas possuem capacidade de se ajustarem socialmente. Contudo, dependendo do ambiente que estas provenham, umas terão maior facilidade que outras (Lourenço Filho, 2002, p. 153). O ajustamento, assim, é algo que se ensina e se aprende, sendo com isto possível, ajustar os cidadãos a nova ordem requerida, tendo como uma das principais vias a escola.

No entanto, não foi apenas os conhecimentos advindos da biologia e da psicologia que contribuíram para fundamentar cientificamente um novo entendimento de criança dentro do ideário de renovação educacional. Conforme salienta Lourenço Filho (ibid., p.59), “(...) à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social”. Nesta direção, ressalta-se também, a importância das Ciências Sociais no interior do projeto da Escola Nova, conforme poderemos observar a seguir.

1.3.3 O indivíduo como meio, a sociedade como fim

À psicologia cabia o estudo do indivíduo, porém, para ser completa, deveria utilizar-se de conhecimentos de base social (Lourenço Filho, 2002, p. 190). Deste modo, a psicologia, ao contrário de algumas leituras que se possa fazer da Escola Nova, preocupava-se com o indivíduo no meio social, visto que, era para o ajustamento a este meio que justificava seus métodos.

Desta forma, Cunha (1995, p. 41) explicita que,

a psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo. Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são tidos como fins em si, mas sim como instrumentos para a construção de um projeto de sociedade.

Assim, o conhecimento das relações entre indivíduo e sociedade, é também reconhecido por Lourenço Filho como muito importante para compreender o processo educacional e suas bases técnicas. É necessário, portanto, formar indivíduos que se assemelhem aos grupos sociais já existentes – para manutenção da hierarquia social -, e que se ajustem aos condicionantes sociais em questão, cabendo a escola esta função (Lourenço Filho, 2002).

Analisando as relações existentes entre a preocupação por parte da Escola Nova com o estudo dos indivíduos visando fins sociais, Cunha (1992, p. 229) expõe

o seguinte: “Por paradoxal que possa parecer, a individualização pretendida pela escola ativa não visa a promover o isolamento do indivíduo no interior da sala de aula, mas a incentivar seu desenvolvimento com o intuito de torná-lo um ser social”.

Dentro deste ideário, a criança é vista como promessa de coesão social, como um indivíduo que é necessário conhecer na sua complexidade para nele poder melhor agir socialmente.

Para a concretização desta proposta, importante atenção é dirigida ao professor, visto que, é ele mais diretamente que irá ter contato com as crianças, tendo como principal tarefa educá-las. Como nos expõe Vidal (1998, p. 110), “quando as esperanças sobre o futuro se voltam para a criança, o peso das responsabilidades se dirige aos profissionais da área”.

Sobre a importância do papel dos professores para a concretização do ideário escolanovista, Cunha (1992, p. 238) afirma que “ao pretender lidar com o desenvolvimento da criança e com a reformulação da ordem social, o escolanovismo atribui ao professor a função de conhecer ambas as faces do binômio indivíduo-sociedade”.

Neste âmbito, cabe ao professor o conhecimento pleno da criança para que sobre ela possa atuar, conhecimento este caracterizado pelas ciências que lhe sustentam e que desconsideram qualquer atitude subjetivista. Conforme nos aponta Monarcha (1989, p. 23),

o professor, afirma a teoria escolanovista, não deve representar a imposição da autoridade, mas sim o seu acatamento através do consentimento. Tanto a autoridade imposta como a disciplina sem finalidade, isto é, alienadas, integram o universo da Tradição, e geram revolta e indisciplina. O novo professor conduz os alunos através da orientação, fazendo com que atualizem a potência, transformando-a em ato. A disciplina consentida é provida de sentido: cooperação e solidariedade expressam a adesão consciente a projetos de interesse coletivo.

Dentro deste entendimento, o professor era considerado expressão do modelo de sociedade para o qual deveria educar, constituindo-se, portanto, como um dos principais divulgadores do ideário escolanovista. Sendo assim, sua formação deveria ser fundamentada dentro dos aportes teórico-práticos das ciências que lhe darão subsídios para atuação com as crianças, destacando-se entre estas a biologia, a psicologia e a sociologia.

Podemos observar a partir do exposto, a grande preocupação por parte do ideário escolanovista, com o contexto social e o lugar assumido pelos indivíduos neste.

Baseados nas discussões que vimos traçando até aqui percebemos que a criança e a infância são temas que surgem no cenário intelectual em fins do século XIX e início do século XX, acompanhando um processo de desenvolvimento urbano-industrial crescente que vai se traduzindo em uma nova configuração da realidade social e econômica dos países.

Na esteira dessas mudanças sociais a escola é questionada quanto ao seu ensino tradicional, por este já não mais atender as aspirações de uma sociedade em processo de mudanças. É preciso, neste âmbito, uma escola que adequue seus princípios a este novo processo; que coloque como centro de análise o futuro cidadão que se pretende formar e adaptar a esta nova realidade.

Neste movimento histórico surge a Escola Nova, que coloca como foco de suas preocupações a criança. Para compreender este ser humano de pouca idade busca-se aporte nas ciências experimentais que lhes darão subsídios para pensá-lo nos seus aspectos biológico, psicológico e social. Sendo assim, os olhares dos professores deslocam-se do campo da subjetividade para ancorarem-se nos conhecimentos científicos.

Dentre as ciências que irão auxiliar no campo pedagógico está a Psicologia que busca, sobretudo, na biologia, o método e conhecimentos indispensáveis para tornar-se ciência. Apesar de preocupar-se com o estudo do indivíduo, observa-se que a ciência psicológica não se descarta do aspecto social, tendo em vista a sociedade para qual os indivíduos deverão ser adaptados.

Neste sentido, é que pensamos ser importante, na continuidade deste trabalho, compreender como a sociedade brasileira organizava-se politicamente no período a que esta pesquisa se propõe a analisar (1930 e 1940), focalizando ainda questões específicas do contexto catarinense, quanto ao seu governo e as iniciativas deste no que se refere às políticas mais diretamente direcionadas às crianças, focalizadas dentro do contexto educacional da Escola Nova.

CAPÍTULO 2 - PENSANDO O NACIONAL E O LOCAL: OLHARES SOBRE A HISTÓRIA DE SANTA CATARINA NAS DÉCADAS DE 30 E 40 DO SÉCULO XX

O passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como os atores individuais se relacionavam de certas maneiras (pelo mercado, pelas relações de poder e subordinação, etc.).

E. P. Thompson

Pesquisar sobre qual era o entendimento de criança e infância na formação dos professores catarinenses nas décadas de 30 e 40 do século XX, requer também que busquemos a compreensão – ainda que de forma inicial – de como a sociedade catarinense, estava organizada politicamente neste período.

Para tanto, partiremos de uma análise conjuntural em nível nacional das décadas em estudo, não deixando, contudo, de discutir as especificidades referentes ao estado de Santa Catarina, bem como as influências dos acontecimentos nacionais nesta região localizada ao sul do Brasil.

Os anos que antecederam 1930 no Brasil, foram marcados por uma economia essencialmente agrária, tendo como principal produto de exportação o café. No

entanto, não podemos desconsiderar que havia um setor industrial brasileiro que vinha se desenvolvendo, ainda que lentamente, principalmente após a Proclamação da República.

Em fins da década de 1920, o café sofre uma grave crise econômica, acentuada ainda mais com a crise econômica mundial de 1929.

Neste âmbito, as oligarquias rurais vão tornando-se cada vez mais frágeis aos efeitos da urbanização e do desenvolvimento industrial, sofrendo com isto pressões cada vez mais fortes dos industriais e outros grupos sociais, apoiados, sobretudo, pela classe média.

Contudo, há de se ressaltar que esta preocupação com as oligarquias rurais, não objetivava a destruição destas. De acordo com Dreifuss (1981, p.22),

a burguesia emergente, porém, não destruiu, nem política nem economicamente, as antigas classes agrárias dominantes para impor sua presença no Estado; pelo contrário, aceitou em grande parte os valores tradicionais da elite rural (...) o importante é que a burguesia industrial conseguiu identidade política face ao bloco oligárquico e, ao mesmo tempo, estabeleceu um novo 'compromisso de classe' no poder com os interesses agrários, particularmente com os setores agro-exportadores.

A insatisfação com o poder governamental exercido por Washington Luís crescia enormemente entre vários setores da população, inclusive entre os trabalhadores fabris que sofriam repressão policial ao tentarem manifestar-se em favor de melhores condições de trabalho e vida.

Em fins da República Velha começa-se articular candidatos para assumir a presidência do Brasil em 1930. Dentre os nomes indicados encontram-se o de Júlio Prestes e Getúlio Vargas.

A fraude nas eleições de 1930 deram vitória ao candidato indicado por Washington Luís – Júlio Prestes – o que acaba eclodindo no movimento de 3 de outubro de 1930, liderado sobretudo pela Aliança Liberal¹⁵, fazendo com que Vargas assumira o poder presidencial, a princípio em caráter provisório.

¹⁵ A Aliança Liberal tinha como principais pontos de luta “a idéia de que a nação brasileira era o conjunto de todos os estados e as forças sociais e que os diversos interesses não poderiam ser sacrificados em função de um só que se impunha, mediante o controle do Estado” (Pesavento, 1994, p. 38).

Na esfera nacional, os primeiros anos da implantação do Governo Provisório de Vargas foram marcados por uma instabilidade de conflitos de interesses entre as várias facções revolucionárias.

Em 1932, ocorre a Revolução constitucionalista em São Paulo, movimento este de caráter pró-constituição, que também revelava uma oposição contra a postura centralizadora do Governo Nacional, que retirava a autonomia que os Estados vinham tendo desde a Proclamação da República.

Divididos entre os constitucionalistas, poucos integrantes da Aliança Liberal Catarinense apoiavam este movimento, entre os que prestavam apoio temos o nome de Nereu Ramos.

Contudo, ainda nos últimos meses de 1932, Ptolomeu de Assis Brasil pede sua exoneração do cargo de Interventor de Santa Catarina, apresentando como substituto seu irmão major Ruy Zobaran, provocando surpresa e repulsa entre os catarinenses (Corrêa, 1984).

Nas palavras de Corrêa (1984, p. 126), “a grande repulsa ao ato não foi propriamente à pessoa do major Ruy Zobaran, no qual foram reconhecidas qualidades morais e de revolucionário autêntico, mas ao fato dele, por não ser catarinense, como o irmão, Assis Brasil, desconhecer totalmente as coisas e os homens de Santa Catarina”.

Entretanto, Zobaran fica pouco tempo na administração de Santa Catarina, sendo logo após substituído pelo catarinense Aristiliano Ramos, contribuindo assim para a perpetuação do sobrenome desta família ao longo da história catarinense. De acordo com Munarim (2000, p. 99),

(...) particularmente a oligarquia ‘Ramos’ esteve por muito tempo à frente do governo estadual catarinense. Neste século (XX), desde 1902, quando o Cel. Vidal Ramos Júnior ocupou pela primeira vez o cargo de governador, até 1966, quando o último dos ‘Ramos’ (Celso) deixou o mesmo cargo, essa oligarquia soma a casa dos trinta anos à frente do Poder Executivo Estadual. Veja-se ainda que essa mesma oligarquia sempre mantinha representante junto à esfera federal do poder com representantes no Congresso Nacional, e em cargos executivos, chegando, inclusive, por algum tempo, à Presidência da República com seu representante mor Nereu Ramos.

Segundo Piazza (1997) a Interventoria de Aristiliano Ramos foi marcada pelo crescimento da luta interna entre os líderes políticos emergentes a partir da Revolução, que travavam disputas visando a conquista de vagas para a

representação catarinense na Constituição nacional de 1934 promulgada por Vargas.

De acordo com a nova constituição de 1934, os governadores dos estados seriam eleitos de modo indireto pela Assembléia Legislativa, o que irá acontecer em março de 1935.

Em Santa Catarina, teve-se como candidatos ao governo estadual os ‘Ramos’ Aristiliano e Nereu gerando uma divisão de forças dentro do Partido Liberal. Em meio a acirrada luta política, Nereu Ramos foi eleito governador entre os catarinenses.

O período compreendido entre 1935 e 1937 foi marcado nacionalmente por movimentos de várias facções revolucionárias acentuadas, principalmente, pela dubiedade de posições e ações demonstradas por Getúlio Vargas. Num clima de tensão, e temendo a perda do poder para os movimentos nascentes – alguns destes de caráter essencialmente popular – Getúlio em novembro de 1937, instaura o “Estado Novo”.

Segundo Pesavento (1994), o Estado Novo representava a consolidação do poder burguês no país, ingressando em uma nova fase onde a preocupação principal era manter a hegemonia burguesa sobre a nação e o controle ante as classes populares na busca pelo estabelecimento do consenso burguês entre estas.

Assim, estabelecia-se com o Estado Novo, de acordo com Pesavento (1994, p. 48),

o consenso de que a melhor forma de realizar o progresso econômico e garantir a ordem social era através do regime autoritário. Curiosamente, o Estado Novo se apresentava como o único capaz de realizar a verdadeira democracia, através de um governo forte que moralizaria as instituições, livrando-as de seus antigos vícios.

Sob a égide do Estado Novo e devido a forte ligação que estabelecia com Vargas, Nereu Ramos continua no poder em Santa Catarina, agora como interventor. Sua intervenção é marcada pelo caráter assistencialista dando ênfase a questões de saneamento e a escolarização. Sobretudo a este último ponto dedicava total atenção, visto que a escola mostrava-se como um dos meios principais de repassar a ideologia nacionalista e sanitaria a um maior número de pessoas. Sendo assim,

paralelamente a alterações fabris pelas quais Santa Catarina passou no período, que resultou em nova configuração do espaço urbano e na

regeneração de hábitos e comportamentos da população, manifestou-se uma tendência em aperfeiçoar e ampliar a instituição escolar como único meio eficiente de educação (...) educar o catarinense, para constituí-lo como cidadão disciplinado, foi preocupação central do projeto político que afirmou-se em 30 e consolidou-se no Estado Novo (Campos, 1999, p. 149-150).

Pensar a educação era, portanto, tarefa primordial no governo de Vargas e Nereu Ramos, já que esta era considerada um dos principais meios de intervenção social e de consolidação de um projeto preocupado em construir uma “nova nação”, ajustada as exigências de um modelo econômico capitalista que emergia.

Neste sentido, atribuiu-se importante atenção aos principais atores do processo educacional, quais sejam, as crianças (representadas pelos alunos) e os professores. Sendo assim, pensar a formação destes últimos se constituiu como uma preocupação primordial, já que seriam estes que mais diretamente, iriam agir junto as primeiras.

Cabe-nos portanto, discutir mais detalhadamente, que espaços ocupavam a criança e a formação de professores dentro da política instituída por Nereu Ramos em Santa Catarina, política esta fortemente atrelada e marcada pelas ações e determinações do governo de Getúlio Vargas.

2.1 Aspectos da educação no Governo de Nereu Ramos

A preocupação com a formação dos professores catarinenses e com a expansão e destino das escolas nos seus vários níveis de ensino, esteve presente durante o Governo de Nereu Ramos em Santa Catarina (1935-1945).

Há, no entanto, também de se considerar que o movimento histórico da educação escolar neste estado, já vinha há alguns anos expandindo-se, principalmente após a reforma no ensino público, realizada por Orestes Guimarães em 1911.

Este fato é reconhecido por Nereu Ramos quando afirma que,

desde que o Sr. Vidal Ramos, com exata visão das nossas necessidades, reformou em 1911 o ensino público, vêm os governos catarinenses porfiando no zelo da educação popular. Uns mais, outros menos, mas todos acordes no pensamento alto de desenvolver e aperfeiçoar a obra benemérita tão inteligente e corajosamente iniciada.

As administrações municipais, de 1930 para cá, começaram também de dar maior atenção ao problema.¹⁶

Dados estatísticos sobre o ensino primário catarinense apresentados na Conferência Inter-estadual de Ensino Primário,¹⁷ realizada de 12 de outubro a 15 de novembro de 1921 no Rio de Janeiro, revelam a preocupação que os governadores de Santa Catarina vinham tendo com relação à educação e a sua expansão. De acordo com esses dados, Santa Catarina foi o segundo estado que apresentava maior número de crianças na escola (57%) e o primeiro estado que mais dispendia gastos com o ensino primário (20%).¹⁸

Quase quinze anos depois da referida Conferência, em 1935, e já sob o governo de Nereu Ramos, o percentual de crianças nas escolas sofre um acréscimo, fruto de um movimento de expansão da escolarização construído ao longo dos anos. Sendo assim, calculada a população catarinense de 7 a 14 anos no ano de 1935, em 132.000 crianças, 82,4% destas efetuaram matrícula escolar neste ano.¹⁹ Vale ressaltar que este percentual não necessariamente representa o número de crianças que efetivamente freqüentaram as unidades escolares e concluíram o ano letivo nestas.

Outro ponto que deve se considerar quando expressamos os dados acima, é que a percentagem de crianças matriculadas nas escolas, inclui não apenas a rede pública de ensino – como as escolas municipais e estaduais - bem como também os estabelecimentos de ensino de iniciativa particular.

O quadro abaixo representa como estavam distribuídas as unidades escolares em 1935 em Santa Catarina, com os respectivos números de matrícula e freqüência escolar:

¹⁶ SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

¹⁷ Santa Catarina teve como representante nesta Conferência o diretor da Instrução Pública Henrique da Silva Fontes, designado pelo Governo do Estado.

¹⁸ SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador em Exercício Raulino Julio Adolpho Horn apresentada ao Congresso Representativo, em 16 de agosto de 1922*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1922. Acesso: APESC.

¹⁹ De acordo com Nereu Ramos, estes dados expressam “nítidamente o empenho patriótico com que vimos procurando criar aquelas fortes correntes internas de sentimentos e idéias, que ligam os nossos destinos e que, segundo Manuel Bonfim, têm por base a escola primária”. In: SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

Quadro 1 – Número de unidades escolares catarinenses, matrícula e freqüência em 1935			
Nº. de Escolas	Unidades Escolares	Matrícula	Freqüência
818	Escolas isoladas estaduais	45.621	33.957
564	Escolas municipais	23.164	17.369
610	Escolas particulares fiscalizadas e subvencionadas	25.200	20.824
49	Grupos escolares	13.056	9.889
41	Escolas normais primárias	1.770	1.420
Total		108.811	83.459

Fonte: SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

Do total destas escolas, temos os seguintes números de unidades escolares de iniciativa estadual:

Quadro 2 – Número das Unidades Escolares estaduais catarinenses em 1935	
Unidades Escolares Estaduais	Total
Escolas Normais Primárias	28
Grupos Escolares	46
Escolas Isoladas	818
Total Geral	892

Fonte: SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

Destes números acima expressos, Florianópolis possuía 02 Escolas Normais Primárias, 05²⁰ grupos escolares e 53 escolas isoladas. Era o município de Florianópolis – dentre os demais 43 municípios estaduais listados – que possuía um maior número de grupos escolares e escolas isoladas. Quanto às Escolas Normais Primárias, o município de São Bento possuía o mesmo número de escolas da Capital.²¹

Quanto ao quadro de professores que trabalhavam nas unidades escolares estaduais em 1935, temos a seguinte composição: 504 normalistas, 254

²⁰ Os cinco Grupos Escolares de Florianópolis neste período eram: Grupo Escolar Lauro Muller, Grupo Escolar Silveira de Souza, Grupo Escolar Arquidiocesano São José, Grupo Escolar Padre Anchieta e Grupo Escolar Dias Velho.

²¹ SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936.* Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

complementaristas²² e 582 provisórios.²³ Deste total de 1.340 professores, 323 eram homens e 1.017 mulheres. Percebe-se já a partir destes dados, a predominância da figura feminina na constituição do quadro do magistério.

É interessante também perceber a distinção que se fazia quanto ao ensino nas diferentes escolas estaduais e os professores que nelas atuavam, conformando uma certa hierarquia de saberes.

Sendo assim, para dar aulas nos grupos escolares eram nomeados apenas normalistas ou ginasianos²⁴ a eles equiparados, ficando as escolas isoladas sob orientação dos professores provisórios, em caso de não haver número suficiente de titulados para ministrar aulas nestes estabelecimentos.²⁵ Nas palavras de Nereu Ramos²⁶, “é indispensável que cada vez mais se firme esse critério no sentido de diminuir a classe dos provisórios, cujo preparo por via de regra é insuficiente”.

Observa-se assim, a preocupação com a formação dos professores catarinenses e a constituição de um quadro docente com maior preparo e capacitação. Ainda neste sentido, Nereu Ramos destaca o papel do Departamento de Educação, que em 1935 era dirigido por Luiz Sanches Bezerra da Trindade, ressaltando que este tem,

promovido nas circunscrições escolares diversas concentrações de professores com o intuito de, mediante aulas práticas, conferências em palestras públicas, uniformizar os processos de ensino, analisar e comentar a legislação escolar, acentuar a importância do vernáculo, da educação física, do ensino religioso, da estatística escolar. Essas concentrações, quando outras vantagens não tenham, servem a pôr em contacto direto os professores das diversas zonas uns com os outros. E com as autoridades mais graduadas do departamento.²⁷

Esta preocupação com a formação dos docentes perpassa a idéia de que quanto maior e melhor forem os conhecimentos que estes possuam de sua área de

²² Eram designadas de Complementaristas os professores que além do curso do Grupo Escolar de 4 anos, possuíam o curso complementar.

²³ SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

²⁴ Ginasianos eram os professores que possuíam o curso ginasial completo.

²⁵ SANTA CATARINA. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

²⁶ Idem.

²⁷ Idem.

atuação, mais eficaz será a intervenção junto às crianças que freqüentavam os estabelecimentos de ensino.

Na esteira destas discussões, é interessante observar o movimento de matrícula e freqüência ocorrido no interior dos dois estabelecimentos oficiais do estado destinados, sobretudo, à formação dos professores catarinenses: os Institutos de Educação de Florianópolis e Lages²⁸.

Quadro 3 – Matrícula e freqüência nos Institutos de Educação catarinenses oficiais no triênio 1935-1937						
Municípios	Matrícula			Freqüência		
	1935	1936	1937	1935	1936	1937
Florianópolis	182	172	164	169	165	148
Lages	58	43	40	50	38	32
Total	240	215	204	219	203	180

Fonte: SANTA CATARINA. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República, em outubro de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. Acesso: APESC.

Evidencia-se, a partir dos dados explicitados, o Instituto de Educação de Florianópolis como local de destaque na formação dos docentes em Santa Catarina.

Em relatório apresentado ao presidente Getúlio Vargas referentes às atividades desenvolvidas em Santa Catarina no 1939, Nereu Ramos ao referir-se ao Instituto de Educação de Florianópolis expõe que, “o aumento da matrícula no Instituto tem sido deveras animador nos últimos exercícios. Daí o desdobramento de vários anos dos cursos”.²⁹ Mais a frente o mesmo dispõe dados do Instituto em

²⁸ No ano letivo de 1935, existiam no estado duas Escolas Normais Secundárias oficiais que foram transformadas em Instituto de Educação, uma em Florianópolis e outra em Lages, sendo o primeiro foco desta pesquisa. Havia, também, 04 escolas particulares equiparadas aos Institutos oficiais: uma em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus; outra anexa ao Colégio Santo Anjos, em Porto União; a terceira anexa ao Colégio Aurora, em Caçador; e a quarta anexa ao Colégio Coração de Jesus, em Canoinhas.

²⁹ SANTA CATARINA. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. Acesso: APESC.

destaque, referente ao período compreendido de 1935 a 1940³⁰, conforme podemos observar abaixo:³¹

Quadro 4 – Movimento de matrícula do Instituto de Educação de Florianópolis 1935-1940	
Ano	Matrícula
1935	179
1936	173
1937	159
1938	184
1939	387
1940	408

Fonte: SANTA CATARINA. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939. Acesso: APESC.

No que se refere mais especificamente ao Curso Normal deste Instituto, destinado prioritariamente à formação de professores, temos os seguintes números quanto à matrícula no mesmo:³²

Quadro 5 – Matrícula inicial no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis 1939-1942	
Ano	Matrícula Inicial
1939	76
1940	56
1941	56
1942	64

Fonte: SANTA CATARINA. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939 e 1943. Acesso: APESC.

Com base nos números dos dois últimos quadros em questão, perceberemos que em 1935 e 1939 o Instituto tem um significativo aumento no número de alunos, em relação aos demais anos. Este fato pode estar relacionado com as duas reformas ocorridas nestes anos (1935 e 1939), que organizaram os Institutos de Educação e os reestruturaram, dando-lhes um caráter mais científico e tornando-lhes locus das principais discussões acerca da formação docente.

³⁰ Observa-se que os dados presentes nos quadros 3 e 4 apresentam certa discrepância com relação ao número de matrículas no Instituto de Educação de Florianópolis. Isto se deve ao fato de que, mesmo estes dados terem sido obtidos de relatórios assinados pela mesma pessoa – na ocasião o Interventor Federal Nereu Ramos – possuem datas diferentes (1938 e 1939) o que pode explicar uma certa inexatidão dos dados apresentados.

³¹ SANTA CATARINA. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939. Acesso: APESC.

A matrícula inicial no Curso Normal do Instituto demonstra que este ocupava uma parcela perceptível neste estabelecimento, compreendendo que no cômputo dos números gerais, este dividia espaço com os outros cursos que também faziam parte da estrutura organizacional do Instituto a partir de 1939, quais sejam: Pré-primário, Primário e Secundário Fundamental.

É importante lembrar também que o quadro do professorado estadual contava não apenas com professoras normalistas (que concluíam o Curso Normal), bem como com complementaristas e ginasianos que já possuíam o curso complementar ou o curso ginasial completo. Este movimento de formação também estava presente no interior do Instituto de Educação de Florianópolis.

O quadro de professores estaduais de Santa Catarina no ano de 1940, contava com o total de 1.618 professores, dentre os quais, 585 normalistas, 04 ginasianos, 476 complementaristas e 553 não titulados. Deste números 1.025 professores eram efetivos e 593 interinos.³³

Se compararmos estes dados com os de 1935 (anteriormente demonstrados) poderemos perceber que o número do quadro de normalistas e complementaristas sofrem um aumento significativo no decorrer destes cinco anos, principalmente com relação ao último nível, quando de 254 complementaristas em 1935 passa a quase duplicar seu quadro em 1940 (476).

Já com relação aos professores provisórios (ou não titulados) há um decréscimo nos números de 1940 (553 professores) em comparação com os dados apresentados em 1935 (582), ainda que esta diferença seja mínima. Estes dados podem demonstrar um certo empenho do Interventor Federal catarinense (Nereu Ramos) de aumentar o número de professores que estejam realmente habilitados para dar aulas e que tenham curso de formação para a docência. Em outras palavras: a tentativa de livrar a educação do improviso e assentá-la sob bases científicas.

No entanto, e como já foi explicitado, a preocupação com a formação dos professores perpassa a preocupação que se estabelece com relação a educação das crianças, pois estas são representadas como cidadãs do futuro e promessa de uma sociedade brasileira em desenvolvimento.

³² SANTA CATARINA. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939 e 1943. Acesso: APESC.

No ano de 1941, 140.945 crianças matricularam-se nos 2.256 estabelecimentos escolares catarinenses, representando cerca de 70 % do total da população escolar do Estado³⁴. Segundo consta no artigo que traz esses dados, “o maior índice não foi obtido porque há municípios de avolumada superfície e onde a população é sobremodo rarefeita”³⁵.

Nesta direção, a preocupação dos órgãos oficiais com relação ao binômio quantidade X qualidade aparece presente no que diz respeito ao equilíbrio que se visa manter entre o número de crianças que efetuaram suas matrículas nas escolas e o percentual que concluiu o ano letivo. De acordo com o que consta no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina de 07 de dezembro de 1942³⁶,

a quantidade, porém, não constitui fator decisivo na apreciação do fenômeno do desenvolvimento escolar. A qualidade ocupa, aqui, papel de participação importante. Relativamente à qualidade, deve-se ressaltar que, em Santa Catarina, ainda em 1941, se obteve o alto consciente de 66% de aproveitamento, seja em promoções, como em conclusões de cursos.

Confrontando os dados relativos ao número de crianças matriculadas nas escolas catarinenses em 1941, com os dados apresentados em 1935 – conforme demonstramos no início deste trabalho – perceberemos que de 82,4% de crianças que efetuaram matrícula escolar em 1935, este percentual decaiu para 70% em 1941.

Uma das explicações para este decréscimo no número de matrículas no decorrer destes anos, pode ser entendida pelo fato do número da população de crianças em Santa Catarina ter aumentado neste interstício: de 132.000 crianças em 1935 para 140.945 em 1941.

Deste modo, o decréscimo no número de matrícula de 1935 a 1941, apesar do aumento do número de crianças catarinenses neste período, pode ser dado ao fato da extensão territorial de Santa Catarina e ao grande número de municípios interioranos existentes, onde haviam concentrações de pequenos grupos

³³ SANTA CATARINA. Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República, em outubro de 1941. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Acesso: APESC.

³⁴ 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, 07.12.1942, Ano IX. Acesso: APESC.**

³⁵ Idem.

³⁶ Idem.

populacionais que não necessariamente tinham acesso à escolas próximas de sua habitação.

Contudo, há de se salientar que em 1941, Santa Catarina contava com 2.256 estabelecimentos escolares, dos quais 112 eram unidades estaduais de grupos escolares. Ressalta-se ainda, mais uma vez, a preocupação com o equilíbrio entre quantidade e qualidade presentes no discurso oficial, conforme podemos observar nestas palavras: “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”³⁷.

Em 1943, o número de unidades escolares em Santa Catarina era de 2.500, sendo que deste número 800 foram instaladas no governo de Nereu Ramos. Ao falar sobre este número, o então Interventor Estadual expõe que: “não há localidade em Santa Catarina com suficiente população que não esteja promovida de escolas”³⁸.

Mas não era apenas com a preocupação de oferecer escolas às crianças que ocupava-se a política de Nereu Ramos. Preocupava-se também em desenvolver programas em consonância com o governo nacional, onde as crianças são colocadas como centro dos debates governamentais.

Este é o caso das chamadas “Semana da Criança” que tinham como objetivo principal “avisar na opinião pública a consciência da necessidade de ser dada a mais vigilante e extensa proteção a maternidade, a infância e a adolescência”.³⁹

Esta Semana era de iniciativa do Governo de Getúlio Vargas, na figura do Departamento Nacional da Criança, órgão este que estava atrelado ao Ministério da Educação e Saúde. Geralmente aconteciam no mês de outubro em todo o país e seu tema era designado pelo referido Departamento.

Pensamos ser interessante focalizarmos um pouco de nossa atenção em como foram organizadas as Semanas da Criança em Santa Catarina visto que elas acabam retratando concepções de criança e infância presentes no interior das

³⁷ 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, 07.12.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

³⁸ RAMOS, Nereu. O interventor Nereu Ramos entrevistado pela agência nacional. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2538, 12.07.1943, Ano X. Acesso: APESC.

³⁹ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 13, de 13 de março de 1940 – comunica a data e o objetivo da comemoração do dia da criança. *Circulares 1930-1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942. Acesso: APESC.

políticas governamentais que irão influenciar também a maneira pela qual a formação dos professores será pensada.

