

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANA PAULA DA SILVA FREIRE

**O EMBATE ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A
EDUCAÇÃO NOVA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ESCOLA
PRIMÁRIA DE SANTA CATARINA (1911-1945)**

FLORIANÓPOLIS / SC
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

ANA PAULA DA SILVA FREIRE

O EMBATE ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A
EDUCAÇÃO NOVA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ESCOLA
PRIMÁRIA DE SANTA CATARINA
(1911-1945)

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do Grau de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Valdir
dos Santos

FLORIANÓPOLIS / SC
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

FREIRE, ANA PAULA DA SILVA

O EMBATE ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO NOVA
: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ESCOLA PRIMÁRIA DE SANTA
CATARINA (1911-1945) / ANA PAULA DA SILVA FREIRE ;
orientador, Ademir Valdir dos Santos - Florianópolis, SC,
2013.

227 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Escola. 3. Primária. 4. Educação. 5.
Tradicional. I. Santos, Ademir Valdir dos. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



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

**“O EMBATE ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO NOVA:
POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ESCOLA PRIMÁRIA DE SANTA CATARINA (1911-1945)”**

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

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 02/07/2013

Dr. Ademir Valdir dos Santos (CED/UFSC-Orientador)

Dra. Ester Buffa (UFSCar-Examinadora)

Dra. Clarícia Otto (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva (UDESC/SC-Suplente)

Prof. Rosalba Maria Cardoso Garcia
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

Portaria nº 1317/GR/2012

ANA PAULA DA SILVA

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2013

Ao meu marido Alexander, meu maior presente!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, nosso Senhor, que, com seu amor, sempre esteve presente nos momentos difíceis, trazendo conforto, ânimo e alegria. Sem ELE não teria conseguido.

Com admiração, ao meu orientador Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos, pela dedicação, seriedade e competência com que me conduziu pelo mundo da pesquisa. Pelos sinceros incentivos para chegar ao final desta dissertação. Por ser um verdadeiro amigo e exemplo de professor! Levarei este exemplo comigo para sempre!

À banca de qualificação, que é também a de defesa. À Prof^a Dra. Ester Buffa e à Prof^a Dra. Clarícia Otto, pela aceitação do convite e, sobretudo, pelas essenciais sugestões para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e aos professores da linha de pesquisa Sociologia e História da Educação, que propiciaram momentos de aprendizado, afora as provocações acadêmicas.

À prefeitura de Itapema, pela oportunidade concedida e pela licença.

Especialmente aos meus queridos alunos, que me ligaram cotidianamente nos primeiros meses de mestrado, sempre reclamando de minha falta.

Às diretoras escolares Joelma e Ilda, que muito contribuíram para meu ingresso no mestrado. Em especial à Anadir e à Mirian, pelo apoio e pela torcida.

A minha mãe, Zenir, a meu pai, Valmor, pelas orações, apoio e companhia em viagens para congressos.

A meu marido Alexander, pelo total apoio e estímulo. Pelos recursos que me disponibilizou para que eu pudesse estudar. Por seu amor, carinho e paciência. Você é a razão desta conquista!

A meus irmãos e, em especial, a minha querida irmã Ana Lucia, minha melhor amiga! Pelos inúmeros atos de estímulo, carinho, compreensão e torcida. Agradeço também à minha cunhada Nida, pelas orações e pela amizade.

Às minhas afilhadas Julia, Isadora e Isabela, por serem estímulo e força na vida da Dinda!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, que amo tanto!

À Priscila e ao Ricardo, pelo carinho e apoio.

À Débora, pelas cartas carinhosas e por valorizar esta etapa da minha vida.

Às amigas Moni e Sirlei, que contribuíram significativamente nesta caminhada.

Muito especialmente à amiga Renata Montagnoli, que esteve comigo nos momentos mais importantes e significativos do mestrado!

Aos amigos Nara e Fernando, pelos momentos de alegria e descontração.

À turma de mestrado 2011, por compartilhar comigo seus conhecimentos e pelos estudos em grupo. Agradeço, em especial, à Raquel Giacomini, que, nos últimos meses, foi essencial com suas palavras de apoio.

À Raquel de Abreu, que compartilhou comigo seus conhecimentos e fontes.

Ao amigo Juarez Segalin, pelas palavras que me tranquilizavam e por seu trabalho.

Às colegas de apartamento, Morgana e Janine, pela compreensão nos momentos mais difíceis, pela companhia nos cafés e pelas conversas.

E, por fim, e não menos importante, a todos os amigos que torceram muito para que esta caminhada fosse possível.

Escrever a história é mais do que realizar uma exposição de achados. É o efeito de uma transformação pela qual passamos enquanto sujeitos que nos assumimos e assumimos os riscos pressentidos na escrita. É dialogar, não exatamente com os outros, mas com nosso próprio pensamento. Por esse motivo, escrever é tão deliciosamente perturbador!

(NUNES, 1990, p. 43)

RESUMO

O EMBATE ENTRE A EDUCAÇÃO TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO NOVA: POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ESCOLA PRIMÁRIA DE SANTA CATARINA (1911-1945)

Nas primeiras décadas do século XX, Santa Catarina abrigava uma variedade de instituições educativas, constituída por escolas primárias isoladas, escolas particulares (entre as quais se incluíam as “escolas estrangeiras” de ensino primário), escolas reunidas, grupos escolares, escolas complementares e escola normal. Este estudo se dedica a instituições primárias, consideradas elementos históricos de sua organização social, cultural e política. O problema de pesquisa é dado pela pergunta: Quais as características dos impactos de políticas e práticas educacionais para a escola primária catarinense entre 1911 e 1945? Questiona a presença da Educação Tradicional e da Educação Nova. O objetivo é analisar aspectos das práticas e das políticas educacionais no processo de instituição da educação escolar primária em Santa Catarina. Parte da hipótese da constituição histórica de um embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova, num âmbito cronológico balizado pelo conjunto de reformas entre 1911 e o fim do Estado Novo. A metodologia é embasada em fontes documentais: legislação educacional, termos de inspeção escolar, estatísticas, livros e cadernos. Os resultados discutem o alcance da ação do Estado e sua influência por meio das reformas na educação, da ação do serviço de inspeção escolar, de mudanças nas práticas docentes e na utilização de materiais didáticos – tudo isto diante do projeto de substituição da Educação Tradicional pela Educação Nova. Mostra-se que, quanto às perspectivas políticas, no âmbito cronológico estabelecido, a legislação, o discurso do governo de Santa Catarina e o serviço de inspeção escolar foram orientados por concepções da Escola Nova. E com relação às práticas, o processo histórico foi caracterizado por buscar a substituição das componentes pedagógicas e didáticas da Educação Tradicional presentes na escola primária por aquelas próprias da Escola Nova, através da criação do grupo escolar e de iniciativas de formação de professores e a reconfiguração de suas práticas, que deveriam ser renovadas de acordo com as bases da pedagogia moderna. Conclui-se que as políticas e práticas educacionais na escola primária de Santa Catarina, no período entre 1911 e 1945, configuraram um embate teórico e metodológico calcado nos conflitos, contradições e antagonismos gerados no confronto entre a cristalização da Educação

Tradicional e a força e potencial de renovação educacional da Educação Nova. Assim, naquele período histórico, foi sendo gradativamente configurada uma cultura escolar marcada por políticas e práticas “híbridas”, matizadas pela simultânea presença do que se classificou como tradicional e do que foi oriundo das propostas da Escola Nova em seu movimento de penetração nas escolas primárias de Santa Catarina.

Palavras-chave: Escola Primária. Educação Tradicional. Educação Nova. Política educacional. Prática educativa.

ABSTRACT

THE CLASH BETWEEN TRADITIONAL AND NEW EDUCATION: POLICIES AND PRACTICES IN PRIMARY SCHOOL OF SANTA CATARINA (1911-1945)

In the first decades of the twentieth century there were a variety of educational institutions in Santa Catarina consisting of isolated primary schools, private schools (among which are included the "foreign schools"), reunited schools, school groups, supplementary schools and teacher training school. This study is dedicated to the primary (elementary) schools, considering historical elements of their social, cultural and political organization. The research problem is given by the question: What are the characteristics of the impact of educational policies and practices for elementary school of Santa Catarina between 1911 and 1945? It argues the presence of Traditional Education and the New Education. The aim is to analyze aspects of educational policies and practices in the process of establishment of primary school education in Santa Catarina. It begins from the hypothesis of the historical constitution of a clash between Traditional Education and New Education in a chronological period limited by the reforms between 1911 and the end of the New State. The methodology is based on documental sources: educational legislation, school inspection, statistics, books and school exercise books. The results discuss the reach of State action and its influence through reforms in education and the action of the school inspection service, changes in teaching practices and use of didactic materials - all this concerning the substitution project of Traditional Education for the New Education. It is shown that concerning the political perspectives within the chronological limits established the discourse of the government of Santa Catarina and the school inspection service were guided by conceptions of the New School. And regarding to the practices, the historical process was characterized by seeking the substitution of pedagogical and didactic components of Traditional Education that were present in primary school for those related to the New School, through the establishment of the school groups, teacher training initiatives and reconfiguration of their practices which should be renewed according to the foundations of modern pedagogy. We conclude that educational policies and practices in primary school of Santa Catarina in the period between 1911 and 1945 configured a theoretical and methodological clash based on conflicts, contradictions and antagonisms generated in the confrontation

between the crystallization of traditional education and the strength and potential of educational renovation of the New School. So in that historical period, was gradually generated a school culture that had shown a mark of "hybrid" policies and practices that were influenced by the simultaneous presence of what is classified as traditional and what was originate from the proposals of the New School in its penetration movement in primary schools of Santa Catarina.

Keywords: Primary School. Traditional Education. New Education. Educational policy. Educational practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Lecciones de Cosas, 1993, capa	93
Figura 2 - Circunscrições escolares em 1935	105
Figura 3 - Educação Popular, 1935 (capa)	133
Figura 4 - Escolas Públicas Estaduais – Parte Estatística 1931 (p.50)154	
Figura 5 - Quadro Geral de Matrícula e Frequência entre 1935 e 1940 em Santa Catarina.....	162
Figura 6 - Quadro Geral de Matrícula.....	163
Figura 7 - Organização do Ensino Primário e Normal	172
Figura 8 - Livro didático, 1992, p.76	189
Figura 9 - Cartilha Popular, 1948.....	193
Figura 10 - Minha Patria – aspecto da capa frontal, 1931	195
Figura 11 - Caderno de caligrafia, 1943 [n.p]	201
Figura 12 - Caderno de caligrafia, 1943 [n.p]	202
Figura 13 - Caderno escolar de aritmética, 1942 [n.p]	204
Figura 14 - Caderno do Professor Gustavo Tank, 1939 [n. p.]	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas entre 1915 e 1919 em Santa Catarina, organizado pela autora com base nas mensagens apresentadas ao Congresso Representativo – Florianópolis.....	141
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 A ESCOLA TRADICIONAL: HERANÇA CRISTALIZADA?..	31
2.1 SEDIMENTANDO A TRADIÇÃO: O PROJETO EDUCATIVO DOS JESUÍTAS.....	31
2.2 PELOS CAMINHOS DA MUDANÇA: AS AULAS RÉGIAS	37
2.3 NOVAS IDEIAS SE APROXIMAM: O ALVORECER REPUBLICANO.....	40
2.3.1 Herbart: ideias novas ou tradicionais?.....	42
2.3.2 Escola Nova: por novas políticas e práticas	54
2.3.3 Apontamentos da crítica à Escola Nova	63
3 A ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE COMO CENÁRIO ..	81
3.1 AS REFORMAS: MUDANÇA NA LEI, MUDANÇA SOCIAL? .	84
4 CONFIGURANDO O EMBATE: A INTERROGAÇÃO DAS FONTES.....	111
4.1 A LEGISLAÇÃO COMO FONTE DAS POLÍTICAS E DISCURSOS.....	113
4.1.1 Dados estatísticos: desvelando antagonismos	139
4.1.2 Docência e inspeção escolar: união em torno da renovação?	163
4.1.2.1 A persistência do embate: docência e materiais didáticos.....	185
<i>4.1.2.1.1 O livro didático: a escrita do novo?</i>	<i>185</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	213
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	223

1 INTRODUÇÃO

A opção por investigar a escola primária de Santa Catarina se relaciona estreitamente à minha formação e atuação profissional como docente. Também se deu por considerá-la uma das raízes do processo educativo, lugar fecundo para o afloramento de mudanças substanciais na educação. Tais impulsos para a pesquisa foram sendo configurados no contato com textos, por vivências durante o período em que estive ligada à sala de aula; por fim, a pesquisa foi sendo delineada, ao longo do mestrado em Educação, por conversas de orientação e no diálogo com as leituras.

O embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova: políticas e práticas na escola primária de Santa Catarina, título adotado, evidencia uma escolha embasada na abordagem historiográfica da polêmica temática que sugere. Esclareço que as expressões *educação tradicional* e *educação nova* aparecem na literatura do campo sob outras terminologias, mas, na maioria das vezes, indicando o tratamento teórico e metodológico de questões educacionais semelhantes àquelas que focalizo.

Trago alguns exemplos desta variedade terminológica, o conhecido Manifesto de 1932, foi denominado “Pioneiros da Educação Nova” (AZEVEDO, 1956, grifo meu). Já Lourenço Filho, um de seus notáveis signatários, escreveu Introdução ao Estudo da Escola Nova. No capítulo I, aborda O Movimento da Escola Nova e suas bases históricas (LOURENÇO FILHO, 1978, grifo meu). Por sua vez, estudiosos contemporâneos reunidos na obra Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate (XAVIER, 2004), usam os termos cunhados no manifesto, assim como abordam a construção da escola primária, pública, gratuita, leiga e obrigatória, vinculando estas expressões à Escola Nova (XAVIER, L.N., 2004, p. 21; VEIGA, 2004, p. 68; SAVIANI, 2004, p. 183-6); aparecem ainda os termos “escolanovista/escolanovismo” (VEIGA, 2004, p.67-8; CURY, 2004, p.114; SAVIANI, 2004, p.186). Outrossim, “educação tradicional” é a expressão escolhida por Araújo (2004, p.131; 136) e “escola tradicional” aparece na escrita de Veiga (2004, p. 68). Já Herbart, autor ora alinhado ao “tradicional”, ora ao “moderno”, usa, em sua Pedagogia Geral, o termo “educação convencional” (HERBART, 2003, p. 11).

Diante dessa pluralidade, informo ao leitor que usarei das várias expressões conforme o próprio substrato teórico de que derivam. De modo geral, entendo que as possibilidades de escolha dos usos terminológicos se tornam evidentes ao longo do texto.

Um exercício historiográfico no campo da História da Educação se configura na moldura desta pesquisa. O objetivo central focaliza práticas e políticas educacionais: busco analisar os aspectos do embate entre a Educação Tradicional e Educação Nova na instituição da escola primária em Santa Catarina entre 1911 e 1945.

Procuo atribuir às ações educativas que teriam configurado permanências e transformações referentes ao movimento da pedagogia da Escola Nova e ao seu antagonismo com a escola tradicional. Questionamentos foram delineando o problema: Quais as características dos impactos de políticas e práticas educacionais para a escola primária de Santa Catarina entre 1911-1945?

Ao questionar a importância de pesquisar as práticas na escola primária de Santa Catarina, comecei a perceber, nas instituições do interior, principalmente nas escolas isoladas, configurações que poderiam terminar por lhes atribuir a função histórica de mantenedoras e responsáveis por significativa parte da formação das crianças catarinenses. Tal hipótese foi reforçada em consulta às estatísticas das primeiras décadas do século passado, que me permitiram constatar a contribuição das escolas isoladas em contraponto com os grupos escolares, pois as primeiras foram mais expressivas, tanto numericamente quanto por seu tempo de existência e atuação no cenário educativo-cultural. Portanto, a contribuição histórica das escolas primárias isoladas – por vezes invisibilizada ou menosprezada diante de abordagens que sublinham o papel renovador e modernizador dos grupos escolares no contexto republicano – foi por mim percebida como fundamental para compreender o processo de escolarização no período. Minha investigação caminha no sentido de elaborar análises que procuram trazer outras e novas luzes sobre esse conjunto de questionamentos. Deste modo, busco contribuir com a historiografia da educação em Santa Catarina, auxiliando na iluminação de aspectos singulares do fenômeno educacional, mas sem perder de vista suas relações com o universal.

O recorte temporal proposto está pautado por dois momentos. O primeiro, 1911, marca o início da atuação no campo político-educacional de Orestes Guimarães, que anunciava mudanças para a educação catarinense, empreendendo o que se convencionou chamar de “reformas” (TEIVE, 2008; FIORI, 1991). Já 1945 corresponde ao término do Estado Novo de Getúlio Vargas, período em que a política e a prática educativa sofreram diversas mudanças. Entre tais demarcações, evidencio outras iniciativas que visaram à transformação educacional. É

na identificação dos embates ou tensões quanto às diretrizes e práticas em destaque no período citado que me debruço.

A hipótese pressupõe conflitos resultantes de perspectivas políticas, teóricas e metodológicas que podem ter configurado duas vertentes históricas distintas. Diferencio, mas apenas por estratégia de elaboração das análises, uma perspectiva pautada nas políticas públicas e outra, didático-metodológica, amalgamada às práticas educativas.

Contudo, na constituição da pesquisa, não basta simplesmente descrever. É um exercício de dialogar com o pensamento, assumindo os riscos da escrita. “Por esse motivo, escrever é tão deliciosamente perturbador!” O ato de escrever revela os originais fragmentos de nossa leitura, suas magnitudes refletidas e montagens singulares a despeito de algo que se configura como usurpação de textos e contextos na produção da própria história. “Desse ponto de vista, a narrativa histórica não deixa de ser ficção” (NUNES, 1990, p. 43). Ao buscar, na história, respostas, a questões atuais da educação, discorro sobre um emaranhado cultural que amalgama hábitos, costumes e diferentes etnias.

Cabe destacar que a historiografia da educação, com referência à história cultural, vertente com a qual me alinho, notadamente no tratamento das fontes no capítulo 4, é ainda recente no Brasil. Data aproximadamente de 1980, segundo Falcon (2006). A história cultural constitui uma abordagem pautada por novos modos de conceber o objeto, pois aplica novas lentes sobre dimensões tradicionais da historiografia. Sob tal prisma, há possibilidades várias de narrativas, dependendo do pesquisador e do lugar de onde olha as fontes, questiona e interpreta (FALCON, 2006, p.330; 334).

Apesar da abundância e importância da documentação, a representatividade dos vestígios da prática escolar que se busca é rara e pode não ser total. Portanto, “o diálogo promovido pelo pesquisador entre a teoria e as evidências impõe-se como condição importante para a operação histórica, para a escrita de uma história da educação capaz de levar em consideração a ação dos sujeitos em torno dos processos de escolarização” (GATTI JUNIOR; PESSANHA, 2005, p. 86). Dito de outro modo, a pesquisa documental torna-se fundamental, pois é capaz de possibilitar:

compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa e integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma

comunidade, e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência (MAGALHÃES, 2007, p. 2).

É neste viés que embaso em pesquisa documental, pautada na localização e análise de documentos como a legislação, estatísticas, termos de visita de inspeção escolar, livros e cadernos. Corroboro a visão de que os documentos escritos são fundamentais, colaborando na reconstituição e interpretação dos fenômenos que se pretendem trazer à tona. Todavia, sabe-se que é rara a total representatividade dos vestígios das políticas e das práticas que se buscam. Assim, “o diálogo promovido pelo pesquisador entre a teoria e as evidências impõe-se como condição importante para a operação histórica, para a escrita de uma história da educação capaz de levar em consideração a ação dos sujeitos em torno dos processos de escolarização” (GATTI JUNIOR; PESSANHA, 2005, p. 86). A análise com a qual procuro evidenciar aspectos do campo educacional conjuga o trabalho docente à legislação, indicando um caminho propício para se desvelar a “realidade material da escola e do que nela se faz” (VIÑAO, 2008, p. 16-7). Segundo o mesmo autor, há dois campos da historiografia educativa que se interessam pela análise de documentos escolares: “Um é o da transmissão das diferentes ideologias e valores no meio escolar [...]. O outro campo é o da história das reformas e inovações educativas”. Tal metodologia de pesquisa é também recorrente, em maior ou menor grau, nos trabalhos de Santos (2012; 2010; 2009; 2008; 2007), Chartier (2007; 2002), Vidal (2005); Gvirtz (2005), Mignot (2003), Hébrard (2001; 2000), Mignot; Bastos; Cunha (2000) e Vidal; Gvirtz (1998).

São diversos os locais que efetuei o “garimpo” de fontes. Entre eles, o Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, a Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, o setor de Obras Raras da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina, além do Arquivo Histórico Eugênio Victor Schmöckel, de Jaraguá do Sul, do Arquivo Público de Itajaí e do Arquivo Público Municipal de Joinville, além de arquivos privados.

Na intenção de fomentar a discussão relativa às propostas educacionais em destaque no período pesquisado, delimitam-se como referencial teórico as obras de Herbart (2003), com sua *Pedagogia Geral*, e Lourenço Filho (1978), em *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Alinham-se, com estes, outros autores, como Santos (2012; 2010; 2009; 2008), Monarcha (2009), Saviani (2008; 1985), Araújo (2004), Carvalho (2002), Azevedo (1971), Kilpatrick (1965), entre outros. Optando por

investigar estes dois “modelos” de educação – Tradicional e Nova, busco nos referenciais citados o aporte para a sua caracterização. Esta opção teórico-metodológica indica pressupostos de investigação que se pautam pelo materialismo dialético e pela chamada pedagogia histórico-crítica.

Em Herbart (2003), situo uma referência inicial, pois, ao definir escola tradicional, é necessário designar que escola tradicional está considerada. Segundo Monarcha (2009, p. 23), “teoristas do último quartel do século XIX, [...] recusavam a pedagogia clássica, tendo como referência central a obra de Johann Friedrich Herbart (1776-1841)”. Foi sedimentado nas bases da instrução educativa que Herbart construiu, de certa forma, um “hiato” entre a sua pedagogia e a da Escola Nova. Ao considerar como princípio o caráter moral e este como finalidade da educação, de forma que só se alcançaria a instrução pelo governo e pela disciplina, impulsionou críticas quanto ao formalismo e à rigidez. Joaquim Ferreira dos Santos, no prefácio à edição portuguesa da obra *Pedagogia Geral* de Herbart (2003, p. XXV), explica que, “na verdade, o formalismo e a rigidez da pedagogia herbartiana não se conciliam facilmente com os princípios da Educação Nova”.

Desta forma, procuro contextualizar as contribuições de Herbart (2003), considerado precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, que colaboraram para que esta passasse a ser vista como ciência. Convém sublinhar, apesar das referências à teoria herbartiana como concepção tradicional, que sua proposta se fundamenta na educação como ferramenta fundamental à formação de uma nação, enfatizando como eixos básicos o desenvolvimento moral e do caráter. Outro argumento sugere que está enraizada numa concepção unilateral, centrada na figura do professor. Porém, o modelo herbartiano significou um avanço para as escolas do tipo religioso. Sua pedagogia é vista como científica; o laicismo, na educação, passou a ser uma vertente, propósito este também desejado, paradoxalmente, pelo movimento dos renovadores. Tais fatores como que “aproximam” as ideias de Herbart com as da Escola Nova, ao lado do ideal que buscava valorizar a educação para o desenvolvimento humano.

Vislumbrando a transformação educacional, a Escola Nova se apresentou como inovação. Surgia a preocupação com a aprendizagem do aluno, visto como ser ativo que observa, questiona, trabalha e resolve problemas, sendo criativo e participativo; o professor passa a ser facilitador, atribuindo significação prática e social aos conteúdos pautados por questões biológicas e psicológicas que consideravam o desenvolvimento da criança em bases científicas, com a educação

atrelada ao progresso social (ARAÚJO, 2004; LOURENÇO FILHO, 1978).

No conhecido texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que veio a público em 1932, o antagonismo entre a escola tradicional e Escola Nova é dado por meio de uma adjetivação que o realça:

Nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. [...] O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem), a buscar todos os recursos ao seu alcance (AZEVEDO, 1956, p. 70).

Para o desenvolvimento da pesquisa, entende-se que normas e práticas estão relacionadas a finalidades implícitas ou explícitas; aplicadas à escola, variam segundo o espaço e o tempo. Portanto, formam a organização e o funcionamento escolar que deriva de tais aspectos conjugados ao conjunto de normativas e condutas que mobilizam dispositivos pedagógicos. Porém, há de se analisar, quanto à sua efetivação real ou subjetiva, entre o que é prescrito e o que é praticado, podendo-se desvelar o embate entre modelos de educação. Pode-se situar, portanto, nos conjuntos das práticas, não somente a reprodução, mas também, a possibilidade de transformação dos elementos constituintes do cotidiano escolar que se busca observar. Portanto, resulta que se podem relacionar tais práticas à aquisição de determinada cultura escolar, que, segundo parte da definição proposta por Julia (2001, p. 10), é:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses

comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Quanto à estruturação, o trabalho se divide em cinco capítulos. Na introdução, arrola elementos da justificativa e delinea o problema, os objetivos e aspectos da metodologia da pesquisa. Também apresento brevemente os referenciais teóricos mobilizados.

O segundo capítulo trata com maior profundidade do referencial teórico. Traz elementos para compreensão da concepção de educação tradicional, desde o modelo jesuítico. Ampliando, acrescento à discussão a obra de Herbart (2003) enquanto referencial de escola tradicional. Caracteriza-se a Escola Nova com base na visão de Lourenço Filho (1978) e de outros teóricos do campo; por fim, apresento uma breve panorâmica das críticas à Escola Nova.

O terceiro capítulo entrelaça tais concepções às políticas e às práticas pedagógicas, abordando-as nas suas especificidades, dando um panorama da escola primária em Santa Catarina no período demarcado. Identifico e analiso as reformas preconizadas pelas políticas, bem como as prescrições sobre as práticas educacionais e a natureza de seu impacto na escola primária catarinense, ao tratar do “prescrito” e do “praticado”, conforme os influxos que começam a ser desvelados pelas fontes.

O quarto capítulo aborda o embate entre a educação tradicional e a educação nova, configurado na análise das fontes. Lança-se mão de documentação associada à legislação, à inspeção escolar, além de dados estatísticos; ao lado disto, recorro a fontes utilizadas na internalidade das salas de aula, como livros didáticos e cadernos escolares. Discuto separadamente políticas e práticas apenas por estratégia didática no tratamento das fontes, uma vez que ratifico a indissociabilidade entre o caráter político e o caráter prático, pois, de acordo com Saviani (2008, p. 84), “toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa”.

Na última seção, elaboro considerações finais embasadas naquilo que o percurso investigativo permitiu engendrar e anuncio eventuais perspectivas para estudos futuros.

2 A ESCOLA TRADICIONAL: HERANÇA CRISTALIZADA?

Tendo em vista os objetivos desta investigação, inicio com uma abordagem sobre as perspectivas teóricas associadas aos modelos de Educação Tradicional. São alinhados Fernando de Azevedo, Leonel Franca e Dermeval Saviani, que destacam influências religiosas na constituição do panorama educacional brasileiro desde o período colonial até a Primeira República.

2.1 SEDIMENTANDO A TRADIÇÃO: O PROJETO EDUCATIVO DOS JESUÍTAS

Azevedo (1971), no livro “A cultura brasileira”, certamente compõe um dos retratos mais eloquentes do processo de constituição da educação escolar brasileira. Descreve a chegada dos jesuítas ao Brasil Colônia, dando-lhes o mérito da implantação do ensino, apesar de alguns problemas apontados quanto ao modelo jesuítico. Para um início de conversa, e na pretensão de lançar desde já algumas sementes do embate histórico que pretendo historiar, trago justamente este crítico da escola dita tradicional, situando sua obra no movimento da penetração da Escola Nova no Brasil: “São tão íntimas e constantes as relações entre o desenvolvimento da religião, no Brasil, e o da vida intelectual, nos três primeiros séculos, que não se podem, durante êsse largo período, separar um de outro” (AZEVEDO, 1971, p. 243). Reflexo dessa influência, a chamada escola ou (pedagogia) tradicional se fez presente no contexto escolar, de modo hegemônico, até o fim do século XIX. Nesse contexto, muito contribuiu a pedagogia jesuítica, consubstanciada no modelo *Ratio Studiorum*, que apresenta características conservadoras nos seus pressupostos pedagógicos, incorporados e sistematizados pelos jesuítas como metodologia. Por exemplo, a preleção do mestre visava à centralidade, cuja finalidade seria ocupar o tempo com exercícios de memorização e repetição (para desenvolver e ativar o espírito) (FRANCA, 1952, p. 57).

A Companhia de Jesus foi fundada em 1540, por Inácio de Loyola, para fins de evangelização, catequização e divulgação dos princípios da fé católica, mas também conjugando importantes preceitos pedagógicos, ao mesmo tempo em que gradativamente trouxe elementos para debate quanto aos métodos de ensino. Propunha-se principalmente reagir à Reforma Protestante e impedir sua expansão, recuperando assim a posição central da Igreja Católica. O processo de reafirmação da instituição religiosa contou, assim, com a contribuição das instituições

criadas e mantidas em funcionamento pelos jesuítas em praticamente todo o mundo ocidental: seus colégios: “A impressão que se desprende da visão panorâmica dos fatos é que a Nova Ordem, em pouco tempo, pelo número e pela valia de seus colégios, se firmou, no campo pedagógico, como uma instituição plenamente vitoriosa” (FRANCA, 1952, p. 15).

Entender a trajetória do ensino brasileiro requer um panorama da sua organização escolar inicial, i. é, compreender sua estruturação durante o período colonial com base na educação jesuítica: “Em 1549, cêrca de 50 anos depois do descobrimento e quando a Companhia de Jesus já contava 9 de existência canônica, chegava ao Brasil, com o primeiro governador-geral Tomé de Sousa, a primeira missão de jesuítas” (AZEVEDO, 1971, p. 246). Evangelizar os indígenas, civilizando-os para integrá-los ao mundo da produção era, nos primórdios, uma das características desses missionários. Segundo Saviani (2008, p. 41), é notória a presença de outras instituições religiosas com funções educativas no período colonial brasileiro; mas, entre elas, os jesuítas ocupam posto de destaque:

Os jesuítas vieram em consequência de determinações do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa como pelas autoridades da colônia. Nessas circunstâncias puderam proceder de forma mais orgânica, vindo a exercer virtualmente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos da colonização.

Com o decorrer do tempo, sua obra evangelizadora¹ e educativa atingiu níveis relevantes de propagação e complexificação didática e pedagógica. Através de um projeto formativo uniforme - *Ratio Studiorum* -, foi criada e mantida em funcionamento uma rede de colégios, com base no que havia de melhor em termos de pedagogia na Europa. Quando assumiram a educação no Brasil do século XVI, tinham como objetivo a colonização, a dominação e a permanência do Estado português como autoridade maior. Com o devir histórico, o projeto assumiu força e ampliou seu espectro de influências:

Mas, que a ação infatigável e fecunda desses religiosos ultrapassou os domínios do espiritual,

¹ A evangelização versava sobre a vida dos santos da igreja, das escrituras e também sobre textos clássicos adaptados pela própria Igreja Católica.

não resta sombra de dúvida. Eles formavam, pela sua rígida disciplina, na sociedade colonial, incoerente e fragmentária, um todo homogêneo e compacto, capaz de resistir às influências dissolventes e de estabelecer um minimum de unidade moral e espiritual entre os colonos portugueses e os povos primitivos, assimilados à nova civilização (AZEVEDO, 1971, p. 247).

O plano de ensino jesuítico, denominado *Ratio Studiorum*, abarcava um conjunto de regras que determinava todas as ramificações do ensino institucionalizado: regras do provincial, do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino, da prova escrita, da distribuição de prêmios e tudo que estava diretamente ligado ao projeto missionário de ensino. A distribuição do código representado no *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* contém 467 regras. Segundo Franca (1952, p. 17), “só uma codificação de leis e processos educativos poderia evitar o grave inconveniente das mudanças frequentes que a grande variedade de opiniões e preferências individuais acarretaria, com a sucessão de professores e prefeitos de estudo”.

A partir das experiências obtidas desde 1540, o estatuto pedagógico foi sistematizado em 1599, como forma de regulamento da educação jesuítica. Deixou de ser um projeto, tornando-se uma lei promulgada. O *Ratio Studiorum*, como coletânea privada que tinha por objetivo instruir rapidamente, de maneira uniforme, os colégios da Companhia de Jesus, era um documento de valia na época. Por sua excelência e elaboração minuciosa, configurava-se completa, uma vez que abrangia não somente os métodos de ensino, mas também regras e diretrizes para todas as pessoas diretamente envolvidas no processo.

Diante do ingresso considerável de alunos nos colégios, tornou-se obrigatório legalizar o plano de ensino, o que rendeu vários anos de estudos e adequações até ser publicada sua primeira edição. O *Ratio Studiorum* tinha como eixo central assegurar a unificação dos procedimentos pedagógicos. Mantinha-se, entretanto, flexível para qualquer alteração desde que necessária, embora com a ressalva de que não se poderia distanciar dos seus ideais. Poderia sofrer alterações, porém com o compromisso da fidelidade aos princípios da ordem.