2.2 As “Semanas da Criança” em Santa Catarina (1942-1944)⁴⁰

É possível observar durante o governo de Nereu Ramos em Santa Catarina uma forte preocupação com a assistência à criança, compreendida dentro das esferas da educação, saúde e desenvolvimento social, e atrelada a uma política nacional mais ampla em consonância com as idéias e aspirações de Getúlio Vargas.

Dentro desta política, lançar o olhar sobre as crianças significava a possibilidade de concretização de um desenvolvimento nacional crescente, estabelecido dentro de uma certa ordem que pudesse garantir a manutenção do statu quo.

Nas palavras de Vargas⁴¹, a assistência à criança passaria a ser um dever de todos, cujo esforço seria compensado futuramente, onde o país poderia ser capaz de “preparar brasileiros robustos e animosos na exploração da nossa riqueza potencial”.

Este ideário encontra-se fortemente presente no Departamento Nacional da Criança, dirigido por Olinto de Oliveira, órgão este pertencente ao Ministério da Educação e Saúde e responsável pela iniciativa e patrocínio das “Semana da Criança”, evento este que ocorria em nível nacional no mês de outubro. É interessante observarmos como se realizou o processo de criação deste Departamento, visto da sua importância na difusão e propagação das idéias e discursos oficiais relativos à criança e seus responsáveis mais próximos.

Em fins de 1938, foi enviado ao presidente Getúlio Vargas um projeto de Decreto-lei sobre a criação do Departamento Nacional da Criança, sem identificação do autor.

⁴⁰ Não nos propomos neste item em analisar mais detidamente a repercussão destas Semanas no interior das políticas governamentais mais amplas. Embora haja clareza de que haviam determinados direcionamentos para estas políticas, destacando-se, por exemplo, neste período a questão dos menores abandonados, tal temática ultrapassa os objetivos propostos para este trabalho.

⁴¹ SANTA CATARINA. A Semana da Criança. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2360, 12.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

Olinto de Oliveira, então diretor da Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância, foi por Vargas designado para dar seu parecer sobre o projeto em apreço. Nas palavras de Olinto, citado por Sousa (2000, p. 232), seria melhor que o governo buscasse solucionar os problemas que estavam exigindo respostas mais rápidas, como “mortalidade infantil, alimentação, amparo social à mãe e à criança, assistência à maternidade”, do que fomentar a pretensão de abarcar um universo de questões maiores trazidas com a proposta do Departamento em análise.

Contudo, Gustavo Capanema, ministro da educação no período, retoma este projeto, que é aprovado por Vargas em 17 de fevereiro de 1940 sob Decreto-Lei nº2024, no qual fica criado o Departamento Nacional da Criança para se constituir no “órgão supremo de coordenação de todas as atividades nacionais relativas à proteção, à maternidade, à infância e à adolescência (ibid., p. 233).

Este Departamento tinha como atribuições, de acordo com Sousa (ibid., p. 234):

Promoção de estudos, divulgação de conhecimentos para orientar a opinião pública e formação de ‘uma nova consciência social da necessidade dessa proteção’; apoio e orientação para a criação e o desenvolvimento de entidades públicas ou particulares; promoção da cooperação entre poder federal e estados e municípios, e fiscalização em todo território nacional, de todas as atividades ligadas ao setor.

O Departamento Nacional da Criança deveria contar também com a colaboração do Conselho Nacional de Serviço Social nas questões que lhes fossem comuns.

Olinto de Oliveira foi nomeado para dirigir este novo órgão, que inicialmente sofreu alguns entraves⁴² para começar a funcionar normalmente. Nas palavras de Oliveira em 1940, citado por Sousa (ibid., p. 235), este Departamento foi uma criação apenas teórica, tendo descurado de sua missão inicial, restringindo-se a expedição e recebimento de ofícios.

Somente com o Decreto-Lei nº 3775 de 30 de outubro de 1941, que ficam então dispostas a organização do Departamento Nacional da Criança.

⁴² Segundo Sousa (2000, p. 235) estes entraves são relativos “a falta de dotação das verbas necessárias, a demora em organizar e munir o departamento de um regimento, a despeito dos vários projetos e sugestões remetidos a Capanema, e as decisões tomadas pelo próprio ministério sem consulta ao titular da repartição”.

De acordo com discurso encontrado no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, datado de 13 de outubro de 1942,⁴³ encontramos as seguintes palavras com relação ao Departamento Nacional da Criança e a preocupação e iniciativa do governo federal e catarinense referentes às crianças. Sendo assim, temos que,

a criação do Departamento Nacional da Criança e a realização periódica de conferências nacionais de proteção à infância, patrocinadas por aquele, são empreendimentos em que o Sr. Presidente Getúlio Vargas concretizou suas nobres iniciativas de valorização eugênica da raça e de assistência do Estado à criança. Em Santa Catarina (...) esse problema também foi corajosamente enfrentado pelo Sr. Interventor Nereu Ramos, que, através de serviços de defesa da criança e de proteção à natalidade, vem prestando no sentido daquela formidável iniciativa do atual Governo da República uma cooperação eficiente e infatigável.

Nas palavras supra citadas, salvaguardadas todas as exaltações aos governos de Vargas e Nereu Ramos e a um certo ineditismo que quase sempre um discurso de caráter oficial demonstra, percebemos também a consonância das idéias do interventor federal catarinense com as aspirações expressas pelo governo de Getúlio Vargas no que se refere a iniciativas de proteção e amparo as crianças.

É importante ressaltar que estas iniciativas e preocupações permeavam as discussões que eram desenvolvidas nas “Semana da Criança” da qual faziam parte educadores, médicos, jornalistas e “todos quantos lhe percebiam a profunda repercussão social e o alcance humano e patriótico”.⁴⁴

Em Santa Catarina, encontramos dados sobre as “Semana da Criança” realizadas neste estado, de 1942 a 1944, o que não significa que estas não tenham ocorrido em anos anteriores ou posteriores a estas datas. Contudo, no que consta nos materiais pesquisados em que aparecem referências a estas semanas, como circulares do Departamento de Educação e os Diários Oficiais do Estado de Santa Catarina, no mês de outubro dos anos de 1942 e 1943 a Semana da Criança era comemorada em todo estado catarinense em consonância com as discussões e comemorações realizadas também em nível nacional.

⁴³ SANTA CATARINA. Proteção à Criança. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2361, 13.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

⁴⁴ Idem.

É assim que em 1942, o então diretor do Departamento de Educação catarinense, Elpídio Barbosa, envia uma circular⁴⁵ aos diretores dos grupos escolares oficiais e equiparados comunicando sobre a Semana da Criança que realizar-se-ia de 11 a 18 de outubro daquele ano, “sob os auspícios do Departamento Nacional da Criança”.

Na referida circular encontra-se o apelo para que as escolas catarinenses, dentro da esfera de ação que as competem, unam seus esforços em favor desta iniciativa:

Dentro do horário em vigor, nas aulas de linguagem oral ou nas de ciências, serão, nos mencionados dias, ministrados, de preferência assuntos referentes à higiene infantil e à alimentação da criança, sendo, ainda, conveniente que os srs. Diretores, na última aula do dia 18 do referido mês, perante as classes reunidas, façam uma exposição sobre a mesma matéria⁴⁶.

Neste âmbito, a Semana da Criança em 1942 teve como foco de debate assuntos referentes a puericultura e nutrição infantil. Em alguns artigos publicados no Diário Oficial de Santa Catarina em decorrência desta Semana da Criança, se observa a ênfase dada aos cuidados referentes a higiene e alimentação das crianças e das gestantes.

Dentro da problemática referida, expõe-se o papel atribuído aos centros de saúde na prestação de serviços especializados no acompanhamento e cuidado das gestantes, consideradas responsáveis primeiras pelos cuidados das crianças ainda na vida intra uterina.

Estes mesmos serviços dedicados a saúde das gestantes acompanhavam os recém-nascidos, fornecendo-lhes alimentação, cuidando do crescimento dos mesmos, prestando-os assistência na fase pré-escolar e também escolar e procurando enfatizar na escola os hábitos de higiene para que pudessem ter – de acordo com o discurso em questão – um desenvolvimento físico e mental harmônicos⁴⁷.

⁴⁵ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 79, de 09 de setembro de 1942 – solicita a colaboração aos diretores de grupos escolares oficiais e equiparados para a realização da Semana da Criança de 1942. *Circulares 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

⁴⁶ idem.

⁴⁷ SANTA CATARINA. A Semana da Criança. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2360, 12.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

Enfatiza-se também o papel da merenda escolar nas instituições de ensino público primário, realização esta do governo de Nereu Ramos⁴⁸, que “representava, ainda, o esforço em prol da boa alimentação da criança, que lhe favoreça o desenvolvimento somático e supra, porventura – e pelo menos em grande número de casos, se torna maioria nas populações infantis de alguns centros rurais – as deficiências da nutrição”⁴⁹.

Toda esta preocupação com a higiene e alimentação das crianças baseia-se na idéia de que quanto mais crianças brasileiras crescerem saudáveis, maior será a contribuição destas para o desenvolvimento urbano-industrial do país. Sendo assim, expõe-se que,

Não se evidencia menos urgente agora, do que antes, o entusiástico e esclarecido empenho de todos nós a prol dos cuidados para com a criança de hoje, - promessa dos futuros esplendores do Brasil, que terá saliente tarefa a desempenhar na reconstrução do mundo e na segurança da ordem que sucederá ao hodierno desequilíbrio universal⁵⁰

Com base nas palavras citadas acima, se observa que se pensava a criança no presente com perspectivas voltadas para um futuro desenvolvimento nacional, onde esta passa a ser compreendida como um “vir a ser”, “semente a desabrochar”.

Ainda seguindo a esteira das comemorações da Semana da Criança de 1942, é instalada em Santa Catarina, em 18 de outubro do ano corrente, a Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁵¹. Esta tinha como presidente Beatriz Pederneiras Ramos, esposa do interventor federal Nereu Ramos e faziam parte desta Legião apenas pessoas do sexo feminino.

Dentre as finalidades da LBA, encontrava-se a assistência filantrópica as famílias que possuíam algum de seus membros envolvidos mais diretamente com a II Guerra Mundial, acontecimento este que desenhava o cenário mundial na primeira metade da década de 1940⁵².

⁴⁸ Segundo consta no *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2360, 12.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

⁴⁹ Idem.

⁵⁰ idem.

⁵¹ A Instalação Oficial da LBA na Capital da República aconteceu no dia 2 de outubro de 1942 no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, tendo como presidente a senhora Darci Vargas, esposa de Getúlio Vargas.

⁵² Nas palavras que constam no *Diário Oficial catarinense* de 7 de outubro de 1942 sobre a LBA: “A mulher de Santa Catarina quer, com efeito, prestar ao esforço comum de guerra todas as inesgotáveis reservas dos seus sentimentos filantrópicos e toda a força bem orientada de sua inteligência e de seu civismo”. In: SANTA CATARINA. Legião Brasileira de Assistência. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2357, 07.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

Uma outra finalidade que esta Legião possuía era o amparo às mães e às crianças, o que irá fazer com que em 1943 em conjunto com o governo do estado catarinense, esteja à frente da organização da Semana da Criança deste ano.

Assim, em 8 de outubro de 1943 é divulgado no Diário Oficial de Santa Catarina um convite às autoridades e público em geral para participarem das comemorações da Semana da Criança daquele ano:

CONVITE

O Governo do Estado e a presidência da LBA em Santa Catarina convidam as autoridades civis, militares e eclesiásticas, as legionárias e socorristas, a Liga de Defesa Nacional, a Cruz Vermelha Brasileira (filial neste Estado), as associações culturais e de classes, a imprensa, o comércio e o povo em geral para assistirem às celebrações da “Semana da Criança”, que transcorrerá de 10 a 17 do corrente (1943), abrindo-se com uma sessão solene, às 19:30 do dia 10, no salão do Clube “12 de Agosto”.

Observa-se que dentre os convidados em destaque encontram-se autoridades ligadas a segurança pública, a entidades religiosas, a área da saúde, cultura, divulgação e comércio. Percebe-se com isto, que a questão da infância e da criança não se restringia apenas ao âmbito escolar, mas sim fazia parte também das discussões realizadas no interior de outras instâncias.

Em ofício remetido aos interventores federais, sobre a Semana da Criança de 1943, Olinto de Oliveira, diretor do Departamento Nacional da Criança, solicita a estes, “novamente o apelo para o alto espírito de patriotismo e colaboração de V. Excia., no sentido de fazer comemorar na Capital e nas cidades do interior, a Semana da Criança de 1943, a realizar-se de 10 a 17 de outubro próximo, e cujo tema principal será a ‘infância abandonada’⁵³. Mais a frente expõe que, “brevemente remeterei a V. Excia. uma publicação especial sobre o plano dessa comemoração, que obedecerá em linhas gerais, ao que foi adotado no ano findo”⁵⁴.

Deste modo, cada estado, a partir do tema proposto para a Semana da Criança e do plano geral sobre esta comemoração remetido pelo Departamento Nacional da Criança, estruturava sua programação para aquela, que acontecia nos

⁵³ SANTA CATARINA. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 75, de 22 de julho de 1943 – remete aos inspetores escolares, auxiliares de inspeção, diretores e professores de estabelecimentos de ensino, cópia do ofício n. 267, de 28.06.1943 do Departamento Nacional da Criança dirigido aos Interventores Federais sobre a Semana da Criança de 1943. *Circulares 1943-1944*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1945. Acesso: APESC.

mesmos dias em todo território nacional. É importante ressaltar que esta programação não se constituía como única para todo Estado, tendo os municípios suas próprias programações.

Em Florianópolis, as solenidades de comemoração da Semana da Criança de 1943 foram as seguintes⁵⁵:

Semana da Criança de 1943 – Programação de Florianópolis

Dia 10 – Às 19 e 30 horas. Clube 12 de Agosto. Sessão solene de instalação. Discurso do dr. Alves Pedrosa, juiz de menores. Saudação ao menor abandonado por uma aluna do Instituto de Educação de Florianópolis⁵⁶.

Dia 11 - Visita ao Asilo de Órfãos – Hora: 10 horas. Comissão dos estabelecimentos de ensino, acompanhada pelo diretor e um professor do respectivo educandário. Saudará, em nome dos colegiais, as internas do Asilo de Órfãos, uma aluna do Grupo Escolar “Lauro Muller”. Terá lugar um programa desenvolvido pelo asilo de Órfãos. Inauguração da exposição de trabalhos das menores asiladas. Ponto de encontro para os estabelecimentos de ensino visitantes: Praça Getúlio Vargas, lado do Asilo.

Às 20 horas – Clube 12 de Agosto. Conferência do dr. Hercílio João da Silva Medeiros, juiz de direito da 2ª vara, sobre o tema: Os Deveres dos Pais na Prevenção do Abandono.

Dia 12 – Hora: 10 horas – Visita ao Educandário de Santa Catarina – Falará um aluno do Colégio Catarinense. Terá lugar um programa desenvolvido pelo Educandário Santa Catarina. Ponto de encontro para os estabelecimentos de ensino; Grupo Escolar “Lauro Muller”.

Às 20 horas – Clube 12 de Agosto. Conferência do Dr. Polidoro Ernani S. Tiago, presidente da Sociedade Catarinense de medicina sobre o tema Os Menores Aleijados.

Dia 13 – Visita ao Abrigo de Menores – Hora: 14 horas – Falará uma aluna do Instituto de Educação, equiparado, “Coração de Jesus”. Terá lugar um programa desenvolvido pelo Abrigo de Menores. Inauguração da exposição de trabalhos dos menores abrigados. Ponto de encontro: em frente ao Abrigo de Menores.

Às 20 horas – Instituto de Educação. Conferência do professor João Roberto Moreira, diretor do Instituto de Educação de Florianópolis,⁵⁷ sobre o tema A Escola e o Abandono.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ SANTA CATARINA. “Semana da Criança” - Programação. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2599, 08.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

⁵⁶ Grifo meu.

⁵⁷ Grifo meu.

Dia 14 – Cinema educativo – sessões para os escolares.

Às 12 horas – Palestra do dr. Alves Pedrosa, no “Rotary Clube”, sobre Ação Social do Juízo de Menores.

Às 20 horas – Clube 12 de Agosto – Conferência do dr. Miguel Sales Cavalcanti, médico do Serviço de Higiene Infantil do Departamento de Saúde Pública, sobre o tema Os Cegos, Prevenção da Cegueira. O Tratamento da Conjuntivite dos Recém Nascidos e do Tracoma pelas Sulfas.

Dia 15 – Preleções nos estabelecimentos de ensino, durante o dia. Comemorações internas.

Às 20 horas – Clube 12 de Agosto – Conferência do dr. Aldo Ávila da Luz, advogado do Juízo de Menores, sobre o tema Os abandonados nas cidades.

Dia 16 - Às 14 horas – Confraternização da criança no Colégio Catarinense – Parte esportiva. Colégio Catarinense X Abrigo de Menores. Falará, antes do ofício religioso, uma aluna do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis⁵⁸.

Às 20 horas – Salão Nobre da Faculdade de Direito – Conferência do professor desembargador Urbano Muller Sales, sobre o tema O Conceito Moderno da Delinquência Juvenil e do seu Tratamento.

Dia 17 - Às 19:30 horas – Clube 12 de Agosto – Sessão solene de encerramento. Discurso do dr. Vinícius Wagner, diretor do Departamento de Saúde Pública. Saudação à criança brasileira por um menor do Abrigo de Menores.

De acordo com esta programação, podemos observar a participação de alunas do Instituto de Educação de Florianópolis e do seu diretor João Roberto Moreira, o que evidencia a vinculação deste importante estabelecimento de ensino com as políticas governamentais e seus projetos voltados para o amparo e proteção a criança.

Dentre a programação ora apresentada, vale destacar alguns discursos que foram publicados no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, que retratam principais pontos de discussão presentes na Semana da Criança de 1943.

Em discurso proferido na sessão solene de instalação da referida Semana, o juiz de menores da Capital, Alves Pedrosa, ao se expressar sobre o tema das comemorações – “Infância Abandonada” – coloca que, “o problema da infância abandonada foi uma das primeiras cogitações do atual governo catarinense”⁵⁹.

No decorrer do seu pronunciamento, Pedrosa exalta Santa Catarina como um dos estados que tem sido, “o vanguardeiro das campanhas em prol da integridade e perenidade da Pátria”⁶⁰, onde suas autoridades estaduais possuem a compreensão

⁵⁸ Grifo meu.

⁵⁹ PEDROSA, Alves. A Semana da Criança – A sessão solene de sua instalação realizada ontem. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2600, 11.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

⁶⁰ Idem.

dos direitos da criança, que segundo ele, estariam consubstanciados nos seguintes princípios:

I – A criança deve ser colocada em condições de realizar normalmente o seu desenvolvimento físico e espiritual. **II** – A criança com fome deve ser alimentada; a criança enferma deve ser assistida; a criança atrasada em sua educação deve ser estimulada a prosseguí-la; a criança desviada do bom caminho deve ser reconduzida a ele; o órfão e o abandonado devem ser recolhidos e socorridos. **III** – A criança deve ser a primeira a receber os socorros em toda a ocasião de calamidade pública. **IV** – A criança deve ser preparada para ganhar sua subsistência e ser protegida contra toda sorte de exploração. **V** – A criança deve ser educada, inculcando-se-lhe o sentimento do dever que lhe assiste de colocar as suas melhores qualidades a serviço de seus irmãos⁶¹.

É interessante perceber, com base no que foi exposto, um certo ufanismo ao governo de Nereu Ramos, bem como um reconhecimento de que a criança possuía direitos, ainda que estes se restringissem a um caráter mais assistencial.

Alves Pedrosa, ao concluir seu discurso diz que, “a semana da criança não promete o paraíso. Ela foi organizada com a preocupação de expor clara e sinceramente aos olhos e ao coração da gente barriga-verde a situação de miséria em que vive grande parte de nossa infância”⁶².

Ainda nesta mesma sessão de abertura da Semana da Criança de 1943, a aluna do Instituto de Educação de Florianópolis, Hedí Remígio de Oliveira, proferiu uma saudação à criança abandonada, ou conforme as palavras desta, “não é, propriamente, uma saudação à criança, mas é a afirmação dos direitos e da confiança que depositamos no futuro das gerações, que agora, começam a ser educadas”⁶³.

Esta aluna utiliza-se da “Saudação de Natal da ABE” feita por Fernando de Azevedo aos educadores brasileiros, para dirigir suas palavras. É assim que, citando Azevedo, diz que, ‘todos sentíamos que, segundo observei certa certa vez, era preciso fazer as crianças saudáveis e felizes, para podermos educá-las’⁶⁴.

Mais a frente, a aluna citada, ainda se utilizando das palavras de Fernando de Azevedo, expõe que, “o século XX veio a ser, sobretudo, o século das revoluções,

⁶¹ idem.

⁶² idem.

⁶³ OLIVEIRA, Hedí Remígio. A Semana da Criança – A sessão solene de sua instalação realizada ontem. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2600, 11.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

⁶⁴ idem.

das guerras e da reconstrução de um mundo novo. Mas não deixou de ser e talvez por isto mesmo é que se tornou o 'século da criança' ⁶⁵. Com base nas idéias expostas, observamos, mais uma vez, o entendimento acerca da criança como uma promessa de um futuro vindouro e a preocupação com sua educação.

Seguindo a programação da Semana da Criança de 1943, gostaríamos ainda de ressaltar um trecho de outra saudação, feita por Hilda Bittencourt, também aluna do Instituto de Educação de Florianópolis, proferida na visita de confraternização feita pelos alunos de todos os estabelecimentos de ensino da Capital ao Colégio Catarinense. Assim expressa esta aluna:

Rousseau sentenciou: - "As crianças adulam algumas vezes os velhos, porém, jamais os amam". É possível que o grande pensador tenha razão, referindo-se não às crianças em geral, pois, as que conheço, as que nós conhecemos, e que vivem debaixo do lindo céu da nossa Pátria, sabem amar a velhice, com o respeito que infundem as cãs veneráveis do ancião. E não têm as crianças brasileiras amor somente pelos seus semelhantes. Não! Amam também, como anjos que são, a todos os viventes com que Deus povoou o mundo⁶⁶.

Percebe-se com base nestas palavras uma elevação da criança brasileira como sendo diferente de crianças de outras nações, portadora apenas de sentimentos ternos e angelicais. Neste âmbito, as crianças que vivem no Brasil são compreendidas como dóceis e respeitosas, querendo bem à todos que as cercam. Ainda nesta direção, observa-se também, a preocupação presente no ideário escolanovista de educar as crianças para que sirvam não somente ao seu país, bem como a todos os continentes.

Outro destaque que fazemos é a conferência realizada durante esta Semana da Criança de 1943, por João Roberto Moreira, diretor do Instituto de Educação de Florianópolis, que discorreu sobre o tema "A escola e o abandono".

Moreira destaca que a escola, "deve ser o lugar ideal do tratamento à criança, a oficina em que se forjará, não o homem, como se diz vulgarmente, mas a sociedade do futuro"⁶⁷. Ressalta ainda que a instituição escolar, "não é mais,

⁶⁵ idem.

⁶⁶ BITTENCOURT, Hilda. Ecos da Semana da Criança. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2611, 26.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

⁶⁷ 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.

apenas, a casa onde aprendemos a ler e a escrever. Pouco a pouco, ela se está convertendo no foco de uma atividade múltipla e complexa⁶⁸.

O autor em análise, explicita ainda, a escola como um espaço primordial de socialização e educação das crianças, onde os educadores devem debruçar-se sobre o conhecimento destas desde a sua mais tenra idade, a fim de que sua atuação possa ser ainda mais eficaz:

Foi proclamado, no século findo, que a função da escola não era somente a de instruir, mas sobretudo a de educar; podemos dizer que, em nossos dias, além de educadora, ela é a instituição por excelência da criança, por quem se alerta e se dispõe a defender-lhe os direitos da vida melhor e junta, criando-se sem os vícios e os defeitos que lhe possam causar as moléstias do corpo e do espírito, fazendo-a sadia, bela e sociável! Para tanto, não pode ter em vista apenas o pequenino ser que lhe é confiado, mas deve interessar-se por tudo quanto lhe diz respeito, por todos os problemas que impliquem o estado atual e futuro da criança, porque sabemos, graças à penetração realizada, em nossos dias, no sentido de descobrir o que somos no mundo onde vivemos, que o indivíduo desde o instante no qual se lhe dá a vida, nas entranhas maternas, já é o produto de muitas e muitas influências [Grifo meu].

Vale a pena ainda destacar algumas palavras proferidas na sessão solene de encerramento desta Semana, por Raul Rosa Opuwska, que falou em nome dos seus colegas internos do Abrigo de Menores. Assim pronuncia-se: “Crianças de todo Brasil, elevemos a voz e agradeçamos a Deus os sentimentos de carinho e bondade depositados no coração do dr. Getúlio Vargas, do dr. Nereu Ramos e demais homens de governo que se interessam pela nossa sorte⁶⁹.”

O mesmo conclui seu discurso com estas palavras: “Sou um menor, dos muitos que, abandonados, tiveram a felicidade de encontrar arrimo no Estado, graças ao descortino e ao espírito de humanidade de sua excelência o Senhor interventor Nereu Ramos”.⁷⁰

A exaltação ao Governo, tanto federal como estadual, é característica marcante nos discursos ora expressos. O interesse e amparo à criança abandonada,

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ OPUWSKA, Raul Rosa. Ecos da Semana da Criança. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2611, 26.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

⁷⁰ Idem.

perpassa uma política de caráter assistencialista e populista, visando a manutenção do poder político.

No que diz respeito a Semana da Criança de 1944, que se realizou de 10 a 17 de outubro do ano corrente, além da programação da Capital, municípios catarinenses como Biguaçu, Caçador, Mafra, Urussanga e Curitibanos, enviaram telegramas à Nereu Ramos informando sobre a realização da Semana da Criança de 1944 nestes locais, possuindo programação própria.

A exemplo do que fizemos quando nos referimos a Semana da Criança de 1943, destacaremos algumas discussões realizadas no decorrer da Semana de 1944 para expressar as idéias presentes neste período.

Encontramos no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina do dia 13 de outubro de 1944 um artigo sobre a Semana da Criança deste ano, que traz a seguinte discussão:

A causa da criança não é, na verdade, senão a causa do Brasil futuro. A educação das gerações novas, a saúde e robustez dos que vêm nascendo e crescendo para constituir a sociedade do amanhã nacional, envolve toda uma condição de sobrevivência racial e, paralelamente, a função que a essa raça se transmitirá, de garantir a continuidade histórica de uma Nação formada em panorama geográfico virgem e destinada a dominá-lo e plasmá-lo à imagem espiritual duma civilização própria.

Nota-se, portanto, a preocupação com a formação de um caráter eugenista nacional e da exploração dos recursos brasileiros por parte destes, plasmando no cuidado e educação das crianças os elementos necessários para este desenvolvimento.

Ainda no mesmo discurso que vimos analisando, é ressaltado o papel do Departamento Nacional da Criança, que para este, “representou o primeiro passo resoluto após o qual se vem operando a marcha infatigável para a solução precisa do problema de assistência moral, social e material à maternidade e à infância”⁷¹.

Não há dúvidas que a criação de um Departamento em nível nacional para se pensar a criança brasileira, representava tê-las também no foco das políticas educacionais e assistenciais, o que de certo modo contribuiu para uma maior atenção às questões infantis.

⁷¹ SANTA CATARINA. Semana da Criança. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2838, 13.10.1944, Ano XI. Acesso: APESC.

Contudo, não podemos perder como eixo de nossas análises, que esta preocupação com relação à criança, tem como pano de fundo interesses numa sociedade própria e desenvolvida no futuro.

Cabe aqui também ressaltar o discurso do jornalista Jaú Guedes, secretário da LBA em Santa Catarina, expresso na sessão solene de encerramento da Semana da Criança de 1944. No decorrer da sua fala, aponto que “os pedagogos da antiguidade desconheciam, ao que parece, o valor e a natureza da criança, representando-a, geralmente, como um adulto em miniatura”⁷².

Continua seu raciocínio, citando Aguaió e seu livro “Filosofia da Educação”. Assim, nas palavras de Aguaió citado por Guedes,

Não eram só os professores que deformavam mentalmente a alma e o corpo da criança. Tinham igual atitude os artistas, os teólogos, os moralistas e os legisladores; em suma, todos os adultos, ilustrados e ignorantes, interpretaram do modo mais absurdo as condições de vida, em que a criança se desenvolve.⁷³

Em contraposição a estas idéias, Guedes cita Pestalozzi, Froebel, Tiedermann, Loebisch, Kussnau, Preyer entre outros, que segundo ele, ofereceram uma base sólida a educação, lançando outros olhares à criança. É assim que, a partir destes autores, “constitui um postulado da pedagogia, a afirmação de que o estudo da criança é a base de qualquer educação”⁷⁴.

Estas idéias apontadas por Jaú Guedes evidenciam a construção histórica do pensamento sobre a criança e de como esta torna-se objeto de estudo no campo educacional, afirmando que o conhecimento da mesma para a educação é algo basilar.

Vale ainda citar as palavras do autor em questão, quando se refere às mulheres como responsáveis primeiras pela educação das crianças. Deste modo, diz que a mulher, “não se queixa por que não forceja, não tem que resignar-se, porque não constrange; faz o bem como nós respiramos, como aves trinam, como o sol irradia”.

⁷² GUEDES, Jaú. Semana da Criança – O discurso do jornalista Jaú Guedes. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2842, 19.10.1944, Ano XI. Acesso: APESC.

⁷³ Idem.

⁷⁴ idem.

Neste sentido, as mulheres são aqui entendidas como uma espécie de “ser sublime”, permeada apenas por bons sentimentos e perfeita, neste âmbito, para educar as crianças, consideradas a sua imagem e semelhança.

Procurando analisar em sentido geral as Semanas da Criança catarinenses, perceberemos a consonância das discussões e idéias acerca da criança, debatidas também em âmbito nacional e o estabelecimento de uma política da infância de caráter sobretudo assistencialista, onde a criança ocupava um lugar de promessa e aposta num futuro de grande desenvolvimento nas várias instâncias sociais.

Estas idéias presentes nos discursos oficiais do estado irão também influenciar a formação de professores, que tornam-se grandes aliados para que o ideário governamental se expresse e seja multiplicado na sala de aula junto às crianças. Nesta direção, é preciso pensar a “educação dos educadores” de maneira que estes tenham o conhecimento pleno de seus educandos.

Dentro desta perspectiva e paralelo as mudanças sociais e econômicas que o Brasil vinha sofrendo, foram realizadas várias reformas no campo educacional na tentativa de adequar os estabelecimentos escolares a esta nova configuração social, procurando enquadrá-los dentro do movimento de renovação educacional, que colocava em questão os paradigmas da Escola Tradicional e privilegiava os conhecimentos científicos na formação dos professores.

Convém, portanto, dirigirmos nossa análise para algumas reformas educacionais ocorridas no período de 1930 e 1940, que tiveram fortes influências na configuração do campo da formação dos professores catarinenses no período.

Ressalto ainda, que irei dirigir meu olhar, dentre as ciências que fundamentaram a formação de professores, para a introdução e influência das disciplinas de Psicologia e Pedagogia no Instituto de Educação de Florianópolis/SC - considerado modelo de formação de professores no Estado de Santa Catarina no período a que me proponho a pesquisar – décadas de 30 e 40 do século XX - visto que, estas disciplinas irão exercer uma forte influência no período em estudo para a compreensão acerca das questões relacionadas à infância e a criança.

CAPÍTULO 3 - AS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES CATARINENSES: PSICOLOGIA, PEDAGOGIA E CRIANÇA

*Não depende da organização escolar o sucesso da
educação nova. Depende tão somente do espírito
arejado do professor, ajustado aos princípios da
sociedade moderna.*
Henrique Stodieck

O início do século XX no Brasil é marcado por intensas reformas educacionais impulsionadas pelas mudanças políticas, econômicas e sociais advindas da transição de um modelo econômico agro-exportador para um contexto onde a

urbanização, juntamente com a industrialização, tornam-se foco, como pudemos observar anteriormente. Adequar as várias instâncias da sociedade a este momento era tarefa urgente.

É neste sentido que a educação aparece como um dos principais instrumentos na realização destas novas idéias, com vistas a formação de um novo homem, com novas habilidades exigidas neste momento. Para concretização deste ideário, foi atribuída especial importância ao papel assumido pelos professores, visto que, esses eram considerados arautos de uma “nova” civilização em construção. Pensar a formação destes, tornou-se tarefa urgente e privilegiada assumida principalmente pelos chamados intelectuais-reformadores, como Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, responsáveis pelas principais reformas educacionais em diversas regiões do país.

Uma das principais preocupações no período era subsidiar cientificamente a formação de professores, a fim de que estes pudessem conhecer seus alunos na sua complexidade. Neste sentido, dão base a esta compreensão ciências como a biologia, psicologia, pedagogia e sociologia, que irão ocupar um considerável número de aulas nestes cursos de formação.

Esta preocupação com o conhecimento científico da criança por parte dos professores acompanha a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil, na segunda metade do século XIX. De acordo com Schaffrath (2002, p. 110), “resultantes de movimentos sócio-culturais que viam na escolarização do povo o elemento-chave para o progresso e para a civilização, as Escolas Normais, enquanto instituições específicas para a formação docente, foram aclamadas em todo o Brasil como vetores destes processos”.

Em Santa Catarina, em 1880 é instalado o primeiro Curso Normal catarinense, que funcionava nas dependências do Atheneo Provincial, cujo objetivo principal era “capacitar aqueles que já atuavam como professores em escolas públicas, apesar de ser aberto a outros interessados” (Schaffrath, 1999, p.56). É interessante ressaltar que a reivindicação por uma Escola Normal em Santa Catarina, partia em grande medida da elite, que via na escolaridade do povo um meio de perpetuar os valores burgueses e a hierarquia de poder e força. Da Escola Normal, pretendia-se extrair a “norma”, necessária à um povo, que dentro desta lógica de elite, se pretendia civilizar. Nada melhor do que formar professores dentro

deste ideário, para que depois estes pudessem levar aos seus alunos estes valores (ibid., p. 55-56).

Dentro deste contexto, são criadas neste Curso Normal sob a Lei nº. 898 de 1895, as cadeiras de Pedagogia e Metodologia (ibid., p.76). A partir de então, a disciplina de Pedagogia passou a fazer parte da grade curricular dos Cursos e Escolas Normais catarinenses. Segundo Schaffrath (2002, p. 103), no programa destas disciplinas, ministradas somente no último ano deste curso, destacavam-se “os estudos da memória e suas vantagens, da higiene escolar, da organização escolar, valorizando os meios disciplinares e recompensas”.

No que se refere à disciplina de psicologia, esta só irá aparecer pela 1ª vez no currículo dos cursos de formação dos professores catarinenses em 1911 com a reforma empreendida pelo paulista Orestes Guimarães⁷⁵.

Em 1914, ao falar sobre a importância da criação das cadeiras de Pedagogia e Psicologia⁷⁶ na reforma de 1911, Vidal José de Oliveira Ramos, as aponta como indispensáveis para quem quer se dedicar ao magistério, ressaltando assim, o caráter profissionalizante que se queria atribuir a formação docente (Cardoso, 2002, p. 144).

Contudo, nesta fala, Ramos desconsidera que a cadeira de Pedagogia e Metodologia já aparecia referendada anteriormente a 1911, na reforma do ensino estadual em 1895, que alterou o currículo da Escola Normal Catarinense. (idem). Anteriormente ainda a 1911, foi expedido pela Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, em 1907, um regulamento que versava sobre a Disciplina de Pedagogia e Métodos (idem). Sendo assim, segundo Cardoso (2002, p. 145),

estas duas regulamentações do ensino vêm contradizer o discurso de Vidal Ramos quanto ao ineditismo da reforma implementada em 1911 na introdução de matérias pedagógicas na escola normal. Vidal Ramos desqualificou o modelo de escola que antecedeu à sua reforma

⁷⁵ Para maiores detalhes sobre a Reforma Orestes Guimarães ver 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. 2 ed. Fpolis/SC: Editora da UFSC, 1991 e 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.

⁷⁶ **Sinopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Excelentíssimo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o Governo no dia 20 de junho de 1914. 1914. In: CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. A formação do normalista na escola catarinense nos anos de 1910. In: SCHEIBE, Leda, DAROS, Maria das Dores (Orgs). Formação de professores em Santa Catarina. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, n.1).**

e atribui-lhe uma falha na formação docente, ocultando a existência de um projeto anterior com esse fim.

As cadeiras de Psicologia e Pedagogia ocupavam, em 1911, o último ano da Escola Normal Catarinense, que tinha duração de três anos. Em 1919, esta Escola - a exemplo da reforma ocorrida em 1912 na Escola Normal Paulista – passou a ser de quatro anos, e as disciplinas de Pedagogia e Psicologia são ministradas no quarto ano deste curso (ibid., p. 151).

Como podemos observar, tanto em 1911 quanto em 1919, as disciplinas de Pedagogia e Psicologia ocupavam somente o último ano do curso de formação de professores.

Outras reformas ao longo das primeiras décadas do século XX⁷⁷ ocorreram, não apenas no contexto catarinense, bem como em nível nacional – algumas destas repercutindo, todavia, no ensino em Santa Catarina, como já observamos anteriormente.

Este é o caso, por exemplo, da reforma empreendida por Lourenço Filho em 1931, na Escola Normal de São Paulo, quando então era Diretor Geral do Ensino neste Estado. Assim, sob o Decreto nº. 4.888 de 12 de fevereiro de 1931, a Escola Normal da Praça da República é transformada em **Instituto Pedagógico** [Grifo meu], comportando a seguinte estrutura:

- Primário
- Escola de Aplicação
- Curso Complementar
- Curso Normal
- Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico⁷⁸

Dentro deste contexto, em 1935 Luiz Bezerra da Trindade, então Diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, realiza reforma no ensino deste Estado mediante o Decreto 713 de 08 de janeiro daquele ano. De acordo com esta

⁷⁷ Até 1946 os Estados não possuíam uma legislação federal que lhes oferecessem diretrizes para a organização do seu ensino primário e normal. Portanto, as mudanças que ocorriam no sistema educacional davam-se a partir de reformas estaduais, geralmente inspiradas nos Estados que já tivessem efetuado estas. No ano de 1946, surge no panorama da educação nacional, a Lei Orgânica Federal do Ensino Primário e Normal. A partir de então, cada Estado deveria adequar seu sistema educacional às normas dessa legislação federal.

⁷⁸ DANIEL, Leziany Silveira. 1999, p. 14.

reforma, a Escola Normal é transformada em **Instituto de Educação**, tendo por objetivo, de acordo com seu Artigo 14, “a formação de técnicos para o magistério em suas diferentes modalidades”.⁷⁹

Em consonância com o Artigo 15 do referido decreto, os Institutos passam a organizarem-se da seguinte forma:

- Jardim de infância
- Escola Isolada
- Grupo Escolar
- Escola Normal Primária (3 anos) – Preparava os alunos que pretendiam ser professores na zona rural
- Escola Normal Secundária (3 anos) – Fornecia sólido preparo aos que pretendiam dedicar-se ao magistério
- Escola Normal Superior Vocacional (2 anos)⁸⁰ – Destinava-se ao preparo exclusivo de professores para as diversas modalidades de ensino.

Sendo assim, poderemos perceber que a Reforma Trindade – como assim ficou esta conhecida, em alusão ao seu realizador – recebeu fortes influências da reforma empreendida em São Paulo por Lourenço Filho (1931) e Fernando de Azevedo (1933).

Ainda com relação ao Decreto de 1935, podemos observar que no 3º ano das Escolas Normais Primárias aparecem fundidas em uma mesma cadeira “Noções de Pedagogia e Psicologia”.

Quadro 6 - Disciplinas do 3º ano das Escolas Normais Primárias, conforme Decreto 713 de 08 de janeiro de 1935	
Disciplinas	Número de aulas semanais
Português	4
Francês	3
Alemão (Inglês)	2
Geometria	2
Aritmética e álgebra	3
Geografia	2
História da Civilização	3
Ciências Físicas e Naturais	3

⁷⁹ **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, n. 246, 08.01.1935, Ano II. Acesso: APESC.**

⁸⁰ Em alguns momentos do Decreto 713 de 08 de janeiro de 1935, esta escola aparece também com a denominação Escola Normal Vocacional.

Agricultura	2
Noções de Pedagogia e Psicologia ⁸¹	2
Desenho	1
Música	1
Trabalhos	1
Educação Física	1

Fonte: SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. Diário Oficial, Florianópolis, n. 246, 08.01.1935, Ano II. Acesso: APESC.

Se observarmos atentamente as disciplinas que compõem o quadro acima, poderemos perceber que a única voltada mais especificamente para a formação de professores é a que ressaltamos (Noções de Psicologia e Pedagogia).

Ao se referir a Escola Normal Primária, o Decreto em questão (1935), além de indicar como objetivo desta, a preparação de professores para ministrarem aulas nas zonas rurais, demonstra em seu Artigo 6º os programas de ensino a serem adotados por esta Escola: “No 1º ano dos referidos estabelecimentos será adotado o atual programa do primeiro ano das Escolas Complementares; no segundo e terceiro serão adotados os programas da primeira e segunda séries do Colégio Pedro II”.⁸² Ainda no parágrafo único deste Artigo, expõe-se que: “Além das matérias acima especificadas serão lecionadas **breves** noções de pedagogia, psicologia e agricultura” [Grifo meu].

Deste modo, podemos perceber que a Escola Normal Primária constituía-se muito mais num curso de educação regular, do que de formação de professores, visto que, como já indicamos, a única disciplina voltada em específico para esta formação, ainda que de forma “breve” como exposto, era Noções de Psicologia e Pedagogia. Os alunos que concluíam esta escola (anteriormente designada de Escola Complementar) recebiam habilitação para o magistério rural.

Ainda no que tange o Decreto de 1935, no que se refere a formação de professores na Escola Normal Secundária, ao que consta na sua estrutura curricular, não há nenhuma disciplina em específico que aborde mais especificamente questões de cunho pedagógico. A exemplo da Escola Normal Primária, esta também segue a estruturação disciplinar do Colégio Pedro II, conforme Artigo 16 do Decreto de 1935, onde encontramos que, “as Escolas Normais Secundárias terão três anos

⁸¹ Grifo meu.

⁸² Sobre os programas de ensino deste colégio ver: VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael (Orgs.). *Programa de ensino da Escola Secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Editora do autor, 1998.

de curso e adotarão os programas da terceira, quarta e quinta séries do Colégio Pedro II...”.

O diploma de conclusão do curso da Escola Normal Secundária dava aos alunos que o possuíam, direito ao ingresso na Escola Normal Vocacional, além de lhes assegurar a habilitação conferida na Escola Normal Primária, segundo Artigo 52 do Decreto-Lei em questão.

Uma das principais influências da reforma realizada por Lourenço Filho em São Paulo, encontrava-se na Escola Normal Superior Vocacional catarinense. A exemplo do que ocorreu no Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico em São Paulo, privilegiou-se no interior destas escolas “às matérias consideradas pedagógicas como Higiene e Puericultura, Psicologia e Sociologia” (Daros e Volpato, 1997).

Nas Escolas Normais Vocacionais⁸³, conforme Artigo 19 do Decreto de 1935, só era permitido o ingresso de alunos que tivessem terminado o curso das Escolas Normais Secundárias, ou os candidatos que exibissem certificado de conclusão da quinta série do Colégio Pedro II ou Colégios a ele equiparados.

De acordo com o Artigo 53 deste Decreto, “os alunos que terminarem o curso da Escola Normal Superior Vocacional receberão um diploma de habilitação para o magistério, de preferência, nos Grupos Escolares e Escola Normal Primária.

Nestas Escolas, as disciplinas de Pedagogia e Psicologia demonstram-se separadas, com a mesma carga horária no entanto (5 aulas semanais). Aliás, estas duas disciplinas eram as que possuíam o maior número de aulas semanais em comparação com as demais.

Quadro 7 - Disciplinas das Escolas Normais Vocacionais, conforme Decreto 713 de 08 de janeiro de 1935	
Disciplinas (1º ano)	Número de aulas semanais
História e Filosofia	3
Literatura	4
Higiene e Puericultura	4

⁸³ Esta escola funcionou apenas dois anos, sofrendo reestruturação com a reforma de 1939. Sendo assim, apenas uma turma foi formada por esta, tendo como paraninfo Nereu Ramos. Segundo consta no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina de 24 de outubro de 1938, nº. 1.335: “Uma comissão de alunas da Escola Normal Superior, do Instituto de Educação da Capital, esteve em Palácio, a fim de convidar o sr. Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado, para paraninfar a turma que colará grau no próximo mês de dezembro. O sr. Interventor Federal aceitou ao gentil convite, devendo a solenidade, que se realizará no palácio da extinta Assembléia Legislativa, revestir-se do máximo brilhantismo”. In: SANTA CATARINA. Colação de grau. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1335, 24.10.1938. Ano V. Acesso: APESC.

Psicologia geral e Infantil	5
Sociologia	3
Metodologia geral e especial	3
Legislação escolar	2
Desenho	2
Trabalhos	2
Música	2
Educação Física	2
Disciplinas (2º ano)	Número de aulas semanais
Psicologia aplicada à Educação	5
Pedagogia⁸⁴	5
Sociologia Educacional	3
Didática	3
Trabalhos	2
Música	2
Desenho	2
Educação Física (Didática)	2
Prática Pedagógica	Horário especial

Fonte: SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. Diário Oficial, Florianópolis, n. 246, 08.01.1935, Ano II. Acesso: APESC.

Pode-se perceber, a partir destes quadros de disciplinas das Escolas Normais Primárias e Escolas Normais Vocacionais, a ligação existente entre Pedagogia e Psicologia subsidiando a formação dos professores catarinenses, aparecendo em alguns momentos, fundidas em uma mesma cadeira ou, mesmo separadas, com a mesma carga horária.

No que se refere mais especificamente a influência da Psicologia nos cursos de formação de professores em Santa Catarina, cabe aqui expor uma circular de 1935, enviada pela Secretaria de Interior e Justiça, recomendando às escolas⁸⁵ a compra de livros da Biblioteca Pedagógica Brasileira, na qual tinha Fernando de Azevedo na sua direção⁸⁶.

Circular n. 32. Florianópolis, 26 de setembro de 1935.

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

⁸⁴ Grifos meu.

⁸⁵ Conforme Artigo 49 do Decreto de 1935, “a fim de despertar o interesse dos alunos pela boa leitura e servir de complemento às atividades escolares, terão os Institutos de Educação, além da biblioteca dos professores, uma biblioteca para os alunos. Estas bibliotecas serão oportunamente instaladas convenientemente em todas as Escolas Normais Primárias e Grupos Escolares, ampliando-se as já existentes nos referidos estabelecimentos”.

1. Fernando de Azevedo: Novos caminhos e novos fins
2. **Jonh Dewey: Como pensamos: como formar e educar o pensamento**
3. Anísio Teixeira: Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação
4. **Edouard Claparède: A educação funcional: traduções e notas de Jaime Graibom**
5. Afrânio Peixoto: Noções de história da educação
6. Delgado de Carvalho: Sociologia Educacional
7. **Artur Ramos: Educação e psicanálise**
8. Adalberto Czemy: O médico e a educação
9. A. Almeida Jr. : A escola pitoresca
10. Celso Kelly: Educação social
11. **Henri Piéron: Psicologia do comportamento**
12. **Henri Wallon: Princípios da psicologia aplicada**
13. **Djacir Menezes: Dicionário psico-pedagógico**
14. **Sílvio Rabelo: Psicologia do desenho infantil**⁸⁷
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

Dos 16 livros que constam nesta circular, 8 (oito) são referentes a psicologia ou de autores desta área, evidenciando deste modo, a forte influência deste campo do conhecimento no interior das discussões da formação dos professores catarinenses, demonstrando ainda, o vínculo e a sintonia que esta formação tinha com as principais discussões em âmbito nacional.

Um exemplo disto é observado nas bibliografias indicadas como leitura obrigatória e complementar, que faziam parte dos Programas de Ensino da Escola de Educação em 1937, pertencente ao Instituto de Educação do Distrito Federal dirigido por Lourenço filho.

De acordo com Vidal (2001) dentre os autores em destaque nestes programas, para a leitura dos futuros professores, encontram-se nomes como John Dewey, Edouard Claparède, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Delgado de Carvalho,

⁸⁶ Ver Daniel, 2000, p. 46-7.

⁸⁷ Grifos meu.

Henri Wallon e Henri Piéron, todos estes com obras que são indicadas na circular de 1935, que ora vimos analisando.

Observa-se ainda, com base no movimento da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina referente ao mês de junho de 1937, a aquisição de dois livros ligados mais diretamente à área da psicologia: *Princípios de Psicologia* de Henri Wallon e *Psicologia da Infância* de autoria de Silvio Rabelo⁸⁸.

Com relação ainda ao movimento da mesma biblioteca, referente ao mês de abril de 1940⁸⁹, nota-se que há uma grande procura pelas obras pertencentes a área de Pedagogia, procura esta efetuada principalmente por mulheres: “a sub-divisão Pedagogia tem atraído também inúmeros estudiosos, principalmente do sexo feminino”.

Retomando a discussão das reformas educacionais, em Decreto-Lei nº 244 de 09 de dezembro de 1938, as Escolas Normais Primárias catarinenses, conforme Artigo 1º deste, constituirão e serão denominadas Cursos Complementares. No parágrafo primeiro deste artigo consta que, estes cursos serão de dois anos, “moldados ao programa da primeira e da segunda série do Ginásio D. Pedro II”.

Dentre as considerações para justificar esta nova reestruturação, expostas pelo então Interventor Federal no Estado de Santa Catarina, Nereu Ramos, destaca-se a de que “as atuais Escolas Normais Primárias não preenchem a finalidade de formadoras de professores, porque os alunos que a freqüentam, são crianças de dez a doze anos, sem a maturação mental necessária à assimilação de **matérias básicas para o exercício do magistério, tais como a Pedagogia e a Psicologia**”⁹⁰[Grifo meu].

A partir desta preocupação, ressalta-se a importância atribuída a Psicologia e a Pedagogia na formação dos professores catarinenses, consideradas matérias de grande importância para esta formação.

Em 1939 sob regime do Estado Novo, conforme Decreto-lei 306 de 02 de março de 1939, e inspirado na reforma realizada por Fernando de Azevedo em São

⁸⁸ SANTA CATARINA. *Movimento da Biblioteca Pública em junho de 1937*. Diário Oficial, Florianópolis, n. 987, 04.08.1937. Ano IV. Acesso: APESC. Além desses livros, encontram-se também: *A educação e seus problemas de Fernando de Azevedo e Princípios de sociologia, do mesmo autor*.

⁸⁹ SANTA CATARINA. Biblioteca Pública. Movimento do mês de abril de 1941. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1784, 14 de junho de 1941, Ano VIII. Acesso: APESC.

⁹⁰ SANTA CATARINA. *Decreto-lei n. 244, de 09 de dezembro de 1938 – Transforma as Escolas Normais Primárias em Cursos Complementares*. Diário Oficial, Florianópolis, n. 1368, 09.12.1938, Ano V. Acesso: APESC.

Paulo em 1933, os Institutos sofreram nova reestruturação organizando-se da seguinte forma:

- Pré-primário (3 anos)
- Primário (4 anos)
- Secundário Fundamental (5 anos) – Preparatório para o Curso Normal.
- Normal (2 anos) – Destinado prioritariamente a formação de professores normalistas.

Observa-se no Artigo 1º deste Decreto, as finalidades dos Institutos de Educação, quais sejam: “ministrar o ensino pré-primário, primário, secundário e normal a alunos de ambos os sexos e; permitir a observação, a experimentação e a prática dos métodos didáticos, por parte dos que pretendem exercer o magistério primário”.

Ainda neste Decreto de 1939, no que se refere a organização do Curso Normal, em seu Artigo 32º, expõe que,

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 a Portaria nº. 278 de 11 de julho de 1940, o Secretário do Interior e Justiça, Ivo D’Aquino, “determina a seguinte distribuição semanal de aulas, nos Cursos Fundamental e Normal, dos Institutos de Educação do Estado”:

Disciplinas	CURSO FUNDAMENTAL					CURSO NORMAL	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano
Português	4	4	3	3	3	2	2
Francês	4	3	2	-	-	-	-
Alemão	-	3	3	2	-	-	-
Latim	-	-	-	3	3	-	-
Matemática	4	4	3	3	3	-	-
Geografia	2	2	2	2	2	-	-
História da Civilização	2	2	2	1	1	-	-
História do Brasil	-	-	-	1	1	-	-
Ciências	3	3	-	-	-	-	-
Física	-	-	2	2	2	-	-
Química	-	-	2	2	2	-	-
História Natural	-	-	2	2	3	-	-
Desenho	2	1	1	1	1	1	1

Música	1	1	1	1	1	1	1
Educação Física (teoria)	-	-	-	-	-	-	1
Biologia Educacional	-	-	-	-	-	3	3
Sociologia	-	-	-	-	-	3	3
Pedagogia	-	-	-	-	-	2	2
Psicologia⁹¹	-	-	-	-	-	4	3
Metodologia	-	-	-	-	-	2	2
Prática de Ensino	-	-	-	-	-	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*, Florianópolis, n. 1803, 11.07.1940, Ano VII. Acesso: APESC.

Observa-se que o número de aulas de Psicologia no primeiro ano do Curso Normal se constitui como o maior entre as demais disciplinas deste curso, diminuindo sua carga-horária no segundo ano, onde a disciplina de Prática de Ensino ocupa maior número de aulas entre as disciplinas deste currículo.

Relacionado também a organização do Curso Normal do Instituto de Educação, podemos observar que Psicologia Educacional e Pedagogia pertencem a mesma secção⁹²:

Art. 33º - O Ensino será distribuído pelas seguintes disciplinas:

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 vernácula.

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.

As disciplinas pertencentes ao primeiro grupo ocupavam no Curso Normal do Instituto em questão, lugar de maior relevância em relação às disciplinas do segundo grupo. Além da média requisitada para aprovação nas disciplinas que constituíam o

⁹¹ Grifos meus.

⁹² **SANTA CATARINA. 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.**

primeiro grupo ser maior que as do segundo, de acordo com o Art. 55 do mesmo Decreto- Lei de 1939⁹³, encontramos que, “os alunos que não alcançarem média de aprovação nas matérias do primeiro grupo ficarão obrigados a repetir todas as matérias do ano (primeiro e segundos grupos), e os que forem reprovados apenas no segundo grupo, embora não sejam promovidos, só ficarão sujeitos à repetição das aulas deste grupo”.

Assim, ressaltamos a importância dada às disciplinas consideradas bases para a formação dos professores, reunidas no primeiro grupo de seções apresentadas, e a preocupação com o seu aprendizado e assimilação. Observa-se que dentre estas encontramos as disciplinas de Biologia Educacional, Sociologia Educacional e Psicologia Educacional, que possuem papel de grande importância dentro do ideário de renovação educacional. Isto nos leva a compreensão de que as disciplinas ministradas no Instituto de Educação de Florianópolis eram organizadas a partir das proposições da Escola Nova, o que reforça mais uma vez a sintonia que este estabelecimento de ensino possuía com as principais discussões do campo educacional no período.

Dentro ainda da discussão sobre a relevância e o papel atribuído às disciplinas de Psicologia e da Pedagogia na formação dos professores catarinenses no Instituto de Educação de Florianópolis, cabe-nos ressaltar um quadro de 1944 com a distribuição semanal das aulas nos Cursos fundamental e Normal:

Disciplinas	CURSO FUNDAMENTAL					CURSO NORMAL	
	Séries					Séries	
	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

⁹³ Ibidem.

15. Física	-	-	-	-	3	-	-
16. Química	-	-	-	-	3	-	-
17. Biologia educacional	-	-	-	-	-	3	3
18. Sociologia e História da Educação	-	-	-	-	-	3	3
19. Pedagogia	-	-	-	-	-	2	2
20. Psicologia⁹⁴	-	-	-	-	-	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.

Contrastando os dados deste quadro com os presentes no quadro de disciplinas de 1940 – anteriormente citado neste trabalho - poderemos observar que a disciplina de Pedagogia mantém mesma carga-horária (2 aulas semanais). O mesmo não irá acontecer com a disciplina de Psicologia que diminui em 1944 o seu número de aulas, tanto no primeiro como no segundo ano do Curso Normal: em 1940, esta disciplina ocupava 4 aulas semanais no primeiro ano do Curso em análise, e 3 aulas no segundo ano do mesmo curso.

O destaque que a disciplina de Psicologia possuía no quadro de aulas-hora semanais em 1940 do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, não permanece em 1944, quando disciplinas como Prática de Ensino, Educação Física, Sociologia e História da Educação, Biologia Educacional e Metodologia, igualavam-se ou apresentavam maior carga-horária, principalmente no que se refere ao segundo ano deste curso.

Destacamos no caminho que vimos traçando até aqui, observando a trajetória das disciplinas de Psicologia e Pedagogia nos cursos de formação de professores do Instituto de Educação de Florianópolis, a vinculação que estas disciplinas apresentavam quanto aos seus conteúdos e olhares sobre a prática pedagógica. Dentre estes olhares e nesta prática está a criança, que recebe lugar de destaque nas discussões tecidas no interior do campo psicológico e pedagógico, que buscam complementarem-se.

Uma outra possibilidade de percebermos como a psicologia e a pedagogia influenciaram para que a formação dos professores catarinenses dirigissem seus

⁹⁴ Grifos meus.

olhares para o estudo científico da criança, é a partir da análise dos programas de ensino destas duas disciplinas, nos quais poderemos observar as principais discussões realizadas no interior destes dois campos do conhecimento.

3.1 Programas de Psicologia e Pedagogia de 1937 e 1939 do Instituto de Educação de Florianópolis

No Decreto nº. 217 de 09 de março de 1937, assinado por Nereu Ramos, podemos encontrar os programas das disciplinas de Psicologia e Pedagogia⁹⁵ que seriam ministradas nas Escolas Normais Superiores Vocacionais do Instituto de Educação de Florianópolis.

Dentre as considerações feitas neste documento, está o início do funcionamento das referidas escolas no ano de 1937, dois anos, portanto, após a reforma que reorganizou os Institutos de Educação em 1935. Outra ponderação presente neste decreto, diz respeito a organização dos programas das disciplinas, a título provisório, por parte do Departamento de Educação, “nos moldes já existentes em estabelecimentos congêneres do País, em virtude de se achar em elaboração o Plano Nacional⁹⁶ de Educação”⁹⁷.

De acordo com o decreto em questão, o programa das disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia, a serem ministrados na Escola Normal Superior Vocacional, ficaram assim organizados:

ESCOLA NORMAL SUPERIOR VOCACIONAL

⁹⁵ Outros programas de disciplinas aparecem, como: Sociologia, Filosofia, Puericultura, Metodologia do ensino primário e didática.

⁹⁶ Este plano fazia parte da política de Getúlio Vargas, na figura do então ministro da educação Gustavo Capanema, e visava estabelecer “normas e mecanismos que permitissem ao Ministério da Educação atuar com eficiência sobre a educação nacional em todos os níveis” (Horta, 2000, p. 154). O mesmo foi proposto por Capanema na I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1941, sendo endossado pelos participantes do evento. No entanto, o referido plano não foi elaborado, ficando no nível apenas da discussão (Idem). Para maiores detalhes ver: HORTA, José Silvério Baia. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

⁹⁷ 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*, Florianópolis, n. 877, 12.03.1937, Ano IV. Acesso: APESC.

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) 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:⁹⁸

- 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;
 - c) atividades extra-curriculares.

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.**

⁹⁸ Grifos meus.

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 coletivo⁹⁹.

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 homogêneo¹⁰⁰**, permitindo ao professor e aos alunos a compreensão global e especializada de tão importante e complexos estudos.

A partir dos programas destas duas disciplinas podemos perceber as principais questões e autores discutidos no interior das mesmas, além da forte vinculação que apresentavam entre elas, a ponto de serem compreendidas como um “todo homogêneo”.

Conforme assinala Campos et alli (2002) a psicologia e a pedagogia são consideradas disciplinas de grande importância no interior da Escola Nova, visto que se acreditava que elas dariam à educação um novo tratamento às suas questões, agora com base em procedimentos cientificamente verificáveis.

Baseado na observação presente ao final do programa de pedagogia em análise, fica explícito a ligação existente entre esse campo do conhecimento com as discussões concernentes à área da psicologia educacional. Dentro deste contexto, a disciplina de pedagogia é considerada como “seqüência lógica” do ensino de psicologia e, se observarmos os conteúdos expressos nestes dois programas, poderemos perceber que a psicologia oferece os subsídios teóricos à pedagogia, que se mostra aqui, como um campo de atuação prática da primeira.

⁹⁹ Grifos meus.

¹⁰⁰ Grifo meu.

Além disto, se observa também que no programa referente à disciplina de Psicologia Educacional, seu primeiro ano apresenta discussões de ordem mais teórica, com base em autores clássicos da área e suas contribuições para este campo do conhecimento. No segundo ano do mesmo, é dada maior ênfase às questões mais ligadas ao conhecimento psíquico do ser humano.

Cabe ainda destacar que o programa da disciplina de Psicologia Educacional seguia as mesmas diretrizes do instituído no Curso de Formação do Professor Primário, também de dois anos, pertencente ao Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, cuja direção era exercida por Fernando de Azevedo. De acordo com Evangelista (2002, p. 154), no primeiro ano do referido curso era trabalhado:

Uma introdução à psicologia educacional, desdobrada em nove pontos, em que inclui elementos de história, acentuando as psicologias racionalistas, 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.

Esta similaridade de conteúdos é observada também no segundo ano deste mesmo curso, que segundo Evangelista (ibid., p.155),

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. Os estudantes cumpriram uma parte prática, incluindo-se atividades extracurriculares.

Neste âmbito, podemos perceber a semelhança do programa de Psicologia Educacional adotado na Escola Normal Superior Vocacional catarinense, com o utilizado no Curso de Formação do Professor Primário do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, o que demonstra o esforço e a preocupação para que a formação dos professores do Instituto de Educação de Florianópolis estivesse sintonizada com as principais discussões e centros de formação de docentes em nível nacional.

Gostaríamos ainda de destacar, o programa das disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia de 1939, do Curso Normal do Instituto de Educação de

Florianópolis, conforme consta na publicação do Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, n. 1.465 de 11 de abril de 1939¹⁰¹:

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino
Instituto de Educação de Florianópolis
Curso Normal

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 físi-psíquicos.

12 – A atenção; suas condições. O Interesse.

13 – A conservação dos conhecimentos. A memória; condições de aquisição e de conservação. O esquecimento.