O *Ratio Studiorum* regia uma formação intelectual clássica, baseada na moral e na religião católica, que abrangia todas as questões relacionadas ao cumprimento de deveres, atitudes disciplinares e de subordinação:

A formação religiosa era, essencialmente, a base da educação jesuítica. Assim, o currículo compreendia as seguintes modalidades: o Teológico, que abrangia a Teologia escolástica e moral, a Sagrada Escritura, o Direito Canônico e a História Eclesiástica; o Filosófico, baseado nas doutrinas de Aristóteles e São Tomás de Aquino, consistia em exercitar a capacidade humana de compreender para crer; e o Humanista, abrangendo cinco classes: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Média e Inferior (FRANCA, 1952, p. 47).

O projeto configurava-se como uma organização de conhecimentos e tinha no seu plano de ensino tudo o que se julgava agregasse algum valor. Foi eficiente, por isso, na concretização dos seus objetivos. Franca (1952, p. 55-56) salienta: “Podemos concluir que, no seu currículo, o *Ratio* conseguiu organizar e sistematizar o que de melhor havia no tempo”.

A demonstração de respeito e admiração de Franca pela pedagogia da ordem fica evidente em alguns trechos de sua obra. Para ele, essa pedagogia tinha um grande ideal de formação integral, com profissionais preparados e uma metodologia exemplar: “educar não é formar um homem abstrato intemporal, é preparar um homem concreto para viver no cenário deste mundo” (FRANCA, 1952, p. 75).

O ensino jesuítico seria o próprio modelo de educação tradicional. Segundo Saviani (2008, p. 58), “as ideias pedagógicas expressas no *Ratio* correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional”. O projeto estruturava-se em valores morais e espirituais, consagrando a fé católica, que se encontrava ameaçada pela Reforma Protestante, pois “o catolicismo sofrera os ataques formidáveis de um Lutero, um Zwinglio e um Calvino” (AZEVEDO, 1971, p. 246). Subentende-se, dessa forma, que o ensino estava a serviço da Igreja, sem deixar, é claro, de compartilhar de uma organização educacional vinculada aos interesses da corte. Assim, tudo que era desenvolvido pelos educadores era de conhecimento da coroa portuguesa, e, supostamente, nada acontecia sem sua permissão. “Era tôda uma atmosfera de religiosidade e de fé que se respirava em Portugal” (AZEVEDO, 1971, p. 245). Já segundo Paiva (2004, p. 80-1), a Companhia de Jesus se estabeleceu no entrelaçamento com a ação da sociedade, tendo características mercantis: “Sua espiritualidade não

contradizia a verdade: realizava-a com propriedade, entendendo perspicazmente a forma mercantil da sociedade quinhentista”; assim, a “salvação” configurou-se como produto de mercantilização, fruto de um novo saber. As escolas constituíram um lugar para aprender os conhecimentos necessários à forma de organização social daquele tempo.

Para realizar a função curricular, a educação jesuítica se centrava numa perspectiva humanística e literária e se propunha formar homens perfeitos. Para tanto, contava com professores preparados, que passavam por rígidos critérios de seleção, que visavam a comprovar a eficiência do candidato para assegurar o progresso dos alunos nos segmentos intelectual, moral e espiritual: “O corpo docente, para preencher as finalidades [...] era muito escolhido e, sem exclusivismo de nacionalidades, recrutado nas diferentes nações com o critério único da competência e eficiência” (FRANCA, 1952, p. 11).

Havia estimulação aos discentes envolta por premiações de caráter meritocrático. Para tanto, estruturavam-se competições que tinham como finalidade o êxito nos estudos. Dessa forma, privilegiavam o “mérito apurado em trabalhos escolares” e, após rigorosas avaliações, “permitiam a promoção gradual dos mais valentes”. Para Franca (1952, p. 60), “é fácil avaliar o ardor e o entusiasmo para o estudo que despertavam, sobretudo nas classes inferiores, estes torneios escolares e as distinções públicas que lhes consagravam os triunfos”. Assim, a educação, pautada também na espiritualidade e na meritocracia, mantinha a uniformização da sociedade e a estabilidade na manutenção do *status quo*.

As diretrizes que nortearam a escola tradicional mesclam, assim, suas bases à história da concepção de instituição de ensino: a escola, tal como a concebemos hoje. Influenciadas por esse paradigma, as práticas educacionais formais foram adotadas como referência por outros tantos modelos, que tentaram suceder-lhe. Tal registro se torna importante, pois o ensino jesuítico, fortemente embutido no projeto colonizador do território brasileiro, tornou-se marcante na história da educação. Corresponde ao que Saviani (2008, p. 47) classifica como “pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses”. Portanto, a Igreja Católica exerce uma influência significativa na educação brasileira a partir da chegada dos primeiros jesuítas, em 1549.

Especificamente quanto a Santa Catarina, reproduzo o que Oswaldo Rodrigues Cabral, do Instituto Histórico e Geográfico de Santa

Catarina, apresenta num livro publicado no ano 1940, a respeito dos jesuítas, em Santa Catarina e do ensino de humanidades na província, que versava sobre sua chegada com a missão de colonizar as terras, e sobre o caráter evangelizador pelo ensino:

Não era desconhecida dos jesuítas a terra catarinense: por ela já haviam passado aqueles de quem disse o Visconde de São Leopoldo, em seu RESUMO HISTÓRICO DA PROVÍNCIA DE SANTA CATARINA, terem sido os “roteadores e primeiros cultores desta seára” (CABRAL, 1940, p. 10).

Portanto, se têm a influência e a presença dos jesuítas tanto no cenário nacional como especificamente no estado de Santa Catarina:

A influência dos jesuítas, missionários da Companhia de Jesus, foi predominante durante os dois primeiros séculos de colonização. Mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal, a marca da educação jesuítica continuava forte, uma vez que muitos leigos que passaram a integrar o sistema educacional brasileiro eram egressos de escolas da Companhia de Jesus e, portanto, influenciados pela educação recebida nessas escolas (OTTO; KRETZER, 2009, p. 260).

Ressalto também a existência de outras congregações religiosas, como os franciscanos,² que agiam “em consonância com as diretrizes do episcopado brasileiro [...] canalizaram esforços na implantação, supervisão e controle das escolas paroquiais” (OTTO; KRETZER, 2009, p. 273). Não há dúvidas quanto à atuação hegemônica dos jesuítas, que, por sua eficiente organização, se fizeram marcantes no território brasileiro, constituindo a matriz de um modelo de educação que permaneceu amalgamada ao sistema de ensino brasileiro.

Se no movimento histórico de institucionalização do ensino catarinense várias foram as influências que se mesclaram ao longo da

² O ensino de viés católico pelas “escolas paroquiais” fundamentava-se na constituição da hegemonia para fins de obediência e disciplina sacramental, dar a mesma forma a docentes e discentes quanto à autoridade eclesiástica (OTTO; KRETZER, 2009, p. 260).

história, o que quero lembrar é que existiu uma forma predominante, a jesuítica. Regra geral, o processo histórico de constituição de modelos pedagógicos orbita em torno da pedagogia tradicional, com base no ensino jesuítico. Mesmo a docência junto a outras ordens foi moldada, em maior ou menor grau, por elementos da pedagogia jesuítica.

2.2 PELOS CAMINHOS DA MUDANÇA: AS AULAS RÉGIAS

Entre 1759 e 1814, a Companhia de Jesus, pelo Decreto de Supressão, assinado pelo papa Clemente XIV, ficou impedida de exercer sua finalidade educacional. Somente após 55 anos, a Companhia foi reestabelecida pelo papa Pio VII. “É fácil imaginar o imenso golpe que na educação cristã da juventude representou tal supressão na segunda metade desse infeliz século XVIII” (FRANCA, 1952, p. 24). Mais uma vez, o autor defende o método de inspiração religiosa. Segundo Azevedo (1971, p. 257), não fossem os conventos e seminários que também formavam futuros educadores, clérigos e jovens de carreira, “com a expulsão dos jesuítas [...] se teria desmantelado completamente o sistema pedagógico e cultural da colônia – obra, em grande parte dos jesuítas, que, transportados, como presos, para Portugal, tiveram não só confiscados os seus bens, mas destruídos todos os seus livros e manuscritos [...]”.

Mesmo com sua “expulsão” dos jesuítas³, os padres que permaneceram acabaram sendo incorporados como docentes pelas outras ordens que aqui já estavam e que não haviam sido impedidas de manter suas escolas. Sob tal perspectiva, esses professores de formação jesuítica puderam dar continuidade ao ideal pedagógico que os formara e inspirara. De certo modo, puderam manter suas práticas ou remodelá-las na busca de alguma adequação eventualmente exigida, mas sem modificar a essência do projeto formativo primordial do qual haviam recebido os marcos de referência.

Após o rompimento da corte portuguesa com a Companhia de Jesus, identificaram-se novas e emergentes necessidades, especialmente no segmento educacional, uma vez que era preciso substituir o ensino segundo o modelo da ordem suprimida.

O século XVIII foi marcado, em Portugal, pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda

³ A “expulsão” significa muito mais que os jesuítas foram impedidos de manter e abrir suas escolas. Perderam este direito.

dominante, com seu séquito de credíes, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência. A penetração das novas ideias, de influência iluminista, dava-se especialmente a partir de portugueses residentes no exterior [...] eram chamados de “estrangeirados”. Defendiam o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; [...] voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha, conforme entendiam, preso a Aristóteles e avesso aos métodos modernos de fazer ciência (SAVIANI, 2008, p. 80).

Nesse período de ruptura do ensino jesuítico no Brasil, iniciou-se uma nova fase na educação, mas ainda sob o domínio de Portugal. Apesar de a ordem ter sido relevante na colonização, sob o comando do marquês de Pombal os portugueses não hesitaram em expulsar os jesuítas de todos os seus territórios. Na perspectiva da modernização, a ideia era criar um Estado e, simultaneamente, um novo sistema de ensino. Em contrapartida, surgia a necessidade de preparar homens que fossem capazes, posteriormente, de assumir comandos no Estado absolutista. Com ideias influenciadas pelo iluminismo, esta seria a primeira tentativa de escola pública no Brasil. Para Saviani (2008, p. 107):

O processo de implantação das reformas pombalinas iniciou-se logo após a aprovação do alvará de 1759 com os concursos realizados na Bahia para as cadeiras de latim e retórica e a nomeação dos primeiros professores régios de Pernambuco. Mas o desenvolvimento das aulas régias deu-se em ritmo lento, pelas resistências encontradas e pela falta de recursos financeiros.

Nota-se que Portugal dava um grande passo, saindo do estágio mercantil para o industrial, tornando-se uma metrópole. Dessa forma, era preciso assegurar capital para a execução de tal objetivo. Esta pode ter sido a maior causa das reformas pombalinas. Vale salientar que a corte tinha em vista a modernização, porém, permeada pela vontade de preservar o sistema político vigente da época, a monarquia absolutista.

Foi dentro desse contexto de interesses que se estabeleceu uma primeira reforma do ensino no Brasil.

Segundo Cardoso (2004, p. 180):

É nessa conjuntura que entra a criação de um novo sistema de ensino, que vai perdurar no Brasil, de 1759 até 1834, e, em Portugal, até 1860. [...] esta reforma dos estudos fazia parte de um conjunto de medidas mais profundas que devem ser compreendidas no contexto de implantação do despotismo esclarecido em Portugal, caminho político escolhido para conciliar a tarefa de modernizar o país, com a preservação da monarquia absolutista.

O novo sistema de ensino instituído foram as chamadas *aulas régias*. Estas eram controladas pelo Estado, que se incumbiu, pela primeira vez, de assumir integral e diretamente a educação. O sistema não promoveu grandes mudanças na educação, restringindo-se às elites, contrariando a ideia de uma educação popular. A reforma não obteve avanços pedagógicos consideráveis, embora tenha renovado métodos, livros e orientações. Isso decorreu, principalmente, da falta de recursos e profissionais preparados.

As *aulas régias* eram autônomas, sem conexão uma com a outra. Os professores eram contratados sem requisito básico de formação. Além de não receberem devidamente seus salários, eram responsáveis por “financiar o ofício”. Deve-se considerar, porém, que esta foi uma reforma significativa, uma ruptura com um sistema modelador e disciplinador que advinha da Igreja, pois “as *Aulas Régias* significavam as *Aulas* que pertenciam ao Estado e que não pertenciam à Igreja” (CARDOSO, 2004, p. 182). Consequentemente, representaram um avanço para o seu tempo. Embora representassem uma tentativa de ensino renovada, deixaram permanecer estruturas de dominação que antes negavam. Foram também expressão do modelo tradicional. Como observa Cardoso:

A permanência praticamente inalterada do sistema das *Aulas Régias* no Brasil da virada do século XVIII para o seguinte, estendendo-se ainda durante o primeiro reinado, deveu-se à continuidade dos modelos de pensamento em nossa elite cultural. Existiu um grande

descompasso entre o pretendido pelo governo monárquico – tanto o português quanto o brasileiro, após a independência – e aquilo que as condições sociais e econômicas viriam permitir, dentro de um modelo produtivo excludente, escravista e pautado numa mentalidade que contribuía para se perpetrar tal situação (2004, p. 190).

Caminhando no tempo, alcança-se a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Inaugura-se o período dito imperial que, segundo periodização comumente recorrente, finda em 1889, alvorecer da era política republicana. De acordo com Werebe (1995), a instalação da corte portuguesa no Brasil, embora fomentando novas condições políticas e econômicas e uma orientação em relação ao ensino, notadamente o superior, não significou avanços na direção de uma política educacional voltada ao povo. O limite estava na formação de um grupo profissional (médicos, advogados, engenheiros e militares) para atender à elite econômica. O período imperial chegou ao fim caracterizado:

no terreno educacional, com uma rede escolar primária bastante precária, com um corpo docente predominantemente leigo e incapaz; uma escola secundária frequentada exclusivamente pelos filhos das classes economicamente favorecidas, mantida principalmente por particulares, ministrando um ensino literário, completamente desvinculado das necessidades da nação; um ensino superior desvirtuado nos seus objetivos, e ainda – talvez esta seja a pior das heranças recebidas – com o desvirtuamento do espírito da educação em todos os graus do ensino (WEREBE, 1995, p. 382).

2.3 NOVAS IDEIAS SE APROXIMAM: O ALVORECER REPUBLICANO

A história brasileira é marcada pelo fato de até a Proclamação da República praticamente nada se haver feito de concreto pela educação, pois, segundo o mesmo autor:

A República não teve de enfrentar uma simples deficiência quantitativa, mas – o que era mais grave e mais difícil de ser modificado – uma deficiência qualitativa. Em todos os níveis da nossa organização escolar ministrava-se um ensino pobre de conteúdo, desligado da vida, sem qualquer preocupação filosófica ou científica e que somente conseguiu fazer de alguns, indivíduos alfabetizados, de poucos, conhecedores de Latim e Grego, e, de pouquíssimos, “doutores” (Ibid. p. 382-3).

Segundo Nagle (1978, p. 262), somente a “partir de 1915 iniciam-se, propriamente, as discussões e pressionamentos para um amplo desenvolvimento do sistema escolar; começa um maior esforço para se incorporar ao Estado liberal uma orientação intervencionista”. Para este autor, constituem exemplos de reformas substanciais no País: em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1923, a Reforma no Ceará, por Lourenço Filho; em 1925, mudanças implementadas na Bahia, por Anísio Teixeira; em 1927, orientações reformadoras de Francisco Campos em Minas Gerais; a do Distrito Federal, no ano de 1928, liderada por Fernando de Azevedo; em 1929, em Pernambuco, a reforma promovida por Carneiro Leão e, em 1930, em São Paulo, a renovação educacional liderada por Lourenço Filho. De modo geral:

Mais do que na União, os Estados procedem à implantação ou reorganização da administração escolar, bem como ao uso de instrumentos de planejamento, como os recenseamentos escolares. Dá-se novo passo no sentido de ampliação da rede e da clientela escolares” (NAGLE, 1978, p. 264).

Foi nessa direção que se orientou a reorganização escolar pretendida pelos ideais renovadores da educação de então, sob a liderança desses intelectuais, atingindo, no caso das reformas citadas, mais diretamente o ensino primário e a escola normal.

Concomitantemente, segundo Nagle (1978, p. 262), aparece o “entusiasmo pela educação”. Caracteriza, em sua análise a respeito das décadas de 1910 e 1920, referindo-se ao movimento da Escola Nova em difusão, alguns momentos marcantes e diz que tal “entusiasmo” seriam “idéias, planos e soluções oferecidos”, num momento em que a República precisava se “republicanizar”, por meio do movimento

renovador dos processos educacionais, de caráter nacionalista, dando prioridade à escola primária.

Segundo Nagle (1978, p. 263), nesse período surge a Liga Nacionalista, que apoiava a luta pela alfabetização de todos, sem distinção, com o objetivo de driblar o dilema constituído, de um lado, pela “luta contra a aristocracia dos que sabem ler e escrever” e, de outro, pela “batalha contra o analfabetismo”. Difundiu-se, nesse contexto, uma enorme intenção de nacionalizar, de desenvolver o gosto pela pátria, de produzir um novo olhar sobre o Brasil – uma nova nação.

Deste modo, alargam-se os interesses em reformas educacionais. “Profissionais” começam a discutir com maior propriedade os problemas educacionais advindos desde o Império. Destaca-se, por exemplo, o inquérito escrito por Fernando de Azevedo em 1926, que impulsionou os debates sobre a realidade escolar.

Outro momento histórico refere-se ao “otimismo pedagógico”. “Este se caracteriza pela crença nas virtudes de novos modelos” (NAGLE, 1978, p. 264). Seu objeto maior era a difusão de novos modelos de educação e dos ideais da Escola Nova, que vão se destacar a partir de 1927, fazendo emergir e impulsionar um confronto de bases políticas e pedagógicas entre a escola então tradicional e a escola renovada, apresentada como diferente.

De modo geral, o ambiente é eivado, neste movimento, por ideias de renovação, aliadas do entusiasmo pela educação e do otimismo pedagógicos. Com base nos discursos e mudanças aplicados ao plano educativo escolar, pretendia-se abrir um leque de possibilidades para a renovação educacional do País. Alguns destes pilares da pretendida inovação estão calcados na valorização da infância, com base nos novos estudos com origem na Psicologia e na Biologia. Passa-se a objetivar mudanças não apenas na reforma legislativa, mas também na adesão a novos métodos de ensino e a posturas pedagógicas que sugeriam a transformação da prática educativa.

2.3.1 Herbart: ideias novas ou tradicionais?

É neste momento que, alicerçada em correntes pedagógicas que permearam a busca de outra constituição da escola, a educação redefine alguns de seus contornos. Segundo Saviani (1983, p. 24), levando-se em conta o entendimento de que a sociedade tem do ser humano e da educação, apresentam-se historicamente concepções de filosofia da educação que vão marcando o projeto educacional desde os tempos clássicos até a contemporaneidade. Inicialmente, desponta uma

concepção humanística tradicional, fundamentada na “visão essencialista de homem”: caberia “à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais”. Sinaliza ainda que nessa concepção a vertente religiosa que “afunda raízes na Idade Média [...]. De outro lado, a vertente leiga, centrada na ideia de natureza humana [...]. É, contudo, essa vertente que inspirou a construção dos sistemas públicos de ensino com características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade” (SAVIANI, 1983, p. 25).

Integrando-se a essa vertente, destaca-se o intelectualismo de Herbart:

que sistematizou o modo como se desenvolve o ensino nas escolas convencionais. Com efeito, os cinco passos formais do método herbartiano sintetizam os procedimentos didáticos que generalizam e ainda subsistem nas amplas redes oficiais de ensino constituídas desde meados do século passado (SAVIANI, 1983, p. 25, grifos meus).

A atuação docente tradicional seguiria passos formais, que, na concepção herbartiana, correspondiam a uma sequência didática. Nas palavras do autor (2003, p. 83):

As coisas acontecem em forma de *sucessão*, sendo cada coisa condicionada pela outra ou, pelo contrário, acontecem em *simultâneo*, tendo cada coisa força própria e original, – eis as questões que se aplicam a todas as actividades e a todos os planos, em que se deve conter grande multiplicidade de medidas encadeadas.

O pensamento de Herbart era fortemente influenciado pelas ideias de Kant e Pestalozzi: “Sua pedagogia vai ser alimentada desde a raiz, pela filosofia. Nisso se distingue desde logo da pedagogia contemporânea, que quer recusar a filosofia como alimento e extrair a sua seiva exclusivamente da ciência” (PATRÍCIO *apud* HERBART, 2003, p. 5). Suas ideias penetraram tanto na Europa quanto na América. Uma das suas principais obras é *Pedagogia Geral*, na qual sistematiza sua didática.

Para ele, é necessário conhecer a natureza humana, e a ciência que possibilita tal conhecimento é a Psicologia. Herbart (2003)

considera que o educando é um ser intelectual e psiquicamente moldável por fatores coexistentes. Cabe à educação, então, a verdadeira instrução. Nessa perspectiva, é considerado precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia, que colaborou para que esta passasse a ser vista enquanto ciência, pois, à sua maneira, significou emancipação do ensino, tentativa de rompimento com a educação alinhada à religião implantada pelos jesuítas. Sua concepção pedagógica partia do princípio experimental, algo ainda pioneiro no campo educacional. O filósofo buscou cientificidade para suas concepções, trabalhando-as na teoria e na prática. Dedicou-se à defesa de uma ciência pedagógica, com o empenho de apontar os objetivos e os fins da educação, acreditando que os meios educativos poderiam ser encontrados e amparados na psicologia.

Enfatizou a psicologia e a ética como eixos principais da educação. Contribuiu para o reconhecimento da pedagogia como ciência do método educativo, fortaleceu a função do educador solicitando a necessidade de uma teoria pedagógica. Defendeu uma educação alicerçada na formação moral, devendo, portanto, agir sobre a esfera mental do aluno, com princípios que moldariam seu comportamento. Neste contexto, deveriam ser exploradas, primeiramente, as possibilidades do campo emocional. Na teoria herbartiana, a educação deve estar interligada às faculdades da alma, por ideias, imagens, manifestações psíquicas isoladas, representações, que já seriam suficientes para a aprendizagem.

A Pedagogia Geral expressa com clareza sua concepção acerca do ensino e suas respectivas funções. Para ele, é função primordial educar a vontade do aluno para a moralidade, que tem como objetivo final a virtude e a ética, que só serão atingidas se houver harmonia entre a saúde do corpo e a do espírito. Deve-se, portanto, trabalhar a educação moral, “finalidade da educação”. Herbart insiste na importância de um trabalho que enfatize a vida psíquica do educando, que, para ele, é constituída pelo jogo das representações, sendo necessário contribuir para modificar seus sentimentos e desejos, conduzindo-o a uma formação moral. De acordo com tais preceitos, a concepção de ensino proposta se fundamenta em três princípios básicos: governo, instrução e disciplina.

Herbart valoriza sobremaneira a instrução, descartando qualquer possibilidade de educação sem instrução. Com essa postura, reforçava a crença de que a criança pode e deve ser aperfeiçoada intelectualmente. Segundo ele, a educação pela instrução requer ciência e reflexão, elementos que considerava fundamentais na ação pedagógica. Dentro

das finalidades da educação, priorizou, em sua pedagogia, a virtude e a formação moral, sendo a instrução o pilar central do fazer pedagógico.

O governo, primeiro elemento constituinte educacional, compreende a manutenção da ordem, com vigilância e autoridade. Assim, da mesma forma que a criança necessita de amor, é preciso intimidá-la com castigos, quando necessário, pois “é necessário mantê-las constantemente sob uma pressão sempre tangível” (HERBART, 2003, p. 31). Neste contexto, alerta: “Um governo que se satisfaça sem educar destrói a alma, e uma educação que não se ocupe da desordem das crianças, não conheceria as próprias crianças” (HERBART, 2003, p. 30).

As crianças, continua o autor, nascem desprovidas de vontade e incapazes de qualquer relação moral. Portanto, cabe aos adultos educá-las “antes que se manifestem na criança os traços de uma vontade própria” (2003, p. 31). Nesta perspectiva, os adultos, a família e a escola devem ter total controle sobre o comportamento da criança, através de regras que devem ser seguidas. Outro fator considerado importante é manter a criança ocupada todo o tempo.

A respeito da múltipla finalidade do governo, escreve:

por um lado, para impedir prejuízos para terceiros e para a própria criança, tanto de momento como de futuro e, por outro, para impedir a disputa como desentendimento em si e, finalmente, para evitar toda a espécie de choque, pelo que a sociedade, sem que tenha para tal plena autoridade, se veria envolvida no conflito (2003, p. 31).

O segundo elemento é o ensino ou a instrução, cuja finalidade é formar a criança em associação com seus interesses, que precisam ser estimulados. Neste contexto, defende a multiplicidade ou pluralidade de interesses, chave de o todo processo educativo. Dessa forma, o educador deve ficar atento para perceber, estimular e enfatizar o interesse de cada educando, visto que a aprendizagem é consequência do interesse despertado na criança. O interesse consiste em trabalhar os princípios morais de forma a atingir o consciente da criança, levando-a a construir elementos positivos na formação de um bom caráter com base na lógica do bem e da boa conduta. Neste passo:

O educador representa o futuro homem junto do adolescente. Por conseguinte, os objetivos que o

educando vai impor a si mesmo, futuramente como adulto, esses objetivos tem agora o educador de impor aos seus próprios esforços. Ele tem de preparar de antemão a disposição interior para esses mesmos propósitos. Ele não pode deformar a atividade do homem futuro. [...] visto que a aspiração humana é múltipla, também os cuidados respeitantes à educação têm de ser múltiplos (Id., *ibid.*, p. 46).

Portanto, o educador deve instruir o aluno de maneira a ampliar seus interesses, agregando a eles ideias que necessariamente devem ser aproveitadas na construção de uma formação ética, seguindo os objetivos da moral. Mas precisam ser consideradas as manifestações internas do educando, suas aptidões, e acrescentar a elas a instrução necessária a seu desenvolvimento, sem perder de vista a necessidade de harmonizar as questões intelectuais e espirituais, considerando que o comportamento e o caráter se formam com base nesses elementos. A função da instrução educativa abarca a produção do interesse múltiplo no educando, cujo foco principal é a formação do futuro homem. “De um modo geral, o ensino deve: mostrar, interligar, ensinar, filosofar. No que concerne ao interesse, deve ser: claro, contínuo, edificante e ligado à realidade” (Id., *ibid.*, p. 89).

O terceiro elemento da atividade educativa proposta por Herbart é a disciplina, componente indispensável no processo educativo para o desenvolvimento dos princípios morais que vão dar sustentação à formação do caráter. Para ele, “disciplina é a atuação direta sobre a alma da juventude com a intenção de formar. Portanto, existe, ao que parece, uma possibilidade de formar mediante simples afetação dos sentimentos, sem atender à ideologia” (HERBART, 2003, p. 180-1).

Assim, a função da disciplina é educar a vontade do aluno nos princípios da virtude, promovendo mudanças internas. Nesta fase, o educando é levado à autodeterminação; através da instrução recebida, vai se disciplinar para construir um caráter sustentado pelos princípios éticos e morais. Essa teoria parte do princípio de que a aprendizagem decorre de um processo passivo/receptivo. Atualmente, o terreno mental é concebido como elemento caracteristicamente ativo. Por possuir capacidade própria na construção do pensamento e na assimilação de informações, a mente humana não é algo sujeito a manipulações ou a qualquer forma de moldagem. Neste entendimento, a criança deve ser ensinada e instruída; porém, não se pode negar que ela é um ser com

capacidades mentais próprias. Um dos aspectos negativos, presentes na doutrina de Herbart, é entender que o aluno é mero receptor, sendo possível impor-lhe uma formação preestabelecida, ignorando suas funções mentais ativas.

Embora sua pedagogia apresente características de um modelo tradicional (presença de elementos como rigidez, imposição, individualidade, moldagem), ela sugere pontos de um modelo de ensino sustentado no interesse da criança, no incentivo, na formação ampla, na observação da realidade e no desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos, apesar de continuamente reforçar elementos de cunho moral. Preconiza, dessa forma, uma prática dual, pois, assim como apresenta princípios tradicionais, menciona vários fatores aplicados na sua teoria que se “encaixam” nos fundamentos da pedagogia nova.

Herbart estabelece, em sua teoria, os “passos formais da instrução”, assim concebidos por ele, referindo-se aos diferentes momentos do processo educativo. Esses momentos contemplam o ensino (instrução), o entendimento do aluno (assimilação dos conteúdos) e as condições de aprendizagem. Subdividem-se em: 1º passo – preparação – que consiste na associação do novo, relacionando-o a conhecimentos já adquiridos ou a lembranças existentes acerca do conteúdo a ser ensinado, a fim de despertar o interesse pelo assunto (contemplação do objeto, clareza); o 2º passo é a apresentação do assunto novo a partir do concreto (associação); o 3º, é a assimilação, a sistematização - neste momento, a criança faz um paralelo do já conhecido e do novo, observando semelhanças e diferenças; já o 4º passo consiste na generalização do tema, na elaboração de conceitos, momento em que se requer amadurecimento do aluno, maturidade para tal compreensão; por fim, o 5º e último passo refere-se à aplicação do apreendido através de atividades (exercícios) propostas pelo professor (associação ampla e aplicação de diversas formas). Os passos descritos têm como principal função estimular o interesse da criança, que, segundo Herbart (2003, p. 69), se desenvolve com a observação e se prende ao presente observado. O interesse só transcende a simples percepção pelo fato de nele a coisa observada conquistar de preferência o espírito e se impor mediante certa causalidade, entre outras representações.

Em toda sua obra, Herbart reforça a questão do interesse e a importância de estimular os interesses múltiplos da criança. Trabalha simultaneamente com os conceitos interesse e interessante. “[...] o que os aprofundamentos devem perseguir e as reflexões devem reunir é o interessante” (2003, p. 71). Neste contexto, prevalecem a vontade do

educando (quesito interno) e o estímulo (fator externo), que tornarão o ensino uma atividade interessante:

não está em causa um determinado número de finalidades isoladas (que, de um modo geral, não podemos conhecer de antemão), mas sim a atividade do homem em crescimento – o quantum do seu incentivo e dinamismo interiores e diretos. Quanto maior for este quantum – quanto mais pleno, extenso e em si harmônico – tanto mais completa e segura será a nossa benevolência (Id., *ibid.*, p. 47).

Para ele, é no interesse que se enraíza todo o processo de instrução educativa; entretanto, esse interesse necessita ser educado e orientado em sua multiplicidade, visto que compreende a relação entre o sujeito e o objeto. Herbart defende a harmonização dos interesses: “Porém, o interesse pode também separar dos indivíduos as diversas emoções de muitos; pode procurar equilibrar as contradições destes e interessar-se por uma harmonia no todo, que depois vai distribuir como pensamentos entre indivíduos” (2003, p. 74). É na harmonia dos interesses que reside a cultura múltipla. A mente humana necessita de calma e disponibilidade. Estes elementos estão presentes no interesse. Sendo o interesse a via principal para a aquisição e o desenvolvimento das aptidões do futuro homem, tende a ser instigado constantemente, a fim de atingir o que o autor considera o fim último da educação, que é de “consolidar o caráter moral”.

O objetivo da formação moral não pretende outra coisa senão que as ideias da justiça e do bem, em todo o seu rigor e pureza, se tornem os verdadeiros objetos da vontade e que, de acordo com elas, se determine o conteúdo íntimo e real do caráter, bem como da essência profunda da personalidade (Id., *ibid.*, p. 50).

Assim, o ensino atingiria a “formação harmônica de todas as potencialidades”. Parte do princípio da finalidade múltipla da educação, uma formação plena espiritualmente, que tem como base formação para o humanismo. O autor menciona, ainda, a correlação existente entre o conhecimento e a simpatia (interesse): “O conhecimento imita através da imagem o que existe. A simpatia transfere-se para sentir os outros.

No conhecimento existe um contraste entre coisa e imagem. A simpatia, pelo contrário, multiplica o mesmo sentimento” (HERBART, 2003, p. 73).

Neste aspecto, o interesse se configura numa função mediana, visto que somente um ensino interessante poderá desenvolver o interesse múltiplo, cuja origem se encontra na motivação interna do aluno, donde desencadeará todos os momentos educativos seguintes.

Por mais rica e vasta que seja a natureza, enquanto o espírito a aceitar tal como ela se apresenta, este se limita- a acumular cada vez mais o real, sendo a multiplicidade apenas a das manifestações e a unidade apenas a da semelhança e síntese. O seu interesse depende da força, variedade, novidade e seqüência alternante (Id., *ibid.*, p. 73).

Herbart persiste na unidade fundamental da consciência e alerta que “jamais devemos perder esta unidade”. Entende que o homem, na condição de ser espiritual, deve ser e estar receptivo a todo tipo de atividade, com vistas a desenvolver o interesse múltiplo (polivalente), fundamentado no humanismo. Tanto os aprofundamentos, quanto a reflexão devem focar o interessante. Neste contexto, aborda os elementos conhecimento e simpatia, componentes que, segundo ele, fazem parte do ensino múltiplo. Sugere que a realidade concreta que temos em nosso horizonte individual é o início de uma cultura progressiva, que deve ser enriquecida com elementos culturais distanciados no tempo e no espaço.

É a individualidade e o horizonte do indivíduo, determinados pela ocasião, que produzem os primeiros aprofundamentos, e ainda o fato de os frutos da educação e das circunstâncias não poderem facilmente fundir-se, onde não se fixarem pontos médios, embora iniciais à formação progressiva, que se não devem, é certo, respeitar escrupulosamente, mas também não descuidar em demasia (Id., *ibid.*, p. 65).

Assim, estima que o ensino deve partir do que está próximo do aluno e depois avançar para contextos maiores e mais complexos.

Diante do exposto, é possível afirmar que, apesar de intelectualista e caracteristicamente elitista, a pedagogia de Herbart já

apontava aspectos que, posteriormente, fertilizaram o campo da pedagogia nova. Dentre eles, a necessidade de ligar o ensino ao que é próximo, à realidade na qual o aluno está inserido. Outra característica presente é a motivação, seguida do ensino interessante, do interesse do aluno. Enfim, são vários os indícios de uma pedagogia com elementos “renovados”, se comparados ao tradicional “presente” na Pedagogia Geral. Embora se apresente como pedagogia tradicional pelo caráter individualista, pela condição atribuída ao aluno de agente passivo, pela disciplina rígida e por conceber o professor como detentor do conhecimento, o texto revela uma teoria composta de elementos que perduram até hoje. Por isso mesmo, acrescento que não se encaixam somente na pedagogia nomeada “tradicional”, mas configuram certo dualismo ou hibridismo.

Descreve alguns elementos que, segundo concebe, o professor deve fazer perpassar o espírito do educando: clareza, associação, sistema e método. São características contempladas nos passos formais da educação. De acordo com o autor, os aprofundamentos devem variar e combinar, para depois passar para a reflexão. Tanto os aprofundamentos, quanto a reflexão devem focar o interessante:

A reflexão, quando passiva, percebe as relações das várias coisas entre si. Vê também cada coisa como elo das relações no seu devido lugar. A ordem exata de uma reflexão rica tem o nome de sistema. Não pode, porém, haver sistema, nem ordem, nem relação, sem clareza de cada elemento, uma vez que a relação não consiste na mistura, existindo apenas entre elos isolados e de novo ligados (Id., *ibid.*p. 66).

O universo é um todo conectado e tudo acontece em forma de conexão. No ensino propriamente dito da doutrina herbartiana, “as coisas acontecem em forma de sucessão, sendo cada coisa condicionada pela outra ou, pelo contrário, acontecem em simultâneo, tendo cada coisa força própria e original” (HERBART, 2003, p. 83).

Seu método propunha-se assegurar a extensão do ensino, já que é a continuidade que torna o ensino verdadeiro. Dessa forma, cada uma de suas etapas deve estimular o interesse para a próxima. O aluno, portanto, seria instigado a desenvolver novas aprendizagens partindo do já conhecido, considerado o ponto de partida ao qual, pelo ensino, se daria continuidade.

Expõe as formas de ensino puramente descritivas, analíticas e sintéticas. Apresenta um breve esboço de cada uma e alerta que para se elaborar um plano de ensino é necessário considerar que:

haverá sempre um círculo de experiência e de convívio, no qual o indivíduo se integra. É possível que este círculo possa alargar de forma conveniente segundo a ideia da multiplicidade harmônica ou que permita uma melhor análise interior e este é o primeiro ponto a ter em conta (Id., *ibid.*, p. 96-7).

Sua proposta é expandir o conhecimento do aluno para além da esfera de inserção, estabelecendo um paralelo entre o presente e o passado, ampliando o horizonte do educando, com o aproveitamento do que tenha sido observado e apreendido anteriormente. “O ensino pode aqui buscar, como auxiliares, toda a espécie de imagens [...]” (Id., *ibid.*, p. 96-7). Pressupõe ser possível apresentar e conhecer o passado (por exemplo, através de descrições históricas - relatos, narrativas e imagens) e refletir sobre ele.

Entretanto, a instrução puramente descritiva não é suficiente para “analisar as massas que se amontoam no espírito das crianças”, fazendo-se necessária a instrução analítica, visto que possibilita atingir o global: “Apoiado mais na sua força, o ensino analítico alcança, por sua vez, mais do que o geral. [...] Na medida em que o ensino analítico decompõe o específico que encontra, ele atinge a esfera do geral, pois é do geral que o específico se compõe” (Id., *ibid.*, p. 98-9).

O ensino analítico ganha considerável importância no campo das relações humanas:

Também pode decompor-se o convívio e mergulhar a alma nos diferentes sentimentos da simpatia que ele ocasiona, e é necessário fazê-lo para que os sentimentos se purifiquem e adquiram interioridade. Porque o sentimento global em relação a uma pessoa ou em relação a um círculo de pessoas compõe-se sempre de muitos sentimentos isolados, e é a partir dos sentimentos nas relações uns com os outros que se tem de salientar cuidadosamente os sentimentos de simpatia para com eles, para que o egoísmo não

destrua a simpatia, pelo menos não de forma despercebida (Id., *ibid.*, p. 99).

O ensino analítico, porém, também tem suas limitações. Pelo fato de seu raciocínio se fundamentar na experimentação, está condicionado a se limitar às oportunidades e experiências vivenciadas. Dessa forma, “[...] a análise não consegue, realmente, mais do que mostrar os pontos que interessam” (Id., *ibid.*, p. 100). Assim, para abarcar as necessidades educacionais elencadas na doutrina educacional, Herbart recorreu ainda à instrução sintética, cuja finalidade é educar para uma formação estética, à qual compete “fazer surgir o belo na fantasia do educando” (Id., *ibid.*, p. 106). O autor faz referência ao ensino sintético como o único “que constrói a partir de suas próprias pedras, é o único capaz de erigir o edifício de pensamentos que a educação exige” (Id., 1971, p. 101). Neste passo, resgata a relevância da síntese especulativa (combinatória) que deve contemplar o estudo de várias áreas, especialmente a matemática, a física, e a música. “[...] O ensino sintético deve realizar dois objetivos: tem de dar os elementos e organizar as suas interligações” (Id., *ibid.* 2003, p. 102).

Partindo desta premissa, prevalece o interesse do educando, que buscará associar os elementos que lhe são propostos às representações e conceitos já apreendidos, possibilitando, assim, um retorno convertido em aprendizado. Neste contexto, cabe ao educador estimular os jovens a exercícios especulativos, enfatizando o ensino da matemática, com ressalva aos primeiros anos da infância. Acerca da especulação, Herbart destaca a importância de valorizar especialmente a matemática, a física e a química, sem perder de vista a necessidade da orientação moral. Os juízos morais são inferidos como manifestações estéticas. Sua filosofia pedagógica se funda na formação do caráter, o que, segundo ele, requer um aprimoramento do educando. Para ser de fato uma ação educativa, a instrução tende necessariamente a modificar a totalidade de ideias inseridas no espírito do educando, aperfeiçoando-as para formar uma nova unidade de representações que determinarão o comportamento futuro.

Em simultâneo, trabalha os interesses de participação que abarcam os elementos: simpatético (simpatia), social e moral. Convém lembrar a relevância das experiências e o interesse do indivíduo para a elaboração de conceitos científicos. A efetivação do ensino, de acordo com o que vem sendo enfatizado, se funda no conhecimento e no interesse.

Cabe assim, mencionar a colaboração do pedagogo e o desenvolvimento de sua teoria educacional pautada na formação moral do discente: “A perspectiva que põe o aspecto moral em primeiro lugar é, na minha opinião, a principal finalidade da educação, embora não a única e englobante” (Id., *ibid.*, p. 45).

De acordo com Saviani (1985, p. 47), os renovadores da educação que surgem no alvorecer da República classificam a escola tradicional como “método pré-científico, como método dogmático e como um método medieval”. Porém, essa caracterização, mesmo enraizada em tradições questionáveis de acordo com os renovadores, significou a introdução da ciência aplicada à pedagogia por meio das concepções herbartianas. Para Monarcha (2009), os escolanovistas a tomam como referência de pedagogia clássica ou, popularmente, tradicional.

Claparède (1954) faz duras críticas à pedagogia de Herbart. Admite as contribuições hauridas da ciência e transferidas ao campo pedagógico; porém, faz também restrições, por suas afinidades com o método tradicional:

Se o mérito de Herbart está em ter compreendido que a psicologia devia ser uma ciência empírica, como as outras ciências da natureza, e ter banido de seus domínios as “faculdades da alma”, seu erro foi não permanecer nos quadros do programa que ele próprio havia traçado. Realmente, a psicologia herbartiana pouco contribuiu para o nascimento da psicologia experimental moderna (CLAPARÈDE, 1954, p. 220).

Monarcha (2009, p. 25), ponderando as críticas de Claparède (1954), afirma:

Herbart era legítimo herdeiro da visão cosmopolita tão própria do pensamento da Ilustração, a qual figurava a educação como um bem em si mesma, pois aflorava as qualidades naturais da pessoa; e desse modo fazia-se cessar a hipoteca cristã da natureza tendencialmente má do homem.

Entende-se, porém, que a didática de Herbart se inclina a uma metodologia classificada comumente como tradicional, mesmo

evidenciando fundamental progresso em relação à educação do seu tempo. É atrelada essencialmente à figura e à atuação central do professor, o que a aproxima de modelos arcaicos. Desse modo, Herbart é também considerado pelos renovadores da educação, adeptos do movimento Escola Nova, como sistematizador de um método tradicional de ensino. Tal referência está possivelmente atrelada à conjuntura de se impor o “novo” ao “velho”.

2.3.2 Escola Nova: por novas políticas e práticas

Com o intuito de apresentar elementos históricos no campo educacional brasileiro nos meados da República, focalizo agora o ideário de Lourenço Filho. Trata de um referencial que pode ser entendido também como sistematizador das ideias escolanovistas no Brasil. Em sua obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, publicada em 1929, apresentou várias análises sobre este “novo” modelo de educação.

A este respeito, Mate (2002, p. 41) salienta: “Com os suportes de um saber pedagógico que se definia concomitantemente a formas padronizadas e unificadoras de encaminhar questões referentes à educação, uma *escola nova* aqui foi desenhada”.

Quanto a Lourenço Filho, notável escolanovista brasileiro, atuante nas questões educacionais, sua trajetória está fortemente impressa na constituição do movimento renovador de educação, apesar de, ao mesmo tempo, ter sofrido duras críticas quanto à sua “colaboração” com o Estado Novo de Getúlio Vargas, pois aceitou ocupar cargos administrativos durante esse período. Sua atuação no campo pedagógico, porém, é eminente e estudada para que se possam compreender parâmetros educacionais relativos a esse movimento nas escolas primárias do Brasil. No campo político, empreendeu reformas que se tornaram o germe das concepções educacionais nos movimentos nacionais de renovação nas primeiras décadas do século XX.

Ator pedagógico ativo esteve presente nas conferências nacionais de educação de 1927 e 1928, nas quais se dedicou a apresentar ideias relativas ao ensino primário e à sua formulação curricular. Tais reflexos podem ser notados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que topicamente ajudou a produzir.

Alinhando-se aos contextos expressos, vale destacar que Lourenço Filho se refere à influência de Herbart tratando-o como um grande sistematizador, mostrando que sua teoria teve relevante destaque nas pesquisas sobre a psicologia experimental. Herbart seria o próprio empreendedor e sua obra, a sistematização do método em lições. Ao

tratar de sua pedagogia, Lourenço Filho ressalta o conceito de instrução educativa como um esquema basilar, o que definiu os “passos formais” da sua didática. As atividades deveriam acontecer de forma sucessiva e regulada por clareza, associação, sistematização e aplicação.

Como uma chave harmônica do processo, Herbart acreditava que a atividade deveria partir de um “elemento funcional”. Assim, “supunha ligar o plano intelectual com o da ação, ou, em sua própria linguagem, com o plano da vontade. A esse elemento deu o nome de *interesse*” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 149). Segundo Lourenço Filho, o interesse somente se constituía no plano das ideias em associação com outras e, nesse processo, se adequaria ao equilíbrio que se pretendia ação educativa e o permitiria. Foi então que tais pressupostos e novas indagações repercutiram diretamente na inovação tanto da didática quanto da psicologia. Como elemento confluyente entre o plano intelectual e a vontade individual, o conceito de interesse se firmou na concepção de aprendizagem por ação própria do aluno. “A noção de interesse passou a ser trabalhada com um sentido dinâmico geral [...]” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 149). Evidencia-se aí uma referência para novas explicações sobre o desenvolvimento do comportamento, deixando o plano intelectualista de Herbart e passando a um processo de “observação das atividades naturais das crianças e de sua capacidade em modificá-las pela aprendizagem” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 149). O interesse, em sentido mais amplo, deixa de ser um componente fechado em si para significar o desenvolvimento da necessidade de crescimento ou da ação em torno da experiência de cada indivíduo.

Lourenço Filho diz que Herbart, ao mesmo tempo em que é visto como sistematizador da didática, estabelecendo modos e regulamentos para a ação docente, o que o situa numa pedagogia tradicional, também é fecundo no empreendimento da psicologia aplicada à pedagogia, abrindo novos e fecundos estudos sobre a dinâmica do comportamento. Mas é objetivamente o conceito de interesse que Lourenço Filho critica. Credita ao movimento da Escola Nova avanços relativamente ao que Herbart denomina interesse. Critica-o por considerá-lo pautado no intelectualismo abstrato, no predomínio da inteligência sobre os sentimentos e a vontade.

Mesmo que a noção de interesse de Herbart parta do plano das ideias e preceda a ação num plano intelectualista (o que ele chamou de “apercepção”), “a aprendizagem estaria em primeiro lugar e a ação depois” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Não se nega, todavia, que seus estudos significaram avanços na didática. Após Herbart, passou-se a demonstrar que o interesse parte tanto da ação quanto do resultado dela:

Uma necessidade, ou motivo, leva o indivíduo a agir, e na medida dessa atividade própria é que faz aprender. Se o termo interesse for tomado como sinônimo de *motivo*, os interesses precedem à ação. Se o distinguirmos, no entanto, do conceito de motivo, admitindo que haja interesses resultantes da experiência, e isso é inegável, já não poderá ser assim. De qualquer forma a noção de interesse passou a influir em todos os estudos da didática depois de Herbart (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Herbart é um filósofo clássico, que fomentou as bases da didática e, assim, provocou novas discussões e pesquisas no campo educacional. Sua obra, *Pedagogia Geral*, ainda hoje é fonte de temas relevantes e de discussões, tais como a diferença e a complementaridade entre educação e ensino. O que para Lourenço Filho seria instrução educativa, para Herbart era ciência pedagógica, que deveria partir tanto da filosofia quanto da psicologia. Tais aspectos situam Herbart numa “fronteira” entre a escola tradicional e a Escola Nova, deixando transparecer certo “hibridismo” observado na prática educativa das escolas.

Dentro deste contexto, de ideias novas advindas do movimento escolanovista, Lourenço Filho está presente nos debates educacionais dos anos 1920 e na condução da reforma cearense (1923) como profissional e técnico da educação, empenhando-se em possibilitar um ensino primário eficiente através de uma administração de qualidade e com a introdução dos princípios escolanovistas em difusão. Absorvido pela psicologia no campo educacional insere-se, segundo Nagle (1978, p. 265), no período do otimismo pedagógico. Abria-se com Lourenço Filho um campo fecundo em nome da pedagogia nova, levada a cabo por ele em seus trabalhos. Segundo Mate (2002), a reforma de ensino no Ceará, realizada por este intelectual, criou para o ensino primário um leque de medidas administrativas e estruturais influenciadas pela Reforma Sampaio Dória, tanto nas estratégias de instrução cívica, nos órgãos fiscalizadores e na aplicação do recenseamento. Em relação às suas iniciativas enquanto reformador, observa-se:

No Ceará, foi com Lourenço Filho que se instalou a Diretoria Geral de Instrução cuja finalidade era exercer a superintendência administrativa e técnica do ensino primário do Estado e fiscalizar o ensino municipal e particular. Considerando-se a precariedade administrativa e material em que se encontrava o sistema educacional no Ceará, Lourenço Filho promoveu a montagem do sistema de ensino, valendo-se de uma vasta e eficiente rede de normatizações. Assim as determinações, disciplinadoras da Diretoria Geral, abrangiam desde as definições do órgão central regulador do sistema de ensino, às mais elementares e minuciosas normatizações de atividades de escrituração escolar, atribuições de docentes, dentre outras (TEIXEIRA, 1982, p. 21).

Nesse contexto, pode-se relacionar sua atuação à integração e busca por aplicação das ideias escolanovistas em voga no período e defendidas em seus discursos. Porém, segundo Nagle (2001), é difícil assegurar sua concretização na prática dos programas escolares da escola primária. Tal apontamento conduz a um dos fundamentos da presente pesquisa, que interpreta como conflito tais tensões entre o prescrito-idealizado e o praticado.

Vale destacar também outras reformas no período estudado, que tiveram visibilidade nacional e, portanto, tiveram por base as tendências renovadoras da educação, podendo ser comparadas, e até certo ponto relacionadas, àquela realizada em Santa Catarina, da qual, no decorrer da pesquisa, se procurarão conhecer as influências nas diretrizes educacionais.

Com a penetração dos pressupostos da Escola Nova e a tentativa de incorporação desses ideais pelas instituições educativas, cria-se um movimento de reações e enfrentamentos na conjuntura educacional brasileira. O próprio sentido assimilado pela história pode suscitar questionamentos quanto à sua implantação, legitimação e dimensão renovadora efetiva no âmbito da educação, não apenas política, mas prática. Indica-se, inicialmente, que os escolanovistas fomentam uma crítica falsa em relação ao modelo tradicional de escola, pois o ensino nela:

se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, [...] cuja matriz teórica

pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart [...] correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon [...]. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna (SAVIANI, 1985, p. 48).

Para Kilpatrick (1965), um dos teóricos do movimento renovador da educação, a sociedade moderna muda constantemente e faz com que cada nova geração perceba o mundo de maneira distinta. Nesse sentido é que os indivíduos precisam estar preparados para corresponder aos novos desafios da vida em sociedade. Como tal, a instituição escola tem seu papel fundamental e articulador no processo de adaptação às novas realidades, fomentando o desenvolvimento humano de tal forma que ele próprio seja capaz de buscar soluções, ativo em suas escolhas e consciente de seus deveres e direitos, com capacidade de encontrar solução para alguns problemas que, provavelmente, ainda nem existem. Ao tratar da filosofia da mudança, assinala:

A mudança tem-se tornado muito evidente e muito ampla. Nossos moços têm de enfrentar, e isto me parece evidente, um futuro desconhecido. Não ousamos supor que as **velhas soluções** lhes bastem. Parece que precisamos ter uma filosofia que tome em consideração não só o fato da mudança, mas que abranja dentro de si mesma a **mudança**, como elemento essencial (KILPATRICK, 1965, p. 35, grifos meus),

Deste modo, à escola moderna caberia tratar da realidade e preparar para as dificuldades da prática. Nesse modelo de escola estão amplamente difundidos os ideais renovadores da Escola Nova: o aprender foi sendo incorporado pelo procedimento de ensino. A ênfase no “ser que aprende” desmistifica um paradigma consolidado no processo educativo, tido como vertente da educação tradicional. Nesta perspectiva, porém, os participantes do processo educativo exercem uma nova função, alterando seu papel. O professor deixa de ser o centro do processo ensino-aprendizagem e o aluno é o sujeito ativo, aquele que solidifica a ação necessária à sua aprendizagem, sendo o professor o

responsável pela orientação, o que o transforma também num ser necessariamente global.

Segundo os teóricos do movimento da Escola Nova, o aprendizado, no processo educacional da escola tradicional, não servia para experiência e preparação, mas para ser objeto de uso apenas no futuro. Por isso, por muito tempo a criança foi considerada um adulto em miniatura, apenas o que estava por vir. Foi na crítica a esta estrutura de pensamento que a Escola Nova se firmou e constituiu suas bases. Segundo Monarcha (2009, p. 27):

Surgiram os teóricos do Espírito Novo e da *Scientia Nova*, dispostos a desvencilhar os processos formativos das ilusões contingentes das “impotentes construções vazias da filosofia social” e a condenar os malefícios causados pelos modelos formativos associados a uma educação longa e virtuosa.

Assim, quanto ao movimento escolanovista no Brasil, segundo renovadores brasileiros, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, as influências das ideias de Dewey e Kilpatrick impulsionaram o pensamento progressista em educação. Lourenço Filho (1978, p. 201), tratando dos princípios fundamentais do Sistema de Projetos, que é o cerne das ideias escolanovistas para a chamada “escola ativa”, cita o modelo da concepção educativa em Dewey: “As atividades intencionais, ou de propósitos definidos, reclamam porções unificadas da experiência; só assim a criança será levada do desejo a intenções conscientes, e dessas intenções a propósitos mais amplos, na forma de aspiração e ideais”. Tais concepções influenciaram intimamente o pensamento de Kilpatrick (1965), como destacado anteriormente.

Na obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, uma das referências desta pesquisa, Lourenço Filho (1978) expressa características e aspectos desse modelo configurados num manual; para alguns críticos, numa proposta de itinerário de pesquisa sobre a Escola Nova, desde sua origem até sua abrangência no Brasil. Para o autor, seria através dessa nomenclatura que se sustentariam novas formas de tratamento dos problemas educacionais em oposição às metodologias tradicionais de ensino. “O nome pedagogia está tradicionalmente associado a sistemas fechados, de conceitos estáticos, prontos e acabados, ao passo que a escola nova sugere espírito crítico, análise

reiterada de condições e resultados, atitude criadora” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 18).

Concomitantemente, o autor ratifica que os educadores da renovação não obtiveram de imediato o objetivo explícito imposto pela nova proposta, mas que, inicialmente, o movimento de mudança se estruturou sobre uma base de crítica ao modelo vigente, aproximando as novas ideias às práticas consubstanciadas no processo educativo e suas finalidades, sendo o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões o caráter que mais se identificou com a nova corrente educacional.

Contudo, os avanços da psicologia e da biologia aplicados à pedagogia apontam para aspectos antes não considerados da vida social, demonstrando que tais pressupostos necessitam ser considerados no campo educativo e influenciam o desenvolvimento infantil. Como tal, Lourenço Filho (1978, p. 19) exemplifica:

O crescimento normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligadas a condições de nutrição e habitação e, em consequência, às de situação econômica da família; a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contactos e relações humanas, sendo igualmente favorecidos ou perturbados por elas.

A propósito, com o desenvolvimento da produção pela indústria, a formação escolar necessitou se remodelar. Assim, não apenas os objetivos do trabalho escolar, mas as técnicas deveriam ser transformadas: “não bastaria refazer a didática, mas rever-lhe os fundamentos gerais” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 20). Dessa forma, a expansão dos sistemas escolares se tornou objetivo, tanto político como educativo, partindo das ideias de democracia e da mudança na vida econômica. Para Lourenço Filho (1978, p. 23), “o ensino assim passava a ser visto como instrumento de construção política e social”. Trata-se da educação associada ao desenvolvimento da industrialização, à urbanização e ao entendimento de que se haviam formado novas necessidades sociais. A Escola Nova no Brasil surgia vinculada à necessidade de expandir o ensino elementar, de superar a escola tradicional diante das exigências do mundo moderno.

Segundo o autor, houve notável expansão dos sistemas públicos de educação com princípios e práticas advindos dos pressupostos da

educação renovada, com base nas pesquisas desenvolvidas pela psicologia e biologia da infância e adolescência, e respectivos instrumentos para o processo de aprendizagem e avaliação das capacidades.

As primeiras escolas novas, com esse título expresso, surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países, depois de 1880. Também nessa época, publicaram-se os trabalhos iniciais de observação experimental da aprendizagem e se fizeram os primeiros ensaios de medida das capacidades mentais e rendimento do trabalho escolar (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 24).

Assim, visando à implantação de novas formas de ensino, a Escola Nova surge com uma proposta inovadora. Os conteúdos ganham significação; são expostos através de atividades variadas como trabalhos em grupo, pesquisas, jogos, experiências, entre outros. Sua principal característica é “aprender a aprender”. Assim a define Lourenço Filho (1978, p. 151):

Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos.

É entendida como escola ativa, pois a aprendizagem do aluno ocorreria num movimento, resultando de impulsos emotivos naturais em que aspectos biológicos são respeitados. As atividades devem ser organizadas de acordo com as etapas do desenvolvimento de cada criança.

A escola, então, preocupa-se em entender como acontece a aprendizagem pelo aluno, agora visto como ser ativo que observa, questiona, trabalha e resolve problemas, se torna, enfim, criativo e participativo. O professor passa a ser facilitador, atribuindo significação prática e social aos conteúdos, pautado em questões biológicas e psicológicas que consideravam o desenvolvimento da criança em bases

científicas, com a educação atrelada ao progresso social (ARAÚJO, 2004; LOURENÇO FILHO, 1978).

Foi pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, documento representante de um dos mais significativos e propositivos movimentos nacionais, que se lançou base para a defesa da implantação do sistema de educação pública, aspecto arduamente defendido pelos renovadores da educação como princípio a ser consolidado para que houvesse uma nova organização da educação brasileira.

Ainda, no manifesto, documento emblemático do movimento no Brasil, há uma visão sintética que sinaliza como passava a ser visto o processo educativo calcado em conceitos e fundamentos da educação nova, relacionando-o a finalidades sociais, a bases científicas e à atividade do educando:

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, [...] A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, [...] A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (AZEVEDO, 1956, p. 70).

Araújo (2004, p. 142), ao analisar o Manifesto dos Pioneiros da Educação, sinaliza que “a educação tradicional encontrava-se na presunção [...], cujo processo de ensinar e de aprender, carente de estatuto científico, materializava-se em situações escolares exclusivas à sala de aula e numa interseção unívoca entre professores e aluno, simplesmente.” Contrariando a escola tradicional, os renovadores propõem um modelo no qual o aluno tenha liberdade de expressão, cuja

metodologia esteja pautada numa ação educativa de ordem social e cultural.

Os intelectuais que se intitularam renovadores, propuseram um novo olhar sobre a função da escola, sobre a criança e sua inserção na sociedade, por entender que a educação oferecida não poderia manter-se alheia aos problemas sociais nem ao indivíduo participe do processo: “Quando bem se examinem os princípios gerais da escola nova [...] verifica-se que a dimensão própria da ação educativa é de ordem social e cultural” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 249). Cabe, portanto, preparar o indivíduo para viver em sociedade, numa formação democrática. Assim, a educação poderia adequar as necessidades de cada indivíduo ao meio social, promovendo um processo ativo de construção do conhecimento.

Tanto quanto a vida animal, a existência mental depende de interação do organismo e do meio físico, como na interação de cada pessoa com o seu grupo, ou ambiente de pessoas, uma coletividade, na qual evolui. À medida que a pessoa se desenvolve, amplia-se também esse ambiente do qual assimila a cultura, vindo depois a dela, participar (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 247).

Contrariando a escola tradicional, propõe-se um modelo no qual o aluno tem liberdade de expressão e cuja metodologia é pautada numa ação educativa de ordem social e cultural. Os avanços no pensamento pedagógico advindos dos pressupostos do movimento renovador provocaram mudanças em todo o País. Alguns estados se destacaram pelo engajamento ao movimento, que foi depois paulatinamente sendo traduzido em políticas públicas e em práticas pedagógicas.

Dentro do recorte temporal que esta pesquisa se propõe explorar, faz-se necessário contextualizar Santa Catarina quanto à pretensa renovação educacional e à perpetuação da educação (escola) tradicional. Este é um dos escopos do próximo capítulo.

2.3.3 Apontamentos da crítica à Escola Nova

É de meu conhecimento o fato de que há diversas críticas aludindo aos limites da proposta política e pedagógica da Escola Nova no Brasil. Apesar do entendimento de que neste trabalho seria essencial,

sobretudo, tratar como as bases do escolanovismo foram configuradas e apresentadas historicamente, apresento alguns elementos da crítica ao modelo que se pretendia novo e renovador.

Monarcha (2009) chama a atenção para o fato de que o movimento da Escola Nova é um dos temas mais relevantes da história brasileira, especialmente no segmento educacional, visto que configurou uma ampliação da consciência da sociedade. Um momento histórico, cujos interesses também incluíram, mesmo que parcialmente, as necessidades do povo. A promoção da escola pública e gratuita foi uma conquista ímpar no contexto educacional, num cenário em que prevalecia a condição de que a escola atendia a uma pequena fração da sociedade, a parcela (diga-se de passagem) pertencente ao grupo economicamente privilegiado, uma elite. Ressalto minha preocupação em apresentar, mesmo que sucintamente, uma perspectiva crítica, além de descritiva, da Escola Nova. Elegi justamente trazer elementos da análise ampla e contextualizada da época, realizada por Monarcha em seu livro “Brasil arcaico, escola nova”, no qual aborda dois lados da questão: o polêmico e o apaixonante.

Segundo esta visão, é importante salientar que o movimento pela educação pública se deu num contexto de busca e enaltecimento da evolução econômica do País, o qual demandava uma preparação das forças de produção. Pretendia que a massa trabalhadora deveria ser minimamente preparada para assegurar o crescimento econômico.

[...] E sob o signo de mercadorias, concretizavam-se duplo movimento simultâneo e contraditório de afirmação da ordem liberal burguesa e o desejo de emancipação das massas de trabalhadores, numa época em permanente choque pelo desdobrar de formações sociais antagônicas e competitivas, a crescente divisão social do trabalho e o revolucionar incessante dos meios de produção (MONARCHA, 2009, p. 31).

Em meio aos problemas suscitados pelo advento da urbanização, surgia a necessidade de reconstruir a sociedade. A educação era pensada como um meio eficiente e eficaz para tal ideal. Partindo do pressuposto de que o progresso científico e técnico sonhado também poderia ser obtido na vida pessoal, a ideia foi conseguir, através da cultura, provocar uma transformação social, razão por que o projeto não abarcava mudança no sistema vigente capitalista, mas transformação social

através de um projeto educacional, considerado pelos adeptos como revolucionário. O discurso escolanovista dava ênfase à quebra de resistências

É neste panorama que os princípios da Escola Nova ganham força, visto que sua proposta sugeria a prática dos conhecimentos teóricos através de experimentos:

Os teóricos da *Sciencia Nova* traziam para si a pugna concernente à formação do novo ser humano: *Homo faber*, ser por inteiro, corpo e alma, capaz de exaltar a técnica e a ciência, voltada para a ação dinâmica, prática e útil e, acima de tudo, inserta nos quadros da vida cotidiana (MONARCHA, 2009, p. 32).

Essa consciência desencadeou o movimento de reconstrução nacional. Seu objetivo era impulsionar as aptidões para o mercado de trabalho. Nesta proposta, o aluno seria motivado por vontade própria, escolhendo as atividades com as quais se identificasse. Sugeria-se, ainda, um patamar de igualdade, que seria promovido através da técnica e da ciência, no qual todos teriam seus talentos revelados e valorizados. Posteriormente, seriam criados núcleos ou comunidades de grupos com interesse comum. Assim, o próprio aluno priorizava suas escolhas.

Sob a perspectiva analítica de Monarcha, embora os ideais da Escola Nova se mostrassem extremamente contrários à pedagogia clássica, adotaram como referências os princípios da “instrução educativa” e da “mecânica das representações”⁴, que tinham por alicerce a obra de Herbart, muito aceita na Itália, na Alemanha e nos Estados Unidos. Cabe lembrar que houve um esforço de mudança projetado pelos ideais escolanovistas, na tentativa de buscar novas formas de ensinar e preparar os cidadãos.

Entretanto, é imprescindível lembrar a “utopia” lançada pela Escola Nova. O ensino clássico foi inteiramente desprezado pelos seguidores da renovação/reconstrução educacional, que acreditavam incondicionalmente no método “novo”, cuja crença era de que, através da vivência, no contexto de uma realidade “mecanizada e racional”, o mesmo progresso da ciência seria alcançado nas escolas. Monarcha põe

⁴ Neste método, o professor é o que corrige erros, evitando o desânimo do aluno; é mais espontâneo e articulador do que simplesmente o detentor do saber, sendo também observador, o que indica princípios de psicologia.

certa ênfase no embate entre a educação tradicional e a educação nova, nutrindo as premissas que orientam esta dissertação.

Nessa linha, faz sentido o discurso em defesa da proposta escolanovista de Lourenço Filho, enfático ao afirmar que a escola tradicional não servia ao povo; era uma forma já vencida de educação.

Monarcha (2009), em análise mais profunda, denuncia a falta de elo entre o método e a sociedade em si, dando a ideia de que uma era alheia à outra. Nestes termos, não via correlação direta entre a ação transformadora e o que se buscava transformar - a sociedade. É neste contexto que entra a parte utópica do método, considerando a falta de base para alavancar o projeto.