14 – A associação e suas condições.

15 – Imaginação, evocação, invenção.

16 – Abstração e generalização.

17 – Psicologia do juízo e do raciocínio.

18 – A linguagem; condições psíquicas e sociais. Linhas gerais de sua evolução no indivíduo.

19 – O temperamento, o caráter e a personalidade. Principais classificações biotipológicas.

2ª PARTE

20 – Definição, objeto e fundamentos da Psicologia Educacional.

21 – Métodos especiais da Psicologia Educacional.

¹⁰¹ 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, Florianópolis, n. 1465, 11.04.1939, Ano VI. Acesso: APESC.

- a) o método dos inquéritos e o método 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 métodos da Psicologia Infantil.
- 2 – Fases típicas do desenvolvimento infantil e suas características dominantes.
- 3 – O psiquismo infantil no período pré-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 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)¹⁰²**
- 19 – Condições psicológicas do erro. Fadiga. Condições do rendimento do trabalho mental.

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.

¹⁰² Grifos meus.

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 e os castigos.

18 – Liberdade e disciplina. Interesse, 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. Conseqüências 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 e estudo. Condições de meios e de fins.

6 – Matérias de estudo. Uso e função das matérias.

7 – Fundamentos do método. A direção da aprendizagem. Classificação dos métodos.

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 e o método de projetos.

12 – A questão da avaliação dos resultados da aprendizagem. Função dos exames. Os exames tradicionais.

13 – Medida da aprendizagem. Variedade das provas. Standartização das provas, possibilidades, dificuldades¹⁰³.

¹⁰³ Grifos meus.

Florianópolis, 15 de março de 1939.

*João Roberto Moreira
Lente de Psicologia e Pedagogia do Instituto de Educação.*

Baseando-se nos conteúdos dos programas do Curso Normal, planejados para estas duas disciplinas, percebe-se que são especificamente direcionados para o campo educacional e que, a exemplo do que acontecia na Escola Normal Superior Vocacional em 1937, os conteúdos programáticos de Pedagogia e Psicologia Educacional apresentam estreita relação. Isto ainda é evidenciado quando observamos que os programas das referidas disciplinas em 1939 são assinados por João Roberto Moreira, professor responsável pelas aulas de psicologia e pedagogia do Instituto de Educação de Florianópolis.

É importante perceber no programa de psicologia educacional em análise, o estudo dos testes de inteligência, mencionando dentre estes, os testes ABC difundidos por Lourenço Filho. Destaca-se ainda, discussões sobre a socialização da criança, o que nos permite dizer que a Psicologia não apenas estudava os indivíduos, bem como preocupava-se também com a inserção destes no meio social.

Quanto ao programa de pedagogia, destacamos discussões sobre a contribuição de ciências como a Psicologia e Biologia para o seu desenvolvimento; o estudo dos “novos e antigos” fundamentos da educação e de algumas conseqüências do primeiro para a educação da época; o estudo de aspectos gerais referentes a história da educação brasileira e catarinense; dentre outros.

Não temos aqui a pretensão de analisarmos detidamente todos os itens expressos nos programas de psicologia educacional e pedagogia de 1937 e 1939, já que isto demandaria um outro trabalho pelo imenso universo de questões a serem abordadas. Contudo, pensamos ser importante para a constituição desta pesquisa, elencarmos alguns temas centrais que permeiam as linhas e entrelinhas dos programas em apreço, por expressarem discussões fundamentais da presença do ideário escolanovista na formação dos professores catarinenses.

Para exeqüibilidade deste propósito elegemos como temas a serem analisados com maior atenção: a influência da psicologia educacional na constituição de uma psicologia da criança; a motivação, aprendizagem e

personalidade e; as relações existentes entre indivíduo e sociedade e a influência dos testes de inteligência neste contexto.

3.1.1 Por uma Psicologia da Criança

Dentre os principais temas abordados no programa de psicologia educacional da Escola Superior Vocacional do Instituto de Educação de Florianópolis em 1937, destaca-se, num primeiro momento, as teorias gerais do campo da psicologia e suas influências e conseqüências para a constituição de uma psicologia ligada às questões educacionais, tendo a criança no interior dessas, um importante papel.

Como marco da história da psicologia educacional, encontra-se o evolucionismo. Como podemos observar com base no programa em análise, a história da constituição do campo psicológico na educação é explicada anterior, durante e posteriormente ao período das idéias evolucionistas.

De fato e, conforme já explicitamos ao longo deste trabalho, a teoria evolucionista em muito contribuiu para o processo de ampliação das idéias referentes a criança e do direcionamento de olhares do campo da psicologia para o estudo da infância.

Fundamentalmente, o evolucionismo foi o modelo pelo qual o estudo científico da psicologia da criança baseou-se para que esta pudesse ser justificada e compreendida.

Provindo da biologia, o desenvolvimento do pensamento evolucionista irá,

justificar a psicologia comparada e, depois, a psicologia da criança (...) os psicólogos e naturalistas esperavam encontrar sob formas simples, aquilo que seria complexo no homem adulto; ou, o que era talvez mais freqüente, esperavam que, através do animal e da criança, conseguissem encontrar uma explicação para o comportamento do adulto (Moreira Leite, 1972, p. 88).

Entre os autores pertencentes a corrente de idéias evolucionistas encontramos Galton, Thorndike, Watson, Kohler e Stanley Hall, para citar os nomes que constam no programa de psicologia em análise. Não temos aqui a pretensão de nos debruçarmos sobre os construtos teóricos destes autores, visto que isto

demandaria um outro trabalho devido à complexa vastidão de idéias que estes possuem.

Contudo, ainda que de forma breve, gostaríamos de expor as contribuições de Watson, Stanley Hall e Thorndike a título de exemplo, apenas para ilustrar a influência dos autores evolucionistas na constituição de uma psicologia da educação ancorada em bases científicas.

De acordo com Garret (1969) embora o trabalho de Watson tenha sido amplamente reconhecido no campo da psicologia da criança, este destaca-se na área da psicologia pela criação da escola conhecida por behaviorismo, ou comportamento radical. Contudo, no que se refere aos estudos da criança, Watson partilhava do método objetivo a partir do estudo genético da mesma. O processo adotado por ele nestes estudos, segundo Garret (1969, p. 172),

consistia em observar a atividade da criança, progressivamente, a partir do nascimento; em catalogar as tendências reflexas e instintivas fundamentais à medida que apareciam, juntamente com as expressões emocionais não aprendidas; e finalmente em descobrir desde que momento começam os hábitos a desenvolver-se, com base nos padrões “inatos” do comportamento.

Este estudo, além de possibilitar uma visão do desenvolvimento da criança, permitia “identificar e corrigir, desde a mais tenra idade maus hábitos e más fixações emocionais” (idem). Além disto, estudos dessa natureza auxiliavam o psicólogo e o professor a guiar as crianças mais desenvolvidas ao tipo de profissão e educação que suas capacidades melhor se adaptassem (idem).

Preocupado também com o estudo da criança, Stanley Hall criou e difundiu o chamado método do questionário, que consistia num rol de perguntas sobre determinados aspectos da vida infantil, encaminhadas aos pais e mestres. Este material agregado a técnicas de observação das crianças, registros destes resultados e a criação de situações definidas para o estudo da criança, permitiram a Hall estudar os períodos evolutivos na vida infantil e a atribuir a cada um destes cuidados especiais (Lourenço Filho, 2002, p. 120-122). Dedicou-se também ao estudo da adolescência, publicando a primeira obra extensa sobre o assunto em 1905 (idem).

Citado também no programa de psicologia em apreço como referência no item “a moderna psicologia educacional”, Edward L. Thorndike dedicou seus estudos

aos problemas de aprendizagem e da formação de hábitos. Apesar de realizar seus experimentos com animais, suas investigações sugerem importantes implicações no que se refere à aprendizagem humana. Segundo Garret (1969, p. 56) dos estudos de Thorndike, “emergiram, por exemplo, certos princípios bem definidos que caracterizam, com grande exatidão, a maneira pela qual crianças e adultos formam novas associações e aprendem coisas novas”.

Thorndike ainda formulou duas leis para fundamentar a aprendizagem: a lei do exercício e a lei do efeito, que apesar das críticas e reformulações que receberam, foram incorporadas à pedagogia moderna (idem).

Baseado no pensamento destes três teóricos do pensamento evolucionista, percebemos a preocupação com o estudo da criança a partir das bases epistemológicas do pensamento científico e da configuração de uma psicologia infantil ancorada ao campo da educação.

Partindo-se do pressuposto de que o programa de psicologia educacional da Escola Normal Superior Vocacional visava a formação teórico-prática do professor catarinense, cabe-nos pensar nas contribuições dessas teorias para a práxis pedagógica.

Deste modo temos que, o educador deve conhecer as fases características da evolução humana para melhor adequar seus planos e objetivos, tendo em vista um processo de formação contínuo, gradual e incessante (Lourenço Filho, 2002, p. 124). Deve-se respeitar as capacidades de cada fase tendo as técnicas educativas que considerar o ritmo de cada indivíduo (idem).

Sendo assim, percebe-se a preocupação com as especificidades de cada fase do desenvolvimento humano e com a variação psicológica através das idades, o que demonstra, de certo modo, um reconhecimento da criança como alguém distinto do adulto, com uma compreensão e ritmo diferente deste. Cabe à escola, portanto, reconhecer estas diferenças e adequar seu ensino a cada idade, de modo que possa agir com maior eficiência.

A questão da psicologia educacional aparece também no programa de mesmo nome no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis em 1939, onde podemos observar a menção aos métodos gerais da psicologia educacional e da afirmação desta como ciência. Focaliza-se, também, as questões relacionadas à psicologia infantil, como é o caso, principalmente, da primeira parte do programa do segundo ano do curso em análise.

Os programas de pedagogia, tanto de 1937 como de 1939, também trazem discussões ligadas à área da psicologia e seus desdobramentos, complementando, inclusive, alguns assuntos presentes nos programas de psicologia educacional.

Importa aqui percebermos no interior desses programas, a linha de pensamento construída, iniciando-se os estudos a partir de uma psicologia geral e seus vínculos e contribuições para com a psicologia educacional e a forte influência desta junto aos estudos na área da biologia para a constituição de uma psicologia infantil, com preocupações relativas propriamente às crianças.

Ressalta-se ainda alguns temas que se destacam nos programas de psicologia e pedagogia de 1937 e 1939, que constituem eixos de discussões centrais. Dentre estes estão a motivação, aprendizagem e personalidade, que devido a relevância que possuem dirigiremos nossa atenção para os mesmos nas próximas linhas.

3.1.2 Motivação, Aprendizagem e Personalidade

Analisando os programas de psicologia e pedagogia de 1937 e 1939 do Instituto de Educação de Florianópolis, observa-se que dentre os principais temas aí trabalhados encontram-se a motivação, aprendizagem e personalidade e seus desdobramentos.

Cabe salientar, que nem sempre estes temas aparecem como título principal, porém, podemos encontrá-los no interior das discussões de outros temas, subsidiando suas compreensões.

Considerados por Lourenço Filho como integrantes dos “grandes construtos” da psicologia escolanovista, os três temas aqui em análise tiveram também grande influência na área da pedagogia, permeando os conhecimentos relativos a este campo.

No que diz respeito à motivação, de acordo com Lourenço Filho (2002), ela precede a todos construtos, visto que diz respeito ao comportamento – original e

mediante aprendizagem – e a personalidade. Seu estudo coloca a possibilidade de compreender as razões que determinam a ação humana.

Nesta direção, a motivação irá tornar mais acessível o entendimento das expressões culturais e seus direcionamentos; tornar mais eficiente as técnicas de ajustamento humano ao trabalho e à sociedade; e fazer compreensível os limites e possibilidades das técnicas de educar (idem).

Podemos perceber que um dos objetivos dos estudos sobre a motivação focaliza-se na busca pelo entendimento do que move os seres humanos a terem determinados comportamentos. A compreensão desses “motivos” possibilitaria um maior controle sobre o agir humano, permitindo o ajustamento de cada indivíduo às circunstâncias do meio social.

No que se refere mais especificamente ao campo educacional escolar, segundo Lourenço Filho (2002, p. 138), o estudo da motivação não se limita a “regulação do comportamento dos alunos em cada lição ou exercício, com vistas a resultados formais, e, sim, à direção de todo o processo educativo”.

Observa-se a partir do exposto, que a compreensão dos processos motivadores implica num projeto de educação amplo, preocupando-se não apenas com as questões referentes à dinâmica da sala de aula, bem como com os seus desdobramentos sociais. Mais uma vez, a escola é vista como o meio mais eficaz para atingir e agir na sociedade.

Outros aspectos ligados ao estudo da motivação, dizem respeito ao incentivo ao interesse. Quanto ao primeiro, sua importância reside em seu caráter motivador para impulsão e direção do comportamento. Está ligado ao interesse, visto que é necessário que exista uma relação de conveniência entre eles para que exista um motivo (Lourenço Filho, 2002).

Com relação à importância do interesse para a educação, Edouard Claparède (1954, p. 184), escreve que o interesse deve ser a mola propulsora da educação, deixando de lado os castigos e similares, substituindo uma disciplina, antes, “exterior”, por uma “disciplina interior”. Claparède admite o reconhecimento da relevância do interesse na educação por parte de Herbart, criticando-o, porém, por ter feito do interesse a consequência, e não o móvel de estudo (ibid., p. 221).

Ao observarmos os programas de psicologia e pedagogia que vimos fazendo a análise, perceberemos que os temas relacionados à motivação e ao interesse são aí contemplados. No que diz respeito a este último, aparece principalmente nos

programas de pedagogia de 1937 e 1939, geralmente ligados a temas como atenção e iniciativa.

O estudo destes temas por parte das normalistas era de fundamental importância para a compreensão da criança e dos caminhos pelos quais sua aprendizagem se processava, auxiliando-as a perceber as melhores maneiras de tornar o espaço educacional um ambiente atraente às crianças.

Possuindo estreita relação com o estudo da motivação está a aprendizagem; no entender de Lourenço Filho (2002), ambas fazem parte do mesmo processo de ajustamento individual. Por ajustamento pode-se compreender “estado de equilíbrio”, sendo assim, a educação que visa o ajustamento da criança pretende levá-la ao “equilíbrio social” (idem).

Para que este processo de ajustamento possa ser realizado com eficiência, faz-se necessário conhecer os comportamentos aprendidos pelos indivíduos, já que os mesmos, apresentam significado decisivo, pois é a partir deles que se passa para as complexas formas de ajustamento (idem).

Nesta direção, é preciso estar ciente das maneiras pelas quais cada indivíduo adquiriu determinados comportamentos, já que isto irá influenciar no seu processo de adaptação ao meio social. De acordo com Campos et alii (2002, p. 38), “a versão científica do escolanovismo continha um ingrediente político: era preciso utilizar as técnicas de modificação do comportamento propostas pela psicologia científica para adaptar a população ao processo de modernização que o país vinha sofrendo, e assim, produzir a força de trabalho requerida para este processo”.

Partindo-se da premissa que “somos o que somos na maior extensão, pelo que aprendemos”,¹⁰⁴ a aprendizagem no interior das discussões escolanovistas assume o papel de direcionar o comportamento dos indivíduos às aspirações sociais trazidas com o processo de industrialização e urbanização brasileiro.

Caracterizada por Lourenço Filho (2002, p. 154) como a “variação do comportamento por efeito da experiência”, a aprendizagem na Escola Nova deve estar ligada diretamente às situações da vida social, tendo como centro do ensino a criança – na situação de aluno. Conforme nos explicita Cunha (1992, p. 222), “o escolanovismo, mediante as modernas teorias que tratam do desenvolvimento do

¹⁰⁴ C.f. Lourenço Filho, 2002, p. 153.

indivíduo, adota uma teoria da aprendizagem segundo a qual o conhecimento só pode ser adquirido por meio da atividade espontânea do aprendiz”.

Sobre a questão da aprendizagem, John Dewey (1975) expõe que o “aprender” é a atividade pela qual o homem cresce, mesmo quando seu desenvolvimento biológico se completou. A aprendizagem está ligada diretamente ao comportamento, pois ela, “se fixa intrinsecamente no organismo, passando a fazer parte como nova forma de comportamento. Só deste modo teremos realmente aprendido para a vida” (Dewey, 1975, p. 33).

“Aprender para a vida” na concepção deweyana significa que a pessoa poderá agir, bem como agirá, do novo modo aprendido tão logo surja uma situação que assim exija.

É importante lembrar ainda das teorias da aprendizagem formuladas por Pavlov, Kohler e Thorndike, que apesar das características diferenciadas que lhes são concernentes, não podem ser consideradas excludentes, mas sim convergentes no que tange ao objetivo de adaptação dos indivíduos à sociedade.

A partir do entendimento de aprendizagem exposto nas linhas que seguirem até aqui, observamos que a criança (aluno) é o foco de suas atenções, colocada como centro deste processo. Ao professor cabe conhecer como este sujeito aprende para que possa utilizar-se dos processos de ajustamento social com maior qualidade.

Com base nos programas de psicologia e pedagogia do Instituto de Educação de Florianópolis, de 1937 e 1939, percebemos que a aprendizagem ocupa um espaço relativamente grande dentre os principais temas aí relacionados para a formação daqueles professores. Isto pode ser exemplificado, observando-se a segunda parte do segundo ano do programa de psicologia educacional do Curso Normal (1939). Nota-se neste, que as questões relacionadas à aprendizagem tornam-se o foco das discussões.

No entanto, mesmo tendo dados gerais sobre motivação e aprendizagem, não é possível, ainda assim, prever o que cada indivíduo fará em uma determinada situação¹⁰⁵. É preciso, portanto, estudar as especificidades relativas a cada um destes, ou seja, a sua personalidade.

¹⁰⁵ C. f. Lourenço Filho, Op. Cit.

Segundo Lourenço Filho (2002, p. 189), a personalidade se desenvolve e se afirma de acordo com as possibilidades de cada indivíduo e seu legado biológico. Contudo, é na interação com outras pessoas que encontra condições de aplicação e expressão verdadeiramente humanas.

Deste modo, percebemos que apesar de atribuírem o desenvolvimento da personalidade ao foro individual, ressaltam o papel das relações sociais como espaço de expressão e constituição das individualidades.

Neste sentido, e por fazer parte do meio social, a escola deve constituir-se em um espaço onde a personalidade dos alunos se expresse de forma clara, para que, na medida do possível, possam aferi-las naquilo que for necessário ao processo de ajustamento social.

Sendo objetivo central da educação, conforme Lourenço Filho (ibid., p. 174), “formar personalidades, desenvolvê-las e aperfeiçoá-las”, mais uma vez ressalta-se o papel do professor neste processo. Caberá a este, por estabelecer contato mais direto com as crianças no ambiente escolar, perceber as manifestações do pensamento de cada aluno e procurar enquadrá-los dentro dos propósitos educacionais escolanovistas de adaptação social.

O ambiente da sala de aula deverá refletir a sociedade na qual pretende-se construir, pois acredita-se dentro do movimento de renovação educacional, que o meio social do qual as crianças pertencem ou convivem, irá influenciar fortemente na constituição da personalidade das mesmas.

Levando-se em consideração que cada criança possui sua própria personalidade, surgem os testes psicológicos, visando formar classes mais homogêneas para facilitar a ação do professor. Sobre estes testes e suas influências para o campo educacional falaremos em breve.

O tema da personalidade e seus correlatos é destaque nos programas de psicologia educacional e pedagogia da Escola Normal Superior Vocacional (1937). Aparece também no programa de mesmo nome em 1939.

Mais uma vez evidencia-se a preocupação em oferecer aos futuros professores discussões basilares integrantes do movimento escolanovista, para que este ideário possa ser solidificado na prática. Reconhecer as diferenças individuais das crianças, muito mais que sinônimo de diversidade era, sobretudo, fator de exclusão.

Contudo, deve-se considerar que os estudos referentes à motivação, aprendizagem e personalidade, trazem a criança para o foco das questões educacionais. De acordo com Cunha (1992, p. 227), “os avanços científicos da psicologia nas áreas de motivação, desenvolvimento, aprendizagem e personalidade fornecem um substrato teórico capaz de sustentar a importância do aluno como elemento central do processo de ensino, ao contrário do que era tradicionalmente praticado”.

Conforme pudemos observar ao longo desta discussão, estes três temas (motivação, aprendizagem e personalidade) subsidiaram a formação dos professores catarinenses no período em estudo, influenciando suas práticas e idéias no contato estabelecido com as crianças no interior das salas de aula.

É importante perceber ainda que esses construtos teóricos tinham por base o estudo do indivíduo visando determinados fins sociais. Devido à importância desta relação indivíduo-sociedade no interior da proposta escolanovista, nos propomos a discuti-la a seguir, ressaltando ainda a importância dos testes psicológicos no interior desta relação.

3.1.3 Testes Psicológicos, Indivíduo e Sociedade

Estamos tão acostumados a opor a idéia de sociedade à idéia de indivíduo que toda doutrina, que faça do termo “sociedade” uso freqüente, parece sacrificar o indivíduo.
Emile Durkheim

Como uma das questões centrais da Escola Nova está o estudo do indivíduo. Porém, há um outro elemento que se constitui como base para a compreensão do primeiro, por vezes aparecendo na análise de suas entrelinhas: a sociedade.

Estes dois elementos – indivíduo e sociedade – permeiam as discussões presentes nos programas de psicologia educacional e pedagogia de 1937 e 1939 do

Instituto Estadual de Educação de Florianópolis, nos quais podemos observar em vários momentos o entrelaçamento dos mesmos, direcionados ao estudo da criança.

Ao contrário do que se possa pensar, ao lançar o olhar para o indivíduo dentro dos paradigmas da Escola Nova, não se pensa no estudo deste com um fim em si mesmo, e sim visando determinados fins sociais. Conforme nos expõe Cunha (1992, p.215), por meio da valorização das capacidades individuais, possibilita-se reorganizar a hierarquia social, baseando-se no valor de cada pessoa.

Neste sentido, vimos que o conhecimento do indivíduo pressupõe o vislumbamento da formação de uma sociedade adequada aos padrões sociais e econômicos emergentes, auxiliando no desenvolvimento da mesma.

Com relação ao estudo dos aspectos individuais, a psicologia é o campo científico que apresenta grandes contribuições para o desvelamento desses conhecimentos. Contudo, Lourenço Filho (2002) escreve que a psicologia humana para ser completa deve valer-se de conceitos e construtos de origem e valor social.

Nesta direção, o ideário escolanovista ao estudar os aspectos concernentes a cada criança, sua lógica psicológica e suas peculiaridades, reconhece também o meio social do qual cada indivíduo faz parte.

Este entendimento baseia-se no princípio de que a existência humana pressupõe coexistência, ou seja, leva-se em consideração a interação dos indivíduos com os demais pertencentes ao seu meio.

Sobre esta questão Fauconnet (1978), ao fazer um estudo das idéias de Durkheim, explicita que este considera que dentro de cada pessoa existem dois indivíduos: o “ser individual” e o “ser social” (Fauconnet, 1978, p.10). O objetivo da educação, configura-se em constituir ou organizar o ser social em cada indivíduo (idem).

Dentro desta perspectiva de análise, John Dewey (1975, p.28), expõe que indivíduo e sociedade são “termos de um mesmo processo em constante desenvolvimento”. O espaço escolar, deste modo, deve ser o local onde estes elementos podem ser trabalhados organicamente, proporcionando aos seus sujeitos situações reais de vida (Idem).

Partindo-se da compreensão deweyana aqui exposta, percebemos que a escola se constitui em um espaço privilegiado de manifestação dos aspectos individuais e coletivos, tendo por função adaptá-los as aspirações sociais e

econômicas do país. Ela ainda é a instituição “pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança”¹⁰⁶ (ibid., p.39).

Fundamentando este entendimento de escola percebemos as influências do conceito de educação referente à teoria durkheimiana na qual a educação é compreendida como “a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social” (Durkheim, 1978, p.41). Neste sentido esta tem por objetivo, “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” (Idem).

Com base nestes conceitos observamos que a criança é entendida como um ser imaturo, cabendo à escola na figura de seus sujeitos adultos – os professores – transmitir-lhes os saberes necessários para sua convivência, adaptação e ação social. Esta compreensão de renovação escolar, procura através da escola, “transformar o indivíduo, de ser psico-biológico em ser socializado, com a finalidade maior de adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” (Cunha, 1992, p.228).

Conjugada a esta idéia está o entendimento de que se educa, também, indiretamente, através do meio social. Sendo assim, um dos meios mais diretos de controlar ou governar a educação das crianças, é de preparar o ambiente em que ela interage, pensa e sente (Dewey, 1975, p.24). A escola, por sua vez, organiza-se intencionalmente “para o fim expresso de influir moral e mentalmente sobre seus membros” (idem).

Esta função de socialização a partir do ambiente escolar é atribuída em grande parte como de responsabilidade do professor, que necessita incorporar os conhecimentos científicos para melhor apreender a realidade (Cunha, 1992).

Conforme pudemos acompanhar ao longo dos itens anteriores, estes conhecimentos de base científica necessários à formação dos professores tinham como parâmetro o estudo do indivíduo. Porém não cabe desconsiderarmos que estes eram revestidos de um caráter social, tendo como horizonte o ajustamento das crianças ao cenário social que se delineava.

¹⁰⁶ De acordo com Dewey (1975, p. 42): “Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não evolvido – a criança, - e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos”.

O reconhecimento da criança como um “indivíduo que precisa ser socializado”¹⁰⁷ não invalida a idéia das especificidades concernentes a cada uma delas. Conforme observamos com relação à personalidade no item anterior, é tarefa do professor conhecer a complexidade dos seus alunos para que possa melhor agir sobre estes.

Contudo, como fariam os professores para “adaptar” o ensino escolar tendo nas suas salas de aula um universo de diversidades tão extenso? Baseados em quê reconheceriam estas diferenças?

Tentando responder indagações deste tipo são criados os testes de inteligência, que de acordo com Cunha (1992), visavam à classificação dos alunos de acordo com suas capacidades individuais, com vistas a formação de classes escolares homogêneas, facilitando a adequação dos conteúdos às diferentes idades.

Observando os programas de psicologia e pedagogia de 1939 do Curso Normal do Instituto em análise, percebemos a menção aos testes e medidas de aprendizagem com destaque no primeiro ano do programa de psicologia educacional para os testes “ABC” elaborado por Lourenço Filho.

Proposto e criado por Lourenço Filho os testes ABC vinham tentar resolver os altos índices de fracasso escolar existentes no Brasil na década de 1930, a partir do conhecimento das diferenças individuais existentes. Segundo Campos et alii (2002, p.41), “o ABC se destinava a identificar os níveis de maturidade entre as crianças analfabetas, de modo que se pudesse detectar sua prontidão para a alfabetização”.

Lourenço Filho acreditava que a escola pública deveria lidar com as diferenças individuais nos processos de aprendizagem através da avaliação mental e da maturidade, estabelecendo um sistema onde essas diferenças fossem levadas em conta (ibid., p.44).

Além disto, os testes de inteligência eram uma tentativa de substituir as noções subjetivas aferidas pelos professores aos seus alunos, por resultados quantitativos baseado em dados objetivos, e por assim ser, mais precisos.

Sobre a questão dos testes na educação e seus resultados, Moreira Leite (1972, p.97) expõe o seguinte:

O que vai determinar o triunfo ou fracasso de uma pessoa não é apenas a inteligência medida pelo teste – embora este seja muito

¹⁰⁷ C. f. Durkheim, 1978, p.41

importante. De outro lado, o teste é indiscutivelmente útil – desde que seja bem feito e corretamente aplicado – para impedir que a pessoa perca tempo num estudo para o qual não tem qualificações intelectuais mínimas.

A partir do pensamento vigente no período e exposto pelo autor supra citado, se extrai a idéia de que os testes de inteligência ao possibilitarem a formação de classes escolares homogêneas, colocam a responsabilidade do sucesso ou fracasso escolar ao indivíduo, classificando seu desempenho na sala de aula de acordo com o grau de suas capacidades de inteligência.

Com base nestas idéias percebe-se que os referidos testes aplicados à educação demonstram a preocupação com a classificação e mensuração dos indivíduos, visando a formação de uma sociedade “organicamente” constituída onde cada pessoa tem sua função determinada. Sucesso ou insucesso são termos de responsabilidade individual e não social.

Cabe ressaltar que os testes ABC foram largamente utilizados nas escolas públicas primárias brasileiras. Em Santa Catarina, por exemplo, foi enviada uma circular em 02 de janeiro de 1942 aos diretores dos grupos escolares, com a seguinte proposição feita pelo Prof^o. Germano Wagenfiihr, inspetor de grupo escolar e curso complementar: “que, se possível, todos os alunos dos primeiros anos sejam submetidos aos testes ABC de maturidade intelectual de Lourenço Filho”¹⁰⁸. A proposta foi aprovada pelo Departamento de Educação, sendo recomendada sua execução a todos os alunos de primeiro ano dos grupos escolares catarinenses.

Outro destaque é o contato de Lourenço Filho com a teoria sobre os testes de inteligência de Binet & Simon, autores estes também referenciados juntamente com aquele no programa de psicologia educacional de 1939. A relação com esses autores pode ser evidenciada quando a partir de 1927 como diretor da Companhia Melhoramentos de São Paulo, Lourenço Filho traduz, dentre outras obras, o livro “Testes para a Medida de Inteligência”, de autoria de Binet & Simon (Monarcha, 1999, p.301).

Podemos perceber, com base nas discussões traçadas até aqui, a relação existente entre indivíduo e sociedade fundamentando o ideário escolanovista, como

¹⁰⁸ **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 maturidade intelectual de Lourenço Filho. Circulares 1942. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.**

elementos pertencentes ao mesmo projeto de adaptação/ajustamento às condições sociais e econômicas advindas de um crescente processo de urbanização e industrialização brasileiros e da necessidade de democratizar o acesso às escolas para formar o “novo” cidadão que possa atender a estas exigências.

Auxiliando neste processo de adaptação social, os testes de inteligência contribuíram para a formação de uma mentalidade onde a exclusão social era vista como uma forma de “seleção natural” produto do desenvolvimento das capacidades intelectuais de cada indivíduo.

Estas discussões permeavam as linhas e entrelinhas dos programas de psicologia educacional e pedagogia de 1937 e 1939 em análise, onde percebemos dentre seus temas a preocupação com o binômio indivíduo-sociedade. Além da menção aos testes de inteligência – sobretudo nos programas de 1939 – observa-se, por exemplo, no interior do programa de psicologia educacional deste último ano, temas relacionados a “socialização da criança”, “condições psíquicas e sociais” para o desenvolvimento da linguagem, dentre outros, que demonstram a relação existente entre os estudos psicológicos e os sociais.

Neste âmbito, pensando-se na formação dos professores, tinha-se como propósito o estudo do indivíduo sob bases científicas tendo como horizonte o meio social para o qual pretendia-se adaptá-lo. As diferenças sociais, deste modo, são explicadas cientificamente de acordo com o desenvolvimento da capacidade individual de cada um.

As questões discutidas até aqui possibilitam-nos perceber que a formação dos professores catarinenses abarcava discussões fundamentais do movimento escolanovista. Ainda que os programas de psicologia educacional e pedagogia em análise representem um planejamento desta formação, demonstram que o Instituto Estadual de Educação de Florianópolis estava sintonizado com as principais discussões relacionadas ao campo educacional.