Seria então a Escola Nova uma camuflagem da pedagogia burguesa? Seguindo o pressuposto de que o surgimento do Estado está atrelado ao sistema capitalista e o serve na manutenção das relações de dominação, como poderia essa escola, de cunho estatal, atender aos anseios do povo se seu pressuposto é contrário à doutrina capitalista?

O imaginário social [...] cauciona o aparelho de Estado e suas instituições como centro articulador e condutor da realidade social, política e cultural, e, acima de tudo, centro simbolizador; em suma, um *deus ex machina*, cuja aparição inesperada em cena causaria um desfecho à vacilante trama nacional (MONARCHA, 2009, p. 123).

Neste cenário, as contribuições de Monarcha dialogam com a investigação aqui proposta, que se pergunta sobre que moldes o referido “imaginário social” poderia ter embasado e mesmo articulado discursos otimistas de reformas e de renovação da educação em Santa Catarina. Como se teria configurado a institucionalização da escola a partir dos moldes escolanovistas divulgados, uma vez que o estado catarinense já possuía um sistema de ensino pregresso historicamente elaborado? Neste sentido, a Escola Nova surgiu como tentativa de aparelhamento, reajustando as instituições escolares aos seus princípios, mas não conduziria à construção de um sistema, pois a estrutura estava posta. Exemplo disso, e que será posteriormente mais explorado, foi a criação, sob a égide da Escola Nova, do primeiro grupo escolar construído em Santa Catarina, que ocorreu sobre bases sólidas, e anteriores, de uma instituição educativa preexistente em Joinville: o próprio reformador, de inspiração escolanovista, Orestes Guimarães, a havia empreendido com base no que considerava pedagogia moderna: “O pioneirismo de

Joinville – cidade industrial – na implantação dos grupos escolares catarinenses deveu-se em boa medida pelo fato de que o professor Orestes Guimarães havia liderado a reforma do Colégio Municipal de Joinville entre 1906 e 1909” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 24).

As propostas dos intelectuais da Escola Nova propunham mudanças que incluíam desde o espaço físico até os métodos de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa escola, moderna era nada mais que uma via para a preparação do “futuro operário”. Segundo Saviani (1992, p. 77), “[...] a escola nova contribuiu para o afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas. Daí, entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares”. Esse modelo de educação, para Saviani, se caracterizou pela consolidação do poder burguês, segundo os pressupostos do liberalismo.

Contudo, com o fim dos privilégios políticos do sistema hereditário, os pioneiros liberais acreditavam na possibilidade de construir uma sociedade justa e igualitária, que não comportaria uma classe superior à outra; todas estariam no mesmo nível de igualdade.

Idealizavam um capitalismo reformado pelo Estado do Bem Estar fundamento da felicidade societária. [...] Aspiravam, como se vê, uma viragem radical com o advento de uma grande ordem que, ao abolir qualquer direito de nascimento, privilégio de classe, ofertaria a todos a igualdade perfeita de oportunidades (MONARCHA, 2009, p. 130-31).

Reconhece-se que a doutrina liberal confere à educação papel necessário e eficaz no que concerne ao desenvolvimento ou à própria construção de uma sociedade. Neste passo, a escola idealizada pelos liberais era pensada para uma nova ordem econômica que despontava. É importante considerar que a liberdade proposta para a escola era a mesma que idealizava os princípios liberais. Assim, sugeria-se um novo perfil de homem formado com virtudes de caráter, altruísmo e uma boa preparação para o trabalho; enfim, que correspondesse aos anseios e necessidades da nova sociedade: “Aspiravam, como se vê, uma viragem radical com o advento de uma grande ordem que, ao abolir qualquer direito de nascimento, privilégio de classe, ofertaria a todos a igualdade perfeita de oportunidades” (MONARCHA, 2009, p. 131).

O movimento elegia a educação e, principalmente, o método inovador como infalíveis ferramentas para impulsionar a sociedade à modernidade. Assim, o projeto educacional foi um dos principais segmentos na pauta dos discursos republicanos. A liberdade econômica, da mesma forma que a educação, era vista como eixo propulsor do progresso e da modernização: “[...] a iluminação profana, o salto de fé futurista, levava-os a verem o marco escolar vigente como artefato cultural remanescente de eras **pré-científicas e prototécnicas**, por essa razão, alienado da essência da vida e meio social moderno” (MONARCHA, 2009, p. 135). Atenta às expressões em destaque, observo desde já que em Santa Catarina o contexto poderia ter sido outro, uma vez que, mesmo deficiente de modelos modernos e de estrutura, há que se considerar que aqui já havia um “sistema de educação” com origem no século XIX, formado por significativo número de escolas primárias, por um sistema que serviu à população seguindo certo modelo de educação, a cujo respeito a historiografia tem apontado peculiaridades que serão objeto de tratamento mais adiante.

Regra geral, dentro de uma visão otimista, ter-se-ia instalado no Brasil, já num contexto republicano, uma perspectiva de escola laica, pública e gratuita, convergente com as ideias e padrões capitalistas. De acordo com Monarcha, entretanto, as propostas escolanovistas não se sustentaram. Embora tenha havido uma expansão no número de instituições escolares, estas não perderam a característica elitista. É o que Nagle caracteriza como entusiasmo pela educação: a expansão do sistema de ensino no que concerne à quantidade de escolas para atender à população em geral.

Retomo brevemente o diálogo com as teses apresentadas por Nagle (1997), para quem o movimento da Escola Nova se dividiu em duas vertentes: uma, no início da República, expressa pelos intelectuais ligados à sociedade política, e outro, no início do século XX, mais relacionado à sociedade civil, acrescido por intelectuais burgueses numa oposição momentânea ao governo. Outro aspecto, o do “entusiasmo pela educação”, é relacionado às questões de nacionalização, enfatizadas após a Primeira Guerra Mundial. Destaca-se que as questões nacionalistas e patrióticas são elementos constituintes dos discursos dos intelectuais que propunham a renovação educacional, e perceberam neste momento a possibilidade de disseminação das suas ideias: “A percepção “romântica” dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade” (NAGLE, 1997, p. 263).

Um problema sinalizado na análise histórica dos contextos de emergência da Escola Nova foi justamente o caráter dualístico da escola brasileira. Consiste tal dualidade na oferta à elite do ensino secundário e superior e, à grande massa popular, apenas uma reduzida oferta da escola primária, de primeiras letras e do ensino técnico. A questão do ensino secundário no manifesto é tratada, inclusive, como “ponto nevrálgico”. Contudo, isto não significa que os escolanovistas conseguiram modificar as condições históricas instituintes da educação escolar, que muito mais atacaram em discurso, pois mantiveram um olhar meritocrático sobre a característica dualista e elitista da escola tradicional, conforme se lê no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

[...] enquanto a escola primária servia à classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundária ou do 3º grau não forma apenas o reduto dos interesses de classe, que criaram e mantêm o dualismo dos sistemas escolares. É ainda nesse campo educativo que se levanta a controvérsia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo à escolha do momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isso, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão (AZEVEDO, 1956, p. 73).

Essa condição dual, por princípio, seria contrária aos princípios escolanovistas que se propunham democratizar o ensino, eliminando qualquer privilégio de classes. Porém, essa premissa é quebrada quando se reduz a instrução do povo a ler e escrever. Persiste e se preserva a desigualdade na área educacional, contrariando o favorecimento das massas, que, segundo os intelectuais do movimento de renovação, haviam sido ignoradas até então.

Se no movimento escolanovista é possível destacar uma proposta de renovação resumida a fragmentos, delineio uma percepção de particularidades a serem tratadas quanto à escola em Santa Catarina. Isto porque no estado já existia um sistema de ensino que, à sua maneira, conseguia superar o desarticulado método tradicional, em alguns casos exercendo o ensino em dois idiomas e num processo gradativo. Defendo, posteriormente, o argumento de que, se os ideais da Escola Nova por vezes tiveram relação com a expansão numérica de

instituições escolares, em Santa Catarina apresentariam outra necessidade que não a de criar “outras” e “novas” escolas apenas. Voltarei a este argumento mais adiante.

Agora, veja-se:

No entanto, desterrada a **euforia** própria da aurora republicana, bacharéis, ensaístas, filantropos, funcionários, jornalistas, literatos, médicos, militares, politécnicos, políticos, professores e toda sorte de diletantes questionavam a existência real e jurídica da República. Eclipsado o novo regime esquecia-se das promessas: a nação **permanecia inculta e bárbara e o povo decaído no estado de rudeza, sobretudo** (MONARCHA 2009, p. 83, grifos meus).

As expressivas afirmações de Monarcha possibilitam questionar o quanto era “inculto e bárbaro” o povo em Santa Catarina naquela época. Aliado ao argumento de que havia um contexto diverso em terras catarinenses, apresento, oportunamente, o impacto do sistema de escolas já existente por aqui e que havia reduzido - e muito - o analfabetismo!

Monarcha (2009) diz que se perde o preceito de educação igualitária, que almejava corrigir as disparidades sociais existentes. Dentro de uma concepção inovadora, os escolanovistas propuseram, pelo menos em discurso, ajustes que podem ser considerados extremos, na tentativa de mudar a sociedade. Já, num contexto inspirador biológico e psicológico, o processo educativo até então norteado pelo conteúdo passou a ser pautado pelo método; o valor atribuído à ordem e à disciplina passou para a espontaneidade. Além disso, deixou-se de lado o esforço para investir no interesse da criança – princípio, segundo Lourenço Filho (1978), central da Escola Nova. Essa mudança repercutiu negativamente nos resultados, visto que o afrouxamento da disciplina concorreu para a desqualificação do ensino primário e elevou a qualidade do ensino oferecido para a elite. Ocorre, então, o agravamento da marginalidade que se pretendia combater (SAVIANI, 1992). Em outros termos:

Nos anos 1920-1930, a utopia da escola societária, designadamente, recrudescer nos territórios mentais envolvidos com a instrução popular, quando eclodem ideias hipostasiadas, remissivas, entrecruzadas e revestidas com aura

de seriedade, conquanto a princípio fossem dadas ora como extravagantes, ora fascinantes (ora ainda como pertencentes às quimeras do mundo) (MONARCHA 2009, p. 147).

Importa dizer que, embora os ideais escolanovistas viessem carregados de utopia, como sugere Monarcha (2009), também foram reconhecidos como um passo importante no sentido de pensar uma nova educação, com outras possibilidades, utilizando-se também da psicologia e da biologia e construindo um novo olhar sobre a educação e o indivíduo, seu desenvolvimento e suas aprendizagens, o que, a seu tempo, teria significado um avanço.

Para os intelectuais da Escola Nova, a escola deveria ajustar-se à sociedade, reorganizando não apenas a metodologia de ensino, mas também seus propósitos. Era preciso torná-la capaz de provocar as mudanças sociais tão necessárias naquele contexto de modernidade e de expansão econômica. Era preciso criar uma escola condizente com a nova era que caracterizaria o Brasil.

Ainda segundo Nagle (1997), a mudança social para um novo ideal de nação estava mais atrelada aos métodos, às novas formas de ensino do que à simples expansão do sistema. Chama a atenção, no plano dos discursos, o movimento intenso referente às conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE).

Nagle (1997, p. 264, grifos meus) pondera ainda que o “entusiasmo pedagógico” se amplia, a partir de 1927, com a “introdução sistemática das idéias da Escola Nova, simultaneamente com sua aplicação nas escolas primárias e normais de vários estados; nessa ocasião, surge a **disputa entre os modelos da “escola tradicional” e da “escola nova”**”.

Foi, portanto, na necessidade e no discurso de coordenar melhor as componentes da ação educativa enquanto prática social que a Escola Nova fundou suas bases e projetou enfática contrariedade à organização escolar de até então, genericamente chamada de “tradicional”. O “impacto” entre o tradicional e o renovador foi possivelmente impulsionado pelo movimento internacional, que divulgava e apregoava novas formas de escolarização. “Sob esse impacto, opera-se uma **transformação sutil** nas representações das práticas escolares” (CARVALHO, 2002, p. 375, grifos meus). A expressão usada pela autora indica aquilo que se busca perceber no processo histórico da

instituição da educação escolar primária em Santa Catarina e permite questionar o quão sutis teriam sido as transformações. Santa Catarina era, à época, um estado que já possuía práticas escolares historicamente configuradas, pois não era “desprovido” de educação. Portanto, segundo a argumentação que busco sustentar, a pretensa renovação não se operaria efetivamente nas práticas escolares já enraizadas e devidas à tradição. Possibilita perguntar: teriam mesmo permanecido, por vezes, inalteradas?

É possível indagar, nesta direção, o quanto os ideais da Escola Nova para o Brasil não se apresentavam como um “luxuoso empreendimento escolar” que não cabia na realidade nacional. Entende-se que, por vezes, foram “camuflados” os procedimentos didáticos ao se designar a proposta escolanovista de ensino com viés renovador. Sua implantação necessitaria de recursos tanto materiais quanto técnicos, bem como de um interesse governamental e político sobre aspectos que, historicamente, parecem ter sido ofuscados pela justificativa de falta de recursos. O embate se configurou emaranhado no discurso político de propagar iniciativas e mudanças significativas, pois a mudança social não resulta, mecânica e automaticamente, da mudança de normas:

Bem certo é que o movimento adquire corpo e força numa conjuntura político-intelectual marcada pelo estado de transe, e, claro, profusão de doutrinas, panfletos, utopias, livros, levantes armados, greves gerais, conferências, **discursos**, ligas e associações, envolvidos cada qual e de modos diferentes com a **cintilação da liberdade e da felicidade futuras** (MONARCHA, 2009, p.147-148, grifos meus).

É possível reinterpretar a problemática esboçada pelos pioneiros no manifesto e contrapô-los, pois generalizam a situação como se em todo Brasil fosse assim:

Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em

termos de serem despojadas de seus andaimes...
(AZEVEDO, 1932, p. 59, grifos meus).

Com essas palavras arrebatadoras, os intelectuais que compunham, como signatários do manifesto, cernes da renovação e condutores das reformas educacionais, pretendiam obter prestígio e reconhecimento público e político. Assim, reconheciam-se como grupo que poderia traçar os rumos da educação no Brasil, apoiados pelo ideário da Escola Nova. Porém, Saviani critica o movimento escolanovista por considerá-lo não mais que efeito:

para corrigir aquilo que não estava “funcionando bem”[...]. A “Escola Nova” surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita (SAVIANI, 1983, p. 31).

Ainda de acordo com o autor, quanto às questões da qualidade da educação, o eixo do movimento renovador é deslocado; controla as massas num certo equilíbrio de expansão, ao mesmo tempo em que mantém o ensino adequado aos interesses da classe dominante. Pondera, então, que a “escola nova”, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o “afrouxamento da disciplina e das exigências de qualidade” nas escolas convencionais (SAVIANI, 1983, p. 31-32).

Santa Catarina não estava à margem. Até pelo desinteresse do estado, os imigrantes investiram numa determinada estrutura escolar, comprovando que havia, sim, interesse. Os discursos escolanovistas passam a ideia de que nada havia, e, redentores, iriam propor. A expressão Escola Nova “transmutou-se num todo-poderoso atrativo equivalente à brandura das técnicas modernas responsável pela formação de gerações virgens de toda mácula” (MONARCHA, 2009, p. 149).

Para Saviani, é a partir do “otimismo pedagógico” do advento do escolanovismo que se manifesta atenção aos interesses mais técnico-pedagógicos do que políticos, representando assim uma união entre os ideais renovadores da educação e a considerável influência do “trabalhismo”, que, segundo o autor, “irá cumprir a função de

desmobilização das forças populares, constituindo-se, em consequência, em instrumentos de hegemonia da classe dominante. A tendência humanista moderna ganha impulso especialmente a partir da criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924” (SAVIANI, 1983, p. 35).

Contudo, é a partir de 1930 que a associação está apta a se contrapor à “tendência humanista tradicional”, envolta nos debates da Constituinte. Estão no campo das disputas os pioneiros da educação nova e os católicos. Em 1934, no texto da Constituição, são equilibrados os interesses, e administrados os conflitos, incorporando-se tanto as teses dos pioneiros quanto dos católicos (SAVIANI, 1983).

Ao tratar dos discursos da ABE sobre a “organização do trabalho”, Carvalho (1988), critica a argumentação de que tal empreendimento é fundamental na defesa da educação, pois expressa “racionalização do trabalho escolar segundo modelo de fábrica”. O debate, então, se “desloca da matriz taylorista⁵ para modular-se como dispositivo de programa nacionalista que fazia da educação o instrumento por excelência de “construção de nacionalidade” [...] formando “elites” condutoras e “povo” conduzido e produtivo” (CARVALHO, 1988, p. 9).

Nessa matriz, o ideário escolanovista se justificava pela “importância” em reconstruir a imagem do “Jeca Tatu”, de uma população marcada pela degradação, degeneração, doença e má higiene. “A educação era obra de moldagem do cidadão ideado por uma elite que se auto-investia da autoridade para promovê-la” (Id., *ibid.*, 1988, p. 9). Empreendimento também do projeto nacionalista, pois, o debate dos anos 20 sobre a renovação educacional está atrelado a esse projeto de nacionalização.

As estratégias escolanovistas, notoriamente, devem ser percebidas nos limites das práticas dos agentes nela empenhados, somente compreendendo:

adequadamente a apropriação que fizeram dos preceitos escolanovistas como ferramentas para a transformação cultural da escola”. Por ela é que se podemos reconhecer o repertório e a formulação

⁵ O “taylorismo educacional”, segundo Lourenço Filho, é uma vertente da Escola Nova e quer designar a educação voltada à criação de serviços técnicos, vocacionais, administrativos, educação mais centrada e menos esforços. Novidades advindas dos Estados Unidos e da Europa.

de objetivos que recortaram suas escolhas, em torno de opositores e com o apoio de alguns aliados (CARVALHO, 2004, p. 91).

Talvez o mais pretensioso e perigoso estigma dos renovadores tenha sido justamente o pedantismo manifestado na pretensa capacidade de reformular hegemonicamente a sociedade como organismo doente que necessitava da “cura”. Aspecto ambicioso, porém significativo no que tange à melhoria do sistema educacional em aspectos políticos de amplitude e governamentabilidade, por se haver tornado instrumento que abarcava determinadas políticas projetadas e implementadas, possibilitando, no mínimo, a discussão em volta da defesa da escola pública e de dever do Estado, ato que teve, como se pode perceber, amplitude expressiva no cenário brasileiro.

Imersos em tal ideário, os reformadores identificados com o empreendimento escolar impulsionaram uma “imagem petrificada do movimento”, o que resulta em análises pouco sólidas sobre sua abrangência e efetividade. O próprio Fernando de Azevedo, destacado agente ativo da renovação e certamente divulgador das ideias escolanovistas por seu discurso democratizante da sociedade, é visto:

como equívoco de reformador bem-intencionado, mas ignorante das reais determinações sociais do país. [...] Com isto, abre-se espaço para interpretações e explicações referidas, constituindo-se novo “caso” de transplante cultural e de antecipação dos projetos educacionais das elites brasileiras. Caricatamente: o movimento dos educadores não traduziu em realizações porque seus projetos se antecipavam à realidade social brasileira, inspirados que eram em ideologia forjada no estrangeiro. Mimetismo inconsequente, o movimento pela nova educação seria mais um caso a atestar a fragilidade das classes sociais ou fração delas na formulação e imposição de projetos políticos de seu interesse, em 1930 (CARVALHO, 1988, p. 5).

A autora salienta que é necessário um debate historiográfico das interpretações sobre o movimento renovador, questionando-se sua funcionalidade e disseminação em contraponto ao que é expressamos discursos elencados. É neste ponto que a dissertação pretende contribuir!

Atentando para tais perspectivas, vale ressaltar alguns componentes que definiram o ideário da Escola Nova no Brasil, de maneira singular e perspicaz na mobilização de educadores que compunham, talvez, um dos documentos mais significativos em cena. Trata-se do embate entre os pioneiros da Educação Nova e os católicos, estes, apresentados como adversários, não só dos educadores/renovadores, mas do que era defendido como novo e moderno por eles, exatamente quando não convinha aos interesses de cunho religioso. Contudo, em um aspecto, pelo menos, pioneiros e católicos compartilhavam da mesma ideia: a de que a educação é a condução à nacionalidade.

Portanto, para uma contextualização, na década de vinte, a Associação Brasileira de Educação (ABE) teve participação de peso nas questões que envolviam o contexto educacional, tendo em vista que foi o principal segmento no impulso ao movimento de renovação da educação brasileira, especialmente em torno da causa cívico-educacional. O currículo para a escola pensada pelos integrantes da ABE se pautava no discurso da saúde, que incluía o corpo saudável, a mente e os corações disciplinados, por entenderem que a educação sem controle se tornaria uma arma perigosa nas mãos do povo; da moral, baseada no bom sentimento, e da organização racional do trabalho, que, em sentido amplo, seria a tecnificação do ensino com maximização dos resultados, fato este que pode ser atrelado ao fato de que havia muitos engenheiros na associação. Contudo, segundo Saviani (1992), tais aspectos são relativamente atribuídos também ao ensino tradicional, focado na moral e na disciplina, de matriz teórica herbartiana.

Portanto:

Eram vagas, mas de grande apelo as expectativas que então alimentaram as apropriações do escolanovismo no Brasil: aposta numa sociedade nova, moderna, que as “lições de guerra”, mediamente aprendidas, faziam entrever como largamente baseada na ciência; temor da ascensão incontrolada das “massas” e conseqüente investimento em medidas de “racionalização” das relações sociais sob o modelo da fábrica; ênfase na escola e na expansão de seu raio de influência na sociedade, como recurso para contrapesar a força de “contágio” dos novos meios de comunicação, controlando-se o fluxo inédito de idéias e imagens postas em circulação pelo

cinema, rádio e impresso de escala industrial (CARVALHO, 2004, p. 92-3).

Assim, disseminavam suas ideias visando a uma formação obediente e pacífica da população, quando, a partir da Revolução de 1930, vários setores entraram em conflito, inclusive o setor educacional, “na disputa pelo controle ideológico do aparelho escolar” (Id., *ibid.*, p. 93).

Cada grupo defendia seus interesses.

Vale ressaltar que o grupo católico estivera articulado à ABE, da década de 1920 até 1932, quando a deixou, o que de alguma forma lhe conferia certo teor de soberania. Entretanto, no momento de apresentar ao governo os parâmetros que se pretendiam para o sistema educacional, o grupo foi abordado pelo então porta-voz dos pioneiros, Nóbrega da Cunha, que exigia a legitimidade de tais parâmetros. Criou-se certo entrave, um campo de discussões políticas que favoreceram a apresentação e redação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual reivindicava a viabilização de um sistema de ensino público e laico, contrariando, dessa forma, os preceitos de cunho religioso que defendiam uma educação particular com características religiosas, as quais visionavam uma formação integral de homem, segundo a qual a educação deveria estar pautada em preceitos morais e religiosos, enquanto os pioneiros lutavam pela escola pública, laica e gratuita, promotora da ciência.

Os intelectuais religiosos resistiam à escola pública. Defendiam uma educação tradicional: “ensino acadêmico, classicista e classista e a manutenção e ampliação do ensino religioso” (GIORGI, 1989, p. 57). Defendiam, portanto, a abolição de tudo que pudesse conturbar a ordem social. Deve-se, porém, observar e analisar as “estratégias editoriais dos dois grupos que, no período 1931-1935, foram antagonistas em torno do tema escola – os católicos e os chamados Pioneiros da Educação Nova” (CARVALHO, 2004, p. 94). Nota-se que a articulação dos católicos no instrumento editorial foi mais organizada e teve expressões efetivas, enquanto os pioneiros não atuaram coletivamente no empreendimento editorial que seus adversários católicos sabiamente souberam utilizar. Porém, envolveram-se em cargos públicos administrativos, o que teve também grande influência no sistema de educação.

Na proposição de uma nova sociedade republicana, intelectuais divergentes se assemelham nos discursos (elitistas), pois defendiam que as elites deveriam assegurar não somente o papel de articuladores da transformação social através do papel diretor, como também garantir a

dominação. Neste contexto, a educação seria o instrumento para unificar, disciplinar e homogeneizar as populações brasileiras e efetivar um projeto particular de sociedade. Enquanto os pioneiros almejavam uma transformação da sociedade através da escola e argumentavam em favor de uma educação à qual todos tivessem acesso e, nela, oportunidades iguais, esta seria capaz de promover a transformação social almejada. Percebe-se nos relatórios dos arquivos da ABE o apontamento da sua ambição. Segundo Carvalho (1998, p. 144), o discurso era: “Ao cabo de um século de independência, temos apenas habitantes no Brasil. Transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação”.

Porém, propor uma nova educação para uma nova civilização significava invadir um território perigoso. Importa dizer, que, ao mesmo tempo em que se oferecia uma nova educação, praticamente se lutava contra alguns ideais católicos, bem como de toda e qualquer referência doutrinária católica no contexto pedagógico, o que representava uma confrontação ao outro grupo. Portanto: “Quanto à laicidade da escola brasileira, podemos afirmar que, em toda a nossa história da educação, ela não preocupou seriamente senão alguns homens públicos e educadores eminentes” (WEREBE, 1970, p. 33). Verifica-se que os discursos de laicidade combatiam a escola tradicional, pois a esta era atribuída uma relação com a Igreja. Fato é que a instituição escolar desde os primórdios esteve atrelada a iniciativas religiosas.

Tratava-se, porém, de um projeto extremamente elitista, que presumia que a nação só poderia se construir com o trabalho diretor de seletos “educadores eminentes”. De fato:

No Brasil, o público nunca foi autenticamente público, mercê das influências de grupos de interesses privatistas nos negócios do Estado e, por conseguinte, da educação por este mantida. Por mais de uma vez, na esfera federal ou estadual foram os postos-chave da administração escolar ocupados por representantes do ensino privado, confessadamente a este favoráveis (WEREBE, 1970, p. 32).

A questão remete à disputa pelo controle ideológico do aparelho educacional, que na primeira metade do século XX parecia ser mais urgente do que o próprio remodelamento do sistema escolar. Veja-se que em Santa Catarina, para conseguir o controle, o governo local

utilizou do discurso do novo, mas amalgamado de uma ideologia de manutenção de sua situação de controle.

Os discursos engendrados no início do século XX eram embasados na alfabetização do povo, divulgada como o cerne propulsor do progresso. Entretanto, nas entrelinhas do discurso havia duplo interesse. Há uma elite que pretende manter sua condição de condutora quando percebe nas escolas estrangeiras a perda do controle, definindo-as como ameaça a um projeto de renovação ajustado aos interesses dessas mesmas elites dominantes.

O discurso rondava questões educacionais, mas, por trás do desejo político de “civilizar” o povo pela escola cunhava-se a educação da população como prioridade para lhes conferir a intermediação do voto e da pressão popular pela “erradicação do analfabetismo”, seja pela visão de extirpar esta “chaga”, “vergonha nacional”, que colocaria o Brasil *pari passu* com o mundo desenvolvido, seja porque aumentaria o número de votantes (e o curral eleitoral de alguns coronéis), ou, finalmente, porque alguns grupos populares já compreendiam a necessidade da alfabetização como instrumento político (GIORGI, 1989, p. 56). Dessa forma, o interesse pela alfabetização não se esgotava no progresso e no bem-estar do povo; para a burguesia, tinha uma causa maior: sua manutenção.

Foi necessário o recenseamento de 1920 revelar as condições reais da sociedade para que então se percebesse que a alfabetização não resolveria um problema tão grave quanto o que se apresentava à sociedade. Apenas 10% das famílias eram proprietárias de terra, 90%, viviam à mercê dessa minoria. O grande mal, na verdade, estava na concentração de terra nas mãos da minoria, o que impedia que a família pensada como célula fundamental da sociedade se estruturasse de forma digna, uma vez que, sem lar, não teria nenhuma condição de se estabelecer e sobreviver.

Era necessário, portanto, pensar em condições reais de progresso da nação. Assim, concluía-se que a estruturação familiar, somada à propriedade do lar, à educação higiênica, moral e intelectual, fortaleceria o Estado, promovendo a paz, a saúde e a prosperidade. O incentivo à fixação do homem no campo foi uma das iniciativas tomadas. “A nostalgia romântica da sociedade agrária veiculada nas propostas de ruralização da escola tinha seu contraponto em representações da cidade como reduto da doença e do vício” (CARVALHO, 1998, p. 168). Para tanto, estrategicamente, mesmo com discurso romântico em torno das vantagens da vida no campo, pensou-se na escola como fator essencial,

enquanto recurso para manter o homem na área rural, evitando, assim, as grandes aglomerações nos centros urbanos.

A introdução de inovações pedagógicas carregava em si valores cuja intenção era reforçar e, ao mesmo tempo, influenciar a sociedade, elevando a eficácia da escola. Direta ou indiretamente, as elites estavam agindo sobre a sociedade. Vale lembrar que tais inovações eram vinculadas aos interesses da ABE. Como exemplo, podem ser citadas suas práticas comemorativas, dentre elas: jantar solene com discurso patriótico, festividade escolar, premiação por bom comportamento, torneio de oratória, discurso sobre personalidade memorável. Enfim, a ABE apoiava todas as atividades que envolvessem saúde, bom comportamento e moral. Todo esse empenho em promover e publicar modelos comportamentais relacionados a padrões de família, relações de trabalho e de lazer visava à construção de uma sociedade “sadia”, livre de toda doença, de toda sujeira. Naquele contexto, a escola se fazia necessária para a moldagem do povo e a estruturação de uma sociedade de cunho elitista, contando que a educação seria um instrumento eficaz para a concretude do projeto, uma vez que, juntamente com medidas de saneamento, deveria ser capaz de provocar transformações, assegurando ao povo práticas de higiene, asseio e, ao mesmo tempo, o uso adequado e conveniente dos elementos naturais. Dessa forma, tudo se encaminharia rumo ao progresso e à constituição de perfis de cidadãos resultantes desse modelo, aptos a exercer a cidadania.

Segundo Monarcha (2009), os anos entre 1920 e 1930 são de importância singular em todos os segmentos sociais do Brasil, sobretudo na área educacional. Este recorte temporal apresenta tensões sociais que podem remeter a interpretações dúbias (as quais, dependendo do ponto de vista, podem ser enfatizadas como fatores positivos e de progresso, apesar da utopia presente); por outro lado, pode ser compreendido como um movimento político que defendia interesses de uma pequena parcela da população.

Por fim, é possível afirmar, com base nas ideias expostas pelos autores, que a consolidação da Escola Nova refletia utopias, representada pela busca por pretensa sociedade ideal.

3 A ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE COMO CENÁRIO

Neste capítulo são apresentados aspectos da organização da escola primária catarinense no início do século XX e sua perspectiva de modernizar-se em base aos pressupostos do movimento renovador da Escola Nova no Brasil.

Como introdução à caracterização do ambiente educacional de Santa Catarina no âmbito cronológico delineado, trago alguns elementos teóricos no intuito de provocar e subsidiar elementos do debate em tela. Por isso, sobre essas transformações “sutis” nas práticas educativas e na operacionalização de discursos que subentendiam a renovação educacional projetada, recorro de início, a uma comparação entre aspectos revelados: em Minas Gerais, por ocasião da Reforma Francisco Campos; em Santa Catarina, no contexto em análise.

Carlos Henrique Carvalho (2012), ao tratar da reforma no Estado mineiro (1927/28), apresenta postulados nos discursos que argumentam em favor de renovação escolar e da legislação. Deste modo, evidencia que a política passaria a traçar os rumos da educação, mas a chave para adentrar nos moldes escolanovistas “pretendidos” estava além. Destaca que em Minas Gerais foi um círculo de intelectuais e políticos que impulsionou o empreendimento de renovação e modernização: “viram a escola como vetor de democratização com cidadania [...] mas essa intenção, muitas vezes, esbarrou na vontade política e se mostrou em doses controladas, na medida das necessidades e dos interesses da classe dominante” (Id. *ibid.*, p. 187-188).

Ao criticar a então escola tradicional, como fizeram os intitulos intelectuais da renovação educacional e seus postulantes reformadores, também os intelectuais mineiros fizeram da educação a alavanca para a mudança social por uma escola renovada. Ainda segundo Carvalho (2012, p.197), indicativos da Reforma de Minas Gerais (1927-28) analisada permitem dizer que:

[...] houve tensão entre os objetivos da reforma propalados em discursos, leis e decretos e as novas experiências de formação vinculadas complexamente com as experiências consolidadas e evidenciáveis mediante interpretações inversas dessa teoria feita por políticos e educadores da época.

O problema da implantação da Escola Nova no Brasil foi caracterizado por pouca ou nenhuma formação de professores, aparelhos escolares sucateados, falta de material didático, mobiliário, estrutura, etc. Os ideais de escola pública, a coeducação, a escola gratuita, laica e obrigatória, segundo justificativa de recursos insuficientes, não pôde ser efetivada totalmente. É para o que alerta Saviani (1985 p.52-53): “A escola tradicional, na medida em que se compromete com a transmissão de conteúdo, mesmo de forma autoritária, revela-se mais democrática, de fato, do que a proclamada liberdade da ‘escola nova’, com mais atividades e menos conteúdo”.

As reformas, sinônimo da projeção do ideário da Escola Nova no Brasil, ofuscadas nos e “pelos discursos”, podem também ser vistas como veículos de engenharia para a discussão e possível implantação dos novos empreendimentos educacionais desejados. Dizia-se que se almejava erradicar a escola tradicional, revelando, assim, um posicionamento de total desprezo por ela, como se fosse a única responsável pelo fracasso escolar. Contudo, como já indicado, desde o Império predominava deliberadamente o descaso pela educação. Nesta condição, indica-se que a Escola Nova, utilizando-se do discurso do novo, “envelhece” o que a antecedeu, dando-lhe caráter de atraso, mas erguendo-se sobre suas mesmas bases. Continua o autor:

As reformas ganharam corpo como forma de efetivar projetos que consolidassem a modernização da sociedade, a homogeneização cultural e a prática política como busca de uma sociedade democrática com espaço para cidadania, que retirasse a população da ignorância e fizesse se concentrar na República (2012, p. 188).

Mas lanço a pergunta: como desprezar uma história de décadas de instituição da escola primária em Santa Catarina, visto que nas colônias de imigrantes existia, desde a metade do século XIX, um sistema bastante sólido de oferta de instrução elementar às crianças locais? A resposta, presumida por suas bases históricas, permite que se questionem a ausência de escolas e o fracasso escolar associado, anunciado pelos discursos dos “pioneiros” e por seus porta-vozes! Estudos mostram que havia projetos avançados nas escolas estrangeiras, particulares e comunitárias espalhadas pelo território de Santa Catarina, como se verifica na seguinte análise:

No movimento de colonização, a escola pode ser entendida como instituição necessária ao progresso do empreendimento comercial. Mas, ao mesmo tempo, também vinha atender a necessidade de escolas para os filhos de imigrantes alemães, que tinha raízes culturais no continente europeu e que foi transplantada. [...] A escola era uma instituição necessária à vida comunitária porque a população infantil crescia com o passar dos anos, uma vez que o aumento do número de crianças significava incremento no potencial de trabalho familiar nas propriedades rurais. A esse dado pode associar-se a questão da religião luterana, pois em algumas áreas o percentual de imigrantes protestantes era maior do que o de católicos. E para os luteranos, havia a **necessidade de ensinar desde cedo a leitura e a escrita** para as crianças, pois elas precisavam sozinhas conhecer o conteúdo da Bíblia e participar dos ritos comunitários. [...] Prédios próprios para abrigar as escolas foram sendo gradativamente construídos com a conjugação dos esforços da própria comunidade (SANTOS, 2009, p. 472- 474, grifos meus).

Neste sentido, questionam-se os discursos dos educadores conhecidos como Pioneiros da Educação Nova, que se esmeram na defesa de uma empreitada de remodelação da educação escolar do povo brasileiro.

Tais apontamentos remetem ao que será exposto no decorrer da pesquisa. Questiona-se um possível embate político-metodológico entre os modelos de escola tradicional e da Escola Nova no contexto catarinense, visto que, por suas particularidades, apresentam elementos que podem trazer à tona tanto o modelo de escola pelas práticas docentes, quanto a articulação dos discursos e da aplicação da legislação educacional pelos governantes e reformadores.

No fim do século XIX e início do século XX, a escola primária catarinense era praticamente subsidiada por associações, com pouco ou quase nenhum apoio do Estado. Segundo Fiori (1991, p. 77), “nos primeiros tempos do período republicano o panorama geral da instrução pública catarinense apresentava-se desolador, o que era reconhecido abertamente pelo Governador”. As escolas primárias públicas estaduais eram inadequadas; faltava-lhes desde o mobiliário até o material

didático. “Contudo, [...] cresciam em número e aumentavam, também, a frequência e a matrícula escolar” (FIORI, 1991, p. 78).

Mesmo com a pouca presença efetiva do Estado no início do século XX, já existia um “sistema”, uma associação de escolas, sobretudo elementares, que funcionavam e eram mantidas muito mais por iniciativa das próprias comunidades. Eram escolas comunitárias, muitas fundadas por imigrantes e que, além de suprir a ausência do ensino público, eram elementos de difusão e conservação de determinada cultura.

As escolas isoladas, criadas no império, típicas da área rural, porém não raras em meios urbanos, eram as mais numerosas, apesar das poucas condições dos estabelecimentos. Nelas, um só professor lecionava para todos os alunos, no mesmo horário e sala, o que, por alguns estudiosos do campo, será considerado uma escola não-gradual; porém, mesmo ocorrendo o ensino a todos no mesmo espaço, havia níveis diferenciados de adiantamento, bem como de anos de escolarização entre os alunos. Neste sentido, os conteúdos eram específicos para cada série, ou seja, havia ensino gradual.

3.1 AS REFORMAS: MUDANÇA NA LEI, MUDANÇA SOCIAL?

A escola primária no Brasil, no início do século XX, era de responsabilidade dos estados (unidades federativas) e somente a oferta de escola secundária e superior eram dever da União. Segundo Nagle (1978), configurava-se aí certo dualismo na educação. Os estados eram responsáveis por estabelecer diretrizes e programas para o ensino primário.

Nota-se, com a República, que muito lentamente e de forma insuficiente de técnica, novos rumos começaram a ser tomados, introduzindo-se no Brasil valores políticos e sociais que influenciaram e ajudaram a desenvolver o ensino em todo território, baseados nas ideias republicano-democráticas, principalmente no “direito do voto”, no “governo do povo”, e outros slogans que justificavam a preocupação com os problemas de democratização do ensino.

Na essência, estruturou-se todo um programa civilizatório para definir e objetivar os ideais republicanos. “A percepção romântica dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade” (NAGLE, 1978, p. 263). A primeira República foi um período de enfrentamento dos problemas educacionais; porém, segundo Nagle (2001, p. 309), “o que

fez o Brasil até 1920, foi simples preparação de terreno. A verdade é que não havia condições sociais e pedagógicas que estimulassem o desenvolvimento da nova forma de entender a escolarização”. Indicativo de que a efetivação das ideias reformadoras do ensino e de democratização ficou muito mais no discurso do que na prática, fato esse que se confirmaria pelo destaque na quantidade de reformas educacionais a partir das primeiras décadas do século passado.

De acordo com Fiori (1991), as transformações no ensino em Santa Catarina no século XX podem ser focalizadas tendo-se como referência o período que se iniciou com o governo de Vidal Ramos. Este assumiu em 1910 e tinha como uma de suas metas de ação política a reforma da instrução pública, segundo a Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Para tanto, foi tomado o modelo paulista como balizador das reformas, delegando-se ao professor Orestes Guimarães a tarefa de dirigir o processo de transformação. Tal modelo sugeria que os problemas da educação catarinense seriam solucionados à luz das sistemáticas dos “países adiantados” e com o emprego de métodos de ensino inovadores, reconhecidos, o da Escola Nova.

Devido à formação do citado professor, orientada pelas tendências escolanovistas que atuavam vigorosamente em São Paulo, ele se apresentou como porta-voz do novo e se empenhou em reformar a escola catarinense propondo a substituição do ensino tradicional. Como fatores dessa reorganização educacional, podem-se atrelar, ainda, as questões referentes à nacionalização, consideradas princípio da proposta de modernização.

A mesma questão é tratada por Fiori (1991), que evidencia a influência das concepções de Orestes Guimarães no âmbito da nacionalização do ensino em Santa Catarina. De acordo com a autora, no plano da legislação, implementou, entre 1911 e 1935, diversos decretos com vistas a alterar o ensino público, criando e reorganizando o sistema educacional. Considera-se aqui sua influência, porém sua reforma está vinculada à legislação que data de 1911 a 1918.

O plano de mudanças para Santa Catarina preconizou alterações nos estabelecimentos de ensino – escola normal, escola isolada, escolas complementares, escolas reunidas e grupos escolares – e nas práticas pedagógicas, afetando métodos de ensino, espaço físico, materiais didáticos, tempos escolares e aspectos curriculares. Foi implementada uma complexa estrutura administrativa com um aparelho de controle e orientação centrado nos serviços de inspeção escolar.

A Escola Normal sofreu as primeiras ações da reforma. Foi regulamentada pelo Decreto n. 572, de 25 de fevereiro de 1911, e pelo

Decreto n. 593, de 30 de maio de 1911, reorganizando seu programa de admissão ao curso, com vistas a formar professoras modernas e patrióticas para as escolas primárias catarinenses. Segundo os referidos decretos, Fiori (1991, p. 86) escreve que as iniciativas foram intensificadas tanto no âmbito estrutural quanto no metodológico:

Foi reformado seu edifício e mobiliário e criados o museu escolar, gabinete de Física e de Química. O número de horas de atividade escolar foi aumentando; introduziu-se o estudo da Pedagogia e da psicologia e um terço de suas aulas deviam ter caráter prático, visando impedir a substituição da reflexão pelo esforço de memória.

Para Fiori (1991), foi nesse ano de 1911 que em Santa Catarina se criou o grupo escolar, que já existia no Estado de São Paulo. Ele significou, na teoria, a tentativa de rompimento com o modelo tradicional de escola, acusado de não ter seriação e de um único professor ensinar a todos⁶. Assim, tal modelo significaria os primeiros avanços na estrutura do ensino catarinense com a divisão do trabalho, a seriação e uma suposta economia de instalações pedagógicas. Segundo a autora (1991, p. 86), “desde o ano de 1904, o Estado de Santa Catarina almejava seguir o exemplo paulista e criar Grupos Escolares. No entanto, somente em 1911, foram criados os primeiros desses estabelecimentos de ensino, destinados a serem unidades de ensino modelo”, o que reflete a tentativa de se adequar às novas perspectivas educacionais em discussão no Brasil, advindas dos pressupostos da Escola Nova. Segundo Nóbrega (2003), os grupos escolares podem ser considerados as primeiras escolas primárias e públicas no Brasil e em Santa Catarina. De fato, porém, há de se considerar que as escolas

⁶ É fundamental aqui evidenciar que, até os primórdios do século XX, o território catarinense era pontilhado por um considerável número de escolas primárias conhecidas como “multisseriadas”, presentes notadamente nas regiões rurais e que abrigavam num mesmo espaço crianças de idades e nível de aprendizagem escolar diversos, sob regência de um professor que eventualmente contava com um auxiliar (por isso também são denominadas escolas “unidocentes”). E a maior parte daquelas teve sua origem em associações escolares lideradas por imigrantes europeus que abriram suas próprias escolas uma vez que praticamente inexistiam instituições públicas (SANTOS, 2012; 2010).

isoladas, anteriormente existentes, foram as primeiras escolas de ensino primário.

Vale assinalar, conforme Silva:

A criação dos grupos escolares, um dos marcos da atuação de Orestes Guimarães, integra o projeto republicano catarinense de “reinvenção das cidades”, as quais deveriam se adequar aos padrões de urbanidade dos grandes centros, ou dos centros que encarnassem de forma mais visível os padrões urbanos de modernidade (2006, p. 179):

Neste aspecto, Santa Catarina teve notório desenvolvimento, uma vez que não dispunha dos mesmos recursos econômicos que o Estado de São Paulo; mesmo assim, teve iniciativas visíveis no campo educacional. Segundo Nóbrega:

Na economia da reforma da instrução, a reunião de escolas preexistentes atendia à lógica seguinte: ela permitia o aproveitamento dos professores (com seus proventos) já em exercício; a reunião e distribuição dos alunos em grupos homogêneos segundo seu desenvolvimento e idade, distribuídos pelas salas (séries ou classes) especialmente projetadas do Grupo Escolar (2003, p. 257).

Quanto às escolas isoladas, a reforma empreendida em 1911 pouco teria modificado sua estrutura. Segundo Teive e Dallabrida:

Nos três tipos de escola isolada os benefícios da reforma foram demorados. Elas continuaram a funcionar em casas alugadas, tal como nos tempos do império, com programa reduzido, sem mobiliário adequado, com exíguo material didático, multisseriadas e unidocentes (2011, p. 73).

Faço ressalvas quanto à afirmação, evocando argumentos apresentados por Silva e Coelho (2013). Segundo estas autoras, a classificação das escolas isoladas e a caracterização apresentada desconsideram instituições das áreas rurais que já tinham prédios próprios, construídos pelas comunidades; contavam com mobiliário

suficiente, com material didático por vezes importado e dispunham de professores que, gradativamente, foram incorporando à sua formação conhecimentos didático-pedagógicos. Antes do surgimento dos grupos escolares, por exemplo, o Estado catarinense já abrigava instituições destinadas ao ensino primário – mesmo que “isoladas” nas áreas rurais –, várias delas com pelo menos 50 anos de existência e que foram gradativamente gerando boas condições de funcionamento e atendimento da população local. Muitos prédios escolares (embora pequenos) foram construídos nas comunidades interioranas, em boa arquitetura estilo “enxaimel”, muitas vezes em parceria com a igreja local (católica ou protestante). Os currículos davam conta, mesmo que de modo “tradicional”, de ensinar a ler, escrever e contar. Mais que isso, ajudava a constituir uma população bilíngue, alfabetizada, em meio a uma nação de analfabetos que, como se sabe, era a realidade brasileira à época! Em algumas escolas chegavam materiais importados da Europa e ainda no século XIX editoras locais começaram a editar e imprimir material didático destinado a professores e a alunos. E se alguns professores eram recrutados entre os habitantes locais e não dispunham de preparo pedagógico, houve também a participação de padres e pastores protestantes na docência, o que certamente imprimiu qualidade à escola primária rural. Na virada do século já havia professores formados em cursos normais e em instituições de formação instaladas no Sul do País (SANTOS, 2012, 2010, 2009, 2007; RAMBO, 1996).

Tal realidade em nada se parecia com a precariedade das escolas primárias isoladas de então, precisadas da “reforma” pretendida pelo governo catarinense. O discurso não passava da velha estratégia política de desprestigiar e apontar eventuais defeitos naquilo que anteriormente se havia construído. A existência das escolas comunitárias dos imigrantes insistia em denunciar a inatividade histórica do Estado em termos de investimento na educação escolar. Aliás, essas instituições comunitárias, consideradas privadas, eram responsáveis pela quase erradicação do analfabetismo, sobretudo nas áreas rurais com contingentes populacionais descendentes de imigrantes europeus, notadamente de alemães.

Teive e Dallabrida (2011) ainda relatam que o número de alunos, em 1920, era de 16.069 em escolas isoladas, enquanto nos grupos escolares era de apenas 3.811 e, em escolas reunidas, 561, de um total de 20.441 alunos matriculados em escolas públicas do Estado. O cenário da “Reforma” pretendida por Orestes Guimarães já contava com uma razoavelmente sólida estruturação histórica, que, mesmo dentro de limites, atendeu à população desde os tempos em que o governo

brasileiro sequer havia investido em qualquer iniciativa de oferta de instrução popular ou “pública”, como apregoava o discurso escolanovista.

É assim que, com a República instaurada no Brasil, bem como em Santa Catarina, os ideais de progresso e civilidade, pautados na ideia de nação democrática, constituíram as preocupações quanto à escola como direito de todos. Nesse sentido, a chave para o ajustamento ao progresso prometido era constituída por uma instituição: a escola. Incumbia-lhe a tarefa de incorporar os cidadãos à nação pela instrução, o que era de interesse político em todas as instâncias: União, estados e municípios.

Como elemento central, a escola primária seria remodelada. Apontava-se a necessidade de reorganizar, sobretudo o ensino público, pois se configurava no patamar inicial para a formação dos cidadãos da República, o que originava a necessidade de escolarização. Exemplo desse projeto, a já citada Reforma de 1911 é sinalizada por vários documentos oficiais - decretos, leis e relatórios de inspetoria. Ficou conhecida como reforma do ensino catarinense.

Para controlar o prescrito e o praticado em sua efetivação, instituiu-se o serviço de inspeção escolar. Segundo Fiori (1991), este aspecto começou a ser institucionalizado desde o período imperial; porém, somente na reforma de 1911, pela primeira vez, houve em Santa Catarina um real controle da instrução escolar. Seu papel, as interfaces com a atividade docente e questões curriculares podem ser identificados nos relatórios e termos de visita de inspeção e, com eles, de acordo com Santos (2008), é possível descrever as características da prática pedagógica.

Enquanto inspetor geral do ensino, Orestes Guimarães era o responsável pela fiscalização e orientação de toda instrução pública; para tanto, contava com a colaboração dos inspetores escolares, por sua vez auxiliados pelos chefes escolares na fiscalização das escolas isoladas e escolas ambulantes. A inspetoria estipulava modelos a serem seguidos, como o Regimento Interno dos Grupos Escolares, no Decreto n. 795, de 2 de maio de 1914, que detalhava os aspectos básicos da vida escolar (FIORI, 1991, p. 97).

Os inspetores escolares tinham prestígio diante da comunidade e dos professores. Além de fiscalizar o trabalho docente, atuavam também como orientadores pedagógicos, dando maior ênfase ao ensino da língua nacional e à frequência escolar. Também tinham o “poder” de fechar escolas, recomendar novos estabelecimentos, penalizar os professores que cometessem faltas contra o regimento, entre outras atribuições

relativas à centralidade do controle da inspeção. Para a reorganização do ensino, empreendimento da reforma, Orestes Guimarães providenciou programas para as escolas primárias catarinenses aprovados pelos Decretos n. 587, de 22 de abril de 1911, e o de n. 796, de 2 de maio de 1914, expedidos pela Secretaria Geral dos Negócios do Estado: “As novas concepções educacionais então vigentes exigiam nova metodologia de ensino” (FIORI, 1991, p. 95). Assim, tanto Orestes Guimarães como sua esposa, Cacilda Guimarães, segundo Fiori (1991), divulgavam o que chamavam de “novos e modernos” métodos de ensino. Porém, na divulgação de tal modelo de ensino, sua real aplicação é questionável, uma vez que podem ser vistos como meros exemplos de planos de aula e menos como apropriação do método, configurando, assim, o embate metodológico em análise.

Contudo, especificamente quanto às questões de natureza metodológica para o trabalho em sala de aula, a ênfase era dada ao chamado “método analítico de alfabetização” e ao “método intuitivo” (FIORI, 1991, p. 81; 94). A reforma, do ponto de vista didático-pedagógico, buscava contrapor-se às escolas e práticas “tradicionais” que, assim as entendia, estavam vinculadas a condições em que os alunos permaneciam longo tempo em prédios acanhados, com pouca iluminação e arejamento, mobiliário inadequado, longas atividades de repetição e memorização e centralizadas em leitura extenuante.

Reportando-se às raízes históricas do método intuitivo e sendo parte dos princípios do movimento da Escola Nova proveniente da Europa, nota-se no livro “*Lecciones de Cosas*”, de 1933, editado em Barcelona, a especificidade de sua atuação em conjunto com a prática docente. Constituindo-se num manual didático para a prática pedagógica e talvez por ter se tornado um manual, vulgarizou-se no seu fundamento:

LAS LECCIONES DE COSAS responden a la necesidad de procurar a los maestros, padres, y en general a todos los que tienen a su cargo La educación de los niños, una amena, variada e instructiva serie de temas para dialogar con sus hijos o alumnos, mezclando lo útil con lo agradable, despertando en los espíritus juveniles un vivo interes y ejercitándose en los rudimentos

de las ciencias, las artes y las industrias (NUALART, 1933, p. 5).⁷

São nítidas as alusões à necessidade de diálogo entre os adultos e as crianças na prática educativa, aos aspectos “práticos”, “úteis” e “agradáveis” que deveriam estar presentes no processo, à necessidade de despertar o “interesse” que lembra a pedagogia do escolanovista Decroly, e mesmo o princípio da “atividade”, de inspiração de Montessori. Em suma, emana uma caracterização da “escola ativa”, que, segundo Lourenço Filho, é um elemento distintivo fundante da Escola Nova em relação à tradicional:

Não se contém a renovação escolar no conceito, puro e simples, de **ensino ativo**. Contudo, nele encontra o seu mais amplo **caráter distintivo**, aquele pelo qual, em termos práticos, veio a **oporse à escola tradicional**.

Nessa, o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de **receptividade** ou absoluta **passividade**: um professor que falava e discípulos que deveriam ouvir em silêncio, imóveis, de braços cruzados. [...] O ideal seria a **reprodução automática** sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis **diferenças individuais**. *Dar a lição, tomar a lição* – eis em que quase se resumia a didática tradicional (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151, grifos meus).

O notável estudioso, defensor e propagador da Escola Nova e um de seus expoentes internacionais, continua evidenciando o sentido social e as bases científicas da proposta inovadora, enfatizando elementos que distinguimos no manual espanhol citado:

A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de

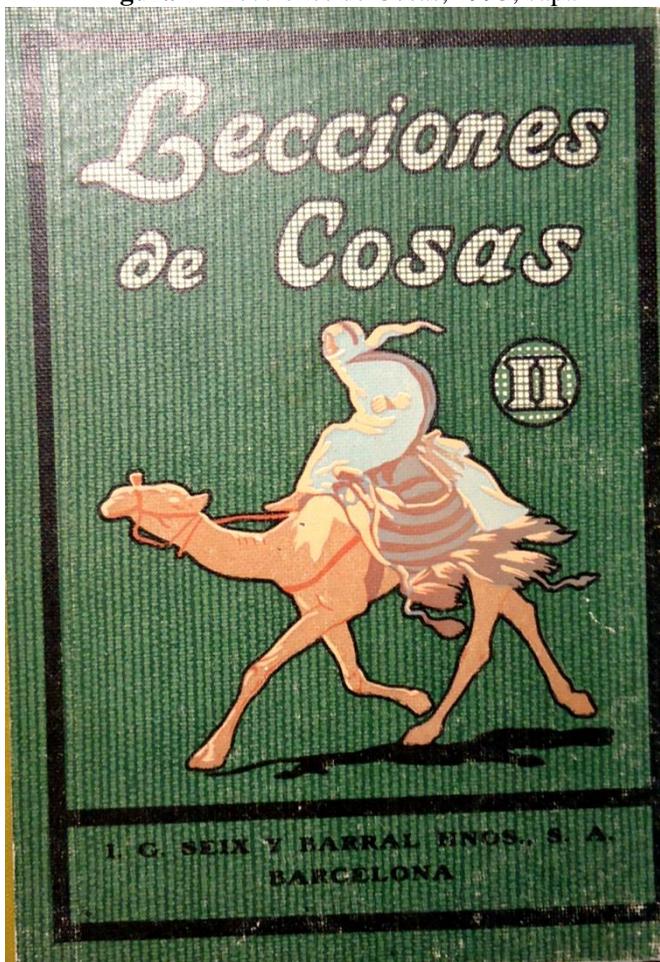
⁷ As LIÇÕES DE COISAS atendem à necessidade de se procurar junto aos mestres, aos pais e, em geral, a quem quer que seja encarregado da educação das crianças, uma amena, variada e instrutiva série de temas para dialogar com seus filhos ou alunos, mesclando o útil ao agradável, para despertar nos espíritos juvenis um interesse vivo, exercitando-os nos rudimentos das ciências, das artes e das indústrias (NUALART, 1933, p. 5 – tradução nossa).

cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151, grifos meus).

Aliás, o título Lição de Coisas já havia sido indicado como integrante da modernização da escola orientada para a formação eficaz da infância. Seu pressuposto pedagógico parte do princípio de que, a partir dos sentidos humanos, se percebe o mundo exterior, capaz de fomentar no indivíduo a percepção sobre fatos e objetos e estes, em contato com a imaginação e o raciocínio, formam a essência das ideias e possibilitam a capacidade de julgamento e discernimento (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 79).

É, assim, relacionado ao método mais eficaz de ensino, o mais popular, capaz de ensinar a um número maior de crianças e dar melhor instrução. O livro é composto por textos e imagens, expressos com objetivos que antecedem cada nova lição.

Figura 1 - Lecciones de Cosas, 1993, capa



Fonte: Arquivo privado.

O chamado método intuitivo,⁸ considerado um aliado de uma pedagogia moderna, guarda em sua origem as seguintes características: “1 pela imediação e 2 pela presença efetiva do objeto” (ABBAGNANO,

⁸ Os prenúncios do método intuitivo, enquanto elemento de uma pedagogia moderna, são situados na obra de Comenius, que, em 1657, teve editado *Orbis sensualium pictus*, considerado o primeiro manual ilustrado para crianças (COMÊNIO, 1996).

2007, p. 671). A aprendizagem acontece através da observação direta das coisas, do sentir, do ver, no manuseio dos objetos.

Partindo do princípio que o conhecimento se estabelece pelos sentidos, numa conjugação com o mundo exterior, capaz de fomentar no indivíduo a percepção sobre fatos e objetos e estes, com contato com a imaginação e o raciocínio, formam a essência das ideias e possibilitam a capacidade de julgamento e discernimento (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 79).

Baseado no exemplo paulista, reconhecido em Santa Catarina como modelo a ser seguido, o Estado tratou de converter suas metas aos “aperfeiçoados” métodos paulistas. O exemplo estava na Escola Americana, mantida por missões protestantes dos Estados Unidos. Tal modelo inspirou a reforma em São Paulo, numa linha pedagógica norte-americana. A professora americana Miss Marcia Browne atuou na reestruturação do ensino paulista e, nessa perspectiva, inovou com os métodos de ensino que primeiramente foram criticados:

O método intuitivo da Escola Modelo dirigida por Miss Marcia Browne seguia a sistemática de lições curtas e adequadas à idade, alternadas com cantos, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais de torno ou de modelagem. Procurava-se explorar a curiosidade natural da criança e dar-lhe, como ambiente de estudo, prédio e móveis adequados à sua idade e ao ensino (FIORI, 1991, p. 81).

Fiori (1991, p. 95) assim resume o método intuitivo: “contato direto e pessoal [...] com entendimento de que mais fácil compreender e executar o que se vê...”.

A proposta pedagógica presente nas modificações para a educação pública catarinense no cenário das primeiras décadas do século passado pode ser, portanto, associada ao ensino de cunho “intuitivo”. Considera-se que esta capacidade de percepção penetra as relações pedagógicas como “forma de conhecimento direta, clara e imediata, capaz de investigar objetos pertencentes ao âmbito intelectual, a uma dimensão metafísica ou à realidade concreta” (HOUAISS, 2009, p. 1.103). Nesta perspectiva, os alunos são incitados a utilizar os sentidos: a ver, a ouvir, a tocar, a cheirar, a provar. A experiência do concreto é inerente ao ato educativo.

Sobre a questão do método de ensino intuitivo, cabe lembrar que em sua origem histórica se associa ao empirismo clássico de Bacon, às ideias de Pestalozzi, aos conceitos de Calkins em suas “lições de coisas”, entre outros (TEIVE, 2008, p. 112; 117-8; 131-8). Explicitando melhor:

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

Lourenço Filho (1978, p. 143), ao abordar a questão da Normatização do Trabalho Escolar: A Didática, no capítulo VI do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, esclarece algumas questões quanto aos sistemas renovadores, como o método intuitivo. Alerta para a possibilidade de haver um hiato entre a compreensão dos verdadeiros princípios da Escola Nova e a simples cópia de procedimentos de suas formas externas.

Comenta que na pedagogia tradicional, a didática funcionava como disciplina normativa, alicerçada por um conjunto de regras que regulamentavam o ensino, cujo método se pautava pela lógica. Entretanto, as questões perceptíveis - de observação de imagem, enfim do concreto, que constituem a base do método intuitivo -, já se faziam presentes no contexto tradicional. Acreditava-se, nesse contexto, que, através da observação e da repetição, o aluno gravaria na mente. A diferença é que isso acontecia mecanicamente, sem a reelaboração do aluno, sem o pensar sobre, significando que a capacidade intelectual do aluno não era explorada.

Neste norte, Lourenço Filho pontua dois problemas:

[...] bastará lembrar que a educação escolar não era outrora sentida como necessária a todos os grupos sociais, mas apenas para alguns deles. Na sociedade antiga, à grande maioria da população poderia bastar a assimilação provinda de costume

ou de interação social espontânea. A escola se reservava a uma minoria, à qual competiam os negócios do Estado, do culto e ocupações chamadas liberais [...] (1978, p. 143).

É relevante lembrar que não se levavam em consideração as especificidades do indivíduo e, segundo o autor citado, o pouco que se conhecia de psicologia humana reforçava os fundamentos da prática centrada na crença de que todo comportamento humano se regula por ideias. Estas, por já existirem pré-formadas, necessitavam apenas ser reveladas através do exercício verbal, mais precisamente sob uma didática de perguntas e respostas, que se estendeu mesmo depois de o ensino ter sido oferecido a significativa parcela da população. Este método se devia, em grande parte, à insuficiência de preparação dos mestres.

A ênfase nas ideias preexistentes e na repetição da palavra perdurou por muitos anos. Gradativamente, e num processo bastante lento, os procedimentos didáticos foram sofrendo pequenas mudanças, principalmente na compreensão das etapas evolutivas do ser humano e suas condições de aprendizagem. Neste panorama, o saber através da repetição de palavras deveria ser substituído pelo saber advindo da observação das *coisas*.

Esse modelo refletiu-se na proposição de novos sistemas, e, o que mais deveria importar na admissão de que as atividades didáticas pudessem ser aperfeiçoadas não só pela organização lógico abstrata na apresentação daquilo que devesse ser aprendido, mas pela *observação dos fatos e situações do próprio trabalho de ensino*. Reconhecia-se, desse modo, a legitimidade de uma disciplina particular sobre essa matéria, a qual se organizou com o nome, *didática* (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 144).

Comenius, em sua obra *Didática Magna*, que teve grandes repercussões, fazia referência ao ensino com base nos princípios empírico-indutivos e na formação de um modelo prático que, a partir da intuição dos alunos, desencadeasse o processo de aprendizagem. Para o autor, o ensino deveria começar pela aquisição de noções através da “intuição natural dos alunos”, da observação visual das coisas. Entretanto, recomendava exercícios isolados, nos quais seriam

trabalhados primeiro os sentidos, depois memória, imaginação, razão e, por fim, juízo.

Para Lourenço Filho:

A separação entre o trabalho escolar e as condições gerais da vida dos discípulos assim permanecia, devendo a didática ser formulada como um jogo de regras e preceitos para aquisição de conhecimentos feitos, ou quando muito, de noções com base no que chamava de intuição (1978, p. 145).

A partir daí, vários questionamentos foram surgindo, possibilitando o surgimento de outros estudos. Um dos primeiros autores a levantar a questão da separação foi Rousseau, que abriu o leque da discussão em torno do comportamento nas diferentes idades, tema este aprofundado e estudado posteriormente. No entendimento de Lourenço Filho (1978, p. 145), “esse aprofundamento exigia a compreensão do processo educacional como um todo e, desde o início, a do valor do exercício na organização do comportamento e da experiência infantil, de que se deveriam investigar os motivos, condições e resultados”.

Fortalecendo esta questão, aparecem os estudos de Pestalozzi (apud LOURENÇO FILHO, 1978), que concluiu: “É preciso psicologizar a educação”. Seu sistema didático apóia-se no entendimento de que para haver aprendizagem ela deve partir da instrução pelas coisas e não a respeito delas. Segundo Lourenço Filho (1978, p. 147), Pestalozzi, ao retomar a concepção de Comenius, “concorreu sem dúvida para que a expressão ensino intuitivo viesse a ser aprofundada e vulgarizada”, pois, ao lhe aperfeiçoar as ideias, Pestalozzi esclarecia que na aprendizagem intuitiva não ocorria apenas a percepção do mundo das coisas ou do ambiente físico, mas receberia também as impressões da vida social e moral. Também em Froebel se encontram, segundo Lourenço Filho (1978, p. 147), muitas das ideias de Pestalozzi, aplicadas ao desenvolvimento infantil, a fase anterior à da escolarização. Explica que Froebel (apud LOURENÇO FILHO, 1978) “juntou a compreensão no papel educativo do brincar, ou das atividades lúdicas”, às atividades coordenadas. O que aproxima as ideias de ambos, segundo Lourenço Filho (1978, p. 147), é que, “ao invés de considerar o educando como um ser moldável por impressões externas, ambos passavam a vê-la como um ser ativo, sujeito a um contínuo processo de

desenvolvimento”. Assim, as ideias de Pestalozzi e Froebel, que propõem a formulação de novas diretrizes com a incumbência de soluções dos problemas educacionais, significam grande avanço para sua época; porém, seus escritos não se constituem em sistematizações, concorrendo para a construção da obra, esta sim, sistemática, a de Herbart (2003).

De acordo com Lourenço Filho (1978, p. 148-149), o desencadeamento da obra de Herbart trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento da pedagogia. Ele teria aceitado o esquema elaborado anteriormente por Comenius como ponto de partida, acatando a ideia de que a percepção visual é a base, obra-prima da aprendizagem, mas acreditava que, para ir além, era necessário sistematizar e coordenar os sentidos. Herbart, ao sistematizar seu esquema, propôs que cada lição do ensino fosse regida por “passos formais” e, para sua concretude, deveria se interligar a outro elemento que favorecesse o ânimo do educando, vislumbrando interligar a ação educativa com os aspectos naturais da própria vontade. Esse elemento recebeu o nome de interesse.