Uma outra constatação é a ligação existente entre as disciplinas de Psicologia e Pedagogia, demonstrando pontos comuns de discussão e complementaridade em seus programas e retratando o suporte científico oferecido pela primeira ao campo pedagógico.

Dentro deste contexto, cabe perceber ainda, como estas duas disciplinas pensavam a criança e a infância no interior do Instituto em questão, através da análise de uma outra fonte não menos relevante: a revista Estudos Educacionais, importante órgão difusor das idéias e concepções acerca da formação dos professores catarinenses no período. A partir deste periódico poderemos perceber, também, como eram incorporadas as principais questões contempladas em nossas discussões até aqui naquela formação.

CAPÍTULO 4 - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: ESPAÇO PARA SE PENSAR A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES CATARINENSES

A criança pode ser comparada às vezes a esses recifes de coral que se formam por uma lenta, mas contínua cristalização, crescendo molécula por molécula, átomo após átomo. Assim, sua substância moral se elabora insensivelmente, e um gesto, uma palavra do professor, não são coisas perdidas; ela ou eles podem implicar toda uma existência do adulto.

Roger Bastide

O Instituto de Educação de Florianópolis – como assim passou a ser designada a Escola Normal Catarinense a partir da Reforma Trindade de 1935 – constituía-se em uma instituição modelo na formação dos professores em Santa Catarina, bem como *locus* das principais discussões educacionais do período de 1930 e 1940.

Já no planejamento das instalações onde funcionaria seu prédio, em 1920, podemos perceber a intenção de torná-lo o centro por excelência da formação dos professores catarinenses, dando especial atenção à arquitetura de seu edifício, que deveria trazer as marcas da importância dada a esta formação:

Já se acham iniciadas as obras para a construção de um edifício destinado à Escola Normal, que até a presente data funciona em prédio que, por suas dimensões acanhadas e pouco confortáveis, já não pode satisfazer às exigências do ensino atual. O novo edifício, projetado com o objetivo de permitir o funcionamento regular dos diferentes cursos, possuirá amplas acomodações para professores e alunos, além de reunir todos os requisitos da higiene escolar. O local escolhido para a construção do novo edifício é bastante apropriado a um prédio desse tipo, que será, além do mais, um belo ornamento para a nossa *urbs*¹⁰⁹.

Em 1941, já com as reformulações ocasionadas pela reforma do ensino catarinense em 1939, o Instituto comportava a seguinte estrutura organizacional:

Organização do Instituto de Educação de Florianópolis (1941)¹¹⁰

Diretor: João Roberto Moreira

Curso Primário:

Prof^a. Julieta Torres Gonçalves – diretora

Professores: Olga D'Acampora, Julieta Bráglia, Irma Mund, Irene Meyer, Maria do Carmo Vieira, Emília Boss e Sueli Bittencourt

Curso Secundário:

Secção de Português e literatura: Prof^o. Barreiros Filho – catedrático. Prof^a. Antonieta de Barros – assistente

Secção de Francês: Prof^a. Aurea Cruz – catedrática

Secção de Latim: Prof^o. Custódio de Campos – catedrático

Secção de Matemática: Prof^o. Eduardo Pio da Luz – catedrático. Prof^o. Anacleto Damiani – assistente

¹⁰⁹ SANTA CATARINA. *Mensagem do vice-governador em exercício Hercílio Pedro da Luz apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1920*. Florianópolis, 1920. Acesso: APESC.

¹¹⁰ APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS EDUCACIONAIS. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941.

Secção de História Natural: Prof^o. Henrique Brüggmann – catedrático
Secção de Física e de Química: Prof^o. Antônio Mâncio da Costa – catedrático. Prof^o.
J. Martins Netto – assistente.
Secção de História Civil: Prof^o. Odilon Fernandes – catedrático
Secção de Geografia e Cosmografia: Prof^o. Wilmar Dias – catedrático

Artes

Desenho: Prof^o. Estanislau Trapple
Música: Prof^a. Judite Simone
Trabalhos manuais: Prof^a. Laura da Luz Montenegro
Educação Física: Professores Fernandino C. de Andrade e Diva Formiga

Curso Normal

Secção de Psicologia educacional: Prof^o. João Roberto Moreira – catedrático
Secção de Biologia educacional: Prof^o. Dr. Armínio Tavares – catedrático
Secção de Sociologia educacional: Prof^o. Henrique Stodieck – catedrático
Secção de Metodologia e Prática de Ensino: Prof^a. Maria Madalena de Moura Ferro
– catedrática
Secção de Língua e literaturas vernáculas: Prof^o. Barreiros Filho – catedrático

É neste ano também que se evidencia a preocupação do Curso Normal do referido Instituto com a criação de um veículo impresso, que pudesse difundir as principais idéias e concepções presentes no interior da formação dos professores daquela instituição.

Sendo assim, João Roberto Moreira¹¹¹ (então diretor e professor de Psicologia e Pedagogia no período de 1941 a 1943), juntamente com o apoio dos alunos do Curso Normal do Instituto, inicia a publicação de um periódico: a Revista *Estudos Educacionais*. Este periódico também contou para sua realização com o apoio do Departamento de Educação do Governo do Estado de Santa Catarina, na figura do seu então secretário de Viação e Obras Públicas, Ivo D'Aquino.

A referida revista comportava seis números, sendo que as cinco primeiras edições foram editadas consecutivamente de 1941 a 1943, período este em que João Roberto Moreira esteve à frente do cargo de diretor do Instituto em análise. O

¹¹¹ “João Roberto Moreira nasceu em Mafra, Santa Catarina, em 1912. Diplomou-se em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Fez cursos de extensão e aperfeiçoamento em instituições do Rio e de São Paulo e nos Estados Unidos e França. Foi professor catedrático e diretor da escola normal e do Instituto de Educação, no Paraná e em Santa Catarina. Foi técnico de educação do Ministério da Educação e Cultura; coordenador da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, do MEC; e diretor de Pesquisas em Sociologia Educacional, do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, tendo antes ocupado o cargo de Diretor de Programa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Faleceu em 1968” (Paixão apud Nascimento & Daniel, 2002).

número seis da revista *Estudos Educacionais* foi publicado em 1946, quando Antonieta de Barros assume a função de diretora deste Instituto.

Em sua primeira edição (agosto de 1941), João Roberto Moreira explicita na apresentação deste periódico o objetivo de sua publicação, que, segundo ele, tem a preocupação de promover o “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” (p. 03). Mais à frente, Moreira salienta que,

naturalmente, muito do que publicamos, assume aspecto de simples vulgarização, por ser uma aula, geralmente, o transmitir aos alunos, o que a ciência já tem de pronto e acabado. Entretanto, se assim é, pode-se, nessa mesma aula, focalizar o resultado científico de um ponto ou encarar o resultado científico da própria ciência e, também, das técnicas, dela dependentes. Em cada trabalho publicado, por mais simples que pareça, há uma intenção crítica ou prática a se manifestar (idem).

Os artigos que eram publicados na revista *Estudos Educacionais* eram produzidos tanto por alunos do Instituto, bem como por seus professores, a partir de pesquisas feitas por estes ou aulas ministradas naquele período de formação. De acordo com Moreira, ainda na apresentação da revista *Estudos Educacionais*, “o professor, 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” (idem).

Uma outra finalidade deste periódico era a de reforçar o aspecto científico que se pretendia dar à formação dos professores no período, procurando promover a aproximação entre os alunos e professores do Instituto, bem como inaugurar e incentivar, segundo Moreira “um verdadeiro espírito universitário (...) de molde a transformar a escola num ambiente de respeito, cordialidade e auxílio mútuo” (ibid., p. 04).

Esta publicação contava ainda, com discursos e palestras proferidos por intelectuais de projeção nacional, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Donald Pierson e Roger Bastide, que estiveram no Instituto na década de 40

proferindo palestras - a exceção de Lourenço Filho, que enviou seu discurso que foi lido na ocasião (1943), por João Roberto Moreira.

Podemos perceber, com base no que diz João Roberto Moreira na apresentação deste periódico, a importância e ênfase dada às ciências como fundamento e base primordial para a formação e atuação dos professores, explicitando as questões teóricas trabalhadas por estes em suas aulas, bem como o entendimento e interpretação dos alunos sobre estas e outras questões teóricas tratadas, revelando “a própria configuração do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, enquanto ‘modelo’ na formação de professores em Santa Catarina” (Daniel, 2000, p.25).

Dentre os artigos publicados pelos alunos, professores e intelectuais nacionais durante o período de veiculação da revista (1941-1946), selecionamos os que tratavam mais especificamente dos assuntos e discussões relacionados à criança e à infância, bem como das ciências que a fundamentavam e lhes davam base.

Esta seleção foi realizada a partir da leitura de todos os textos publicados nos seis números da revista *Estudos Educacionais*, sendo destacados e fichados aqueles que eram condizentes com os objetivos desta pesquisa, tratando das temáticas citadas acima.

Buscando ressaltar o caráter científico atribuído ao periódico em apreço, este contava com vários artigos que discutiam temas relacionados à biologia, psicologia, pedagogia, sociologia, educação física, matemática, história, geografia, artes, dentre outros, que eram desdobrados a partir das disciplinas ministradas no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis. Conforme já salientamos, a revista *Estudos Educacionais* também publicava discursos e palestras de intelectuais de projeção nacional e de autoridades ligadas ao governo catarinense, quando da presença destes em alguma solenidade daquela instituição educacional.

Apesar de apresentar na grande maioria dos artigos publicados uma convergência de opiniões, há também na referida revista, textos que explicitam entendimentos diferentes no interior do próprio Instituto acerca de determinadas questões do campo educacional.

No interior desta diversidade de temas e discussões, destacamos para análise nesta pesquisa os seguintes artigos:

Quadro 8 - Artigos publicados na Revista *Estudos Educacionais* utilizados nesta pesquisa

Ano I, n. 1, agosto de 1941

- ◆ Discurso proferido pelo Exmo Dr. Ivo D´Aquino, como paraninfo da turma de professores em 1939;
- ◆ Educação Física – F. Caldeira de Andrada
- ◆ Do caráter empírico das aplicações pedagógicas – Prof^o. João Roberto Moreira;
- ◆ Importância do aleitamento materno – Prof^o. Armínio Tavares;
- ◆ Fundamentos gerais da aprendizagem – Aluna da prof^a. Maria Madalena de M. Ferro;
- ◆ Diferença entre história da educação e história da pedagogia – Aluna Edite Menezes D´Aquino

Ano I, n. 2, novembro de 1941

- ◆ Sobre o recém-nascido – Prof^o. Dr. Armínio Tavares;
- ◆ Reações infantis às situações sociais – Alunas Aurea Bauer e Eusa Reis;
- ◆ Psicologia, monismo, materialismo – Prof^o. João Roberto Moreira;
- ◆ Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir – Prof^a Maria Madalena de Moura Ferro;
- ◆ Educação urbana e rural – Aluna Nilma Leal;
- ◆ Psicologia e Fisiologia – Aluna Maria Leda Vaz;
- ◆ Porque a Pedagogia não é uma ciência – Aluna Maria da Glória Castro.

Ano II, n. 3, novembro de 1942

- ◆ O espírito indutivo na prática da Escola Nova – Prof^o. Henrique Stodiek;
- ◆ A arte colonial e o interesse que apresenta para o ensino primário – Prof^a. Maria Madalena;
- ◆ Psicologia – A criança e o adulto – Relações entre o estudo d´uma e d´outro – Aluna Nilma Leal
- ◆ A escola é uma instituição social – Alunas Daura S. Areão e Ocirema A. Meireles;
- ◆ Bases e valor da educação pré-primária – Alunas Rosa J. Fortes e Nilce Lopes de Almeida.

Ano III, n.4, junho de 1943

- ◆ Educação dos educadores – Prof^o. Roger Bastide;
- ◆ A psicologia educacional e o seu contato com os outros ramos da psicologia – Aluna Maria Lygia Müller;
- ◆ O equipamento original do homem em face do comportamento coletivo – Prof^o. João Roberto Moreira.

Ano III, n.5, dezembro de 1943

- ◆ Como falou o orador da turma de 1943 – Aluno Otávio Munir Bacha;
- ◆ Da noção de fato psíquico e das possibilidades da Psicologia – Prof^o. João Roberto Moreira;

Ano V, n.6, março de 1946

- ◆ Psicologia – Prof^o. J. Alcântara Santos;
- ◆ A educação física, base da intelectual – Prof^o. Paulo Samy;
- ◆ Rimas Singelas – Prof^o. Odilon Fernandes;
- ◆ A mulher na sua mais elevada função social – Prof^a. Antonieta de Barros.

Fonte: *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de educação. Fpolis/SC.

Com base nos artigos acima relacionados, buscamos fazer uma análise do modo como as discussões desenvolvidas ao longo deste trabalho foram tratadas no interior do Instituto de Educação de Florianópolis, partindo-se do pressuposto que os textos publicados na revista *Estudos Educacionais* refletem importantes questões presentes na formação dos professores desta instituição modelo em Santa Catarina.

Dentre estas questões estão as discussões referentes ao ideário escolanovista, sua difusão e imbricamento com um projeto social mais amplo, bem como os olhares que ele lançava sobre a infância e a criança. Ressalta-se, ainda, discursos relativos a importância da psicologia e da pedagogia para a educação e a influência destes dois campos do conhecimento na formação dos professores, subsidiando suas práticas e auxiliando-os no conhecimento das crianças, futuros escolares.

Pretendemos, deste modo, trazer para o debate, a seguir, as falas dos alunos, professores e intelectuais que estiveram no Instituto de Educação de Florianópolis, por meio dos artigos e discursos publicados no periódico em apreço, procurando a partir destas “vozes” evidenciar as principais discussões aqui relatadas.

4.1 A Educação como projeto de adaptação social

Tendo como base a escola, o projeto de renovação educacional estava intrinsecamente ligado às mudanças sociais e econômicas que o país vinha sofrendo em virtude de um crescente processo de desenvolvimento da urbanização e industrialização. Era necessário adequar a escola a essas transformações que delineavam o panorama nacional e internacional, pois se acreditava que esta instituição seria o melhor meio de difusão e propagação dos ideais de construção de uma nação forte e soberana.

Para tanto, caberia à escola além de formar trabalhadores para as indústrias, fortalecer os ideais de “ordem” e “progresso” social, sendo uma de suas funções primordiais a adaptação dos indivíduos aos novos condicionantes econômicos e sociais do país tendo por base os aportes das ciências que lhes darão fundamento.

Esta discussão a respeito da escola como principal campo de prática e difusão do ideário de adaptação social via movimento da Escola Nova, permeia vários artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, nos quais encontramos além de referências ao movimento escolanovista – suas propostas e princípios – destaque para as ciências que lhes dão base.

Tendo como eixo de comparação a Escola Tradicional, o escolanovismo representa, em muitas falas, um novo tratamento aos problemas educacionais tendo como foco a criança. De acordo com Ivo D’Aquino¹¹² (1941, p. 10), “à luz do moderno conceito pedagógico, a escola, antigamente, era risonha e franca apenas no estro saudoso do poeta. Os antigos pedagogos não sabiam compreender a criança. Para eles a criança ‘era apenas um adulto em miniatura”. Mais à frente em seu discurso, o referido autor coloca que,

antigamente, não era a escola o ambiente propício ao desenvolvimento normal e espontâneo da criança, mas um ergástulo do espírito, gradado pela severidade do mestre, ensombrado pelo preconceito e onde apenas as janelas encaixilhavam um pedaço de céu, a que o risco do vôo de uma ave, dava, de vez em quando, a ilusão de uma longínqua liberdade... (idem).

A solução para esta escola criticada por Ivo D’Aquino é, no seu entender, uma escola moderna, que atenda as necessidades da sociedade da época, é, em outras palavras, uma “nova escola” cuja finalidade, “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” (idem).

Tendo como preocupação o aperfeiçoamento do indivíduo nos seus aspectos “intelectual, físico, cívico e moral”, propõe que para esse fim não basta que o aluno “ouça, repita e aplique o que o mestre lhe inculcou” (ibid., p.11). É necessário

¹¹² 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.

também que este “observe, experimente, compare, investigue, crie, projete e execute” (idem).

Contudo, Ivo D’ Aquino ressalta que a escola não deve restringir seu ensino apenas ao espaço escolar: “seria pouco se a pedagogia se interessasse apenas pela criança, nos limites isolados dessa órbita. É que a escola não se confina nos muros do seu recinto. E isso porque um dos objetivos precípuos da educação é, no dizer de Durkheim, socializar a criança” (idem). Segundo o autor em questão, “ninguém se educa para viver sozinho. Deve destarte, a escola ser uma célula viva, e não um quisto, dentro do meio social”.

As palavras do autor supra citado expressam nitidamente a ligação que deve se estabelecer entre a escola e o meio social. Isto porque o espaço escolar é compreendido como importante meio de ação junto aos indivíduos, visando adaptá-los as novas configurações sociais delineadas por um projeto de desenvolvimento nacional.

À escola, ou melhor, aos educadores, cabe conhecer a sociedade para a qual projeta-se socializar a criança, sociedade esta que deverá ter refletida no âmbito escolar um exemplo a ser seguido.

Corroborando as idéias de Ivo D’Aquino, a aluna Edite Menezes D’ Aquino¹¹³ (1941, p. 83) explicita em seu artigo que “a educação visa a adaptação do indivíduo ao meio social (...) ‘é a socialização das gerações novas’ ou ‘ação que os adultos exercem sobre os novos para amadurecê-los na sociedade’, conforme a opinião de Durkheim”. Podemos perceber que além da menção também a Durkheim, a aluna ressalta a questão da adaptação do indivíduo a sociedade, reforçando a construção deste binômio.

Observa-se ainda as idéias durkheimianas quanto a questão bem definida com relação a quem ensina e quem aprende no processo educacional. Sendo assim, aos adultos é delegada a tarefa de educar as crianças, ou melhor, de socializá-las, adaptá-las ao meio social.

Ainda neste artigo, encontra-se a idéia de que o ensino deve estar ligado à vida social, citando John Dewey para reforçar este pensamento: “Disse Dewey, o maior pedagogo americano: ‘vivendo o que se aprende, aprende-se pela vida e

através da vida” (idem). É este tipo de educação que se pretende oferecer à sociedade em mudanças, visto que “esta civilização, transformando-se, não pode pedir uma educação estacionária, mas uma que lhe acompanhe as transformações” (ibid., p. 84).

A análise durkheimiana da educação como fator de socialização das gerações mais novas pelas mais velhas faz-se presente também no texto de João Roberto Moreira¹¹⁴ (1941, p. 17) que expõe ser a educação um fato social, correspondente a uma necessidade social. A este respeito, Moreira explica que,

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. Sendo assim, compreende-se que ela se efetue sempre com maior ou menor rendimento, por poucos e deficientes que sejam os recursos teóricos ou científicos, esclarecedores do caminho a seguir. Entretanto, na escola, onde a educação é intencional por excelência, supõe-se que devam ser conhecidos os meios ao seu dispor, bem como a possibilidade de êxito em face da aplicação de tais recursos.

Percebe-se entre os artigos publicados na revista *Estudos Educacionais* citados até o momento, a preocupação com o aspecto social da educação presente no ideário escolanovista, além da referência a autores que o fundamentam, como Dewey e Durkheim. As idéias deste último, em especial, permeiam grande parte das discussões relacionadas aos objetivos da educação que tem como finalidade primordial, dentro deste entendimento, a “socialização da criança”. Afirma-se, portanto, que o conhecimento da sociedade deve ser uma das finalidades precípua da educação.

Dando continuidade a esta discussão, vale citar o discurso do Prof^o. Henrique Stodieck à turma de alunas mestras de 1940 do Instituto em análise, publicado em

¹¹³ D'AQUINO, Edite Menezes. Diferença entre história da educação e história da pedagogia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

¹¹⁴ MOREIRA, João Roberto. 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.

novembro de 1942 na revista *Estudos Educacionais*¹¹⁵. Assim pronuncia-se Stodieck (1942, p. 37): “Educar, na verdade, nada mais é do que socializar. É preciso, portanto, que o bom educador conheça a sociedade à qual deve ser adaptado o educando. Tal conhecimento é necessário, para que a educação não se reduza a simples instrução”. Dando continuidade a sua fala, Stodieck afirma que,

todo sistema pedagógico, como qualquer método de educação, seja individual ou o coletivo, deve, portanto, partir do conhecimento seguro da sociedade (...) **à escola cabe ser síntese da sociedade dos adultos**, cristalizando-se em fator de estabilidade nas épocas estáveis, e em fato de progresso nos períodos de mudança (ibid., p. 39) [Grifo meu].

Nas palavras supra citadas, podemos observar, mais uma vez, a atenção dirigida ao conhecimento da sociedade por parte dos professores para que a educação possa alcançar não apenas a instrução dos conteúdos sistematizados aos alunos, bem como tenha como horizonte fins sociais. Ressalta-se ainda, que o espaço escolar deve refletir a sociedade adulta, pois é desta que se devem partir os conhecimentos dirigidos às crianças. Vê-se, deste modo, que mesmo tendo a Escola Nova como centro do processo educacional a criança, a ela cabe receber uma produção social própria do mundo adulto.

Um outro aspecto que permeia as discussões sobre o ideário escolanovista é a questão das especificidades sociais que cada região ou grupo social apresenta, cabendo ao professor reconhecê-las com vistas a transformá-las num todo social comum. Como exemplo deste pensamento temos o discurso de oratória pronunciado pelo aluno Otávio Munir Bacha na colação de grau dos alunos do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis em 1943, publicado neste mesmo ano no periódico em apreço¹¹⁶. Em meio a sua fala, Bacha (1943, p. 68) expõe que,

Cada região apresenta a sua peculiaridade e em cada terra há os seus usos, seus costumes, suas crenças e suas tradições. Precisamos estudar tudo isso e ainda mais, procurar o que mais se adapta a estes diferentes núcleos humanos, o que mais lhe influi no raciocínio e na

¹¹⁵ STODIECK, Henrique. O espírito indutivo na prática da Escola Nova. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

¹¹⁶ BACHA, Otávio Munir. Como falou o orador da turma de 1943. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943. Acesso: BPESC, IHGSC e BN.

sua imaginação; apurando as qualidades de observação e aproveitando-as no ensinar, sem fugir do espírito de unidade: orientar e ajudar a formação das novas gerações, fazendo-as cultivar a mesma língua, os nossos mesmos heróis, ter a mesma fé no presente e a mesma esperança no futuro, resumindo-se em: ter em mente o Brasil.

Neste sentido, olhar as diferenças, não significa respeitá-las nas suas especificidades, mas elevá-las a um todo homogêneo cujo propósito resume-se em um maior crescimento social e econômico do país.

Contudo, conforme poderemos observar no artigo da aluna Nilma Leal¹¹⁷ (1941), esta homogeneidade proposta nas linhas e entrelinhas do discurso escolanovista deve tomar como ponto de partida o ambiente social no qual cada indivíduo pertence e, para qual deve ser adaptado. Ao falar sobre os livros a serem adotados nas zonas urbana e rural, Nilma Leal (p. 44-45) escreve que,

os livros adotados nessas zonas [urbana e rural], não podem ser os mesmos, porque temos que jogar com vocabulário que se refira às coisas do ambiente da criança.(...) No estudo da aritmética, do cálculo, a criança tem que aprender a medir; vai, portanto, medir o que existe no seu meio, no seu ambiente. (...) A educação escolar deve procurar despertar na criança o desejo pela vida da cidade, ou então, o gosto pela vida do campo, conforme a zona em que ela vive.

Percebe-se nesta fala o propósito de se adaptar o ensino as necessidades e ao meio social da criança para que os conteúdos a serem ensinados possam ser significativos a ela. Resumindo-se esta idéia num princípio, é cabível recorrer a pedagogia deweyana e suas diretrizes sintetizadas no lema “educação para / na / com vida”.

Como instituição de grande importância no que concerne ao papel da socialização dos indivíduos - a escola é entendida como um espaço primordial da educação das massas. De acordo com o texto do Prof^o. Paulo Samy¹¹⁸ (1946, p.35), “se o alicerce da sociedade toca uma grande parte da responsabilidade da educação do povo, à escola cabe a maior cópia dessa mesma responsabilidade”.

¹¹⁷ LEAL, Nilma. Educação urbana e rural. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

¹¹⁸ SAMY, Paulo. A Educação Física, base da intelectual. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano IV, n.6, mar. 1946. Acesso: APESC, BPESC e IHGSC.

No entanto, ao se elevar a função socializadora da escola não se desconsidera o papel exercido pela educação familiar na constituição do caráter individual das crianças. Conforme as palavras das alunas Áurea Bauer e Eusa Reis¹¹⁹ (1941, p. 13),

a sociedade se encarrega da educação intelectual da criança, por intermédio das escolas. Mas, apesar disto, a educação familiar não foi alterada em sua importância, sob o ponto de vista da formação do caráter. É a família que, nos primeiros dias de vida, exerce unicamente a educação; é neste período que a sugestibilidade, a tendência à imitação e a simpatia imperam em todo o seu vigor.

Mesmo considerando-se a importância da educação exercida pela família no processo de socialização dos indivíduos, é na escola que este processo se dará de forma mais sistemática, visto que esta, por possuir o conhecimento das crianças através das ciências que lhe subsidiam, poderá atuar de forma mais eficaz junto as mesmas.

A este respeito, Roger Bastide¹²⁰ em artigo publicado na revista *Estudos Educacionais* referente a sua fala na conferência inaugural dos cursos do Instituto de Educação de Florianópolis em março de 1943¹²¹, expõe que:

A escola, ao abrir à criança novos horizontes, ao fazê-la participar de qualquer coisa de novo, anteriormente desconhecida para ela, ao suscitar-lhe necessidades e desejos inéditos, que nem sua família nem sua comunidade tinham antes provocado, deseja mergulhar mais nesse mundo maravilhoso, deseja alargar incessantemente seus horizontes, cultivar seus novos desejos. Mas acontece freqüentemente que o meio no qual vive, lhe interdiz tal conquista, constituindo um obstáculo intransponível para sua vontade apaixonada, pode mesmo acontecer que seus pais se oponham à prática de seus desejos, os quais, à primeira vista, parecem grandes e belos, pois não se trataria de nada menos que do engrandecimento do homem (1943, p. 10).

¹¹⁹ BAUER, Áurea e REIS, Eusa. Reações infantis às situações sociais. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

¹²⁰ Roger Bastide nasceu em Nimes (França) em 01 de abril de 1898. Em 1937, veio para o Brasil lecionar Sociologia no Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Permaneceu dezesseis anos lecionando e fazendo pesquisa, colaborando com vários jornais e revistas. Depois de seu regresso à França, em 1954, Roger Bastide esteve apenas mais duas vezes no Brasil: em 1962, convidado pela Universidade de São Paulo; e 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 a França, acabou pouco tempo depois morrendo em 10 de abril de 1974, aos 76 anos de idade. In: QUEIROZ, Maria Isaura P. *Roger Bastide*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

¹²¹ 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 e BN.

Observa-se que a preocupação com o meio social é também evidenciada na fala de Bastide, ressaltando o papel da escola como instituição responsável na ampliação do universo social infantil. Contudo, mesmo considerando os propósitos da Escola Nova condizentes com uma nova configuração do espaço social e econômico do país, onde cada vez mais sente-se a necessidade de estudar o indivíduo na sua complexidade com o auxílio das ciências que lhe são basilares visando sua adaptação à sociedade em mudanças, Bastide demonstra alguns receios com relação aos propósitos escolanovistas. Nas palavras deste intelectual (idem):

Sei muito bem que a Escola Nova não relaxa os fins sociais da educação, que ela procura cativar a criança pelo brinquedo e pelo jogo, equipando-a e fazendo-a disciplinar-se por si mesma, de modo a poder integrar-se na sociedade em que deverá entrar. **Tenho, porém, receio de que esta cultura intensiva de originalidade, esta preocupação de desenvolver, antes de tudo, as tendências próprias da criança, propicie a multiplicação, no futuro, dos desadaptados, e, conseqüentemente dos revoltados** [Grifo meu].

Percebe-se a partir deste pensamento, a preocupação existente com relação aos propósitos da Escola Nova, que ao considerar as especificidades dos indivíduos, trazendo-os para o foco do campo educacional, poderia propiciar-lhes a autonomia de pensamentos e atos, o que geraria dificuldades e resistências no processo de adaptação destes à sociedade. De acordo com Bastide (idem), “a sociedade não é somente uma livre cooperação de espíritos e de vontades, mas (...) se constitui por um certo número de imposições coletivas, exteriores e superiores ao indivíduo, às quais ele deve subordinar-se. Existe o injusto e o irracional no mundo e, por conseqüência, uma certa submissão necessária”.

Deste modo, se coloca a idéia de que há uma certa ordem estabelecida que mantêm a “harmonia” social, explicando-se as desigualdades e subordinações como processos naturais do desenvolvimento da sociedade. Assim é que nas salas de aula há também, por vezes, a representação dos conflitos sociais, exigindo-se das crianças, no entanto, comportamentos que levem ao acatamento das ordens estabelecidas pelo professor. Aquelas que não se ajustam a estas ordens são consideradas problemáticas, indisciplinadas, exemplos a não serem seguidos. Conforme explica Bastide (ibid., p. 12):

Há certamente crianças dóceis e reconhecidas, talvez mesmo um tanto passivas, que se deixam penetrar pelo amor que o mestre lhes dedica e a que correspondem. **Mas, ainda existem os refratários e obstinados**, que respondem à grande boa vontade do professor com uma resistência tenaz; almas violentas, que reagem pelo desprezo, pela cólera, quando não por uma fuga selvagem. São esses alunos que geralmente se tornam líderes dos maus escolares, criadores de indisciplina e inventores de todas as más ações contra o professor [Grifos meus].

Podemos observar com base nestas palavras do Prof^o. Roger Bastide, que são consideradas crianças exemplares aquelas que acatam com passividade as exigências dos professores, ao contrário daquelas que apresentam resistência a estas, que recebem o rótulo de desajustadas e de influir maléficamente ante as demais crianças.

Um outro aspecto que podemos perceber nos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, diz respeito aos principais temas relativos à Escola Nova, muitos deles nos quais já nos debruçamos sobre a análise no capítulo 3 quando examinamos os programas de Psicologia Educacional e Pedagogia de 1937 e 1939, respectivamente, da Escola Normal Superior Vocacional e do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis.

Cabe ressaltar que estes temas são considerados impulsionadores do projeto de adaptação social e visam oferecer um melhor conhecimento dos indivíduos para que a socialização destes ocorra de maneira mais eficaz em sintonia com o projeto de desenvolvimento nacional.

Neste âmbito, encontramos discussões sobre o tema da **motivação** e o intuito de, por meio desta, conhecer o comportamento dos indivíduos. Um exemplo disto é o artigo da aluna Maria Lygia Muller¹²² (1943, p. 27), quando explicita que, “só compreenderemos o comportamento, quando conhecermos o seu motivo, razão pela qual somos obrigados a recorrer a conhecimentos de psicologia social e de psicobiologia, porque os motivos que atuam como diretrizes da atividade do indivíduo, podem ser de natureza biológica ou de natureza social”.

Ainda neste mesmo artigo, a referida aluna escreve que, “a questão relativa à motivação do ensino nos leva forçosamente à de saber como a criança apreende

¹²² MULLER, Maria Lygia. A psicologia educacional e o seu contato com os outros ramos da psicologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943. Acesso: APESC, BPESC e BN.

melhor, desde que se procure, no aprendizado, fazer com que ela, proceda por motivos que satisfaçam aos seus interesses dominantes” (ibid., p. 28).

Com base nestas falas, reforçamos a importância dada ao estudo dos motivos que movem o comportamento e a aprendizagem humana por parte do ideário escolanovista, no sentido de conhecê-los para atuar mais eficazmente junto ao ajustamento social das crianças. Imbricadamente ligado ao estudo da motivação está o **interesse**, que também é contemplado nas discussões presentes no periódico que ora vimos analisando.

Sobre as discussões concernentes ao estudo e importância do interesse na educação, as alunas Ocirema A. Meireles e Daura S. Areão escrevem o seguinte:

A criança não compreende a finalidade da escola da mesma forma que o adulto. Por isso, é preciso que inventemos um fim qualquer para que ela compreenda a finalidade da mesma, precisamos fornecer um fim próprio, para a criança ter interesse, para isso é que surgiu a Escola Nova, ou melhor, Pedagogia Moderna. Esse fim que temos que determinar a escola não é como o da Escola antiga ou tradicional, em que o aluno estudava para evitar os castigos, as penalidades, onde a finalidade era negativa (1942, p. 55)¹²³.

Vê-se que há uma certa constatação de que as crianças possuem suas especificidades em relação ao mundo adulto, e que, portanto, seus interesses serão diferentes daquele. Faz-se também a distinção entre os caminhos traçados pela Escola Tradicional e Escola Nova para atingir o interesse das crianças: esta última deverá extinguir a sistemática dos castigos e penalidades aferidos pela primeira, e elevar o interesse como “ponto de partida para o processo educativo” (ibid., p. 56). Neste sentido,

a escola não tem por fim obrigar as crianças a certas tarefas desinteressantes, tirando-lhes a atenção no momento oportuno, nem tampouco fazer a criança crer em interesses fantasistas, para conseguir os processos de ensino. **O interesse e o esforço têm por fim fazer com que as tarefas escolares estejam relacionadas com a vida real da criança de modo que ela reconheça que aquilo faz parte de sua vida.** Para conseguir o interesse, um dos principais fatores da aprendizagem, é aplicado o centro de interesse, criado por (...) John Dewey (idem) [Grifo meu].

¹²³ MEIRELES, Ocirema A. e AREÃO, Daura S. A escola é uma instituição social. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano, n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

Um exemplo de como despertar o interesse das crianças é demonstrado no artigo da Prof^a. Maria Madalena de Moura Ferro¹²⁴ quando, ao referir-se ao estudo da arte colonial pelos alunos do ensino primário, expõe que “ a arte colonial, apresenta grande interesse para o ensino primário (...) Visitando, pois, essas relíquias do passado, quanto ensinamento e quanto interesse não podemos transmitir aos nossos alunos, fazendo com que as crianças do Brasil sintam e vivam a nossa história, a mais bela das histórias, porque é nossa” (1942, p. 41-44).

O interesse não se constitui tema de preocupação apenas com relação à criança, mas também no que se refere ao aprendizado dos próprios alunos do Instituto de Educação de Florianópolis. Como exemplo desta constatação temos o texto do Prof^o. João Roberto Moreira¹²⁵, que, ao demonstrar a importância do interesse dos alunos por leituras de cunho mais científico e filosófico, assim ressalta:

Julgando que talvez tenhamos conseguido despertar o seu interesse pela leitura científica e filosófica, bem como pelos estudos mais profundos, ponho-lhes sob os olhos estas páginas, que outro valor não tem senão o de uma advertência (...) De nada adianta recomendar a jovens que deixem de ler certos livros, que se afastem de certas correntes filosóficas ou de certas ideologias. Isso apenas lhes aguçará a curiosidade. O melhor é deixar que o moço leia, leia o que lhe interessar e lhe apetecer. Apenas, eu e outros professores, sabendo disso, talvez por experiência própria, temos tentado despertar no aluno, jovem que se abeira dos vinte anos, o mais agudo espírito de crítica, afim de que, em face de qualquer teoria, nova ou velha, saiba discernir o joio do trigo (1941, p. 16).

Outro tema que permeia as linhas de alguns dos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, também já contemplado em nossas discussões, diz respeito à **aprendizagem**. De acordo com a Prof^a. Maria Madalena de Moura Ferro¹²⁶ (1941, p. 43), “a aprendizagem infantil (é dela que tratamos) tem por fim preparar o educando à ação por si só e ação completa, isto é, consciente e que aperfeiçoe o educando cada vez mais”.

¹²⁴ FERRO, Maria M. de Moura. A arte colonial e o interesse que apresenta para o ensino primário. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

¹²⁵ MOREIRA, João Roberto. Psicologia, monismo, materialismo. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

¹²⁶ FERRO, Maria M. de Moura. Fundamentos gerais da aprendizagem. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

Continuando a falar sobre este tema a professora em questão escreve que, “a aprendizagem, processo necessário da educação escolar, é um fenômeno de importância social e política, que traga a melhoria de todos e de cada um” (idem). De acordo com Moura Ferro, a aprendizagem tem fins determináveis: “sendo a ação da educação, ela tem por fim educar, criar a autonomia, como uma parte no todo” (idem). Neste sentido,

O aprendizado é um fenômeno, o que equivale a dizer que é um produto. Os fatores desse produto são elementares que resolveremos em número de três: o educando, o educador, a educação. **O educando, o sujeito da aprendizagem, termo final da ação educativa. O educador, o iniciador da ação, o guia, o aplicador do método.** A ação educativa é uma síntese de aprendizados; ela é o todo de que a aprendizagem é célula (ibid., p. 44) [Grifo meu].

Podemos perceber que a aprendizagem dentro do entendimento explicitado até aqui reflete as aspirações escolanovistas de preparação da criança para a vida, para a adaptação e ação em sociedade, colocando como centro deste processo o aluno que deverá ser guiado pelo professor. A aprendizagem, deste modo, deve ter por fim “o aperfeiçoamento de cada educando. (...) Cada aprendizagem deve ser algo de coerente com as finalidades humanas, com nossa **condição psíquica**, com os nossos destinos imortais” (ibid., p. 47) [Grifo meu].

A aprendizagem por parte dos professores em formação é discutida por Roger Bastide (1943) quando se referindo aos alunos do Instituto de Educação de Florianópolis afirma que, “**deveis começar desde logo a vossa aprendizagem da criança.** Junto aos vossos irmãozinhos, se o tiverdes; pela observação dos garotinhos e meninas de vosso quarteirão; não, portanto, um tirocínio livresco, mas vivo, pelo contato direto com seres de carne e sangue” (1943, p. 12) [Grifo meu].

Nesta direção, reforça-se a concepção de que os professores devem conhecer a criança, pois é nela que se resumem os fins educacionais. Não devem, no entanto, restringir estes conhecimentos aos domínios da teoria, mas sim, procurar aliá-la ao contato real com a infância. Vê-se aqui a preocupação em estabelecer o vínculo entre a teoria e a prática na formação dos professores.

Aliado a aprendizagem e a motivação, o tema da **personalidade** ganha também atenção no interior da publicação do Curso Normal do Instituto em análise. Conforme explica o Prof^o. J. Alcântara Santos¹²⁷ (1946, p. 19),

as leis que constituem o objeto da jovem ciência psicológica são, em última análise, as que integram a personalidade. Esta, dotada de uma energia potencial, é, ao mesmo tempo, determinada por um conjunto de características herdadas, tais como: um certo grau de inteligência; solicitações instintivas variadas; atributos físicos, como cor dos olhos, da pele, do cabelo, estatura, constituição glandular, mecanismo nervoso e equipamento muscular.

Os estudos da personalidade das crianças também visam indicar as potencialidades que cada uma possui, justificando deste modo suas aptidões e influenciando, assim, no seu desempenho escolar e na maneira como irá aprender. Segundo o Prof^o. Santos(idem),

a criança inteligente tende a usar sua inteligência; a que tem outras aptidões é motivada a desenvolver tais aptidões. Como o mundo em que a criança se agita nem sempre oferece os estímulos para estas respostas herdadas, ela, para satisfazer suas tendências, dentro do seu ambiente, deverá modificar suas formas de conduta: É o que se chama aprendizado.

Percebe-se que a motivação, aprendizagem e personalidade são temas que se complementam e visam o conhecimento do indivíduo-criança na sua complexidade procurando lhe dirigir uma educação calcada nos processos de adaptação social. Em se tratando da personalidade, busca-se perceber quais condutas são aceitáveis e quais são refutáveis para a construção de uma sociedade harmônica, onde os conflitos e desigualdades são explicados cientificamente como forma de conformação da condição de cada indivíduo. Sendo assim, “o tipo de personalidade, os atributos de caráter, a saúde mental do indivíduo dependem das atitudes emocionais desenvolvidas. Algumas são mórbidas, outras sadias. São formas erradas de conduta aquelas que conduzem a fracassos, e certas as que produzem personalidades fortes (ibid., p. 20).

¹²⁷ SANTOS, J. Alcântara. Psicologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano IV, n.6, mar. 1946. Acesso: APESC, BPESC e IHGSC.

Nesta direção, “os estudantes que apresentam melhores resultados são os que sabem para onde se dirigem. Têm um ponto a atingir, um alvo na vida. As dificuldades de conduta escolar ocorrem com mais freqüência entre os que não têm um propósito” (idem). Deste modo, reforça-se o que vínhamos comentando: o fracasso ou sucesso social irá depender do modo como cada indivíduo consegue melhor adaptar suas capacidades às exigências sociais. Assim, é uma responsabilidade que se coloca sobre os ombros desse indivíduo.

Uma outra temática presente nos artigos da revista *Estudos Educacionais*, e que vale a pena aqui ressaltarmos, diz respeito ao papel assumido pela **Educação Física** na educação escolar. Seguindo as palavras pronunciadas no discurso de Ivo D’ Aquino publicado na referida revista, encontramos que, “é de mister se realize a **‘educação integral da criança’, e isso significa educação física, manual, científica, artística, econômica, social e política, moral e religiosa**” (1941, p. 13) [Grifo meu].

Baseado nestas palavras, percebemos que se procurava pensar a educação da criança nos seus vários aspectos, e neste âmbito, a educação física assume o papel de formar “mentes sãs e corpos sãos”. Em se tratando mais precisamente do caráter desta disciplina junto às crianças, visava-se à formação de futuros corpos fortes e resistentes para “servir à pátria” e trabalhar nas indústrias:

Não é, pois, a educação física, somente necessária para aqueles que têm como encargo a defesa do solo pátrio. **Crianças... futuro de um povo**; homens de letras... em cujo trabalho intelectual, é de mister um alicerce sólido: a resistência física; **mulheres... coadjutoras do homem no enorme trabalho da educação infantil**; para todos enfim, qualquer que seja a classe ou profissão, existe a educação física (Andrada, 1941, 71)¹²⁸[Grifos meus].

Além de auxiliar no disciplinamento dos corpos infantis, a educação física era também vista como uma forma de evitar o cansaço mental demasiado das crianças propiciando-lhes um aproveitamento maior das aulas. Conforme as palavras expressas no artigo do Prof^o. Paulo Samy (1946, p. 35), “se houver uma alternância de trabalho, isto é, se consagrarmos um tempo racional ao trabalho físico, intercalado nos horários das aulas intelectuais, teremos uma possibilidade maior de

¹²⁸ ANDRADA, F. Caldeira de. Educação Física. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

aproveitamento, porque a fadiga será retardada pelo descanso relativo dos órgãos”. Deste modo,

Fora de dúvida está que a educação racional do corpo repercute, beneficemente, sobre o trabalho intelectual, tornando o cérebro mais disposto, mas receptivo, e permitindo-lhe mais rapidamente **transformar em ciência prática as noções recebidas**. Ela, como nos demonstra a moderna fisiologia, atua sobre os centros nervosos e sobre o cérebro, e, por conseqüência, sobre a inteligência. Guardemos, para uso, a frase de Montaigne: “Não é somente um cérebro, não é um corpo o que devemos educar, mas um ser humano” (idem) [Grifo meu].

Sendo assim, a educação física escolar tem como um dos propósitos fazer com que as crianças, a partir do exercício corporal, possam aproveitar de forma mais eficaz os conteúdos escolares, pensando-se mais diretamente no reflexo social que estes produziram.

Outra questão que vale a pena ressaltar com relação à educação física é que esta tem por base o fundamento de ciências como a Biologia, a Sociologia e a Psicologia. Deste modo, percebe-se que a Biologia lhe oferece os conhecimentos necessários a respeito do organismo humano; complementando estes estudos a Psicologia fornece as noções sob o psiquismo dos indivíduos; e, por fim, os conhecimentos biológicos e psicológicos estão aliados a preocupação com o meio social para qual deverão formar corpos e mentes saudáveis, adaptados às novas condições sociais e econômicas em processo de desenvolvimento no país.

Dentre os campos do conhecimento que ofereceram grande contribuição para o estudo da criança, está a **Psicologia**. Conforme já pudemos constatar nos capítulos anteriores ela, com o auxílio dos dados fornecidos pela biologia, possibilitou que, no campo educacional, a criança fosse olhada dentro das especificidades do seu desenvolvimento, distinguindo-a dos modelos explicativos da psicologia do adulto.

Neste âmbito, busca-se aliar os conhecimentos de teorias gerais da Psicologia à área da educação e com isto auxiliar na constituição de uma **Psicologia Infantil**. A partir de então, em se tratando dos assuntos relativos ao processo educacional da criança, recorria-se, dentre as ciências que o fundamentavam, às explicações fornecidas pela Psicologia que lhe era própria.

Um exemplo ilustrativo disto que acabamos de mencionar é encontrado no artigo da Prof^a. Maria Madalena de Moura Ferro (1941) que, ao discutir os

“fundamentos gerais da aprendizagem”, explicita que, para compreender os mesmos, “é necessário investigar-lhe os fundamentos psicológicos – é indispensável saber-lhe a finalidade” (p. 43). Dentro deste contexto, sendo a criança o sujeito principal do processo de aprendizado, deve-se respeitar “sua natureza altamente psicológica” (ibid., p. 44). Neste sentido, “a psicologia infantil é chamada a prestar concurso, fornecendo conhecimentos preciosos, como ciência especializada que é do sujeito da aprendizagem” (idem).

Deste modo, a **Psicologia Educacional** ao trazer para o foco de seus estudos a criança constitui-se como uma das ciências de grande importância para a educação e para a concretização do ideário escolanovista na prática de sala de aula. Além disso, fornecia também aos professores conhecimentos específicos relativos ao mundo infantil e seu sujeito, garantido um melhor reconhecimento dos seus processos de aprendizagem e comportamento podendo, assim, influir com maior eficácia junto a estes. Sendo assim, “se o educador deseja ter influência, preencher sua missão de construtor do futuro, não poderá descurar da psicologia educacional” (Bastide, 1943, p. 09).

Contudo, cabe-nos perguntar como era entendida a Psicologia educacional no contexto da formação dos professores catarinenses. Conforme explicação encontrada no artigo da aluna Maria Lygia Müller (1943, p. 27),

a matéria central da psicologia educacional, o seu objeto de estudos e de pesquisas, é constituída pela natureza psicológica dos problemas educacionais e pelas formas correlatas do crescimento. Nesta tarefa procura valer-se dos elementos que a psicologia geral pode fornecer, assumindo, então, o aspecto de uma aplicação dos princípios desta à solução dos problemas educacionais.

Atuando juntos aos processos educacionais, cumpre a psicologia em conjunto com as demais ciências como a biologia e a sociologia contribuir para o “processo de adestramento humano” que consiste a educação (idem). Para adequar-se a este processo cumpre ao homem “adquirir hábitos e comportamentos adequados, às vezes, a situações imprevisíveis, ou, pelo menos, ao que há de complexo e vertiginoso na vida social moderna” (idem). Daí resume-se “a dificuldade da tarefa que cabe aos educadores modernos; daí, os problemas educativos, em cuja solução há de a psicologia colaborar” (idem).

Esta colaboração esperada pelo campo da Psicologia Educacional consistia primordialmente no conhecimento mais aprofundado dos comportamentos humanos de modo que o processo de ajustamento social pudesse ser realizado de forma controlada e condizente com os propósitos sociais e econômicos em ascensão. Segundo Muller (ibid., p. 28), “há, portanto, um problema educacional e relativo ao controle do comportamento, das emoções e das tendências, sobre o qual cumpre à psicologia manifestar-se, indicando-nos os meios ou os modos pelo qual se realiza esse controle, como e quando ele é facilitado ou dificultado, etc”.

Entendendo-se a aprendizagem como modificação do comportamento em resposta a uma determinada situação, o papel da Psicologia Educacional na Escola Nova era também agir junto a este processo como forma de descobrir como as crianças reagem as suas variadas facetas. Nesta direção,

Um novo problema, à cerca do qual deve a psicologia pronunciar-se, é a questão de saber como o educando reage à situação de aprendizado, isto é, de que maneira atua sobre ele a ação do professor, como ele a recebe e como lhe corresponde. Muitas vezes tal reação é satisfatória, outras não, conforme o professor tenha sabido motivar o ensino, tornando-o interessante. Daí o problema dos motivos referente aos interesses dominantes em cada idade (idem).

O estudo da atividade psíquica das crianças constituía-se como ponto central nas discussões feitas pela Psicologia Infantil e Educacional. No artigo produzido pela aluna Nilma Leal (1942)¹²⁹, poderemos observar a tentativa de distinguir as especificidades relativas à criança, tendo como termo de comparação à fase adulta. Sobre este estudo destacamos inicialmente o seguinte:

Questão de suma importância em psicologia infantil e, portanto, em psicologia educacional, é **saber de que ângulo e sob que hipótese de trabalho, deve ser feito o estudo da atividade psíquica da criança. Há neste sentido, duas tendências opostas: uma que vê na criança um adulto em miniatura, estudando-a como tal, outra que a considera como um ser a parte, mais próximo de certos animais inferiores que do adulto.** Proposto este problema pelo nosso professor de psicologia e com a indicação sumária, mediante razões e fatos básicos, de que há exagero em ambas, nós, as alunas,

¹²⁹ LEAL, Nilma. Psicologia – A criança e o adulto – Relações entre o estudo d’uma e d’outro. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

chegamos à conclusão de que há um meio termo razoável entre as duas tendências (1942, p. 45) [Grifo meu].

Com base nas palavras supra citadas, além de podermos observar o movimento das aulas ministradas no Instituto de Educação de Florianópolis junto ao Curso Normal, percebe-se também as concepções produzidas quanto ao entendimento da criança e seu processo de reflexão. No decorrer deste texto, a aluna cita Claparède: “a criança não é psiquicamente um homem primitivo ou um selvagem. A criança não tem uma mentalidade infantil, específica, sui-gêneris” (Ibid., p. 46). Diz-se ainda que a criança, “tanto física, como psiquicamente constitui um tipo especial. Ela é anatômica e fisiologicamente diferente do adulto. A sua vida mental é, portanto, também diferente” (idem).

Continuando na tentativa de distinguir a criança do adulto pelos conhecimentos da psicologia, expõe-se que, “desde o início da evolução da criança, ‘nota-se em todas as suas manifestações psíquicas um caráter humano que lhe dá uma especificidade e assegura a continuidade da espécie’ (Vermeyleylen)” (ibid., p. 48). Ressalta-se ainda que,

A criança a cada instante está se renovando. A sua atividade psíquica é intensa, é enorme; em pouco tempo ela passa do juízo concreto para o abstrato. (...) Essa potência interior, a sua extraordinária atividade psíquica, a sua fecundidade são o que caracterizam o desenvolvimento infantil, e são a própria essência do psiquismo infantil. De modo que **a criança não deixa de ser humana, já que apresenta todas às possibilidades da espécie** (ibid., p. 49) [Grifo meu].

Com estas colocações a respeito da tentativa de fazer a distinção entre a criança e o adulto, vê-se que há uma tendência a explicá-las pelas especificidades psicológicas que cada um destes sujeitos possui. Além disto, o estudo do psiquismo infantil assegura cientificamente o caráter humano atribuído às crianças, distinguindo-as dos animais irracionais e lhe garantindo a designação de “ser humano”. Percebe-se ainda a ligação existente entre os conhecimentos da Biologia embasando o campo da Psicologia e a presença das idéias evolucionistas fundamentando estas questões.

Outro ponto que merece aqui ser tratado e que diz respeito também ao campo da Psicologia Educacional e Infantil são os testes psicológicos aplicados às crianças, visando classificá-las de acordo com suas aptidões individuais, de modo a formar

classes escolares mais homogêneas, acreditando-se que assim se facilitaria o papel do professor.

Sobre estes testes, suas ideologias e funções já nos debruçamos em capítulos anteriores, porém, a título de exemplo, gostaríamos de ressaltar aqui uma fala presente em um dos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, que reforça o entendimento destas medidas sob a ótica escolanovista. Assim, ao referir-se a questão das diferenças individuais, “cuja importância pode ser aquilatada, desde que se tenha em vista que não há dois indivíduos absolutamente iguais”, a aluna Maria Lygia Muller (1943, p. 28) explicita o seguinte: “De uma para outra pessoa, variam as aptidões, e, diante de situações idênticas, nem sempre reagem da mesma maneira. Ao professor interessa conhecer os limites normais dessas diferenças”. Neste sentido,

Sabemos, através de estudos modernos, que é possível classificar os indivíduos em grupos mais ou menos homogêneos, segundo o seu número e tendo em vista certas características gerais do psiquismo e do comportamento. Agrupar os alunos, segundo essas condições é facilitar o trabalho do professor, uma vez que não se pode dar a educação individual, levando em conta as peculiaridades de cada um (idem) [Grifo meu].

Nesta direção acentua-se o caráter classificatório e excludente dos testes psicológicos, que buscavam justificar cientificamente as diferenças individuais auxiliando os professores no processo educacional, contribuindo na formação de uma massa de indivíduos adaptados à sociedade vigente.

Cabe aqui também salientar, as discussões realizadas a respeito do estatuto epistemológico científico da psicologia na tentativa de se diferenciar das demais ciências, possuindo um objeto que lhe é próprio. Sobre esta discussão o Prof^o. João Roberto Moreira¹³⁰ assim se expressa: “A Psicologia, conforme tenho demonstrado em minhas lições, procura ter seu campo próprio de pesquisas e de estudos, de modo a distinguir-se de qualquer outro ramo de estudos especializados, no seio da ciência humana” (1943, p. 33). Contudo, mesmo possuindo sua especificidade, isto não impede que a Psicologia,

¹³⁰ MOREIRA, João Roberto. O equipamento original do homem em face do comportamento coletivo. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943. Acesso: APESC, BPESC e BN.

mantenha relações estreitas com os outros estudos científicos, de modo a não fugir ao já consagrado princípio da interação das ciências. É preocupação máxima da Psicologia estudar a atividade mental, seu desenvolvimento, suas formas de manifestação, em suma, os princípios e leis segundo os quais se realizam os processos mentais (idem).

Dentro de suas singularidades a Psicologia busca diferenciar-se dos estudos filosóficos, preocupando-se com um método e princípios “que não só a fizessem sair do grupo não diferenciado das ciências filosóficas, mas que também não permitissem confundi-la com outra qualquer ciência” (Moreira, 1943, p. 25)¹³¹. Para tanto, tinha em vista “os postulados gerais do método analítico e experimental, de modo a fazer com que se colocasse, em relação à biologia, no mesmo pé que está em relação à física” (idem).

Esta preocupação por parte do campo da Psicologia em conquistar autonomia com relação ao campo filosófico segue as aspirações preconizadas por Edouard Claparède, que como já vimos, esforçava-se em comprovar que os estudos psicológicos são totalmente independentes da Filosofia. Para tanto, aproximava-se a psicologia dos estudos fisiológicos, conforme podemos observar nas palavras da aluna Maria Leda Vaz¹³² (1941, p. 51), quando explicita que,

para muitos fisiologistas e alguns filósofos, a Psicologia não passa de um capítulo da Fisiologia, ao passo que, para outros, faz parte dos estudos filosóficos. (...) **A Psicologia é necessariamente independente da Filosofia.** Esta, entretanto, é mais ligada à fisiologia que a qualquer outra ciência, pois verificamos facilmente, que duas séries de fenômenos se passam no homem: os fisiológicos e os psicológicos [Grifo meu].

As discussões sobre o estatuto científico das áreas do conhecimento que são basilares à formação dos professores atingem também o campo da **Pedagogia**, apresentando dentro do próprio Instituto em análise, divergências quanto a sua designação como ciência.

¹³¹ MOREIRA, João Roberto. Da noção de fato psíquico e das possibilidades da Psicologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943. Acesso: BPESC, IHGSC e BN.

¹³² VAZ, Maria Leda. Psicologia e Fisiologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

Em observação aos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais* percebemos que há discordâncias quanto ao caráter assumido pela Pedagogia entre as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino e as de Psicologia e Pedagogia, ministradas no Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis. Partilhava também do mesmo entendimento destas duas últimas disciplinas, a cadeira de Sociologia ministrada neste mesmo curso.

De acordo com as indicações das aulas de Sociologia, sob responsabilidade do Prof^o. Henrique Stodieck, a aluna Edite Menezes D' Aquino (1941) escreve que, “a pedagogia orienta a educação, guia-lhe os passos para evitar que esta se processe com deficiência” (p. 83). Ela é responsável por agir junto à educação no processo de adaptação dos indivíduos ao meio social. Neste âmbito, para uma civilização em mudanças, “surge a necessidade de um guia que oriente a educação, a adaptação à sociedade, nesta constante mudança. Este guia que evitará se eduque mal, é a pedagogia” (ibid., p. 84).

Ao procurar definir em que consiste a pedagogia D' Aquino explica que, “esta **não é uma ciência, pois não visa fins desinteressados**; ao contrário, ela estuda a maneira como se deve processar a ação educativa, as condições que mais influem nessa ação e propõe as regras e os métodos educacionais que devem ser seguidos. Por outras palavras, **ela consiste em ação**” (idem) [Grifos meus].

Corroborando estas idéias e procurando complementá-las, a aluna Maria da Glória Castro (1941) em artigo intitulado *Porque a Pedagogia não é uma ciência*¹³³ assim se expressa: “As mais diversas acepções têm sido dadas à palavra Pedagogia, pois autores há que, laborando em lamentável equívoco, atribuem-lhe o caráter de ciência. Alguns, e até com um certo êxito, quiseram atribuir à Pedagogia o caráter de ciência normativa” (p. 58).

O referido artigo foi produzido a partir dos apontamentos feitos nas aulas da cadeira de Pedagogia, ministrada pelo Prof^o. João Roberto Moreira¹³⁴ que também era responsável pela disciplina de Psicologia Educacional, neste mesmo Curso Normal. Ao listar as características necessárias para que um conjunto de estudos

¹³³ CASTRO, Maria da Glória. Porque a Pedagogia não é uma ciência. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

¹³⁴ Para João Roberto Moreira: “Em vez de uma ciência, é, portanto, a pedagogia uma técnica com fundamentos teóricos e baseados em diversas ciências, as quais se costuma dar o impróprio nome de auxiliares” In: MOREIRA, João Roberto. *Os sistemas ideais de educação*. V. 41. São Paulo: Companhia editora nacional, 1945. (Atualidades Pedagógicas/Biblioteca Pedagógica Brasileira).

apresentem cunho científico, Castro diz que, “a Pedagogia não tem em vista a explicação de um determinado grupo de fenômenos que deva ser explicado, que deva ser tornado inteligível; ela não tem pois, um objeto científico como as demais” (idem).

Buscando concluir este estudo afirma-se que, “**a Pedagogia é uma arte** porque tem fins práticos em vista, isto é, dirigir a ação educativa exercida sobre os indivíduos, para que seja mais eficiente a adaptação destes à sociedade. Enfim, **é ainda uma técnica** porque se baseia em fundamentos teóricos colhidos de diversas ciências” (ibid., p. 59) [Grifos meus].

Em contraposição a estas idéias, a Prof^a. Maria Madalena de Moura Ferro¹³⁵ (1941), responsável pela disciplina Metodologia e Prática de Ensino no Curso Normal do Instituto em questão, expõe o seguinte:

A Pedagogia é a ciência do triplice desenvolvimento da criança. Há uma triplice evolução da criança: intelectual, moral e física. A ciência dessa evolução, a ciência que nos diz como ela se processa, como se deva praticar a ação educativa, esta é a Pedagogia, ciência de caráter mais geral do que a Didática (...) A Pedagogia é a ciência da educação – estuda pois, o conjunto de mestre, aluno e aprendizagem. (p. 34) [Grifo meu].

Observando as discussões traçadas até o momento sobre o estatuto científico conferido ou não à Pedagogia, percebemos a contradição existente no interior do próprio Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis quanto ao caráter assumido por esta no campo educacional. Ressaltamos que estas contradições refletem o movimento histórico traçado por esta disciplina, que como já vimos em capítulos anteriores, desde Herbart tem sua trajetória marcada pelos embates em torno da busca por sua especificidade científica.

Vale ressaltar, ainda, que se entendia a Psicologia como ciência de referência da Pedagogia, oferecendo-lhe os fundamentos teóricos para a ação no campo pedagógico, tal qual preconizava Dewey e Claparède. Sobre as relações existentes entre esses dois campos do conhecimento, Moura Ferro (idem), no artigo que vínhamos analisando anteriormente, assim pronuncia-se: “A Psicologia fornece

¹³⁵ FERRO, Maria M. de Moura. Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

dados insubstituíveis à Didática, através da Pedagogia. Principalmente a Psicologia Infantil. De uma forma sintética podemos dizer que **a Psicologia fala-nos sobre a ação (ou reação) do educando**. A Didática visa mais a ação do educador. **A Pedagogia versa primeiramente sobre a ação educativa**” [Grifos meus].

Deste modo, afirma-se mais uma vez a constatação das relações existentes entre Psicologia e Pedagogia fundamentando questões primordiais do campo educacional. Evidencia-se também a preocupação da Psicologia em fornecer à Pedagogia os conhecimentos relativos ao psiquismo das crianças, para que possa auxiliar de forma mais eficiente no processo educativo com vistas à adaptação social.

Dentro deste entendimento, psicologia e pedagogia são campos do conhecimento educacional que se complementam, conforme também já pudemos demonstrar quando analisamos os programas de Psicologia Educacional e Pedagogia de 1937 e 1939 do Instituto. Em se tratando das questões relativas à criança, auxiliaram na compreensão das especificidades concernentes a esta, bem como no modo de agir com as mesmas.

E já que estamos falando sobre crianças dentro do ideário escolanovista, é importante ressaltarmos as compreensões a respeito da mesma presentes nos vários artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, nos quais poderemos observar as concepções produzidas e difundidas no interior da formação dos professores do Instituto de Educação de Florianópolis.

4.2 A Criança no foco das discussões do Instituto de Educação de Florianópolis

*Nas asas das andorinhas
Voa um pedaço do céu;
No rosto das criancinhas
Brilha pureza sem véu.
Odilon Fernandes*

Nas análises que fizemos anteriormente de alguns artigos que compunham os seis números da revista *Estudos Educacionais*, pudemos perceber, que, como pano de fundo, estava a preocupação com o estudo da criança e sua compreensão. Nosso objetivo para as linhas que seguem é nos determos mais precisamente na análise de falas publicadas no periódico em apreço que tratam mais diretamente das concepções acerca da criança e da infância, por acreditarmos que estas falas retratam as discussões produzidas no curso de formação de professores do Instituto de Educação de Florianópolis.