Verifica-se, embora o autor parta da premissa de que o interesse é algo pertencente ao plano das ideias, haver ele introduzido a dinâmica que relaciona interesse com ação e, posteriormente, com a modificação pela aprendizagem. Assim, Herbart abriu caminhos relevantes para o estudo e a compreensão do comportamento. “Nela apoiou-se a concepção da aprendizagem por ação do próprio discípulo, em termos de uma evolução personalíssima. Em consequência, a de um ensino que respeite as condições dessa evolução – ensino ativo, escola ativa” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

A didática proposta dá nova ênfase à questão da aprendizagem, buscando colocar o aluno como sujeito ativo do processo. Ao professor compete auxiliá-lo, dando a ele condições e estímulos para que, a partir de suas necessidades, busque por si próprio o conhecimento. Neste processo prevalece a ideia do aprender fazendo. A didática passa de diretiva do ensino para orientadora da aprendizagem. Importa lembrar que neste contexto a pedagogia já tinha algumas bases na área de psicologia. Surgiam, assim, as primeiras preocupações acerca do desenvolvimento humano e das aprendizagens.

Percebe-se, com isso, que questões de natureza metodológica estão intimamente relacionadas à docência, ou às características do trabalho dos professores. Portanto, faz-se necessário abordar as políticas de formação de professores que, no caso do projeto de Orestes Guimarães, foram direcionadas à reorganização e ampliação da Escola

Normal e também das Escolas Complementares⁹ pelo Decreto n. 604, de 1911. Se houve investimento na formação docente, os indicativos são de que grande parte do magistério não tinha habilitação (FIORI, 1991, p. 119).

Ainda no contexto das mudanças do cenário educacional catarinense na primeira metade do século XX, cabe citar a Reforma Trindade, efetuada em 1935. Esta também alterou a estrutura administrativa (mantida desde as transformações realizadas por Orestes Guimarães), mas com menor impacto em questões curriculares e didáticas; contudo, centralizou-se mais efetivamente na reestruturação dos cursos de formação de professores e aos princípios nacionalistas do Estado Novo, reestruturação na qual o governo Ramos certamente investiu. Deve-se lembrar que não se desconsideram outras reformas realizadas no período em análise; a referência a elas se deve a seu maior destaque no panorama do período.

Para Fiori (1991, p. 118-119), na abrangência da reforma Orestes Guimarães, houve crescimento da rede de ensino público estadual, pois esta lançou as bases do sistema, embora a Reforma Trindade deva ser também reconhecida, pois, “[...] foi fruto do contexto político e educacional gerado pela revolução de 1930, endossando nova política de assimilação cultural mediante a ação da escola”.

A Reforma Trindade, instaurada pelo Decreto n. 713, de 1935, foi empreendida pelo educador Luiz Sanchez Bezerra da Trindade, indicado pelo então governador do estado de Santa Catarina, Nereu Ramos, para dirigir o Departamento de Educação, subordinado à Secretaria de Interior e Justiça. Tal departamento foi criado em substituição à Diretoria de Instrução Pública. A reforma teve vigência até 1945. O reformador era catarinense e, aparentemente, segundo Fiori (1991), partilhava das ideias pedagógicas de Orestes Guimarães.

Esta reforma significou certa reestruturação do ensino, embora se mais efetiva a partir de 1937, com a implantação do Estado Novo. Segundo Carvalho (2002), com a abrangência do Estado Novo, agentes educacionais que ocupavam órgãos governamentais e de viés escolanovista impulsionaram ideias sobre a educação do “novo homem”

⁹ Segundo Teive e Dallabrida (1911, p. 71), as escolas complementares só foram criadas na Reforma de 1911, juntamente com os grupos escolares e se localizavam em maior número nos centros urbanos. “Tinham o objetivo de evitar o salto abrupto dos egressos dos grupos escolares à Escola Normal, onde por falta de idade o aluno nem sempre poderia ter entrada e também para formar, num curto período, professores para as escolas isoladas”.

para o “novo Estado”. Neste sentido, a nacionalização do ensino com aplicações mais autoritárias e o fechamento de escolas que não ministravam o ensino em português são percebidos desde 1938 em vários decretos-leis federais, estaduais e municipais, decorrentes do momento político, que exigiam tal procedimento nas escolas.

Durante a Era Vargas (1930-1945), mas especificamente durante o Estado Novo (1937-1945), os estrangeiros em Santa Catarina são considerados ameaça ao nacionalismo em ascensão: “localidades oriundas da imigração europeia, como as de raízes alemãs, italianas, polonesas, japonesas – entre outras, compostas por grupos étnicos estrangeiros – foram alvo das prescrições de um projeto de nacionalização” (SANTOS, 2010, p. 85). As escolas, continua o autor, principalmente as de origem alemã, foram vistas como empecilho para a concretude do projeto nacionalizador, “o que foi expresso nos momentos de exacerbação nacionalista estadonovista, intensificados após 1938” (SANTOS, 2010, p. 91).

Assim, é notável que, diante das propostas de nacionalização indicadas por Orestes Guimarães, estas, intensificadas na reforma de 1935, sejam consideradas mais eficazes no sentido da prática autoritária que refletia o período demarcado. Diante do exposto, vale lembrar que a “reorganização do ensino em 1935 não teve a organicidade, a amplidão e a complexidade da reforma levada a efeito por Orestes Guimarães. [...] nada introduziu de novo nos currículos escolares – redistribuiu-os apenas” (FIORI, 1991, p. 123).

De acordo com esta autora, até 1950 a instrução pública em Santa Catarina foi capitaneada pelos inspetores escolares - Trindade, Areão e Barbosa -, embora a atuação do interventor federal Nereu Ramos¹⁰ tenha modificado o contexto. Indica-se também a presença da polêmica “entre as concepções da Escola Nova e da escola tradicional” (FIORI, 1991, p. 124-125). É então, nessa reforma, que o Departamento de Educação se constitui no patamar essencial do projeto de levar a cabo as diretrizes de nacionalização do ensino, assim como teve o trabalho de renovar os procedimentos pedagógicos com base nos ideais escolanovistas em voga.

Com aspectos novos quanto à filosofia e à política educacional no estado, diferentes proposições foram sendo erguidas para o ensino catarinense. Segundo Fiori (1991), fica evidente a tentativa de se harmonizar aos pressupostos escolanovistas em destaque no período.

¹⁰ Nereu de Oliveira Ramos foi eleito governador em 1935 e nomeado interventor em 1937, marco inicial do Estado Novo.

Aponta-se que tal reforma teve forte influência das diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação, realizado em Fortaleza em 1932. Evidencia-se, ainda, que em Santa Catarina a Reforma de 1935 foi inspirada no sistema de ensino do Distrito Federal, que teve como reformador, em 1928, Fernando de Azevedo. Nota-se nela uma íntima relação com seus princípios. Tais considerações apontam certa ligação e harmonia entre as reformas catarinenses e as reformas ocorridas em outros estados, que lhe serviram de modelo, o que será posteriormente discutido.

A reforma do ensino realizada em 1935 transformou as escolas normais em institutos de educação, um deles situado em Florianópolis e o outro, em Lages. Segundo Daniel (2009), havia, além desses, outros quatro institutos particulares, equiparados aos oficiais. Os institutos foram organizados de acordo com o Decreto-Lei n. 306, de 2 de março de 1939, e assim se apresentavam: pré-primário, que correspondia a três anos; primário, de quatro anos; fundamental, em cinco anos e normal, em dois anos. Para Daniel (2007), foi a partir das reformas nos cursos de formação de professores, em destaque nos anos 30 do século XX, que em Santa Catarina se introduziram as “Ciências Fontes da Educação” nos currículos. É, sobretudo, pela influência dos novos ideais advindos do movimento de Escola Nova no País que as reformas em Santa Catarina vão se configurando. Nesse viés, Carvalho problematiza a questão da não-implantação do movimento de Escola Nova no Brasil:

Diferentemente da Europa, onde o movimento pela Escola Nova se articulou e como crítica de um modelo escolar plenamente instituído, no Brasil esse movimento se defrontou com a situação-problema de sua não implantação. Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidas no país nos anos 1920 e 1930, é essa situação-problema que determina a busca dos recursos técnicos, científicos e doutrinários que a pedagogia da escola nova parecia tornar disponíveis (CARVALHO, 2002, p. 379).

Desse modo, obstáculos técnicos e simbólicos se opõem à ambição escolanovista de “transformar” o modelo vigente. Supõe-se que as fontes possam revelar, em vez de um modelo homogêneo de educação, um modelo mais ou menos heterogêneo de práticas, consideradas tanto “tradicionais” quanto “novas”, configurando uma

fase de transição na história da educação brasileira. Nota-se que os reformadores catarinenses foram também influenciados pelas concepções de Escola Nova e, conseqüentemente, pelas reformas ocorridas em outros estados brasileiros. Porém, ressaltam-se aspectos de sua evidente e total implantação.

As questões metodológicas da Reforma Trindade, mais precisamente o método intuitivo difundido na Reforma de 1911, foram substituídas pelas do modelo de “escola ativa”, também característico do movimento renovador da educação. Gerou-se, com isso, a necessidade de formação para os professores, visto que no método intuitivo o trabalho pedagógico partia do objeto, das coisas. Na escola ativa, o aluno é o centro do processo e o professor, o facilitador. Daí a necessidade de compreensão dessa nova prática.

Com o evento da Reforma Trindade, iniciou-se a formação continuada para os profissionais da educação em várias cidades do estado. Foram as chamadas “Semanas Educacionais”, que tinham como propósito doutrinar os professores do estado no contexto das novas formas de ensinar:

A intenção de constituir uma base pedagógica adequada aos novos modelos que vinha se delineando resultou, no ano de 1936, na realização das “Semanas Educacionais” em diversas cidades do Estado. Promovidas em 6 cidades somente no ano em que foram criadas, as *Semanas* foram pensadas pelos dirigentes do Departamento para serem ampliadas a fim de atender ao maior número de professores possível (BOMBASSARO, 2006, p. 2).

As reuniões constituíam uma:

obra idealizada pelos intelectuais do D. E. [...] instituída como processo de atualização dos professores. Tinham por finalidade fazer conhecidos os novos parâmetros do ensino, segundo as recomendações do Departamento, debatendo as questões pertinentes à prática pedagógica que se delineavam no contexto de reformas do ensino no Estado. A intenção era fazer com que o evento fosse levado ao maior número de cidades catarinenses, mas começaria pelas zonas de colonização estrangeira, além da

capital, pois pressupunham a necessidade de normatização mais imediata das escolas dessa região (BOMBASSARO, 2007, p. 138).

Os responsáveis pelas “Semanas Educacionais” eram intelectuais catarinenses dirigentes do Departamento de Educação, enfáticos nas críticas que lançavam à escola tradicional. A introdução de ideias e técnicas novas, como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais foram algumas das novidades apresentadas pela Escola Nova. Além disso, visavam a colocar a criança como centro do processo educativo, descartando a hipótese de que a escola era um mero local de transmissão de conhecimentos. Assim, afirmavam que a “educação tradicional”, praticada “há muito nas escolas catarinenses, haviam incutido uma inabilidade social que comprometia a vida do educando. O ensino era um processo enfadonho, sem ânimo, de repetição e memorização, que não facilitava a aprendizagem” (BOMBASSARO, 2007, p. 141).

Paralelamente a tais afirmações, propunha-se uma nova escola, moderna e renovada. Propagava-se a renovação nos discursos proferidos na formação de professores durante as Semanas Pedagógicas, como uma educação de cunho preparatório para a vida e para o trabalho.

Criaram, assim, um ambiente em que os professores solicitariam seus recursos na solução de problemas, apresentando durante sessões das *Semanas* seus planos de ensino e tendo-os debatidos pelos colegas e pelos profissionais do Departamento. As “falhas” eram posteriormente retificadas pelas “aulas-modelo” aplicadas aos professores para que corrigissem sua prática. Não eram, porém, problemas de imprecisão no conteúdo que ensinavam, mas no instrumento didático utilizado para transmitir o conhecimento, e na própria concepção que tinham dos fins educacionais. Precisavam incutir nos professores uma concepção de que a educação possuía um fim social de criação de uma sociedade democrática, por meio da hierarquia das capacidades (BOMBASSARO, 2007, p. 170).

Pode-se destacar, neste contexto, que a Reforma Trindade tentou ser uma nova propulsora do movimento de renovação educacional em Santa Catarina. As tendências dos escolanovistas propunham que a aprendizagem privilegiaria atividades de estimulação prévia ligadas ao interesse da criança; formularia problemas ligados a essas atividades, à coleta de dados que auxiliassem na superação de situações problemáticas, e formularia hipóteses explicativas e estimularia a constante experimentação, tendo em vista testar essas hipóteses.

A prática pedagógica consistiria numa renovação, uma vez que os educandos, nesse modelo, seriam levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, mudando de papel, de agente receptor passivo a agente ativo, co-participante de sua aprendizagem. Para tanto, fazia-se necessária uma ação educativa sobre a qual os educadores teriam que ter domínio, uma vez que recebiam instruções nas “Semanas” de formação.

Segundo Bombassaro, as reuniões das Semanas Educacionais tornaram-se um importante veículo para uniformizar os sistemas de ensino no estado, bem como buscavam instituir uma nova cultura pedagógica entre os professores: “Realizaram-se semanas educacionais nas 4^o, 2^o, 6^o, 8^o, 10^o, 11^o e 13^o circunscrições escolares.”

Além disso:

Estas semanas, que se **coroam de pleno êxito**, têm como finalidade a uniformização dos processos de ensino e fazer conhecida a nossa legislação escolar, além de serem de grande alcance para o serviço da estatística (escrituração escolar) (SANTA CATARINA, RDE, 1936-1938, grifos meus).

De minha parte, pergunto: De que pleno êxito se fala? Há uniformização nos processos de ensino? É possível uniformizá-los? Tirar tudo que já existia e pôr algo novo? Talvez isto fosse possível apenas no discurso renovador, para implementar, divulgar e cortejar o novo, desqualificando o que viera antes, desconsiderando-o na sua totalidade. Aceitar qualquer parâmetro antigo, tradicional, comprometeria o sucesso da nova empreitada rumo ao que se designava por “novo”.

Ao tratar da educação tradicional e da educação nova no manifesto dos pioneiros (1932), Marta Maria Araújo (2004, p. 138) reforça a ideia anterior, afirmando:

Não há dúvidas de que a diretriz que Azevedo estabeleceu no traçado do manifesto - na condição de teórico da política educacional – residiu numa ruptura com relação à educação tradicional, enquanto abordagem e fazer pedagógico. Em face dessa ruptura, buscava-se confirmar a prioridade à educação nova, pôr-se e contrapor-se à educação tradicional.

Figura 2 - Circunscrições escolares em 1935



Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina

Lembro que a mudança uniforme requisitaria adesão dos professores, sua postura político-pedagógica e a inserção e manutenção nas escolas de base material necessária para implementar as novas práticas. Araújo ainda ratifica:

a realização da nova concepção de educação, projetada no Manifesto, dependia, como era lógico, de uma formação superior do professorado, à luz do paradigma dominante de racionalidade científica, dotando-o de uma nova

consciência e de um repertório propriamente especializado (2004, p. 139).

Lembro aqui a ponderação de Saviani (1983, p. 40-1), segundo a qual o professor pode até ser formado numa concepção escolanovista, porém, ao chegar na escola, não encontra os materiais necessários, nem o ambiente para isso adequado. Então, mesmo quando “armado de bons propósitos”, estes não garantem que sua prática será renovadora em detrimento da tradicional:

Sua cabeça é escolanovista mas as condições em que terá de atuar são as da escola tradicional. Isso significa que ele deverá ser o centro do processo de aprendizagem; que deverá dominar com segurança os conteúdos fundamentais que constituem o acervo cultural da humanidade e transmiti-los de modo a garantir que seus alunos os assimilem.

Quanto à formação dos professores, pretendo, a seguir, com base nas análises das fontes, questionar se, de acordo com os relatórios de inspeção e cadernos escolares, por exemplo, a prática pedagógica se manteve tradicional apesar das semanas pedagógicas. Ou o escopo do projeto de formação docente teria servido mais para instrumentalizar um discurso sobre uma pretensa prática? De fato, ao ser visitado pelo inspetor, ou na apresentação do seu plano de aula, o professor poderia camuflar uma prática renovadora, o que então não significava que realmente seguia a metodologia de ensino proclamada.

Outro dado de que lanço mão para demonstrar relações conflituosas no cenário sugere que os materiais didáticos utilizados pelos docentes, com características ainda tradicionais de ensino-aprendizagem, também poderiam não contribuir para a configuração imediata e eficaz do novo!

Argumento, por exemplo, que o empreendimento das semanas educacionais não teria sido tão a contento, ou melhor, possivelmente não resultaria em renovações significativas como se desejava e foi divulgado por alguns reformadores otimistas. Apresento, para tanto, o relatório do programa que era “obedecido” nas chamadas semanas educacionais:

Obedeciam, de modo geral, ao seguinte programa:

a) Escola Ativa;

Organização dos livros de matrícula e chamada; leitura, linguagem oral, aritmética, geografia, história, etc. (metodologia e aulas modelos);

b) Associações escolares;

Educação física (sua importância na educação, segundo o brocardo “**mens sana in corpore sano**”);

c) Escrituração do boletim de movimento e da ata de exame (estatística);

d) Legislação escolar (licença e requerimentos); **ensino religioso** (SANTA CATARINA, RDE, 1936-1938, p.154-145, grifos meus).

Quanto à frequência dos professores às semanas, acrescenta:

Às semanas compareceram, elevado número de **professores estaduais, municipais e particulares, em um total de 1.283**. [...] De acordo com o resultado colhido, as Semanas Educacionais terão que continuar, pois, aonde elas passam, deixam um **sopro renovador**, como bem se pode depreender dos seguintes tópicos, (de um relatório dos inspetores Escolares);

FRUTOS DA SEMANA DE EDUCAÇÃO

Nas minhas viagens [...] podendo verificar que as palestras realizadas na “semana Educacional”, de Itajaí, tiveram o condão de imprimir no seio do professorado itajaiense, **o uso de novas idéias** e estímulo, um verdadeiro entusiasmo. Todas as escolas apresentavam aspéto bem diferente do de até agora: **vasos, ou melhor, latinhas e caixinhas (com funções de vasos) contendo variadas folhagens, flôres e até lindíssimos espécimens de parasitas, cujos cuidados estão a cargo dos próprios alunos; quadros com recórtes de revistas e jornais, para o estudo da aritmética, história, etc. Dão ás salas de aula um ambiente inteiramente novo** para as crianças e impressionam agradavelmente até visitantes, que, logo de entrada, se convencerão de que “a escola vive” (SANTA CATARINA, RDE, 1936-1938, p.154-145, grifos meus).

São vários os questionamentos que se podem fazer. Primeiramente: “Escola Ativa”? Especulo sobre o que foi compreendido por escola ativa, uma vez que ela se fundamenta no “ensino ativo”, no qual se transfere o mestre:

[...] do centro da cena para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento de sua personalidade. [...] Como se vê, a expressão não só se refere aos princípios que devam inspirar os procedimentos didáticos, mas também aos objetivos individuais e sociais que a escola deve ter em vista (LOURENÇO FILHO, 1978, p.151-154).

O ensino ativo poderia também ser empregado com sentido técnico: “Consistirá em oferecer oportunidades para que os alunos sintam necessidade de proceder a ajustamentos, busquem dominar situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, para elas imaginem uma conveniente solução e por fim as resolvam com o próprio esforço” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 154). Neste viés, o referido documento não demonstra referência a ensino ou escola ativa que se propunham os escolanovistas. Apresenta, sim, uma visão distorcida do que vem a ser ensino ativo ao relacioná-lo à organização dos livros, à escrituração e principalmente, à legislação escolar.

Portanto, configura-se uma contradição que pode nutrir o embate teórico-metodológico, uma vez que se pode questionar o quanto haveria de renovação na teoria e metodologia por meio da pura apresentação de “modelos de aulas” ou discursos de “intelectuais renovadores”, como os que aconteciam nas semanas educacionais.

Outros pontos podem ser questionados quanto ao objetivo renovar ou modernizante da escola e suas práticas. A Escola Nova é enfática na contrariedade quanto à disciplina corporal como forma de homogeneização e controle; também é estritamente clara quando se põe contrária à religião no sistema educacional. Mas, controversamente, tais prerrogativas estão evidenciadas na programação das semanas educacionais. Então, é delicada e susceptível de questionamentos. Os ideais proclamados na formação de professores no período em tela são os do Estado Novo, considerado, pela historiografia disponível, como o auge da formação de professores na primeira metade do século XX e também da empreitada eficiente do escolanovismo mais atuante. Mas se

este é o cenário de formação de professores, há de se imaginar e perguntar o quão retrógrada estava esta formação antes de 1935.

Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 69), em 1911 havia apenas uma escola normal (para formação de professores) no estado de Santa Catarina. Portanto, a Reforma de 1911 exigiu apenas a formação nesse nível aos professores dos grupos escolares, sendo facultativa aos professores de escolas isoladas e escolas reunidas, que eram as mais numerosas. Assim, com poucos professores mesmo em nível complementar, era aceitável também a atuação de professores sem nenhuma formação, como os professores provisórios. Mesmo nos pretensamente modernos e equipados grupos escolares, a única exigência era que frequentassem e observassem as aulas nos próprios estabelecimentos durante uma semana. Que tipo de preparação daí resultaria? Que possibilidades de incorporação de novos marcos de referenciais teóricos e metodológicos para a prática docente?

Imbuída desse entendimento, o estudo a que me proponho pretende justamente trazer à tona o debate sobre o que acima se afirma. Pergunto: a “modernização” da prática docente, com a ação do Estado na formação de professores, teve o alcance acima anunciado? Teria sido a penetração de “métodos modernos” da Educação Nova, mecânica, imediata e substitutiva das práticas já instaladas (educação tradicional), acontecendo como que por Decreto?

4 CONFIGURANDO O EMBATE: A INTERROGAÇÃO DAS FONTES

Há dez anos que Santa Catarina se havia distanciado dos Estados da federação em seu aparelho educacional. Enquanto que as demais unidades do País há muito tinham adotado os novos moldes de ensino, o **Estado barriga verde jazia inerte, entregue ao entorpecente domínio da escola tradicional, alfabetizadora é bem verdade, mas não educativa; passiva e não ativa.**

(SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 1, grifos meus).

Na configuração dos procedimentos de pesquisa, procurei analisar documentos que remetem ao fazer escolar, que podem evidenciar características do que se prescrevia e normatizava pela legislação e do que se praticava e/ou incorporava pela instituição educativa, lembrando que a total revelação não seria possível, mas que a proximidade dos fatos pode ser alcançada, como escreve Viñao: “[...] há de se descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real. Este desapareceu e, como em toda operação histórica, o máximo que podemos fazer é nos aproximarmos do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado” (2008, p. 25).

Partindo dessa concepção, a investigação se propõe analisar as fontes e indagá-las. Assim, optei por fontes diversificadas que pudessem dar conta do objeto. É neste sentido que o contraponto entre a legislação e as práticas escolares visam a expor a dinâmica daquele aspecto educacional no período demarcado da pesquisa, pautado em propostas escolanovistas e com fortes marcas do modelo tradicional. Nas fontes documentais, tenho buscado pelos traços da configuração do embate entre a escola tradicional, alvo de críticas, e a Escola Nova, que se pretendia renovação.

O movimento de renovação escolar, conforme descrito no capítulo anterior, está intimamente ligado ao processo de expansão da escola pública catarinense no período republicano, caracterizado principalmente pelos grupos escolares, que são amplamente apontados, por pesquisas, como constituintes e promotores do “Novo”. Veja-se no seguinte trecho:

Esse novo tipo de escola primária considerada moderna e o mais adequada para a universalização do ensino elementar catalisou as amplas expectativas sociais e políticas em torno da instrução pública, isto é, a solução dos problemas nacionais, a construção dos países, o desenvolvimento social e econômico, a difusão da cultura e dos valores cívico-patrióticos, enfim, a formação integral do cidadão republicano (VALDEMARIM; SOUZA, 2011, p. 12).

Como já observado, foi na reforma da instrução pública empreendida em 1911 que em Santa Catarina se apresentou a expressão desse movimento, que teve seus reflexos na escola primária, remodelando-a através da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, que reformava o ensino público. No seu artigo 1º, estabelece onde deverá ser ministrado o ensino no estado catarinense: “I – Escolas ambulantes; II – Escolas isoladas; III – Grupos escolares; IV – Escola Normal”. No Artigo 2, autoriza o poder executivo a: “a) A reorganizar o ensino público de acordo com os **modernos processos pedagógicos**” (SANTA CATARINA, 1910, p. 6, grifos meus).

Obervo aí a determinação do decreto; porém, perceber-se-á, nos vários relatórios de inspetoria, que na prática docente tal encaminhamento não se ajustava de modo efetivo ao que se prescrevia. Nota-se, na sequência do artigo, que se permite a contratação de professores “**de reconhecida competência**” para os primeiros grupos escolares que forem criados e que estes também auxiliem na reorganização tanto dos grupos escolares como da Escola Normal. Estabelece também que se suprimam as escolas públicas existentes no perímetro urbano da capital e de outros municípios, aproveitando o trabalho dos respectivos professores para os grupos escolares criados. Nota-se aí a intenção de normatizar o ensino pelos ideais do movimento de Escola Nova em todo o País.

De acordo com Azevedo, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, as iniciativas para o desenvolvimento educacional encontravam-se fragmentadas e desarticuladas em atitudes isoladas, acarretando pouca evolução. Diz que o professor deve ter uma formação que contemple:

o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do

aparente e do efêmero, “o jôgo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (AZEVEDO, 1956, p. 60).

Engajar-se neste ideal parecia fazer parte, pelo menos de nome, da conjuntura em que se encontrava a reforma da instrução pública no estado. A determinação, porém, não daria conta da execução. Talvez por isso a reestruturação da Escola Normal tenha sido o caminho mais fecundo para se atingir os resultados esperados com tal empreendimento na educação do estado. Segundo Teive e Dallabrida (2011, p. 15), “dali saíriam as modernas professoras – “heroínas anônimas da República” – a semear o novo jeito de ensinar e de aprender”. Por isso, todo engajamento do corpo docente seria necessário para o sucesso da reforma, uma vez que, segundo os reformistas, tais professores, por muitas vezes, encontravam-se ainda envoltos por metodologias tradicionais. É o que apresenta Teive:

Na esteira das remodelações e do saneamento do traçado urbano, foi sendo produzido um discurso que denunciava o atraso, o anacronismo e a desarmonia da escola pública catarinense em relação às novas exigências da vida social contemporânea e aos “incontroversos ensinamentos da pedagogia moderna (2008, p. 93).

Porém, percebe-se que o “decreto”, porém, não tem força suficiente para produzir resultados, pois a investida na formação de professores demandava tempo hábil para se tornar exercício de prática docente efetiva de acordo com os princípios do chamado “moderno”. Tais argumentos serão expostos no tratamento das fontes.

4.1 A LEGISLAÇÃO COMO FONTE DAS POLÍTICAS E DISCURSOS

Na análise da legislação, o debate é feito sob duas perspectivas: uma, sobre o discurso político, do ideário, então elemento político educacional; outra, sobre o elemento pedagógico/didático, o que remete à sala de aula, ao fazer dos professores na utilização dos materiais

didáticos. Isto não quer dizer dissociação entre ato educativo, ato político e ato pedagógico. A dissociação tem aqui apenas caráter didático. É o que aponta Cunha:

[...] os princípios escolanovistas que surgiram em várias partes do mundo, por vezes, simultaneamente, tinham presente uma melhor educação, mas também presente estava o direito à educação e igualdade de oportunidades para todos. É o político e o pedagógico que caminham juntos (CUNHA, 1986, p. 102).

Portanto, analiso do ponto de vista político e pedagógico a legislação, as reformas instituídas, as discontinuidades e permanências observadas na realidade da escola pela sua prática, o caráter normativo e seu reflexo na institucionalização do ensino.

Como já mencionado, em Santa Catarina as expressões de reorganização e reestruturação numa concepção renovadora aparecem com a reforma empreendida por Orestes Guimarães em 1911, no governo de Vidal Ramos (1910-1914), com objetivos expressos de acabar com o analfabetismo em Santa Catarina, construindo alguns grupos escolares que deveriam servir de modelo, apontar novos métodos de ensino e reestruturar a Escola Normal, como aponta Teive: “Fazia já algum tempo que os governantes vinham queixando-se do anacronismo dos métodos usados nas escolas públicas e do caos geral da instrução pública catarinense” (2008, p. 44).

No projeto, o que interessava às autoridades era o ajustamento dos cidadãos brasileiros à Nação; contudo, era preciso civilizar para atingir o pretendido progresso, sobretudo pelo processo de escolarização, o ponto determinante do ajustamento, por representar a base para os intuítos renovadores.

Como providências, o governador do estado Vidal José de Oliveira Ramos, através da Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910, autoriza a reorganização da instrução pública, que se destinava mais especificamente ao ensino primário. No uso de suas atribuições e diante desta lei, baixa o Decreto n. 585, em 19 de Abril de 1911, com o qual regulariza as prescrições da lei pelo Regulamento da Instrução Pública.

Segundo Silva (2000, p. 1), na análise do Regulamento da Instrução Pública de 1911, executado pela Lei n. 846, de 1910, é possível evidenciar: “dispositivos coercitivos que contribuíram para moldar um comportamento exemplar, a ser seguido por pessoas de

ambos os sexos desde o início do processo de escolarização”. Segundo a referida lei, a instrução pública deveria ser reorganizada nos moldes estabelecidos, demonstrando rigorosa autoridade empregada no investimento dessa reorganização, posto que “o Poder Executivo abrirá os créditos necessários à execução da presente Lei” (SANTA CATARINA, 1910, Lei n. 846 p. 7), demonstrando, assim, vigor “na construção de um forte aparato normatizador e fiscalizador” (SILVA, 2000, p. 1).

O Regulamento da Instrução Pública de 1911, no seu título I. “Da Direção Suprema do ensino”, estabelece:

A direção suprema do ensino cabe ao Governador do Estado, que terá como auxiliares:

- a) O Secretario Geral;
- b) O Inspetor Geral do ensino, em Comissão;
- c) O Diretor da Instrução Pública;
- d) Os Inspectores Escolares;
- e) Os Chefes Escolares;

A cada cargo cabe a função de normatização e fiscalização junto ao governo do estado. Tais apontamentos demonstram a centralização nas mãos do governo e o auxílio de seus comissionados para a efetivação dos procedimentos da reforma que busca se estabelecer. São indicativos de procedimentos que se comportam como dispositivos, visando a minar as resistências que porventura se encontrassem e a obter maior controle organizacional da população escolar.

Ainda como providências para a reestruturação do sistema de ensino em Santa Catarina, o governo do estado, através da lei n. 967, de 22 de agosto de 1913, “autoriza a revisão dos Regulamentos da Instrução Pública do Estado em vigor” e, portanto, é autorizado a fazer as “modificações que julgar convenientes”.

Eram novas diretrizes em relação àquelas estabelecidas em 1910. Numa análise de Fiori (1991, p. 87), Orestes Guimarães tinha a intenção de desempenhar esta reorganização didática nos moldes dos novos programas de ensino e regimentos para as escolas do estado. Nota-se, contudo, que pouco se modificou a estrutura educacional.

A expansão do projeto empreendido pela reforma de 1911 se prolonga até 1913, quando a Lei n. 967, de 22 de agosto desse ano, autoriza a revisão dos Regulamentos da Instrução Pública de 1911 e permite as modificações que julgar convenientes. No ano seguinte, em 2

de maio de 1914, manda aprovar e adotar o novo Regulamento Geral da Instrução Pública segundo o Decreto n. 794.

De acordo com o Regulamento de 1914 as escolas primárias estariam divididas em:

- a) Grupo Escolar;
- b) Escola Preliminar;
- c) Escola intermediária;
- d) Escola provisória.

Art 55. São considerados grupos escolares os estabelecimentos creados pelo Governo, conforme o Regulamento dos mesmos; preliminares, as escolas isoladas regidas por normalistas; intermédias, as regidas por professores vitalícios ou effectivos, não normalistas; provisórias, as regidas por professores nomeados. (SANTA CATARINA, R G I P, 1914, p. 22).

Além dessas, porém, havia também as escolas particulares, subvencionadas ou não pelo estado.

Pelo Decreto n. 796, de 2 de maio de 1914, oficializaram-se os programas de ensino para os grupos escolares e as escolas isoladas. Compunham-se de disciplinas e seriação, com conteúdos estabelecidos e modelos de aula sugeridos para o professor. Segundo Fiori (1991, p. 95), “um dos grandes méritos desse programa de ensino foi o de permitir o fluxo dos alunos entre os vários tipos de estabelecimentos de ensino: Escola Isolada, Grupo Escolar, Escola Complementar e Escola Normal”. Mostraram-se normatizadores e moralizantes.

Os programas de ensino para o Estado, generalizados que eram, podem sugerir a tecnificação e modernização desejada. Porém, isto é passível de questionamento, uma vez que o determinado no regulamento podia não ser aplicado nem determinar mudança social.