Como primeira análise, ressalta-se a compreensão da Prof^a. Maria Madalena de Moura Ferro (1941) que procura definir a criança como “o **homem em via de ser**, não o adulto em miniatura dos antigos pedagogos, mas sim o tipo psicológico, complexo, ‘perfeitamente evoluído que irá constituir o homem acabado, isto é, capaz de enfrentar suficientemente a vida’” (p. 33) [Grifo meu].

Este entendimento da criança como “**algo**” **em processo de se tornar** “**alguém**” permeia grande parte dos artigos publicados na revista em análise, reforçando a concepção de criança como projeto a ser desenvolvido, tendo como diretriz a formação futura de um adulto. Aliás, é importante salientar, que este último servia de parâmetro para se estudar as especificidades infantis, procurando-se ao mesmo tempo distingui-las, bem como projetá-las ao universo da adultez.

Um exemplo bem ilustrativo disto que vimos falando, é o artigo da aluna Nilma Leal (1942) intitulado *Psicologia – A criança e o adulto – Relações entre o estudo d’uma e d’outro*, onde na tentativa de definir as especificidades relativas à criança, tece considerações sobre as diferenças existentes entre esta e o adulto. Assim, Leal salienta que, “orgânica e fisiologicamente, bem como pelo seu comportamento, a criança mostra-se diferente do adulto. A criança não é o homem em miniatura, como geralmente se supõe” (1942, p. 45).

Dando continuidade ao seu raciocínio, a referida aluna procura distinguir fisicamente a criança do adulto: “Comparando a criança com o adulto, vemos que ela, em relação a este, possui, proporcionalmente, a cabeça mais forte, o tronco maior e as pernas e os braços mais curtos. O ângulo facial do adulto se aproxima do ângulo reto e o da criança se afasta” (ibid., p. 46).

Justificando a capacidade de distinção entre esses dois sujeitos, ressalta-se que isto é possível pelo contato diário que estabelecem com as crianças. O que não

fica claro é se este contato refere-se as diversas instâncias sociais, ou restringe-se a observação das mesmas junto ao curso primário do Instituto.

Dando prosseguimento as diferenças existentes entre a criança e o adulto, Leal expõe que:

A tristeza da criança é momentânea: o choro, a lágrima não são semelhantes ao do adulto, pois neste a emoção é mais ou menos forte e na criança essa emoção é passageira. Verificamos, muitas vezes, crianças que choram e, depois de momentos, já estão rindo, ainda com lágrimas a correrem pelas faces. O rancor na criança é também passageiro (idem).

É interessante também observarmos o seguinte trecho deste mesmo artigo:

A criança até um ano de idade aumenta rapidamente de peso; no adulto, o peso é mais ou menos estacionário. Até aos 15 anos mais ou menos, a criança cresce mais do que engrossa, mas a partir dessa idade, inverte-se o caso. (...) As crianças não são muito sensíveis ao frio, ao calor e ao sol. Podemos verificar que elas são capazes de ficar horas, brincando sob o sol ardente; um adulto não suportaria isso. 'A criança tem o sono, este divino reparador das nossas forças, mais pronto, mais longo e mais profundo; e todas as suas funções vegetativas se realizam de modo admiravelmente ordenado, vivaz e enérgico'. Ela possui um poder de assimilação muito maior que nós, adultos, porque está crescendo. Os seus movimentos são mais vivos e mais intensos; possui maior capacidade de movimentação que o adulto e mais plasticidade por parte do sistema ósseo (ibid., p. 47)

Com base nestas falas observamos que ao descreverem a criança, lhe atribuem por vezes traços angelicais ou mesmo sobre-humanos a respeito de suas atitudes, dando-lhes um caráter geral, como se todas as crianças sentissem e pensassem do mesmo jeito. Com estas distinções entre o mundo infantil e o adulto, busca-se explicar que, "a criança não é absolutamente uma redução do homem, mas não é estritamente um ser a parte, como não é inteiramente um ser distinto do adulto de amanhã" (ibid., p. 48).

Procurando definir melhor o que é a criança busca-se ainda compará-la a alguns animais. Esta atitude, segundo Leal (idem) não significa identidade entre eles (criança e animal) apenas, porém, um recurso de explicação. Nesta direção, temos que a criança,

na fase da linguagem, pronuncia as palavras, fala pelo simples prazer de falar, sem conhecer o sentido; pronuncia as palavras em voz alta, o que é interpretado como um exercício natural dos órgãos fonadores. Neste caso, ela se compara a um papagaio. Da mesma forma, quando começa a sentar-se, ela procede como um macaco, querendo remexer

em tudo, levando os objetos à boca, etc. Exercita os órgãos sensoriais e nos dá a impressão de proceder como aquele irracional. Isto não significa que ela seja absolutamente igual a esses animais. **Embora a criança se comporte semelhantemente a um macaco ou a um papagaio, ela é humana. Não permanece com esse comportamento, porque se desenvolve.** Como criança, ela chega ao mundo trazendo todo o dinamismo da espécie, enquanto que o macaco não é mais que um macaco e o papagaio não passa de um papagaio. Ela não tem nada de comum com esses animais; apenas um comportamento semelhante; não há portanto, identidade entre ela e os mesmos (ibid., p. 48-49) [Grifos meus].

É interessante percebermos que apesar de se ressaltar que a comparação da criança com os animais não significa que estes apresentem identificação, recorre-se a esta figura de linguagem para afirmar o aspecto humano da infância, justificado por sua capacidade de desenvolvimento racional diferente dos animais. Isto porque não se tinha ainda definido noções precisas do comportamento infantil esperado para cada idade, recorrendo-se, portanto, aos conhecimentos advindos, sobretudo, da Biologia para diferenciar as crianças dos adultos, bem como para ressaltar o seu caráter humano.

De acordo com Leal (ibid., p. 50), **“quando fazemos idéia de uma criança, prevemos alguma coisa, antevemos o que será no futuro,** como humana. Portanto, se ela não é um homem em miniatura, também não é um animal diferente, porque encerra desde o momento em que foi gerada, todas as possibilidades da espécie humana” [Grifo meu].

Mais uma vez reforça-se a idéia do olhar lançado à criança com vistas ao adulto que será futuramente. Cabe-nos pensar se mesmo com o auxílio das ciências que lhe subsidiavam o conhecimento, em quais momentos na formação dos professores se pensava a criança como um sujeito do presente e não apenas como um adulto do futuro. Fica a reflexão.

Concluindo seu estudo a aluna Nilma Leal, explicita que, “de tudo isto tiramos, é que a criança não é uma redução do adulto, nem um animal, mas sim um ser humano em evolução. É importante que o adulto se coloque em comunhão com a criança para compreender o seu desenvolvimento” (ibid., p. 51).

Procurando definir as especificidades infantis tendo como parâmetro o mundo adulto, Roger Bastide (1943) escreve que,

A criança não é apenas um adulto em formação; entre a infância e a idade madura, não há somente uma evolução progressiva, mas uma verdadeira revolução; sem exagerar este salto brusco, sem ir ao extremo de falar numa heterogeneidade radical entre a mentalidade infantil, ilógica e animista, e a mentalidade do adulto, racional e experimental, **não é menos verdade, porém que o mundo dos pequenos é bem distanciado daquele dos adultos.** Dir-se-ia mesmo que as nossas crianças não vivem entre nós; que constituímos para elas, uma espécie de mundo das sombras, em cujo ambiente elas se movem; que elas dão tento de nós como das coisas físicas; das mesas, dos rochedos, das paredes das casas (p. 08) [Grifo meu].

Ainda sobre as relações de diferenças existentes entre os adultos e as crianças, ressaltamos o artigo das alunas Ocirema A. Meireles e Daura S. Areão (1942) em que fazem a distinção entre as mentalidades destes dois sujeitos. Segundo as referidas alunas (1942, p. 55), “a criança não vê as coisas do mesmo modo que o adulto. O adulto na escola, por exemplo, estuda porque sabe que precisa estudar, conhece a necessidade desse estudo para sua socialização. O ensino pode ser rígido, porém ele suportará tudo. Já com a criança não se dá o mesmo: com ela se dá o contrário”.

Côncios destas diferenças de mentalidades, “necessário se torna, adiar um ponto de contato entre as duas mentalidades, para que a socialização por intermédio da escola, seja perfeita, por isso temos que ajustar a criança às condições do meio social” (idem).

A preocupação com a socialização da criança, ponto fulcral da educação dentro dos princípios da Escola Nova, aparece nas falas anteriores como uma necessidade de ajustamento à sociedade pela escola. Neste sentido, e partindo-se do pressuposto de que a criança, ao contrário do adulto, não conhece a necessidade do processo de adaptação social por possuir mentalidade diferente daquele, necessário se faz com que o adulto compreenda os processos mentais infantis para atuar de forma mais eficaz junto às crianças. Deste modo, reforça-se a importância do conhecimento da criança por parte dos professores.

Pensar em socializar a criança pressupõe em saber como se dá o seu desenvolvimento nos vários aspectos. Para tanto, busca-se conhecê-la desde o nascimento até a primeira instituição responsável por sua socialização: a família.

Dentro deste aspecto, no artigo do professor de Biologia Educacional Armínio Tavares¹³⁶ (1941) publicado na revista *Estudos Educacionais*, podemos encontrar considerações sobre a criança recém-nascida que refletem a construção das concepções acerca da criança e da infância desde a mais tenra idade: “O recém-nascido não é um adulto em miniatura. O recém-nascido só se parece com outro recém-nascido. Esta história de dizer que se parece com o pai, a mãe, o avô ou a tia, é apenas uma questão de sugestão ou de quem nunca comparou um com outro” (1941, p. 09). Tavares ressalta ainda que, “o pequerrucho quando vem ao mundo, não impressiona nada pela sua elegância, ou plástica. Não empolga a ninguém o seu it” (ibid., p. 10).

Neste âmbito, afirma-se a idéia do entendimento da criança como um “vir a ser”, que começa a ganhar sentido na medida em que vai se desenvolvendo, ou seja, quanto mais vai se aproximando da fase adulta.

Em outro artigo do Prof^o. Armínio Tavares¹³⁷ (1941) podemos encontrar a preocupação com a mortalidade infantil, mal esse que assolava o Brasil já na década de 1940. Sobre esta questão o referido professor explica que, “a mortalidade infantil é espantosa entre nós (...) No Brasil morrem, por ano, cerca de trezentas mil crianças, ou seja, quase a população de Recife ou Porto Alegre. Em Florianópolis é grande, e enorme mesmo, o número de crianças que morrem antes de atingir o seu primeiro aniversário” (1941, p. 34). Buscando apontar as soluções desenvolvidas para este problema, Tavares explicita o seguinte:

Apraz-me contar que, depois das medidas tomadas pelo Governo, inclusive a criação de serviços especializados no seu Departamento de Saúde, conseguimos diminuir de 20% a mortalidade infantil da ilha, isto no prazo ínfimo de dois anos (1938 a 1940). Para que ela desça mais, necessário se torna educar o povo nos princípios de higiene alimentar, e dar conselhos às mães, através de propaganda e aulas nas escolas, como estou fazendo agora. (...) Diminuindo a nossa mortalidade infantil, diminuirá também o afluxo necessário de braços de fora (idem).

Estas idéias refletem as atenções direcionadas ao desenvolvimento do país nas suas instâncias sociais e econômicas, depositando nos cuidados às crianças as

¹³⁶ TAVARES, Armínio. Sobre o recém-nascido. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

¹³⁷ TAVARES, Armínio. Importância do aleitamento materno. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

esperanças da concretização deste projeto de desenvolvimento. Sob este ponto de vista, a criança é considerada promessa de uma sociedade futura, sendo foco de preocupações e desvelos desde a fase do seu nascimento.

Os esforços despendidos no amparo às crianças e a preocupação com sua sobrevivência e fortalecimento, atingem não apenas os órgãos governamentais, bem como as escolas e as famílias. Quanto a esta última, apresentam papel primordial na construção, estudo e difusão das aceções relativas à criança e a infância.

A instituição familiar, assim, serve de modelo para o estudo da socialização das crianças, tomando como princípio a maneira como estas reagem as situações concernentes a este ambiente. Esta relação faz-se presente no artigo das alunas Áurea Bauer e Eusa Reis (1941) onde podemos encontrar algumas análises feitas sobre o comportamento das crianças junto a suas famílias. Nesta direção afirmam que, “como a criança tem mais relação com o ambiente familiar por certo que tenta imitá-lo; e, apresentando quase os mesmos conceitos que este, os heredologistas levam esses atos em conta da lei de herança” (1941, p. 13).

Compartilhando desta idéia, julgam que, “os fatores sociais, educação familiar e social, se baseiam sobre a longa duração da infância, assim como sobre a sugestionabilidade e a imitação dos indivíduos” (idem). Neste sentido,

as crianças não possuem idéias morais formadas; elas concordam com o que os pais dizem; julgam bom o que eles aprovam e mau o que reprovam. Os psicanalistas fazem notar que a criança, quando começa a se adaptar à vida social, toma instintivamente, como modelo, o pai ou a mãe. (...) Para quase todas as crianças normais, os pais são, além de oniscientes, necessariamente bons e os seus atos são normas de conduta infalíveis (ibid., p. 14).

Pressupõe-se com base nas palavras supra citadas, a grande influência exercida pela família no processo de desenvolvimento mental das crianças. Deste modo, a instituição familiar deve estar atenta às atitudes e comportamentos de suas crianças, para que possam agir sobre elas de maneira a auxiliar no processo de adaptação social das mesmas. Refletindo a ideologia de uma sociedade harmônica e orgânica, os pais deveriam agir com autoridade para com o comportamento de seus filhos procurando evitar deste modo, a formação de crianças “rebeldes” e

“desajustadas”. Conforme consta no artigo das alunas que vimos analisando (ibid., p. 15),

o fato de que a criança é fundamentalmente avessa a ser dominada por outros, criou (...) a necessidade de tipos muito sutis de estratégia humana. E isto aparece pelo desejo de mandar. A criança barulhenta, que perturba a paz do lar, arranja este meio para satisfazer o seu desejo de mando; aproveita-se de todas as oportunidades que julgar favoráveis. Em casa, **um pai tem severa autoridade sobre seu filho; porém, se ele, um dia se descuidar e der um pouquinho de liberdade e confiança a este, logo o garoto quererá ter também voz ativa e mandar.** Precisaré o pai agir com mais autoridade do que no princípio, para conseguir novamente o controle sobre seu filho [Grifo meu].

A questão da autoridade é discutida pela teoria durkheiminiana como parte integrante da moral e está relacionada diretamente com a disciplina que garante, por sua vez, a regulação do comportamento. Dentro deste entendimento, a educação moral da criança envolve duas características: influência do hábito no comportamento e os efeitos controlados implementados pela autoridade adulta. Para Durkheim, a criança na sociedade moderna deve estar submetida a alguma coerção para que adquira o espírito do trabalho e esforço necessário à sociedade em desenvolvimento. Em outras palavras, é necessário adaptá-la as novas exigências sociais.

Sendo assim, ao agir com autoridade junto às crianças, acreditava-se que os pais estariam também auxiliando quando do ingresso das mesmas na escola, instituição esta – dentro do ideário escolanovista – responsável primordialmente por socializar as crianças e formar bons hábitos na mente infantil.

Em artigo intitulado *Bases e valor da educação pré-primária* as alunas Rosa Janeiro Fortes e Nilce Lopes de Almeida¹³⁸ (1942) discutem a importância das escolas pré-primárias para o processo de ajustamento das crianças ao ambiente escolar e para a ampliação da sua vida social para além da esfera familiar, afirmando que, “toda a vida no lar resume-se nas relações entre os pais e os irmãos, quando as crianças os têm; aí há maior número de adultos e a vida social é pouco intensa” (p. 62). Sendo assim, ao explicitarem os objetivos destas escolas chamam atenção para o seguinte aspecto:

A criança que vivia mais livremente no lar, dependendo apenas de algumas regras, sentirá a passagem para a escola, onde há maior sistematização do comportamento. **Eis porque foram criados os jardins de infância ou escolas pré-primárias, das quais uma das funções é a do treino ou de preparação da criança para uma vida de maior trabalho e sistematização, que é a da escola primária.** São muito úteis os jardins de infância porque, por melhores educadores que sejam os pais, a educação no lar não pode ser completa (...) A educação no lar restringe-se, quase exclusivamente, à transmissão de preceitos morais e religiosos. (...) Um dos vários motivos que obrigam a criação dessas escolas pré-primárias é que a criança, desde que anda e corre, desde que lhes surgem os interesses glóssicos, apresenta tendências e atividades que já podem ser sistematizadas com fins educacionais. Entretanto, **a escola pré-primária não é de total sistematização do comportamento, a criança, aí brinca mais livremente que na escola primária, não tendo grande responsabilidade perante os mestres e colegas** (ibid., p. 62-63) [Grifos meus].

A partir do exposto observa-se que há uma preocupação em preparar às crianças menores de sete anos para a vida escolar, procurando oferecê-las um ambiente que ampliasse sua experiência social e sistematizasse seus comportamentos. Apesar de ressaltarem o fator da ludicidade presente nestas escolas, nos parece que em se tratando das escolas primárias, as brincadeiras vão assumindo um aspecto mais sistematizador e controlador, perdendo sua importância na medida em que as crianças vão crescendo e avançando de série, onde se começa a visar estritamente os conteúdos a serem ministrados.

É importante que tenhamos a clareza de que esta atenção dirigida à educação das crianças desde muito pequenas, acompanha o propósito de inseri-las no projeto de adaptação social desde cedo, evitando-se com isto, maiores resistências e dificuldades ao mesmo, bem como fomentando a pretensão de torná-las os futuros protagonistas do processo de reestruturação do panorama social e econômico brasileiro.

Ainda neste artigo, podemos ter indicações sobre como devem ser construídos e estruturados os jardins de infância, além de informações sobre seu horário de funcionamento:

Os jardins de infância devem ser construídos em lugares amplos e alegres, onde existam árvores que contribuam para a melhor

¹³⁸ FORTES, Rosa J. e ALMEIDA, Nilce L. Bases e valor da educação pré-primária. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

oxigenação do ar, retirados de ambientes barulhentos e viciosos. Procura-se sempre aliar a higiene à arquitetura, com o fim de despertar, desde cedo, na criança, o gosto pelo que é belo. As salas de aula devem ser amplas, comportando de quinze a vinte alunos. Necessária a harmonia de cores entre a pintura, as cortinas, para que a criança sinta-se bem. Existem salas maiores para jogos de movimentos nos dias chuvosos. O mobiliário deverá adaptar-se às crianças; composto de mesinhas e bancos baixos além de guarda-roupas e outras peças também necessárias. (...) **É natural que os horários dos jardins de infância, devem obedecer às exigências do meio social.** Nos bairros industriais, talvez não seja possível aos pais buscarem seus filhos às 4 horas, podendo, por isso, o dia do pré-escolar, nos jardins de infância, ir até mais tarde, “atendendo sempre às condições a que se destina a instituição (ibid., p. 63-64) [Grifo meu].

Percebe-se a intenção de se construir um ambiente próprio à idade das crianças que irão lhe freqüentar, procurando-se ainda atender as necessidades de horários advindos de uma nova configuração social do cenário nacional. É interessante também ressaltar como era pensada a rotina diária destas instituições:

O dia da criança na fase pré-escolar é ocupado em grande parte, com a atividade dos brinquedos. **O aparelhamento para brinquedos deve ser variado, capaz de despertar no espírito infantil interesses por jogos e outras atividades físicas como também sociais.** Dentre os diversos brinquedos podemos salientar as escadas, taboas de deslizar, de saltar, de equilíbrio, balanços, carrinhos, bolas, tricicletas, enfim toda a sorte de **objetos úteis para exercitar os principais músculos do corpo.** Com todo esse material, as crianças não só desenvolvem seus músculos, como também os sentidos e a imaginação criadora. “Existe na criança um impulso criador com que os psicólogos antigos nunca atinaram”, mas que na realidade existe e podemos observar, através de desenhos, esculturas, etc; os quais revelam também uma **alma infantil inocente e singela.** Durante as horas de brinquedo, os professores sugerem novos jogos, novas disposições para os objetos, apresentando-se às crianças muitas oportunidades para aumentar o vocabulário, porque, nesse ínterim, elas gostam de fazer perguntas, adquirindo, assim, maiores conhecimentos. (...) Depois de o professor narrar uma historietta, os alunos devem expressar-se não somente por meio da linguagem, mas por figuras, construções, representações, canções, etc. Deste modo, diz Froebel, fundador dos Kindergarten ou “jardins de infância”, as idéias são dadas; o pensamento estimulado; a imaginação vivificada; as mãos e os olhos treinados; os músculos coordenados; a natureza moral fortalecida por meio do esforço para realizar em forma concreta e objetiva e pelos meios superiores dos sentimentos despertados (ibid., p. 65) [Grifos meus].

Vê-se que a rotina nas instituições pré-primárias deveria ser marcada pelo controle das atividades pelo professor, responsável pelo planejamento minucioso de um programa diário. Nota-se também com relação aos brinquedos pensados para o uso das crianças, uma preocupação central com a formação de corpos saudáveis e perfeitos, projetados para “servir a pátria” futuramente.

Além disto, é possível perceber ainda a idéia da criança como um ser angelical e inocente, distante do mundo dos humanos e mais próximo possível de um mundo metafísico, transcendente, necessitando, assim, de um adulto que lhe guie os passos pela terra.

Toda esta estrutura física e ideológica pensada para a construção e funcionamento das escolas pré-primárias – ou jardins de infância – têm uma finalidade central, qual seja, a de oferecer “a cada criança o de que realmente precisa para uma conveniente adaptação à sociedade, melhor talvez que a por nós vivida, fim primordial de toda a ação educativa” (ibid., p. 67).

Esta aposta na criança como promessa de um futuro de desenvolvimento e fortalecimento do país permeia também os escritos da Prof^a. Maria Madalena de Moura Ferro (1941) quando expõe que, “é preciso na educação que se coloquem aos poucos os educandos em condições reais de poderem eles mesmos responder pelo futuro, dominando as crises que nós lhes deixarmos como herança, de que talvez eles mesmos venham a ser legadores” (p. 47). Sob este ponto de vista, a criança não só é entendida como esperança de um futuro que virá, bem como responsável pelas mudanças sociais que seus antecessores não conseguiram cumprir.

De acordo com Ivo D’ Aquino (1941) é preciso fortalecer na criança, “a convicção de que só poderemos ser úteis e cumprir elevadamente o nosso destino humano e espiritual, sendo úteis ao meio social que elegemos” (p.12). Para “ser útil” a sociedade pressupõe-se que as crianças devam estar inseridas em seu processo de adaptação, já que dentro deste entendimento, não há como servir ao meio social sem participar neste de forma orgânica e harmônica.

Gostaríamos ainda de citar as seguintes palavras proferidas por Roger Bastide (1943, p. 03): **“O Brasil de amanhã será o que forem suas crianças e dependerá em larga escala da educação que elas tenham recebido”** [Grifo meu]. Reforça-se, deste modo, a concepção de criança fortemente presente no interior da formação de professores do Instituto de Educação de Florianópolis, entendida como

projeto futuro de uma sociedade em vias de seu desenvolvimento social e econômico. Deposita-se nas crianças a responsabilidade de um futuro e o legado de um passado que é tarefa delas transformar. Partilhando deste intento estão os professores, principais responsáveis na educação escolar pela “socialização das crianças” e grandes cúmplices da execução na prática do projeto escolanovista.

4.3 Educando o educador, formando o professor: a formação dos professores catarinenses no Instituto de Educação de Florianópolis

A educação da criança pressupõe, como seu postulado primordial, a perpétua educação do educador.
Roger Bastide

A exemplo do que já vínhamos fazendo neste capítulo, gostaríamos de destacar aqui alguns artigos da revista *Estudos Educacionais* que discutem a temática da formação dos professores no período em estudo (1930 e 1940). Ainda que este tema esteja permeando as análises feitas até o momento, implícita ou explicitamente, convém nos determos mais minuciosamente sobre o mesmo, tendo em vista sua importância para compreendermos a difusão, propagação e ação do ideário escolanovista no Brasil.

Os professores são entendidos na maioria dos artigos publicados na revista em análise como “guias”, “iniciadores da ação”, “aplicadores do método”, “socializadores”. São eles também responsáveis por dirigir a aprendizagem “para um fim que lhe está bem determinado”. Necessário ainda se torna para a tarefa do educador que ele conheça a sociedade para qual terá que adaptar o educando.

A partir destas compreensões podemos perceber as expectativas depositadas quanto à função desempenhada pelos professores na Escola Nova. São eles grandes aliados na tarefa de execução, junto às crianças, do projeto escolanovista e da formação de sujeitos adaptados a uma sociedade que almeja alcançar o seu desenvolvimento social e econômico.

Buscando-se construir uma escola diferente dos modelos tradicionais, visando atender as exigências de um modelo social em mudanças, o professor não deve “limitar-se a reproduzir secamente o que escolheu e estudou, mas sugestionar, orientar e coordenar, com solicitude e afeto, as tendências da criança” (D’Aquino, 1941, p.11).

De acordo com Ivo D’Aquino (idem) “mal educará o professor, que abuse na exigência da submissão do aluno, forçando-o ao servilismo e a hipocrisia, porque um dos mais nobres objetivos da escola é desenvolver a noção de responsabilidade e hábito de uma racionada disciplina voluntária”.

Deste modo, podemos observar que as atitudes exigidas dos professores perante seus alunos são de direcionar os mesmos a um processo de socialização que tenha na escola um exemplo da sociedade a ser seguida. O educador deve aproximar-se de seus educandos para melhor conhecê-los e assim, “sugestioná-los” na aquisição de comportamentos que os levem à adaptação social.

Segundo as palavras do Prof^o. J. Alcântara Santos (1946, p. 20), “uma das tarefas do educador é criar ou conseguir atitudes sadias, realçando a confiança nas habilidades próprias, no valor do trabalho e na dignidade da sociedade. Cada um deve sentir prazer real no seu trabalho e isto pode se conseguir bem cedo já na infância, em nossas escolas”.

Observa-se mais uma vez a relação direta estabelecida entre a formação dos professores e a idealização de uma sociedade sem conflitos, onde cada indivíduo tem seu lugar estabelecido de acordo com suas funções sociais. Contudo, para que ocorra o desenvolvimento social e econômico almejado é também preciso que os educadores tenham a preocupação de “desenvolver o espírito de iniciativa e de observação dos seus educandos” (Ferro, 1942, p. 41).

Gostaríamos ainda de ressaltar, o discurso proferido pelo formando Otávio Munir Bacha, orador da turma de professores diplomados no Instituto de Educação de Florianópolis em 1943, por refletir as aspirações destes futuros educadores com relação a sua função social. Assim, Bacha expõe que, “este diploma nos legará uma profissão e uma profissão digna entre as quais mais o são, **nobre entre as mais nobres**: educar, dar conhecimento, levar a luz aos pequenos espíritos que para ela despertam” (1943, p. 67) [Grifo meu].

Além da exaltação a profissão do magistério, percebe-se que é também tarefa dos futuros professores “iluminar” as crianças com seus conhecimentos. Ressalta-se

ainda que, **“polir inteligência e temperar o caráter da criança é o nosso dever, e a ele queremos nos dedicar.** Uma missão espinhosa, nós o sabemos e que não a levaríamos a bom termo, não fossem as sábias lições que temos recebido, durante este período que passamos pelo nosso modelar Instituto de Educação...” (ibid., p. 68) [Grifo meu]. Observa-se assim, que formar o professor pressupõe pensar a maneira pela qual as crianças serão educadas.

Bacha afirma ainda em seu discurso que,

nossos propósitos são bons, eu vos digo, e nem poderiam deixar de assim ser, porque a eles fomos encaminhados, a eles nos levaram nossos formadores, tendo em vista, sempre, as palavras de nosso Presidente que, em mensagem de 15/11/33, foi de se expressar: “Devemos repetir que educar não consiste somente em ensinar a ler. O analfabetismo é sinal de ignorância, mas a simples aprendizagem do alfabeto não basta para destruir a ignorância”. Com esta égide fomos formados e dela nos lembramos todo o instante e com ela seguiremos para o interior, para o sertão, qual outrora bandeirantes em busca de valores materiais, hoje iremos descobrir valores culturais, morais integrando-os ao Brasil (idem) [Grifo meu].

Além de se destacar a formação recebida no Instituto de Educação de Florianópolis, percebe-se a ligação deste estabelecimento de ensino com os ditames da política governamental de Getúlio Vargas, vendo-se na educação uma ferramenta primordial de ajustamento dos indivíduos às transformações das condições econômicas e sociais do país das quais a escola não pode descurar-se. Não basta, neste sentido, que os professores ensinem os conteúdos às crianças: é preciso que as coloquem em contato com o meio social para que o processo de adaptação a este seja feito de forma gradual.

A concepção dos educadores como propagadores do ideário governamental e escolanovista, pode também ser observada no artigo do Prof^o. Armínio Tavares (1941) que, ao discutir a mortalidade infantil, - conforme já vimos no item anterior - faz um apelo aos professores para que divulguem a necessidade de se dar mais atenção aos cuidados da higiene na infância. Nesta direção, Tavares explicita que, “não foi, portanto, sem razão, que criaram a cadeira de Biologia, e, no seu programa, incluíram um capítulo referente à Puericultura. Medida, como vêem acertada, porque **aproveita de vocês, normalistas, como meio da propaganda que está sendo feita por este Brasil inteiro**, para que consigamos baixar a mortalidade infantil, deprimente e humilhante para nós brasileiros” (1941, p. 34) [Grifo meu].

Ainda com relação ao aspecto da ligação existente entre estado e formação dos professores, afirma-se que, por terem estes últimos contato mais direto junto às crianças,

que o Estado Novo, descobrindo o belo, inteligente e magnífico material de propaganda que são vocês, deu outra feição ao ensino e outra norma de conduta. Têm, por conseguinte, uma responsabilidade maior, pois **não cabe mais a vocês lecionar apenas; têm ainda sobre os ombros a obrigação de ensinar aos seus futuros alunos, os princípios de Higiene e de Biologia que aprenderam aqui, e depois aplicá-los na vida prática, para que assim consigamos o fim almejado, que o Brasil pede a vocês todas: diminuir a mortalidade.** E uma das grandes causas dela é o descaso pela criança, que na maioria das vezes, se vêm privadas do seio materno por ignorância e, quando não, por vaidade (ibid., p. 35) [Grifo meu].

Com estas palavras fica evidente que se via na formação dos professores um dos melhores meios de se atingir a sociedade, visto que são considerados os principais responsáveis pela socialização das crianças, permitindo por meio destas o contato mais direto também com suas famílias, formando assim uma relação de informações e conhecimentos em cadeia.

Uma outra questão que permeia as discussões em torno da formação de professores diz respeito ao caráter de formação profissional por ela assumido. Sobre este assunto Roger Bastide em seu artigo *Educação dos Educadores* publicado na revista *Estudos Educacionais* em 1943, expõe o seguinte: “Para os que vêm no magistério uma ‘carreira’ e não uma ‘vocação’, por uma razão mais forte ainda, a educação profissional é necessária, porque ela, e somente ela, poderá transformar, pouco a pouco, a carreira em vocação. (...) A educação dos educadores é, pois, em segundo lugar, uma educação profissional” (1943, p. 09).