Quanto à sua aplicação, foi determinada tanto no Regulamento de 1911 quanto no de 1914. Dizia que aos professores cabia a “missão” de “educar physica, moral, e intellectualmente, de acordo com os respectivos programmas, os alumnos que se matricularem nas escolas do Estado” (SANTA CATARINA, RGIP, 1914, p. 28). Percebe-se aí a valorização do aspecto moral do ensino, além de uma recomendação quanto a um processo de inculcação através do trabalho docente. As determinações podem ser relacionadas ao que Herbart chamou de educação moral e que, portanto, como já anunciado, era condenado pelos renovadores. Nas palavras de Herbart (2003, p. 48):

Uma vez que a moralidade tem, segundo uma compreensão exacta, a sua sede exclusivamente na vontade própria, compreende-se, sem mais, que a educação moral tem de produzir, não uma determinada exteriorização das acções, mas sim a compreensão, juntamente com a respectiva vontade, na alma do educando.

Eis o objetivo do aspecto moral na educação, refletindo o embate entre o que é anunciado como renovador e o que é observado na própria determinação.

Como suporte central das análises que agora passo a construir, recorro à problematização anunciada por Cury (2010) quando trata do termo “reforma” e das “reformas” no ordenamento jurídico. Corroboro a clara e objetiva argumentação desse autor, que aponta “múltiplas situações em que a reforma venha a ser postulada” e, com base no modelo teórico da sociologia do direito de Commaille, traz quatro enfoques de conceber a reforma:

- a) mudança da lei e mudança social;
- b) mudança da lei sem mudança social;
- c) mudança social sem mudança da lei;
- d) manutenção social e manutenção da lei (CURY, 2010, p. 344).

A partir de agora, esta pesquisa procurará compreender **o quanto e de que modo** uma polaridade entre “**mudança da lei**” e “**mudança social**” guardou de correlação naquele momento histórico de pretensas mudanças no cenário catarinense, ditadas pela legislação e pelos discursos do governo. Isso permite interrogar se os intuitos reformadores no campo da educação, apresentados por seus postulantes e algumas vezes ratificados pela historiografia, conseguiram efetivamente penetrar e transformar a realidade do aparelho escolar de Santa Catarina.

Ou seja, uma “reforma legal” pode não ter impactado sobre a estabilidade das condições de organização do trabalho escolar nas unidades escolares como se pretendeu. Nesse sentido continuo a indagar: Teria a “Reforma” preconizada pelas decisões políticas no cenário catarinense da época atingido, em maior ou menor grau, seu escopo de “dar *outra forma* ou, então, dar *outra e nova forma*”? Pois, ao utilizar o estatuto legal de uma reforma, se:

se tem diante de si uma *situação existente* que o sujeito da reforma pretende substituir por uma outra que tanto pode ser uma regressão a uma forma já havida, quanto uma outra **cujo teor inove a forma presente**. Esse termo, predominantemente, expressa a **substituição de uma forma por outra**, na medida em que a existente não atende mais aos parâmetros estabelecidos e vigentes, seja por desgaste, seja por insuficiência, seja por fracasso ou, então, seja por uma crise profunda (CURY, 2010, p. 343, grifos meus).

Poderia ser plausível, então, debater sobre as possibilidades de afirmar ou negar se a Reforma Orestes Guimarães foi caracterizada pelo tipo que Cury diz ser “mudança da lei sem mudança social”. Buscou-se renovar no plano da legislação, mas teria sido gerada mudança social quanto à educação escolar? Quais eram, à época, as condições efetivas para a implantação e a assimilação de transformações pedagógicas, uma vez que o ideal reformador solicitava, entre outras questões, material didático e formação de professores? O que não quer dizer que algumas das proposições vislumbradas não puderam ser implementadas, podendo até ter lançado as sementes da transformação pretendida.

Questiono o alcance do projeto enquanto reformador: teria a história evidenciado muito mais sua intenção de circular novas ideias, uma ação política de fundo ideológico? Mas teria de fato resultado numa mudança da prática escolar? Prossigo questionando se a renovação e o escolanovismo circularam mais como estratégia política discursiva do que uma eficaz mudança para melhor. Para sustentar meu argumento, continuo explorando as fontes, questionando-as.

Retomo o Regulamento da Instrução Pública de 1914, que, em vários aspectos, condiz com o de 1911, permanecendo praticamente inalterado até a Reforma de 1935. Percebe-se que, almejando outra forma de controle escolar – a assim considerada “forma moderna” -, no seu capítulo II estabelece o que o secretário geral, auxiliar do governador do estado e importante agente na estrutura de regulação e controle da educação ao lado dos inspetores e diretores, tem como uma das suas funções: “Elogiar ou censurar os funcionários da Instrução Publica, segundo as informações que forem prestadas” (Art. 4º, nº 13). Por meio de tal postura que evidencia o poder nas mãos do Secretário Geral e se apresenta como de uma vertente renovadora, percebo a

impregnação das concepções liberais da Escola Nova: porque, embora pretendendo mostrar-se exemplo do ideário renovador, trai sua filiação a moldes elitistas e a pretensão, pelo menos quanto à mudança estabelecida na lei, de garantir a penetração das ideias governistas de transformação da escola. Transparece dessa disposição que o que estivesse de acordo com o discurso do poder deveria ser elogiado; por outro lado, concepções contrárias a tais pressupostos, e eventualmente detectadas no funcionamento da escola, seriam censuradas.

Do mesmo modo, ao estabelecer funções de fiscalização e orientação, no título I - Da Direção Suprema do Ensino, Capítulo VI, Art. 27, Dos Inspectores Escolares -, se delinea a relevância do trabalho de inspeção, determinando, no parágrafo 1, entre outras medidas:

- c) organizar, trimestralmente, memoriaes a respeito das escolas do districto, dizendo como as encontrou, o que fez, o que deixou determinado e como foram cumpridas as suas determinações; d) propor as medidas que julgar necessárias ao bom andamento da inspeção e do ensino no districto percorrido.

Percorrendo o mesmo documento, nos parágrafos 5 e 10, localizo prescrições de controle quanto aos novos métodos de ensino, além de orientações nacionalistas de fundo linguístico e higienista:

§ 5o. Instruir os diretores dos grupos escolares, professores das escolas isoladas e das ambulantes no cumprimento dos respectivos deveres, conforme os regulamentos, ordens e instrucções do Governo; [...] § 10o. Visitar os estabelecimentos de ensino municipaes, particulares e subvencionados pelas municipalidades, observando si respeitam as leis, os regulamentos, sobretudo quanto ao ensino da língua vernácula e à hygiene, [...] (SANTA CATHARINA, R G I, 1914, p. 15).

Deste modo, observa-se a base ideológica do projeto em processo, de acordo com princípios rígidos, com controle e vigilância procurando estabelecer a emergente renovação do ensino. Neste aspecto, identifiquei um princípio da Escola Nova que classifica os indivíduos de acordo com raça, religião, nacionalidade e idioma. Em Santa Catarina,

de modo geral, as reformas quiseram também impor a nacionalização do que era visto como estrangeiro, desrespeitando sua cultura, buscando aculturar com base na legislação. Destaco, ainda, o que dizia o Regulamento de 1914, em seu Art. 129, quanto ao processo de nacionalização, então em suas primeiras investidas: “O ensino particular poderá ser exercido livremente, salvo quando for subsidiado pelos cofres públicos, quer estadual quer municipais”, e completa, no seu parágrafo único: “Neste caso, deverá ser sempre ministrado na linguagem vernácula”.

A legislação, em seus intuitos renovadores, propunha a implantação de grupos escolares e escolas complementares nas zonas coloniais de imigração, em substituição às antigas escolas primárias daquelas comunidades. Chamo a atenção para os problemas com que se defrontou Orestes Guimarães diante das leis criadas: para pôr em prática o Regulamento de 1914, havia que se superar a questão da inexistência de professores capacitados linguisticamente e que se dispusessem a trabalhar nessas escolas de interior por valores salariais irrisórios. Deparava-se, ao mesmo tempo, com o fato de que os novos professores indicados pelo Estado desconheciam a língua do aluno: “no que diz respeito às crianças, o aprendizado do português mostrava-se impossível, o que levou a uma desconfiança, por parte dos pais, acerca da qualidade da escola pública” (LUNA, 2000, p.40-1). Sobre o mesmo aspecto, Fiori também destaca:

A partir de 1911, o correr do tempo alterou os problemas fundamentais do ensino encontrados por Orestes Guimarães quando aportara em Santa Catarina [...] sob um ângulo geral de análise, a escola primária catarinense dessa época costuma ser considerada demasiadamente intelectualista. Mas se reconhece que era ajustada ao meio social e aos recursos materiais e humanos disponíveis – grande parte do magistério sem habilitação (FIORI, 1991, p. 118-119).

No Decreto n. 1944, de 27 de fevereiro de 1926, que estabeleceu o “Programma de Ensino das Escolas Isoladas das Zonas Coloniaes”, é possível observar a permanência do propósito de inspiração escolanovista de atacar o problema da alfabetização. Neste ponto, esta investigação quer chamar a atenção para uma questão central, peculiar ao contexto histórico educacional de Santa Catarina.

No território catarinense, sobretudo nas diversas áreas de imigração estrangeira (alemã, italiana, polonesa, entre outras), como já foi apresentado, atuavam desde o século XIX numerosas escolas primárias, comunitárias e originadas do empreendimento dos próprios imigrantes, não vinculadas ao Estado e que já haviam realizado um bem-sucedido trabalho de alfabetização e instrução da população local. Mesmo que esse processo alfabetizador tivesse por base principalmente a aprendizagem da escrita e leitura em idioma estrangeiro, isto não possibilita afirmar que as crianças e os jovens daquelas regiões fossem analfabetos. Não só aprenderam a ler e escrever em uma dada língua, mas tiveram também oportunidade de aprendizagem da língua portuguesa, como mostram os estudos de Santos (2012). Seriam, no mínimo, bilíngues em formação.

Mas, veja-se o Programa de Ensino exarado pelo governo catarinense: coloca a questão em outros termos, buscando gerar uma falsa compreensão sobre a realidade educacional local, indicando que o Estado abrigava um enorme contingente de analfabetos, como ocorria na maior parte das demais regiões brasileiras:

[...] considerando que o programa vigente nas escolas isoladas, no presupposto de que os alumnos aos quaes deve ser ministrado conhecem a língua vernácula, atendeu só ao **problema de desanalfabetização**; considerando que, nas zonas coloniaes, **grande numero de crianças fala mal ou mesmo desconhece a língua nacional**, o que torna inadequado o mesmo programma [...] (SANTA CATARINA, P E, 1926, p. 5, grifos meus).

De um lado, evidencia que os alunos não conhecem a língua vernácula, o que seria essencial para a aplicação daquele programa de ensino. Assim, o diretor da Instrução Pública em função, Henrique da Silva Fontes, justifica e reitera o trabalho de Orestes Guimarães enquanto inspetor federal das escolas subvencionadas pela União.

Quero desvelar e questionar as reais finalidades das reformas em Santa Catarina ao chamar a atenção para a contradição entre o discurso político governamental e suas justificativas para a mudança de aspectos da realidade em Santa Catarina que se pretendeu escamotear.

E, para ratificar meus argumentos, apresento estatísticas sobre os índices de analfabetismo na região de Joinville, local, aliás, que coincide com o do início do empreendimento reformador de Orestes Guimarães.

Segundo edição do Jornal de Joinville, datada de 1926, naquela região o poder público municipal já havia feito três recenseamentos: em 1895, em 1916 e em 1926. Segundo o recenseamento de março de 1926, quando Joinville comemorou 75 anos de fundação, ali habitavam 10.320 pessoas no chamado perímetro urbano; sendo que os analfabetos que tinham sete ou mais anos de idade, eram 993, ou seja, 9,6% da população.

Este é um dos aspectos que certamente diferencia o alcance do projeto modernizador no período da Primeira República em Santa Catarina. Aqui não se tratava de combater o “analfabetismo”, pelo menos não o analfabetismo como pretendeu dar a entender o discurso do governo de então - uma vez que parte significativa dos catarinenses já lia e escrevia. Os fatos comprovam que o analfabetismo já havia sido bastante reduzido graças a algumas décadas de ação educativa das escolas de imigrantes junto à população em geral. Mesmo que o discurso do governo se fundasse em dados de uma realidade em que o analfabetismo fosse atônico, é possível questionar o alcance do “novo” projeto em seus propósitos de eliminar a suposta ignorância da população. Nesta linha de argumentação, vou ao encontro do que confirmou Nascimento (2003) em sua análise do processo histórico de criação de grupos escolares no Paraná, quando indica que, apesar do ideal propalado pelo governo paranaense quanto às possibilidades da modernização escolar de matiz republicano e escolanovista, foram impostas limitações às metas pretendidas:

Embora a educação para o povo fosse o alvo nos discursos dos republicanos e, mesmo com a abertura dos grupos escolares, uma parcela da população era atendida no Estado do Paraná, não representava a totalidade da demanda por educação. Não era suficiente para acabar com analfabetismo e muito menos atender os alunos em idade escolar que precisavam da instrução pública (NASCIMENTO, 2003, p. 321).

As deliberações obedecem mais à forma normativa e coercitiva da educação, ao mesmo tempo em que deixavam transparecer a dificuldade que parte das escolas tinha em atender às imposições dos programas de ensino. Isto sugere que estes e o serviço de inspeção comprovavam que a regulação e a normatização tentavam desarticular uma estrutura anterior. Como o documento revela, servia à alfabetização

em moldes nacionalistas. A análise do programa específico para as escolas isoladas das zonas coloniais mostra que se dava maior valor e tempo à aprendizagem da língua nacional, e pouca ênfase às outras disciplinas.

O novo programma torna menos desenvolvido, é verdade, o ensino de geographia, historia, arthmetica e geografia: mas **em compensação** que é de capital importância, dá maior desenvolvimento aos **exercícios de linguagem**, como é de mister para os alumnos que não falam corretamente, e às vezes nem bem nem mal, a língua portuguesa (SANTA CATARINA, P E, 1926, p. 6, grifos meus).

Fica evidente a intenção de impor a língua vernácula, por se supor a base da transformação das práticas pedagógicas e, estrategicamente, da extinção do idioma estrangeiro, considerado um adversário do patriotismo desejado. A constituição desse novo programa específico para um determinado público, o estrangeiro, já evidencia, no caso, o caráter final, que é de nacionalização do ensino justificada nos moldes de modernização escolar, fazendo parecer necessário tal investimento em decorrência do “problema” do analfabetismo em língua portuguesa, pois argumenta: “Considerando que, para as escolas dessas zonas, se torna necessária a organização de um programa que, sem augmento do estagio escolar, **atenda aos problemas da desanalphabetização** e do ensino da língua portuguesa [...]” (SANTA CATARINA, P E, 1926, p. 5, grifos meus).

Questiona-se se a vertente renovadora que buscou se firmar no “ataque” às escolas instituídas e consolidadas por iniciativa das comunidades de colonos estrangeiros e que atendiam às necessidades escolares até o momento em que o Estado resolveu se manifestar e tomar para si estas instituições, controlando-as através de subvenção e programas de ensino, de fato o conseguiu. O programa de ensino das escolas isoladas das zonas coloniais é ainda mais específico quanto ao “fim principal das escolas ruraes das zonas colonias”, que é, portanto, “a compreensão da língua vernácula” (SANTA CATARINA, P E, 1926, p. 7).

No “Relatório Apresentado ao Exmo. Dr. Secretário do Interior e Justiça pelo Diretor da Instrução Publica Antonio Mâncio da Costa Anno de 1926”, se especifica que o Decreto n. 1882, de 7 de maio de

1925, institui os Conselhos Escolares Familiares, e, segundo o relator do documento, esta, é uma:

medida de fiscalização indirecta, interessando-se os Paes de famílias nos trabalhos da escola, e assegurando ao departamento central do ensino o funcionamento regular da mesma, cuja distante localização só de raro em raro era atingida pela nossa inda insufficiente inspeção escolar (SANTA CATARINA, R I P. 1926, p. 3).

Nota-se, a partir desta medida, que o Estado então passava a dividir a responsabilidade de fiscalização das práticas escolares nas escolas primárias com as famílias, justamente naquelas regiões em que a fiscalização dos inspetores se fazia de “raro em raro”, como nas zonas rurais.

Segundo o Regulamento da Instrução Pública de 1914, a organização e funcionamento das escolas era o seguinte:

Art.108. As escolas isoladas funcionarão durante 5 horas diárias, começando ás 9 horas nos mezes de Março, Outubro, Novembro e Dezembro, e ás 10 horas nos mezes de Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto e Setembro.

§ 1. Nos grupos escolares e nas escolas complementares, os horários vigorarão de accordo com os respectivos Regimento e Regulamento.

§ 2. No meio do tempo marcado para o funcionamento das aulas haverá o intervalo de meia hora para recreio.

Art. 109. Os Diretores e os professores organizarão os horários, de modo a tornar bem claro o emprego das 5 horas de trabalho. [...]

Art. 110. **O horário será sempre fixado na sala de aula, em lugar bem visível.** (SANTA CATARINA, 1914, p. 34, grifos meus).

Tais normas, especificadas no regulamento, deixam transparecer que a criação dos conselhos escolares foi necessária à fiscalização e efetivação de seus objetivos, e permite supor que havia alguma transgressão por parte dos docentes: tanto o serviço de inspeção poderia ser insufficiente, quanto a efetivação do prescrito poderia representar um obstáculo à pretendida renovação.

Percebe-se que as tentativas de (re)organização do ensino no estado exigiram elementos estratégicos para viabilizar o projeto. Se a ação dos conselhos escolares foi necessária nas regiões de escolas rurais, também questiono se a fiscalização dos inspetores era suficiente nos grupos escolares, pois, segundo os relatórios da Instrução Pública, era generalizadamente ineficaz, uma vez que “a inspeção escolar directa inda é insufficientemente feita, não só por carência de inspetores, como também pela escassez da respectiva dotação orçamentária” (SANTA CATARINA, R I P, 1926, p. 7). O relator, Antonio Mâncio da Costa, continua o depoimento e no item V da Inspeção Escolar diz que com apenas cinco inspetores escolares para cinco distritos escolares “não é possível actualmente esta Directoria mandar realizar uma inspecção cabal”, referindo-se aos distritos criados pela Lei n. 1280, de 30 de outubro de 1918. Seu discurso também sugere algum “favorecimento” quando relata que um dos inspetores não exerce sua função, pois “quase sempre ausente deste Estado, com licença de favor”. Presto atenção à figura dos inspetores escolares e à sua possibilidade de atuação, justamente porque foram considerados necessários para a efetivação da proposta de renovação escolar. Cabia ao inspetor escolar verificar se as determinações legais chegavam e se eram cumpridas nas escolas.

Entre nomeações e exonerações, consta que na lei orçamentária de 1921 foram suprimidos os vencimentos de três inspetores e que, portanto, se passou a contar com apenas dois. Mais tarde, foram nomeados novos inspetores. Em 1927, havia três inspetores escolares: Luis Trindade, Flordoaldo Cabral e Godofredo Oliveira. Porém, esse descompasso demonstra a vulnerabilidade da estrutura que pretendia dar conta de uma remodelação e da propagação de avançados métodos configurados pelas novas ideias que se pretendia enfatizar.

Afirma o relator que a fiscalização e o trabalho de inspeção realmente eram realizados pelos conselhos escolares:

A inspeção escolar indirecta, estritamente administrativa e material, cabe aos Conselhos Escolares familiares, que se tem desempenhado de sua missão, com regularidade e relevantes vantagens para o ensino e ás chefias escolares. Apesar de em algumas localidades haver um que outro conselho cuja finalidade deixe muito a desejar, a sua totalidade, porem, preenche com critério e accerto as suas funções. As chefias escolares elemento subsidiário da inspeção directa

têm, também, prestado relevante serviço ao Departamento central da Instrução.

A fiscalização administrativa das escolas isoladas, pelos chefes escolares com as prerogativas que lhes dão o art. 32 e suas alíneas do Regulamento da Instrução assegura, em parte, o bom andamento dos negócios desta Diretoria, na falta de uma regular, eficiente e permanente inspeção directa (SANTA CATARINA, R I P, 1926, p. 9).

Outro aspecto conflitante, que impedia o bom funcionamento do serviço de inspeção, era o acesso às escolas isoladas nas zonas rurais, dificuldade expressa:

[...] residindo dois inspetores na capital do Estado e um na capital da República. A esta **penúria dos funcionários**, para a realidade desta parte técnica do ensino, acresce a circunstância de inda serem eles **desfavorecidos com diárias** de 10\$000, que não bastam a mante-los com decência, por onde o cumprimento do seu dever os leva (SANTA CATHARINA, R I P, 1926, p. 8, grifos meus).

Tudo isso reflete a Reforma Orestes Guimarães de 1911 até 1935. Entretanto, outras leis, como a de número 1.448, de 29 de agosto de 1923, pela qual o governador Hercílio Luz modificava o calendário escolar, alteraram a sistemática de exames para professores provisórios e introduziam os conselhos escolares familiares nas escolas primárias rurais como auxiliares e fiscalizadores, suprimindo um serviço insuficiente de inspeção escolar. Outro dado foi a lei 1.619, de 1º de outubro de 1928. Mais uma vez, o Poder Executivo é autorizado a modificar a Instrução Pública e, portanto, são reorganizados os programas de ensino; há a redução de seus conteúdos; oficializa-se o método analítico para o ensino da leitura nos grupos escolares e se adotam métodos considerados mais práticos para o ensino das várias disciplinas. Contudo, essas novas determinações não adquiriram força para serem consideradas reformas (FIORI, 1991, p. 117-118).

O relatório do diretor da Instrução Pública, Antônio Mâncio da Costa, sintetiza a problemática do ensino catarinense:

Os prédios escolares em quase sua totalidade necessitam de reparos urgentes, para o fim a que são destinados. [...] Alguns há que carecem de reparos urgentísimos, taes como os **Grupos Escolares** de Lages, Laguna, Araranguá, Ouro Verde e Mafra, cujas fossas funcionam mal e, por imprestáveis, compromettem á hygiene desses estabelecimentos e expõem a saúde de seus alunos a vários nosogénias (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 11, grifos meus).

Verifica-se que aquilo que deveria servir de “modelo” - os grupos escolares - não atingiram o propósito de ser a renovação. Isto, apesar do projeto arquitetônico que eram estabelecidos. Exigiam a construção de **edifícios escolares próprios**, segundo os **preceitos médico-hygienistas**, diferenciando-se das escolas tradicionalmente implantadas.

Trilho, portanto, um caminho analítico da legislação que busca identificar contradições presentes na realidade e que não faziam parte da discursividade oficial, pautada por um ideal de mudança na lei que, por vezes acabou objetivamente distante da mudança social desejada.

A legislação, além de cuidar das questões de organização, do pessoal e da institucionalização das escolas, chegou ainda ao ponto de especificar e discutir a natureza do material didático a ser empregado na proposta de renovação.

É este ponto que deveria explicitar a adoção de novas metodologias, como o próprio material didático, elemento dado como estratégico no projeto de remodelação do ensino, pois significava a:

[...] proposição do método de ensino intuitivo de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, [...] os materiais didáticos foram transformados em instrumentos de trabalho do professor e em facilitadores da aprendizagem dos alunos, constituindo-se num aspecto central da organização dos primeiros grupos escolares catarinenses (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 83).

No entanto, localizo um relatório de 1926 que denuncia estar o material escolar nas mesmas condições dos estabelecimentos de ensino, isto é, precários e em falta: “O último fornecimento de material escolar ás escolas foi feito em 1920” (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 12).

Nota-se que são decorridos pelo menos quinze anos de busca da consecução dos propósitos reformadores propalados desde 1911. Tais problemáticas ainda se somavam a outras, como os aluguéis das escolas em constante atraso, professores que reclamavam que o tempo disponível para as aulas não era suficiente para esgotar o complexo programa de ensino que se exigia. Seria necessário, portanto, segundo o relator, revisar e reorganizar os horários e programas de ensino para “não constrangermos a docência, nem sacrificarmos as disciplinas”, pois:

Tenho recebido dos directores de Grupos esclarecimentos e reclamações verbaes ou em relatório, acerca da exiguidade do horário para a processuação do ensino de várias disciplinas, nos Grupos, bem como a informação de que o programa de certas disciplinas da escola complementar não pode ser lecionado devidamente em todas as suas rubricas (SANTA CATARINA, R I P, 1926, p. 13).

A reforma empreendida em 1911 sob o ímpeto da renovação quis demarcar que o estado passava a assumir a liderança na oferta de educação em Santa Catarina. Porém, segundo indicam dados de matrícula, a expansão do ensino público estadual só foi mais significativa a partir de 1935:

No ano de 1915, havia 25.777 alunos nas escolas catarinenses. Os estabelecimentos de ensino particular e os públicos municipais tinham um corpo discente de 16.903 alunos (66%); a responsabilidade do governo do Estado era de dar ensino a apenas 8.874 alunos (34%).

No ano de 1935, já se altera essa situação. As escolas particulares e públicas municipais apresentavam uma matrícula de 48.364 alunos (44%) e as escolas mantidas pelo poder público estadual (Escolas Isoladas, Grupos Escolares e Escolas Normais Primárias) registravam o elevado número de 60.447 alunos matriculados (56%) (FIORI, 1991, p. 118).

Portanto, é a partir de 1935, com o advento da Reforma Trindade, que se sinaliza para outra reestruturação significativa no sistema de

ensino de Santa Catarina. Tal reorganização, como já citado anteriormente, foi fruto do contexto gerado pela Revolução de 1930, que tinha como pilar a homogeneização do País e a assimilação cultural através da nacionalização do ensino. Para tanto, a escola foi o ponto nevralgico, visto que, ainda ancoradas nos ideais da Escola Nova, as reformas mais uma vez se apresentam como meio para combater aquilo que “impedia” a renovação educacional. Alinham-se, portanto, as ideais escolanovistas ao movimento de nacionalização do ensino para justificar as iniciativas mais abrasivas com relação à população estrangeira, sobretudo para consolidar os ideais patrióticos, que, supunha-se, encontravam resistências nesses grupos.

Em linhas gerais, quanto ao aspecto reformador autoritário, o movimento iniciado em 1911 foi relativamente menos contundente se comparado àquele do período pós-1935. No primeiro período, por exemplo, a partir de 1917,¹¹ as escolas foram submetidas a horários e programas específicos das escolas públicas, sendo nelas obrigatórias a língua vernácula e as **“disciplinas de linguagem, história do Brasil, educação moral e cívica, geografia do Brasil, cantos e hinos patrióticos brasileiros”** (FIORI, 1991, p. 101, grifos meus). Posteriormente, sobretudo no Estado Novo, de Vargas (1937-1945), as medidas de nacionalização foram mais radicais, até mesmo violentas. Passo a percorrer agora sobre este trajeto histórico.

Santos (2008b, p. 81), ao tratar das práticas resultantes das relações de nacionalização e ensino e da docência no âmago da escola primária, enfatiza:

Durante o Estado Novo e por aproximadamente duas décadas depois, a educação naquelas escolas primárias catarinenses foi utilizada como veículo para a construção de uma identidade nacional. A ação estatal foi orientada para que as práticas pedagógicas e a gestão das escolas se tornassem instrumentos ideológicos a serviço do enaltecimento de valores e atitudes tidas como alicerces da Pátria, vindo a formar um novo Brasil. Um processo de uniformização e homogeneização buscou eliminar os aspectos que caracterizavam a identidade étnica nas

¹¹ Trata-se do período em que o Brasil se opunha à Alemanha na guerra. Resultou disso que várias escolas estrangeiras foram fechadas e se proibiu a entrada de qualquer material escolar estrangeiro no Brasil.

comunidades de imigrantes alemães, o que em vários momentos gerou um ambiente de conflitos. Vistas como formadoras do patriotismo, as escolas primárias foram alvo da ideologia governista.

Tal contexto é percebido no “Relatório da Instrução Pública durante o ano revolucionário (25 de outubro de 1930 a 25 de outubro de 1931), apresentado pelo professor Barreiros Filho, Diretor” (SANTA CATARINA, R I P, 1930-1931). Neste documento, em sua “parte expositiva”, repete-se o que havia sido indicado em outros relatórios. São comuns queixas quanto à insuficiência de “aparelhamento e de pessoal fiscalizador, que são mínimos relativamente à amplitude do serviço técnico em geral”. É flagrante a dicotomia entre o que se pregava e o que se fazia, entre o que se propunha para dar eficiência ao aparelhamento escolar e sua realidade, insuficiente, imprópria ou inadequada. Constitui-se, portanto, um problema para a concretização dos projetos em vigor. Estas observações permitem interrogar a amplitude da renovação educacional pretendida na legislação, pelas reformas e seus empreendedores, rememorando a possibilidade de alargamento do hiato entre a “mudança de lei” e a “mudança social”, ou mesmo questionando a existência de “mudança de lei sem mudança social” (CURY, 2010, p. 344).

É nessa passagem de décadas, com projetos e tentativas de novas implementações, renovações e modernização do ensino com base na legislação que se alcançam os anos 1930, fortemente marcados por discursos que oscilam entre sucessos e críticas contundentes quanto à escola pública e o papel do Estado no campo educacional.

Em Santa Catarina, segundo relatório do diretor da Instrução Francisco Barreiros Filho, a década de 1930 é também marcada por preocupações quanto ao professorado, sua formação e prática. De acordo com ele, o ideal renovador do governo atual “é bem diverso” dos propósitos assumidos pelos governos anteriores:

Por via de regra, na situação deposta, o governante, pudesse ou não, com ou sem recursos financeiros, construía ou iniciava construções de grupos escolares; adaptava-os com ou sem a devida técnica pedagógica; nomeava professores com diploma, sem diploma, e até sem um simples exame de habilitação ao professorado provisório (SANTA CATARINA, R I P, 1930-1931, p. 2).

Percebo, neste discurso, que o próprio governo catarinense começa a atacar as atuações no campo da educação de mandatos anteriores, período progresso descrito como solução para a renovação da escola, agora minado pelos problemas não solucionados ao longo do tempo, apesar da administração que pretendeu garantir que tais mudanças levariam Santa Catarina a um estágio de superação das questões da educação tradicional que a afligiam.

Além da acusação de que a construção de funcionamento dos grupos escolares fora feita sem critério, denuncia-se a liderança educacional por favoritismo na contratação de professores:

Colocava adidos e adidas, para comodidade pessoal dos favorecidos, numa ou noutra repartição, num ou noutro grupo escolar; nomeava e exonerava professores por inspiração política de prefeitos e quejandos caciques regionais; negava ao merecimento demonstrado no tirocínio escolar, os faros de condição primacial, que era dada ao apadrinhamento.

Se tal era o contexto dos anos 1930, como justificar discursos otimistas quanto às reformas anteriores? É possível questionar seu real êxito? Como interpretar afirmações como a que se segue: “É importante compreender que no início da década de 1910, **por meio da Reforma Orestes Guimarães, o Estado de Santa Catarina estava afinando a modernização do seu ensino primário** com o modelo de escola graduada em circulação no mundo ocidental” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 17, grifos meus)?

É questionando tais argumentos em relação ao que fora projetado na reforma Orestes Guimarães e o que indicava o crítico relatório de 1931-1932 que se evidenciam as contradições. O “favoritismo” apontado é exemplo de um dos pontos de conflito na discursividade historicamente elaborada:

Ora, essa prática, longa e maliciosa, tem hoje as suas consequências duras, rebeldes e difíceis de erradicar: creou uma mentalidade e uma norma de ação: o favoritismo. Nesse favoritismo, ainda agora! – acredita-se mais, graças á projeção do passado (que não se apagará tão cedo), do que se

acredita no valor das fés de ofício, e nas credenciais de um tirocínio cabal e documentado.

Este discurso, evidentemente, pode significar uma estratégia para denegrir uma imagem anterior, considerada incorreta. Portanto, opto por análises que partem das diferentes relações e posicionamentos assumidos pelos interlocutores, buscando localizar seus projetos e contextos. Reforço, com um texto de Hoeller, que estas considerações são marcas de um período destacado por antagonismos entre o “novo” e o “velho”: “as argumentações e os discursos proferidos para (re)compôr a Nação, concorriam para um quadro ambivalente” (HOELLER, 2012, p. 133).