Percebe-se nas palavras de Bastide o caráter profissional atribuído à formação dos professores, idéia esta estreitamente ligada aos conhecimentos científicos que deverão subsidiar esta formação. Desta forma, não cabe mais ao professor ser portador de um conhecimento subjetivista, dirigindo a prática docente ao seu bel prazer: deve ter como base aportes científicos que irão lhe auxiliar a conhecer os indivíduos nas suas complexidades, justificando cientificamente suas atitudes.

Neste sentido, quando o autor em análise refere-se a questão da vocação na formação dos educadores, não desconsidera o aspecto científico a esta atribuído.

Refere-se, neste sentido, à função social designada aos professores como principais responsáveis pela socialização das crianças dentro do projeto de desenvolvimento nacional em ascensão.

Para que esta função seja realizada eficazmente é preciso que o educador possua além dos conhecimentos científicos basilares para sua atuação, vontade e amor na tarefa de educar. De acordo com Bastide (ibid., p. 12):

Se o nosso amor não for suficientemente forte, se não tivermos bem robustecida a nossa vontade, há, então, o perigo do desânimo. E, todavia, tal choque aparente é a nossa primeira vitória. O que supomos ser aversão, não é senão um amor que luta contra si mesmo. A resistência do escolar é tanto mais violenta quanto seu coração tiver sido, aos primeiros contatos, sensibilizado pelo nosso amor, e quanto mais resista e não se queira se dar por vencido, em virtude de razões variáveis, mas geralmente relativas a certas insuficiências de adaptação normal ao meio. Que o mestre continue pois, e em breve a criança se dará por vencida, se abandonará enfim, porque o mau menino e a garotinha rebelde se transformarão logo nos melhores da classe [Grifo meu].

Nas palavras acima, observamos que o amor e a vontade são grandes armas que os educadores devem possuir, pois com elas são capazes de transformar as crianças “rebeldes” nos melhores alunos. Dentro deste entendimento, esses dois elementos auxiliam o professor na ação junto ao processo de adaptação social das crianças, evitando desperta-lhes sentimentos nocivos, o que geraria revoltas que acabariam colidindo numa “desarmonia social”. Segundo Bastide (ibid., p. 16),

se o mestre deseja ter autoridade sobre sua classe, deve então ser justo. Se quer captar a confiança do pequeno, que está sob sua responsabilidade, se quer fazer-se amar por esse amor, sem o qual não há qualquer influência profunda, é preciso não despertar contra si as paixões de seres que sentem mortificados por qualquer injustiça cometida. O futuro professor deve, pois, aplicar-se desde o Instituto de Educação, a cultivar o amor da justiça.

Apesar de não ser assunto de destaque entre os artigos da revista *Estudos Educacionais*, cabe ainda aqui ressaltar o artigo da Prof^a. Antonieta de Barros (1946) intitulado *A mulher na sua mais elevada função social*¹³⁹, que traz a discussão do

¹³⁹ BARROS, Antonieta. A mulher na sua mais elevada função social. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano IV, n.6, mar. 1946. Acesso: APESC, BPESC e IHGSC

magistério como profissão primordialmente feminina, confundindo-se em grande parte com a questão do ser mãe. Neste artigo ao citar a maternidade como a mais alta missão social da mulher, a referida professora afirma que

para realizar, completa e dignamente, a sua missão, a mulher tem de ser, também, educadora; tem de ser Mestra. Educar exige sacrifícios sem conta. Neste trabalho de formação moral, intelectual, física do indivíduo, vemo-la desdobrar-se, espiritualmente enlevada, no alto sonho de dar à sociedade, uma parcela perfeita, fruto do seu esforço e da sua alma. Os grupos sociais são constituídos por indivíduos. E estes são frutos da alma feminina (p. 46).

Além de atribuir às mulheres a responsabilidade da constituição dos indivíduos para a sociedade, adverte ainda que, **“os grupos sociais refletem a moral de seus constituintes.** No entanto, não é o grupo o responsável por sua imperfeição, mas os indivíduos que o formam. (...) **Formar o homem é a solução do problema. E formar o homem é a missão da mulher**” (idem) [Grifos meus]. Deste modo, responsabiliza-se a mulher pela educação dos sujeitos, considerando-a, ainda, a principal causa do sucesso ou insucesso que estes terão. Vale destacar que a figura e o papel de mãe e educadora se confundem, como se fizessem parte de um todo complementar:

A Mãe é educadora, mas não se pode negar que, na educadora exista a Mãe. E Mãe que se desdobra, que não se poupa, para completar a obra de outras Mães; que não se cansa e vai buscar, na fonte do coração, sabedoria, para aclarar e facilitar caminhadas. **Mães e Mestras têm os destinos paralelos, quanto não se confundem.** Ambas se empenham, na mais delicada e sublime das lutas, no mais extraordinário trabalho: o de transformar o homem, plasmando-o, segundo as exigências da sua condição de humano. Mães e Mestras têm a estrada santificada, porque – é uma larga sementeira de Amor, e de Amor que não pede tornas. A Mãe não merece este nome, se não educa, se não ensina, se não edifica, se não constrói o futuro, isto é, se não é Mestra. A Mestra não é Mãe, se não ama, se polariza a sua missão, em transmitir conhecimentos, sem procurar o ponto vulnerável do coração do educando, sem a paixão pela arte (ibid., p. 47-48) [Grifos meus].

A tarefa de educar é reconhecida como ardorosa, repleta de dificuldades que deverão ser vencidas com muita luta, já que, “sem luta, não há conquista. E os louros não se dão a ninguém. Que importa não seja fácil a tarefa feminina? Que mérito há, nas tarefas, sem dificuldades?” (ibid., p. 48-49).

Desta maneira, procura-se justificar os entraves ocorridos na profissão de forma relevante, como se as tarefas que não exigissem dificuldades fossem menos consideradas. Assim, ressalta-se a função educativa da mulher como uma missão a ser seguida no aprimoramento e adaptação dos indivíduos à sociedade, pois, **“trabalhando o amanhã, na geração presente, à Mulher cabe a responsabilidade do futuro”** (ibid., p. 49) [Grifo meu].

Ainda a respeito do caráter atribuído à formação dos professores e a super valorização de sua tarefa, Lourenço Filho¹⁴⁰ (1943), em seu discurso de paraninfo enviado à turma de diplomados do Instituto em 1943 lido na ocasião pelo Prof^o. João Roberto Moreira e posteriormente publicado na revista *Estudos Educacionais*, explicita que:

Nos que completem estudos para outras carreiras, o aspecto de conquista pessoal e de planos egoísticos pode prevalecer. Nos que terminem a preparação para o magistério, certo que não. O destino pessoal importa, (pois não é ele mesmo uma das razões da vida?) mas o destino pessoal, no caso do futuro mestre, não será um fim em si mesmo, mas simples meio, para mais nobres e mais altas aspirações e realizações (p. 03).

Nas palavras aqui expressas, observa-se a função social designada à tarefa do professor, tendo como propósito maior de suas atenções à adaptação das crianças aos fins sociais. Seguindo este entendimento, o autor supra citado expõe que, “não cabe ao mestre senão construir e unir. O seu ideal é o da solidariedade e o da compreensão humana. Mas, para estes ideais, que será forçoso cumprir, não poderá haver tibiezas ou desalento. No seu bom combate, as armas são as da inteligência e a da persuasão; a meta, os ideais de concórdia e fraternidade” (idem).

Ainda para Lourenço Filho, “a grande função do mestre, no norte ou no sul, é a de crescer o Brasil, a de fazê-lo consciente de si mesmo; a de perpetuá-lo, com o seu idioma, com seus costumes e suas glórias, com seus sentimentos de força e de dignidade. Esta a vossa função e este o vosso destino, senhores professorandos” (ibid., p. 04).

Evidencia-se nestas reflexões a função atribuída aos professores como grandes responsáveis pelos destinos do desenvolvimento social do país e de sua

¹⁴⁰FILHO, 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.

afirmação como uma nação forte, constituída sob bases próprias. Dentro deste ideário, é preciso que os professores estejam preparados para exercer tal tarefa e, segundo Lourenço Filho (idem), “esse preparo será, antes de tudo, o do conhecimento da criança, como compreendê-la, como sabê-la estimá-la, como atuar para que as melhores condições presidam ao seu desenvolvimento, se caso nos falte o entendimento de sua vida peculiar?”. Respondendo esta pergunta temos que,

O conhecimento da criança é, assim, a exigência primeira para a missão do professor. Conhecimento de sua biologia das circunstâncias que presidem seu crescimento orgânico, a defesa de sua saúde, a manutenção e aumento de seu vigor físico. Conhecimento depois, de sua psicologia tão diversa da do adulto, não na essência dos fatos pelos quais se manifeste, mas na sua graduação e relacionamento necessários. (...) Não bastará, pois, do professor conhecer a criança, em si mesma, mas deverá ainda conhecê-la em relação aos fatores de vida coletiva que, sobre ela, de contínuo, estejam atuando: o lar, a comunidade, a vida religiosa, as dependências da vida econômica. (...) O estudo biológico da criança, e o seu estudo psicológico social apresentam-se, portanto, como cabedal necessário ao trabalho do mestre, como tereis verificado em vosso bem orientado curso (ibid., p. 05) [Grifo meu].

Observa-se que os conhecimentos advindos das ciências, sobretudo da biologia, psicologia e sociologia, serão basilares para que os professores possam conhecer a criança nas suas especificidades, conforme já discutimos ao longo desse trabalho. Deste modo, busca-se agir sobre a criança de forma mais eficaz, o que se acredita que irá refletir futuramente numa sociedade desenvolvida e “harmônica”.

Contudo, o conhecimento da criança por parte dos professores não significa que os mesmos participem ativamente do mundo infantil: procura-se estabelecer conexões entre a sua mentalidade e a da criança para melhor compreendê-la, porém, tomando-se o cuidado para que nesta interação não perca a sua autoridade de adulto.

Sobre esta questão, vale mais uma vez aqui citar o artigo de Roger Bastide (1943):

Como Orfeu, devorado pelas bacantes que sua lira não pode acalmar, **o educador, se não reagir, pode deixar-se devorar pela infância.** (...) À medida que o professor faz do grupo escolar seu mundo único e exclusivo, onde, à força de viver entre crianças, se deixa contagiar pela infância, e se pueriliza a si próprio, ele perde sua dignidade de homem e, de ser racional e pensante. Além disso, deixa de ser um líder, um orientador da comunidade; indo mais longe ainda, perde sua própria autoridade sobre as crianças: porque **a autoridade repousa**

justamente na diferença de idades e de experiência, porque a criança não procura em seu educador um ser amorfo, ignorante das duras realidades da vida; o que deseja e busca é o adulto capaz, senhor de conhecimentos e de experiência mais rica e mais complexa que a dela. Ora, isso só é possível (...) mediante a condição de o professor jamais relaxar sua cultura geral, sua cultura não pedagógica, sua cultura desinteressada (p. 08) [Grifos meus].

Salientam-se mais uma vez aqui, as relações existentes entre as crianças e os adultos, ou, entre os alunos e seus professores, alertando-os para os perigos que estes contatos podem trazer ao adulto. É interessante também perceber o argumento de que as crianças buscam nos seus professores o adulto, e poderíamos ainda complementar: o adulto que um dia almejavam ser. Esta idéia pressupõe a concepção durkheimiana de educação em que cabe as gerações mais velhas ensinar as futuras.

Cabe ainda destacarmos um outro trecho do artigo de Bastide que demonstra a interpretação do adulto sobre os olhares que as crianças lançam sobre o seu mundo:

Somos [para as crianças], certamente, não obstáculos rígidos e materiais, contra os quais é preciso precaverem-se para não se machucarem, mas **nos constituímos, para elas, em obstáculos sociais**; não nos apresentamos como pessoas propriamente ditas, mas como imposições, interdições, como a voz que 'diz tudo o que é preciso não fazer', como aborrecimentos da vida, como pessoas que não compreendem, que têm preocupações e cuidados absurdos para com elas, que lhes não interessam, mas às quais é preciso dar atenção a fim de que não machuquem, nem se molestem. Até quando fazemos esforço para penetrar no mundo de seus jogos e interesses, elas o aceitam, é verdade, mas com uma condescendência polida, não com o sentido de se divertirem, mas sim para divertir, por um momento, esses originais adultos que têm às vezes idéias extravagantes (p. 09) [Grifo meu].

No decorrer do pensamento acima exposto, podemos observar que a visão construída pelos adultos sobre o modo como as crianças os percebem é demarcada pela responsabilidade e autoridade conferidas ao adulto em contraponto com uma idéia de não preparação para a vida social por parte das crianças. Daí a tarefa do educador de agir junto à infância com vistas a sua socialização/adaptação social. Daí a função social do professor.

Pensando-se nas estratégias trazidas com o ideário escolanovista de atender as novas necessidades advindas com o crescente (e poderíamos dizer também nascente) processo de urbanização, tendo como principal via a escola, aos

professores era fadada a função de multiplicadores destas novas idéias, não descurando-se da responsabilidade de formar aqueles que seriam os adultos do futuro: as crianças.

Para concluir, gostaríamos de citar mais uma vez a fala do Prof^o. Lourenço Filho (1943) por acreditarmos que ela sintetiza grande parte das discussões que vimos traçando até aqui. Ao dirigir-se aos professores formandos do Instituto de Educação de Florianópolis, assim se expressa o referido educador: “Nessa cruzada, agora entrareis. Onde que tenhais que pelejar por ela haveis de ter viva, no coração, estamos todos certos – a flama sagrada do civismo, a compreensão do momento em que vivemos, a inspiração de bem servir o país, e que por vós será engrandecido na formação de novos brasileirinhos conscientes de seus deveres para com o Brasil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas no decorrer deste trabalho, percebeu-se que a criança se tornou foco das preocupações sociais em fins do século XIX e início do século XX, no interior das discussões promovidas pelo movimento de renovação educacional.

Pautando-se em um novo ideário de organização social, tornava-se desafio primordial preparar um novo cidadão e um trabalhador que atendessem a essas novas prerrogativas de desenvolvimento social e econômico.

É no interior dessas preocupações que a criança aparece como temática estratégica dos debates e discussões do campo educativo. Estas discussões encontraram ressonância tanto no campo científico como no campo político, repercutindo no próprio processo de configuração do campo pedagógico.

Considerada, até então, um adulto em miniatura, a criança passou a ser compreendida como um indivíduo em vias de desenvolvimento, compreensão esta pautada nos aspectos biológicos, psicológicos e sociais que lhe foram atribuídos.

Sendo assim, para a constituição desse novo olhar sobre o campo educacional, tendo como centro a criança, buscou-se a partir de ciências como a biologia, a psicologia e a sociologia, fundamentar os estudos desenvolvidos na área da pedagogia, o que repercutiu em uma reestruturação nos cursos de formação de professores.

Na tentativa de acompanhar as mudanças sociais e, ao mesmo tempo, contemplá-las na formulação de novas diretrizes para a educação nacional, o estado de Santa Catarina mostrou-se estar sintonizado com as principais discussões científicas e políticas desenvolvidas no campo educacional brasileiro. Reformular, principalmente, os cursos de formação de professores no país significava atender as novas exigências advindas com o processo de urbanização e industrialização ocorrido no panorama nacional, acentuado principalmente nos anos de 1930 e 1940, período este em que Getúlio Vargas governou o Brasil.

Seguindo as diretrizes delineadas em âmbito nacional, o governo do Interventor Federal em Santa Catarina, Nereu Ramos, implementou reformas no

sistema educacional deste estado, baseado em modelos de outros estados brasileiros, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo.

No campo da formação de professores a principal influência foi a inserção e a valorização das ciências consideradas basilares para uma nova compreensão acerca da função da escola e do papel assumido pela criança no contexto social mais amplo. Dentre essas ciências, destacam-se a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, que, incorporadas ao currículo dos cursos destinados a formação dos docentes, auxiliaram na produção de novas concepções sobre a criança, tratando-a como objeto privilegiado de observação em seus estudos.

Os conhecimentos produzidos no interior dessas ciências basilares complementavam-se na medida em que ofereciam à Pedagogia sustentação científica para as propostas de intervenção na realidade educacional. Não desconsiderando a importância de cada ciência no estudo do campo educacional, analisamos neste trabalho, mais especificamente, os olhares lançados à criança pela Psicologia e Pedagogia.

Nesta direção, o Instituto de Educação de Florianópolis constituiu-se em uma instituição modelo para as demais do estado, utilizando-se desses conhecimentos científicos na formação do seu professorado. A partir das análises dos programas das disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia dos anos de 1937 e 1939, bem como dos artigos publicados na revista *Estudos Educacionais*, percebeu-se que os estudos desenvolvidos acerca da criança privilegiavam suas especificidades como ser humano em formação tendo como horizonte o futuro adulto e sua adaptação e participação na constituição de um projeto de nação.

Dando continuidade aos estudos desenvolvidos sobre a criança no campo da Biologia, a Psicologia trata-a como ser dotado de aspectos distintos do adulto, diferenciando-a com base no estudo do seu desenvolvimento psicológico e psíquico. Neste sentido, busca-se compreender mais fundamentamente o indivíduo – neste caso, a criança – com vistas a adaptá-la e conformá-la em um projeto de sociedade.

Os olhares lançados pela Psicologia sobre a criança, focalizam sua condição como aluno, privilegiando os estudos de aspectos como, por exemplo, os da motivação, aprendizagem e personalidade, validando a condição científica dos estudos psicológicos e, conseqüentemente, fornecendo os subsídios necessários para que a Psicologia seja considerada como uma das ciências referência para a Pedagogia. A atuação dos professores junto às crianças, neste sentido, deveria

fundamentar-se nos conhecimentos científicos, já que era preciso conhecer a criança em seus múltiplos aspectos para, então, melhor direcionar sua prática pedagógica em consonância com o projeto social em desenvolvimento no país.

As discussões sobre a criança catarinense também assumem espaço público. Assim, a exemplo do que ocorria nos demais estados brasileiros, as “Semanas da Criança” em Santa Catarina traduziam-se num projeto governamental de caráter assistencialista que visava atender as crianças das classes trabalhadoras e suas famílias, tendo como propósito garantir as bases para implementação de um projeto nacional futuro.

Ao longo deste trabalho, constatou-se que a temática sobre a criança estava na pauta das discussões realizadas, traduzindo-se na promessa de consolidação da sociedade futura pautada nos princípios de solidificação de uma nação forte e soberana. A tarefa de educar a criança a partir desses preceitos caberia primordialmente ao professor, já que era denotado a este a responsabilidade mais direta de renovação e intervenção na realidade escolar, considerada reduto das aspirações de uma nova sociedade brasileira.

Neste sentido, aos professores era atribuído o papel de socialização das crianças pautado nos processos de adaptação social, onde caberia as gerações mais velhas educar as mais novas. Como representantes desta última geração estavam as crianças, compreendidas como sinônimos do projeto de uma nação em processo de “vir a ser” soberana.

Formar o professor, nesta direção, significava projetá-lo na construção de um futuro nacional, tendo em mente a sua função socializadora e, nas mãos, a educação das crianças, que configuravam como uma das promessas de consolidação do projeto de desenvolvimento social e econômico do país.

FONTES

◆ **Artigos e discursos publicados na revista *Estudos Educacionais***

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

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

BACHA, Otávio Munir. Como falou o orador da turma de 1943. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943. Acesso: BPESC, IHGSC e BN.

BARROS, Antonieta. A mulher na sua mais elevada função social. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano IV, n.6, mar. 1946. Acesso: APESC, BPESC e IHGSC.

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 e BN.

BAUER, Áurea e REIS, Eusa. Reações infantis às situações sociais. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

CASTRO, Maria da Glória. Porque a Pedagogia não é uma ciência. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

D'AQUINO, Edite Menezes. Diferença entre história da educação e história da pedagogia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC 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.

FERNANDES, Odilon. Rimas Singelas. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano IV, n.6, mar. 1946. Acesso: APESC, BPESC e IHGSC.

FERRO, Maria M. de Moura. Fundamentos gerais da aprendizagem. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

_____ . Conceito e divisão da didática – Fim material e fim formal – Distinção entre educar e instruir. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

_____ . A arte colonial e o interesse que apresenta para o ensino primário. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

FORTES, Rosa J. e ALMEIDA, Nilce L. Bases e valor da educação pré-primária. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

LEAL, Nilma. Educação urbana e rural. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

_____ . Psicologia – A criança e o adulto – Relações entre o estudo d'uma e d'outro. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. 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.

MEIRELES, Ocirema A. e AREÃO, Daura S. A escola é uma instituição social. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano, n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

MOREIRA, João Roberto. 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.

_____ . Psicologia, monismo, materialismo. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

_____ . O equipamento original do homem em face do comportamento coletivo. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943. Acesso: APESC, BPESC e BN.

_____ . Da noção de fato psíquico e das possibilidades da Psicologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 5, dez. 1943. Acesso: BPESC, IHGSC e BN.

MULLER, Maria Lygia. A psicologia educacional e o seu contato com os outros ramos da psicologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano III, n. 4, dez. 1943. Acesso: APESC, BPESC e BN.

SAMY, Paulo. A Educação Física, base da intelectual. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano IV, n.6, mar. 1946. Acesso: APESC, BPESC e IHGSC.

SANTOS, J. Alcântara. Psicologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano IV, n.6, mar. 1946. Acesso: APESC, BPESC e IHGSC.

STODIECK, Henrique. O espírito indutivo na prática da Escola Nova. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano , n. 3, nov. 1942. Acesso: APESC, BPESC e BN.

TAVARES, Armínio. Importância do aleitamento materno. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 1, ago. 1941. Acesso: APESC e BN.

_____. Sobre o recém-nascido. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

VAZ, Maria Leda. Psicologia e Fisiologia. *Estudos Educacionais*. Publicação do Curso Normal do Instituto de Educação, Fpolis/SC, ano I, n. 2, nov. 1941. Acesso: APESC, BPESC e BN.

♦ **Artigos e discursos publicados no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**

BITTENCOURT, Hilda. Ecos da Semana da Criança. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2611, 26.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

GUEDES, Jaú. Semana da Criança – O discurso do jornalista Jaú Guedes. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2842, 19.10.1944, Ano XI. Acesso: APESC.

OLIVEIRA, Hedí Remígio. A Semana da Criança – A sessão solene de sua instalação realizada ontem. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2600, 11.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

OPUWSKA, Raul Rosa. Ecos da Semana da Criança. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2611, 26.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

PEDROSA, Alves. A Semana da Criança – A sessão solene de sua instalação realizada ontem. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2600, 11.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

RAMOS, Nereu. O interventor Nereu Ramos entrevistado pela agência nacional. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, n. 2538, 12.07.1943, Ano X. Acesso: APESC.

SANTA CATARINA. Colação de grau. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1335, 24.10.1938. Ano V. Acesso: APESC.

_____. Concentração do Professorado. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1421, 13.02.1939, Ano V. Acesso: APESC.

_____. Legião Brasileira de Assistência. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2357, 07.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

_____. A Semana da Criança. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2360, 12.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

_____. Proteção à Criança. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2361, 13.10.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

_____. Semana da Criança - Convite. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2599, 08.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

_____. “Semana da Criança” - Programação. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2599, 08.10.1943, Ano X. Acesso: APESC.

_____. Semana da Criança. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2838, 13.10.1944, Ano XI. Acesso: APESC.

_____. O Problema da criança em Santa Catarina. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 2839, 16.10.1944, Ano XI. Acesso: APESC.

◆ **Entrevista**

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, 07.12.1942, Ano IX. Acesso: APESC.

◆ **Conferência**

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.

◆ **Notas**

SANTA CATARINA. Movimento da Biblioteca Pública em junho de 1937. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 987, 04.08.1937. Ano IV. Acesso: APESC.

_____. Biblioteca Pública. Movimento do mês de abril de 1941. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1784, 14 de junho de 1941, Ano VIII. Acesso: APESC.

◆ **Decretos, Circulares, Regulamentos e Portarias**

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935 – cria os Institutos de Educação. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 246, 08.01.1935, Ano II. 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*, Florianópolis, n. 877, 12.03.1937, Ano IV. Acesso: APESC.

_____. Decreto-lei n. 244, de 09 de dezembro de 1938 – Transforma as Escolas Normais Primárias em Cursos Complementares. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1368, 09.12.1938, Ano V. 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. 13, de 13 de março de 1940 – comunica a data e o objetivo da comemoração do dia da criança. *Circulares 1930-1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942. 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*, Florianópolis, n. 1803, 11.07.1940, Ano VII. 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. 79, de 09 de setembro de 1942 – solicita a colaboração aos diretores de grupos escolares oficiais e equiparados para a realização da Semana da Criança de 1942. *Circulares 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

_____. Secretaria do Interior e Justiça. Departamento de Educação. Circular n. 75, de 22 de julho de 1943 – remete aos inspetores escolares, auxiliares de inspeção, diretores e professores de estabelecimentos de ensino, cópia do ofício n. 267, de 28.06.1943 do Departamento Nacional da Criança dirigido aos

Interventores Federais sobre a Semana da Criança de 1943. *Circulares 1943-1944*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1945. 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 nas disciplinas de Psicologia Educacional e Pedagogia. *Diário Oficial*, Florianópolis, n. 1465, 11.04.1939, Ano VI. Acesso: APESC.

◆ **Mensagens e relatórios de governadores**

SANTA CATARINA. *Mensagem do vice-governador em exercício Hercílio Pedro da Luz apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1920*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1920. Acesso: APESC.

_____. *Mensagem do Governador em exercício Raulino Julio Adolpho Horn apresentada ao Congresso Representativo, em 16 de agosto de 1922*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1922. Acesso: APESC.

_____. *Mensagem do Governador Nereu de Oliveira Ramos apresentada à Assembléia Legislativa de Santa Catarina, em 16 de Julho de 1936*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1936. Acesso: APESC.

_____. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República, em outubro de 1938*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1938. Acesso: APESC.

_____. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1939. Acesso: APESC.

_____. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República, em outubro de 1941*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1941. Acesso: APESC.

_____. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República, em outubro de 1942*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1942. Acesso: APESC.

_____. *Relatório do Interventor Federal Nereu Ramos apresentado ao Presidente da República, em outubro de 1943*. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1943. Acesso: APESC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. Ed. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARROYO, Miguel G. *O significado da infância*. In: Anais do seminário nacional de educação infantil. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1996.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Encyclopaideia).

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, Regina Helena de Freitas et alii. Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ e Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1979.

CLAPARÈDE, Edouard. *Psicología del niño y pedagogía experimental*. Madrid: Francisco Beltrán, 1927. Coleção Actualidades Pedagógicas.

_____. *A Educação Funcional*. Trad. J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954. Coleção Atualidades Pedagógicas.

_____. *A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. A formação do normalista na escola catarinense nos anos de 1910. In: SCHEIBE, Leda, DAROS, Maria das Dores (Orgs). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, n.1).

CARVALHO, Diana C. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n.1, jan./jun. 2002.

CORRÊA, Carlos H. *Um Estado entre duas repúblicas*. A revolução de trinta e a política em Santa Catarina. Fpolis/SC: Editora da UFSC, 1984.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *Indivíduo e sociedade no ideário escolanovista (Brasil: 1930-1960)*. 1992. 339 p. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. *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.

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, L.S. & NASCIMENTO, C de L 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.

DEWEY, John. *Vida e Educação.* A criança e o programa escolar. Interesse e esforço. Trad. Anísio Teixeira. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

_____. *Democracia e educação.* Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959. Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 21.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado.* Ação política, poder e golpe de classe. 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.

FAUCONET, Paul. Prefácio. In: DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia.* São Paulo: Melhoramentos, 1978.

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.* 2. ed. Fpolis/SC: Editora da UFSC, 1991.

GARRET, Henry Edward. *Grandes experimentos da Psicologia*. Trad. Maria da Penha Pompeu de Toledo. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1969. Coleção Atualidades Pedagógicas.

GOMES, Willian Barbosa et alii. Das primeiras disciplinas aos primeiros cursos de psicologia no Rio Grande do Sul. In: GUEDES, Maria do Carmo & CAMPOS, Regina Helena de F. (eds.). *Estudos em história da psicologia*. São Paulo: EDUC, 1999.

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 (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ e Conselho Federal de Psicologia, 2002.

_____. A Psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, Fernando de. (Org.). *As ciências no Brasil*. vol. 2, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

MARGOTTO, Lilian Rose. Criança e educação moral: Evolução e Psicologia na imprensa pedagógica paulista. In: GONDRA, José (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: A Educação Brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001. Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia.

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MEYLAN, Louis. A educação funcional. In: CLAPARÈDE, Edouard. *A escola sob medida*. Trad. Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1951.

MOREIRA, João Roberto. *Os sistemas ideais de educação*. V. 41. São Paulo: Companhia editora nacional, 1945. Coleção Atualidades Pedagógicas/Biblioteca Pedagógica Brasileira.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça*. O lado noturno das luzes. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999.

_____. *A reinvenção da cidade e da multidão*. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Editora Cortez; Editora Autores Associados, 1989.

MOREIRA LEITE, Dante. Psicologia da criança: história e principais campos de estudo. In: MOREIRA LEITE, Dante. (Org.). *O desenvolvimento da criança*. Leituras básicas. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1972 Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 109.

MUNARIM, Antônio. *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. (Teses NUP).

NASCIMENTO, Carla D' Lourdes & DANIEL, Leziany Silveira. O Instituto de Educação de Florianópolis e os intelectuais catarinenses na década de 40. In: SCHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores (Org.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, n.1).

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.

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.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O Brasil contemporâneo*. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. Coleção Síntese Universitária, 22.

PIAZZA, Walter F. & HÜBENER, Laura M. *Santa Catarina*. História da gente. 2º grau e Pré Vestibular. 4. Ed. Florianópolis: Editora Lunardelli, 1997.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *As crianças*. Contextos e Identidades. Portugal: Bezerra editora, 1997.

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). *As crianças*. Contextos e Identidades. Portugal: Bezerra editora, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura P. *Roger Bastide*. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Tese (Doutorado em ciências sociais aplicadas à educação). Universidade de Campinas, São Paulo, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *A educação e o desenvolvimento brasileiro após 1930*. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1984.

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.

_____. A proposta curricular da Escola Normal Catharinense de 1892. In: SCHEIBE, Leda, DAROS, Maria das Dores (Orgs). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, n.1).

SCHEIBE, Leda & DANIEL, Lezianny Silveira. Formação docente para a educação básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In: SCHEIBE, Leda & DAROS, Maria das Dores (Org.). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/CED, 2002 (Série Pesquisas, n.1).

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. Esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, John. *Vida e Educação*. A criança e o programa escolar. Interesse e esforço. Trad. Anísio Teixeira. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

SOUSA, Cynthia Pereira de. Saúde, educação e trabalho de crianças e jovens: a política social de Getúlio Vargas. In: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SOUZA, Francisco das Chagas de. *Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos*. Um guia metodológico. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael (Orgs.). *Programa de ensino da Escola Secundária brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Editora do autor, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar*: Livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001. Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia.

VIDAL, Fernando. A “escola nova” e o espírito de Genebra. Uma utopia político-pedagógica dos anos 20. In: GUEDES, Maria do Carmo (Org.). *História e historiografia da psicologia: revisões e novas pesquisas*. São Paulo: EDUC, 1998.

WARDE, Miriam J. *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia*. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.