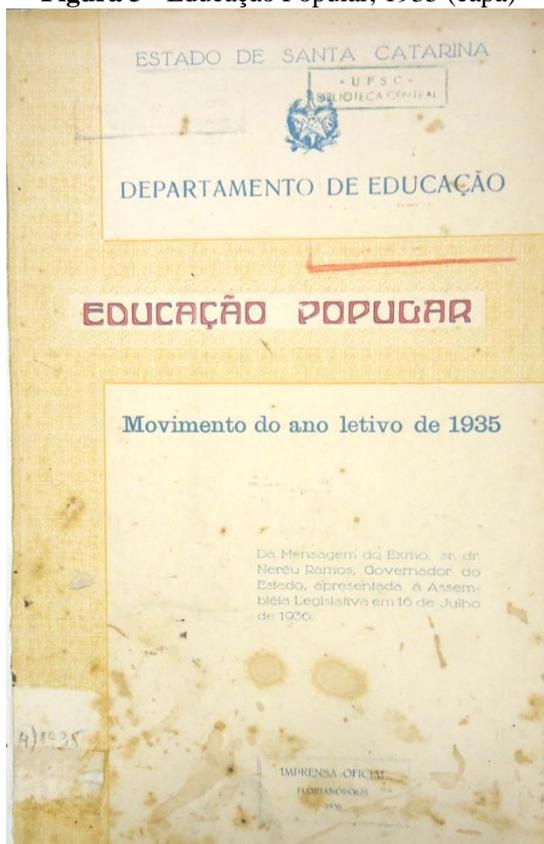
De acordo com Fiori (1991, p. 120-121), é bom lembrar, quanto ao contexto político nacional, que as expressões da legislação em voga, tanto no movimento revolucionário de 1930, como as que resultaram da Constituição de 1934, expressaram a instituição de uma forma democrática para o sistema educacional, delegando responsabilidades ao governo federal de traçar as diretrizes da educação e, aos estados, a organicidade e implantação. Tais aspectos, se não apresentaram um projeto de educação, permitiram o florescimento de novas ideias e, conseqüentemente, novos projetos, nos quais se envolveram educadores pela ambição ou vontade de fornecer subsídios para a mudança educacional necessária. Neste contexto é que a reforma educacional de 1935 em Santa Catarina tem seus aspectos mais efetivos, pois se inspirou “nas diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação realizado na cidade de Fortaleza; mas também sofreu forte influência do sistema de ensino do Distrito federal, remodelado por Fernando de Azevedo, em 1928” (FIORI, 1991, p. 121).

A partir de 1935, sob o governo de Nereu Ramos, as questões educacionais passam a ser tratadas como “Educação Popular” e não mais como “Instrução Pública”. Para Hoeller (2012, p. 135), tais expressões são compreendidas “com nuances distintas, porém não desarticuladas. Educar era tomado em sentido mais amplo e deveria ultrapassar o espaço escolar. [...] Instruir dizia respeito a uma concepção mais direcionada a aspectos do programa de ensino, das disciplinas a serem ensinadas”. Estaria isto indicando apenas uma mudança na estratégia discursiva do governo catarinense?

Em 1937, sob o Estado Novo, Nereu Ramos foi nomeado interventor em Santa Catarina. Neste período, a União continuou fixando as diretrizes para a educação nacional e, segundo Fiori (1991, p. 121, grifos meus):

Dentro desse novo panorama político denominado Estado Novo – que foi de 1937 a 1945 –, a reorganização dos sistemas de ensino público (estaduais e municipais) concretizou-se, de início, pela **aceitação da política escolar imposta** pela União, tendendo, posteriormente, a **evoluir para uma situação de cooperação educacional** entre União e os Estados.

Figura 3 - Educação Popular, 1935 (capa)



Fonte: Biblioteca Universitária – UFSC.

No Livro “Educação Popular referente ao ano letivo de 1935”, consta a mensagem do exmo. sr. dr. Nereu Ramos, governador do

Estado, apresentada à Assembleia Legislativa em 10 de julho de 1936”. No item “A última Reforma”, há detalhes do empreendimento no sistema educacional quanto ao magistério e à mudança de nomenclatura nas instâncias gestoras. Com o Decreto 713, de 3 de janeiro de 1935, a Diretoria da Instrução Pública foi transformada em Departamento de Educação:

[...] e teve sobretudo em mira o aperfeiçoamento do professorado, elevando-lhe o nível de cultura e desenvolvendo-lhe as aptidões pedagógicas [...] ficou incubido da formação do magistério o instituto de educação, o qual se desdobra em escola normal primária secundária e superior vocacional. A primária compreende um curso de três anos com programa das duas primeiras séries do Colégio Pedro Segundo, além do conhecimento de Pedagogia e Psicologia (SANTA CATARINA, EDUCAÇÃO POPULAR, 1935, p. 45).

Importa ressaltar que, no introito, o interventor Nereu Ramos, filho de Vidal Ramos, é eloquente em avaliar positivamente a reforma de 1911, empreendida inicialmente durante o governo de seu pai:

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. (SANTA CATARINA, EDUCAÇÃO POPULAR, 1935, p. 7).

Delinea-se um embate acerca da configuração de aspectos renovadores na escola primária catarinense. Os discursos, porém, são antagônicos e caracterizam um conflito. As fontes visitadas revelam argumentos constituintes de uma estratégia discursiva, que ora buscava denunciar a ineficácia das investidas em renovação educacional, ora pretendia realçar seu caráter inovador.

É no Estado Novo que se verifica uma legislação marcada por aspectos da nacionalização do ensino. Em Santa Catarina, a campanha nacionalista alcançou, a partir de então, seu auge. Foi intensificado o

apelo patriótico. O ensino do português se tornou obrigatório nas escolas, reprimindo o ensino do idioma estrangeiro para menores de 14 anos. Também passou a ser obrigatório que os professores da escola primária fossem brasileiros ou naturalizados e que tivessem formação acadêmica no Brasil. Mais tarde, em 1939, a estratégia de nacionalização proíbe, inclusive, o uso de idioma estrangeiro em público. No âmbito das escolas:

O primeiro passo para a intervenção, além da escola, deveria ser, então, a proibição geral do uso de línguas estrangeiras em público, principalmente nas regiões coloniais do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, consideradas potencialmente mais perigosas (SEYFERTH, 1999, p. 219).

Com objetivos de uniformizar, tratou-se de constituir um projeto que nacionalizasse o estrangeiro, estratégia que se adotou para configurar uma “nova nação”, pois, como poderia ser nação brasileira em moldes estrangeiros, culturais e sociais? Para as autoridades de então, a ideia de nação única “[...] estaria ameaçada pela existência, em algumas regiões, de comunidades organizadas com base em aspectos sociais e culturais estrangeiros, antinacionais e isentos daquele patriotismo preconizado pelo governo brasileiro” (SANTOS, 2009a, p. 1).

Segundo Bomeny (1999), o Estado se apropriou, estrategicamente, de um projeto de educação para combater aquilo que considerava ameaçador: o regionalismo e os núcleos estrangeiros. A padronização do ensino e a centralidade das atividades escolares, com programas didáticos uniformes quanto aos quesitos nacionalistas, se tornaram um obstáculo a ser vencido, questão também discutida pelo ideário escolanovista:

A dispersão foi considerada um problema também para os pioneiros da Escola Nova, os reformadores da educação brasileira dos anos 20 que defendiam uma interferência mais sistemática do Estado na formulação de um sistema educacional que mantivesse vocações regionais, mas que recebesse orientação coerente, afinada, nacionalizada. A segunda dificuldade exigiria intervenção mais enérgica: tratava-se de

“homogeneizar” a população, afastando assim o risco de impedimento do grande projeto de identidade nacional. A última intervenção convencionou-se chamar a *questão da nacionalização do ensino*, ou, na terminologia da época, “abrasileiramento” do ensino (BOMENY, 1999, p. 152, grifos meus).

É por se tratar de investigação sobre o cenário catarinense que tais aspectos me movem. Pergunto, delineando uma contradição: como uma proposta de renovação escolar movida pela ideia de progresso, com suas especificidades, poderia se alinhar a projetos de homogeneização da população, quando, em seus princípios gerais, a Escola Nova postulava:

- respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que ele deverá dispor de liberdade;
- compreensão de que as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa (CUNHA, 1986, p. 71).

Em busca da origem do caráter normatizador da campanha nacionalista em Santa Catarina, remeto ao relatório dos “anos revolucionários”, correspondente a 1930 e 1931, no item 3. - “A Nacionalização do Ensino” -, que expõe o aspecto latente no período, apresentando-o como:

[...] sério problema para o Estado de Santa Catarina, pois havendo muitas escolas particulares e mesmo públicas, serem regidas por professores de cultura, tendencias e lingua estrangeiras. O trabalho nacionalizador nesta unidade da Federação tem de ser ativo, constante de grande vigilância, a fim de que se não crie um corpo estranho dentro da brasilidade, o que **constituiria uma vergonha para nossos brios de nação nova** (SANTA CATARINA, R I P, 1930-1931, p. 7, grifos meus).

Frente à emergência, a educação seria um meio rápido e eficiente para atingir o objetivo de tê-los nacionalizados. Para tanto, o Decreto-Lei n. 088, de 1938, estabeleceu normas relativas ao ensino primário em escolas particulares do Estado:

Considerando que embora a arte, a ciência e seu ensino sejam livres à iniciativa individual e à de associações ou pessoas coletivas, não pode confundir liberdade de pensamento e de ensino com a ausência de fins sociais; Considerando a necessidade de consolidar e uniformizar as disposições existentes relativas ao ensino primário privado bem como de pô-las de acordo com a orientação social e política do Estado Novo (SANTA CATARINA, 1938, p. 78-79).

Assim, elementos que envolviam o processo educativo, didático e pedagógico foram elencados em um currículo pensado e projetado para atender às propostas do governo de Getúlio Vargas. Este currículo era permeado por um ideário nacionalista, justamente o pretendido “abrasileiramento”; em outros termos, a incorporação das virtudes nacionalistas e de sua cultura.

Certo é que várias instituições escolares de origem estrangeira localizadas em Santa Catarina, por ocasião do Decreto-lei n. 088, não foram capazes de cumprir normativas quanto ao funcionamento e à organização escolar preconizada nas leis; portanto, tiveram que fechar.

Sobre a nacionalização do ensino, o Decreto-lei n. 088 “deu novas normas relativas ao ensino primário em escolas particulares. Criou novas exigências para a abertura de escolas e estabeleceu o registro obrigatório das mesmas” (SANTA CATARINA, RDE, 1940, p. 100). Em seguida, com o Decreto-Lei n. 124, de 18 de junho de 1938, foi criada a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino: “Considerando a necessidade de tornar efetivas e expedidas as medidas estabelecidas pelas leis federais [...] relativamente à orientação e fiscalização das escolas primárias particulares e, especialmente, quanto à nacionalização do ensino” (SANTA CATARINA, RDE, S1938, p. 68). Posteriormente, pelo Decreto-Lei n. 100, de 27 de abril de 1938, foi criado o cargo de superintendente geral do ensino no Estado. Neste mesmo ano, surgiu a Inspetoria Geral de Escolas Particulares e Nacionalização do Ensino. Tais medidas refletem o momento, caracterizado por intervenções mais rigorosas nas escolas particulares de origem estrangeira, configurando a iniciativa hostil de transformar “as

escolas em celeiros de formação de futuros cidadãos devotados exclusivamente à Pátria brasileira” (SANTOS, 2012, p. 150).

Notoriamente, a fiscalização do ensino veio a se constituir num fator predominante para o êxito das reformas então apregoadas. O cumprimento das normativas, portanto, dos elementos e aspectos da legislação é observado em seu caráter político e também pedagógico.

É neste momento que, com maior eficácia, se institui o serviço de inspeção escolar, já existente anteriormente, porém, não tão expressivo. Sua função foi principalmente fiscalizar o andamento da nacionalização do ensino. Constituiu-se a inspeção na principal forma de controle do sistema escolar e responsável por trabalhos estatísticos.

Assim, a estatística escolar pode ser relacionada aos interesses do Estado como forma de organização administrativa, tornando a “contagem” um suporte para a centralização e o controle. Serviu também para orientar decisões justificadas pela gestão. Segundo Gil (2004, p. 1), “o recurso à estatística acabou por figurar no quadro das preocupações da burocracia oficial como um instrumento precioso, porque científico, para legitimação de decisões tomadas na esfera pública”.

A análise que realizo sobre a legislação quer compor uma combinação de procedimentos que buscam entender a configuração histórica de uma cultura escolar em Santa Catarina, que, de acordo com Julia (2001, p. 10), “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas”; além disso, o autor chama a atenção sobre a necessidade de tal processo descritivo ocupar-se de:

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).

Ainda de acordo com as perspectivas metodológicas deste estudioso francês, que aludem também à “análise das normas e das finalidades que regem a escola”, esta mesma apontada como “estudo mais tradicional [...], pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades”, insisto que não se pode prescindir da legislação, uma vez que os aspectos das políticas não se dissociam das práticas. Em outras palavras, “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas mais do que nos tempos de calma; é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19).

Se recorro ao tratamento que Chervel dá às finalidades do ensino, é porque ali encontro delineamentos teóricos e metodológicos que apoiam o procedimental que mobilizo:

A distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo é uma necessidade imperiosa para o historiador das disciplinas. Ele deve aprender a distingui-las, mesmo que os textos oficiais tenham tendência a misturar umas e outras. Deve sobretudo tomar consciência de que uma estipulação oficial, num decreto ou numa circular, visa mais freqüentemente, mesmo se ela é expressada em termos positivos, corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade (CHERVEL, 1990, p. 190).

Procurro, na próxima seção, demonstrar a tentativa de organização e controle administrativo em Santa Catarina, através dos dados estatísticos elencados. A questão é o embate que se configura nas especificidades constituintes do sistema escolar demonstradas pelos relatórios apresentados à Secretaria de Interior e Justiça pela Secretaria de Instrução Pública e pelo Departamento de Educação do estado de Santa Catarina.

4.1.1 Dados estatísticos: desvelando antagonismos

De acordo com Teive e Dallabrida (2011, p. 72), no início do século XX Santa Catarina apresentava elevado número de matrículas em escolas isoladas, que configuravam “O Grosso da Tropa”, sendo este tipo de instituição e a escola normal responsáveis até então pelo ensino

em seu território, sob uma educação vista como “tradicional”, que aderiria ao método mútuo ou individual, resquícios do período imperial. Mas, a partir da reforma de 1911, outras formas de ensino foram propostas e se iniciava um processo de modernização. Isto se deu especialmente com a construção de grupos escolares, vistos como pilares do empreendimento renovador. Contudo, no período imediatamente após a reforma (que se alongou até a década 1930), foram criados apenas sete deles, consideradas instituições modernas, de ensino graduado e que deveriam servir de modelo para as demais escolas.

Lançam-se as sementes de um embate entre o moderno e renovador e o antigo, arcaico. O discurso é de exaltação de um novo modelo de escola, diferente do que existia, mas que até então havia sido um das principais responsáveis pela instrução em Santa Catarina. Justamente por isso questiono a retórica dos postulantes reformadores e administradores da época, bem como uma historiografia que enaltece e põe em evidência o feito reformador: “Até 1918, quando o professor Orestes Guimarães deixou o cargo de Inspetor Geral do Ensino, **o número de grupos escolares não se alterou, mas a cultura escolar prescrita foi afinada por meio de novos textos normativos** (TEIVE; DALLABRIDA, p. 25, grifos meus). Tal descrição se refere aos Regulamentos da Instrução de 1911 e 1914. Porém, teriam os textos normativos possibilitado a configuração de uma nova cultura escolar?

Procuro demonstrar, através dos dados estatísticos, antagonismos que envolveram um projeto que buscou a modernização dos processos de ensino, tentando remodelar a estrutura administrativa, a formação de professores e até mesmo a arquitetura das instituições, ela mesma portadora de uma mensagem de modernidade. Para tanto, analiso vários relatórios do Departamento da Instrução Pública (depois Departamento de Educação) e mensagens de governo, entre outros documentos sobre a situação educacional entre as décadas de 1910 e 1940.

Quanto a matrícula, frequência, faixa etária e sexo dos alunos foi estabelecido, no Regulamento da Instrução de 1914, que as idades das crianças atendidas seriam as mesmas tanto para grupos escolares quanto para as escolas isoladas¹², ocorrendo apenas a separação entre meninos e meninas. Nas escolas isoladas, poderia haver separação, admitindo-se escolas femininas, masculinas ou mistas. Já nos grupos escolares, sendo mistos, só era permitido que meninos menores de doze anos se matriculassem (SANTA CATARINA, RGIP, 1914, p. 32).

¹² No Regulamento de 1911, acima de 6 anos e menores de 14; no de 1914, acima de 6 anos e menores de 15.

Segundo dados de matrículas da década de 1910, Santa Catarina atendia alunos em escolas isoladas, em grupos escolares e escolas reunidas:

Quadro 1 - Matrículas entre 1915 e 1919 em Santa Catarina, organizado pela autora com base nas mensagens apresentadas ao Congresso Representativo – Florianópolis

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS ISOLADAS	MATRÍCULA	NÚMERO DE GRUPOS ESCOLARES	MATRÍCULA	NÚMERO DE ESCOLAS REUNIDAS	MATRÍCULA
1915	189	6 394	7	2 233	-	-
1916	253	10 413	7	1 966	-	-
1917	253	10 413	7	1 966	-	-
1918	269	10 362	9	3 730	2	410
1919	423	27 907	10	4 072	2	799

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Lembro que, segundo o Regulamento de 1914, havia também a possibilidade de instrução em escolas particulares ou aprendizagem no domicílio, fiscalizadas por inspetor ou chefe escolar, que podiam, inclusive, aplicar multas, “no caso de o responsável allegar falsamente aprendizagem em casa ou em escola particular”.

Evidencio, com base nos dados organizados, que nos cinco anos posteriores aos ditames do Regulamento de 1914 (que reeditou a maioria das medidas legais de 1911), continuou em crescimento o número de escolas isoladas, o qual mais que duplicou e as matrículas mais que quadruplicaram. Quanto aos grupos escolares, seu número aumentou de sete para dez, enquanto as matrículas quase duplicaram. Todavia, as escolas primárias isoladas atendiam sete vezes mais alunos matriculados.

Um indicativo de análise emerge. Assim, se tomasse como ponto de partida uma correlação entre a atuação das escolas isoladas como sinônimo de educação “tradicional” e a atividade dos grupos escolares como sinônimo de educação “nova” seria possível afirmar que em Santa Catarina as primeiras eram muito mais efetivas. Mesmo que esse raciocínio considerasse a possibilidade de um movimento de modernização aplicado às escolas isoladas com base na assimilação de práticas inovadoras cujo modelo provinha dos grupos escolares, ainda assim a proporção quantitativa relativamente a uma natureza tradicional ou renovada das instituições escolares não seria significativamente

modificada. Aliás, sob a mesma lógica, se poderia perguntar pela permanência do tradicional dentro dos grupos escolares. Lembro o que alerta Chervel: nem sempre “as finalidades de objetivos” são convertidas em “finalidades reais”, ou seja, quando se discutem as finalidades do ensino há de se considerar uma “defasagem entre programa oficial e realidade escolar”. Enfatiza o autor: “De que lado colocaremos as finalidades? Do lado da lei ou do lado das práticas concretas?” (CHERVEL, 1990, p. 189).

Havendo um número significativamente maior de escolas isoladas e de matrículas nestas instituições, a discrepância sugerida nessa interpretação dos dados demonstra a visibilidade e o vigor das escolas por vezes consideradas “remanescentes das antigas escolas de primeiras letras do Império” (TEIVE E DALLABRIDA, 2011, p. 72), apontando para um caráter tradicional que, no entanto, era então presente. E quanto às escolas reunidas, que, segundo o Regulamento de 1914, seriam um modelo de escola “mais avançado do que a escola isolada” e que, portanto, poderiam vir a ser um grupo escolar, eram em pequeno número.

Na tabela 1 estão registrados os dados de matrícula. Sabe-se, todavia, que os números de alunos matriculados podem não indicar com exatidão o contingente daqueles que frequentavam as escolas. Um dos aspectos que podem ser relacionados à frequência e às divergências com números de matrícula superiores está descrito nos Regulamentos de 1911 e 1914, “secção VIII - Da Matrícula e Frequência das Escolas Preliminares”, que reza: “Art. 103 - Não serão admitidos á matricula: [...] 3º- os que padecerem de molestia contagiosa ou repugnante. [...] Art. 106 - Serão eliminados da matrícula: [...] 3º- os incorrigíveis” (SANTA CATARINA, RGIP, 1911, p. 26-27; 1914, p. 32-33).

Também é notável a vigilância quanto à possibilidade de fraude nos números de matrículas, uma vez que, para o funcionamento geral das escolas, era preciso atender a números de alunos matriculados e de frequência mínima: “numero mínimo de frequência será de 10 alumnos nas cidades e de 15 alumnos nas villas e povoados. As ambulantes terão 15, em cada ponto”. Para a criação de um grupo escolar, eram necessárias pelo menos as matrículas de 150 alunos de cada sexo, com frequência mínima de 70 meninos e meninas. Das escolas isoladas e ambulantes, exigia-se o mínimo de 60 alunos (em escola masculina ou feminina) e, das escolas mistas, pelo menos 30 crianças matriculadas, de cada sexo (SANTA CATARINA, RGIP, 1911, p. 27; 1914, p. 33). Os Regulamentos de 1911 e 1914 chegam a solicitar que se investigue para saber se as crianças matriculadas realmente existiam. Diante disto, uma

vez que os índices de matrículas poderiam não corresponder à frequência, se chama a atenção para a “necessidade” de inspeção e de cuidadosa escrituração escolar.

Por fim, os dados que organizei na tabela 1 podem ser lidos à luz das análises que Nagle aplica à educação brasileira na Primeira República. O aumento do número de instituições fossem escolas isoladas ou grupos escolares, registrado em Santa Catarina no período analisado, pode ser visto como expressão do chamado “entusiasmo pela educação”, que atribuía a melhoria do sistema escolar ao aumento do número de escolas, sem, contudo, preocupar-se com os aspectos de sua qualidade técnica e metodológica. Quero dizer que, sob tal perspectiva, o projeto reformador de Orestes Guimarães foi inspirado em concepções da Escola Nova, sobretudo aquelas enquadradas por Nagle como pertencentes a uma primeira fase de penetração do escolanovismo. Ratifica esta análise o que foi indicado por Nascimento (2003) em sua análise do advento dos grupos escolares na região paranaense dos Campos Gerais:

O esforço de expandir o ensino elementar estava centrado na expansão quantitativa do número de escolas e ampliação do número de matrículas, foi a direção norteadora das políticas educacionais não só nos Campos Gerais como em todo país, durante a Primeira República.

Outros dados podem ser observados nos relatórios da Diretoria da Instrução Pública. Estes tinham a função de informar ao secretário de Interior e Justiça a situação do aparelho escolar em suas várias dimensões, tanto no ensino público como no privado.

O Relatório da Instrução Pública apresentado ao secretário Cid Campos pelo diretor da Instrução Pública, Antonio Mâncio da Costa, em 1926, é um documento de 55 páginas, em que observo uma eloquência traduzida em elogios à reforma empreendida em 1911, ao reformador Orestes Guimarães e aos governantes catarinenses. Assim, informou ao secretário o “estado em que se acha o aparelhamento do ensino público, suas **excellências e suas inda notórias falhas**” (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 1, grifos meus). Noto, ao analisar o documento, que seu relator, o diretor da Instrução Pública, reforça a ideia de que é preciso remodelar, buscando mostrar alinhamento com o governador Adolpho Konder, mesmo que denunciando o cenário

encontrado. Para tanto, tece elogios às iniciativas do projeto de Orestes Guimarães e ao governo anterior, de Vidal Ramos: “Antes, porém, de dar-vos notícias de todos os trabalhos de minha gestão, faz-se mester **declinar a origem do nosso progresso escolar actual**, assinalando nesse particular a benemerência nunca assaz louvada do governo do exmo. Sr. Cel. Vidal Ramos” (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 2, grifos meus).

Demonstra estar em acordo com uma perspectiva elitista de renovação escolar e de ataque ao que antes existia, pois transparece a intenção de legitimar a ação do governo de Vidal Ramos como responsável pela regulamentação e prática da reforma do ensino “que até então era escassamente ministrado em **predios impróprios e anti-higiênicos, e professado com o auxílio de métodos revelhos e condenáveis**” (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 2, grifos meus). Aos olhos do diretor da Instrução Pública existia uma prática educativa a ser superada. Chamo a atenção para o fato de que isto não significava necessariamente a realidade, uma vez que muitas das escolas isoladas, notadamente algumas localizadas em comunidades oriundas da imigração estrangeira, estavam instaladas em prédios apropriados e com estrutura material que dava conta de uma boa qualidade de ensino. Como já aludi, estas pioneiras escolas primárias foram eficazes na alfabetização e atenderam às finalidades do ensino, mesmo que pautadas por práticas consideradas tradicionais.

Chamo a atenção para um fato que envolve uma negociação entre o estado catarinense e a administração de uma tradicional escola particular de uma zona de colonização europeia. Na localidade de Ibirama, interior do estado, funcionava desde 1902 uma escola de imigrantes, fundada pelo pastor alemão Paul Aldinger, que apresentou sucesso exemplar na escolarização da população local. Entre 1915 e 1919, a comunidade local investiu na construção de um amplo novo prédio, destinado ao funcionamento da escola. Tão bem estruturada era a edificação, que em 1920 houve diversas conversas com o governo do estado de Santa Catarina para que adquirisse a escola, o que acabou não acontecendo. Esta negociação teve como um de seus interlocutores o inspetor federal das Escolas Orestes Guimarães. Daí se pode inferir que a afirmação generalizada, feita pelo Diretor da Instrução Pública, de que as escolas que não eram iniciativa do estado de Santa Catarina funcionavam em “predios impróprios e anti-higiênicos” não correspondia à realidade. Existiam prédios cujas características equivaliam àquela que orientava o princípio de construção de escolas modernas.

Mesmo como porta-voz da mudança, continua o relatório mesclando no texto elementos associados ao moderno com outros vinculados ao velho:

Sucedendo ao exmo. Sr general dr. Felipe Schmidt no governo do Estado, o saudoso estadista patricio dr Hercílio Pedro da Luz não esqueceu do **problema do ensino público**. [...] installou sábia e confortavelmente a nossa Escola Normal em magestoso edificio que preenche todos os **requisitos exigidos pela moderna pedagogia** [...]. É ainda ao primeiro e segundo quadriênios governamentais deste politico paradigma que devemos a criação de mais dois **grupos escolares, disseminação abundante do ensino por meio das escolas isoladas**, elevando-se estas ultimas que eram computadas em 269 em 1918, a 554, isto é, duplicadas nos annos subsequentes” (SANTA CATARIA, RIP, 1926, p. 3, grifos meus).

O que fica evidente na citação anterior é que a melhoria do ensino público é tratada em termos estatísticos, relativos ao crescimento no número de instituições escolares. Como já indicado, transparece a perspectiva do “entusiasmo pela educação” de fundo escolanovista. Além disso, aparece, paradoxalmente, a importância do grupo escolar e da escola isolada.

Destaca o relatório que a desejada disseminação da escola se fez principalmente nas zonas rurais. Quanto à matrícula, passou de 16.802 em 1918, para 33.174 em 1919¹³. Visto que tais escolas cresciam em número significativo, medidas de controle se fizeram necessárias para a sua fiscalização, pois, segundo o relator, a “distante localização só de raro em raro era atingida pela nossa inda insuficiente inspeção escolar” (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 3).

De acordo com mesma fonte, em 1926 o quadro histórico do ensino em Santa Catarina era o seguinte: “As escolas isoladas são em numero de 604, divididas em ruraes e urbanas. Destas 604 escolas estão funcionando 557, continuando desprovidas do respectivo professor 47. Temos, portanto, 510 escolas fixadas nas zonas ruraes e 17, nas cidades

¹³ Nota-se que, em alguns casos, os dados são divergentes, dependendo dos relatórios e das mensagens de governo consultadas.

e villas”. Tais dados sinalizam para uma insuficiente capacidade do Estado em fornecer professores, aspecto vital para o propósito educacional de uma suposta renovação do ensino de acordo com o ideário renovador da Escola Nova.

Já a mensagem apresentada ao Congresso Representativo por Hercílio Pedro da Luz, em 1920, enaltece os significativos gastos do Estado com a educação, afirmando ser mister a necessidade de mantê-lo, uma vez que “é bem aplicado todo o dinheiro destinado á instrução, porque é **dinheiro posto a juros**, pois ao desenvolvimento intellectual de um povo corresponde também o desenvolvimento de sua capacidade economica e da compreensão de seus deveres cívicos” (SANTA CATARINA, 1920, p. 20, grifos meus). O discurso do governo apresenta elementos constituintes de um projeto que via no investimento educacional a possibilidade de um conjunto desenvolvimento intelectual e econômico, argumentos que podem ser relacionados ao discurso escolanovista.

Dando ênfase ao seu trabalho enquanto administrador, descreve os resultados atingidos com os recursos do Estado: “Resultado dessa deliberação foi estarem, em julho do anno passado, providas 365 escolas dentre as 423 existentes no Estado, ao passo que no anno de 1918 apenas 269 tinham tido professores”. Relata que foram criadas mais 17 escolas em 1920 e que, por conta da “prosperidade de nossas finanças”, resolveu criar novas escolas, “na base de uma para mil habitantes”. Os dados apresentados revelam um aumento de 62% no número de escolas entre 1918 e 1920. Seguindo, o governador afirma: “Attendi assim a todos os pedidos justos que me haviam sido endereçados, creando além disso, escolas em todas as sédes de districtos de paz que ainda não as possuíam” (SANTA CATARINA, 1920, p. 20).

Seu discurso enaltece a atividade do governo, buscando apresentar uma imagem positiva: a ação governista é palco de investimentos nunca vistos e projetos ideais para a população. Nas entrelinhas, percebem-se as técnicas discursivas dos governantes e reformadores com intenções de demonstrar a racionalidade de seus projetos, sendo eles mais legítimos ou, pelo menos, de maior alcance quanto a institucionalização da escola, especialmente na comparação com os projetos administrativos anteriores.

O texto fala que havia necessidade de docentes qualificados para o empreendimento da modernização do ensino, visto que os professores provisórios tinham pouca formação: “Ao provimento das escolas tenho ligado o maximo interesse, porque é um mal de consequências ruinosas para uma localidade **a nomeação de professores sem idoneidade**

intellectual e moral". A partir do Decreto n. 1.300, de 14 de novembro de 1919, foi alterado o regimento para o exame de professores provisórios (SANTA CATARINA, 1920, p. 21, grifos meus). Pergunto: se aquelas podiam ser as qualidades dos professores catarinenses, é viável questionar o positivo desenvolvimento do ensino e a aprendizagem das crianças no período pós-reforma Orestes Guimarães, mesmo que se tenha buscado ampliar e modernizar tanto as escolas como os métodos de ensino? Isto seria possível com professores sem "idoneidade intelectual e moral"? Curiosamente, salienta o governador, o número de candidatos a professor diminuiu após a vigência do Decreto 1.300, sinalizando para o fato de que havia "pretendentes mal preparados".

Entre 1919 e 1920, além das escolas isoladas existentes, outras instituições foram instaladas, entre grupos escolares, escolas complementares, escolas reunidas, escolas noturnas, num total de sete. Quanto às escolas noturnas, eram "destinadas a ensinar o vernáculo às pessoas maiores de 15 annos a quem as occupaões diurnas não permitiam o aprendizado do portuguez" (SANTA CATARINA, 1920, p. 22). Indico, novamente, em consonância com o que já foi argumentado neste estudo, a preocupação com a língua nacional presente na fala do governo: parece que havia mais preocupação com a língua nacional do que com um projeto educacional mais amplo propriamente dito. Ressalta o governador que após a entrada do Brasil na Primeira Grande Guerra, em outubro de 1917, foi sancionada a Lei n. 1.187, que "estabeleceu obrigatoriamente o ensino do portuguez e de geographia e historia brasileiras em todas as escolas estrangeiras" (SANTA CATARINA, 1920, p. 23).

Quanto às escolas municipais e particulares, em 1918 contavam com 9.747 alunos, assim distribuídos:

Escolas municipais	3.001
Escolas particulares sub-vencionadas pelos municípios	1.162
Escolas particulares	<u>5.584</u>
	9.747

Desses numeros se vê que em 1919 o numero dos alumnos das escolas publicas e particulares se elevou a 30.639, e que de 1918 até Maio deste anno houve nas escolas do Estado um augmento de 5.324 alumnos, isto é, mais 32% (SANTA CATARINA, 1920, p. 23).

Os dados mostram que existia ainda um elevado número de “escolas particulares”, em boa parte herança das escolas comunitárias e do entendimento da população de imigrantes e seus descendentes sobre a centralidade da educação.

Muitas escolas estrangeiras foram fechadas por não terem conseguido de imediato se adequar às determinações impostas. Outras conseguiram sua regularização, satisfazendo as exigências, mas algumas “**foram abusivamente reabertas**, em virtude de actos de algumas municipalidades”. Cabe o destaque porque, segundo a fonte, as escolas reabertas mediante uma postura “abusiva” eram em maior número. Conjugo essa atitude com o fato de que, se o governo apenas mandava adequar-se à lei, por outro lado não fornecia as condições para a continuação da atividade de um conjunto de escolas que, mesmo distante dos padrões exigidos, serviam à população. Talvez por isso, como reação conflituosa, várias escolas primárias foram reabertas. Santos (2007, p. 80) ratifica este argumento: “Outro fator era que os imigrantes desconfiavam das orientações do governo, pois viam que as escolas públicas não conseguiam fazer com que seus filhos aprendessem o português e outros tantos aspectos curriculares; por isso, continuavam insistindo na manutenção de suas próprias escolas”.

Diante disso, Hercílio Luz (1920, p. 24, grifos meus), ao saber do que ocorria, trata de “**compelir essas escolas** ao cumprimento da lei, mas também de fazer com que nellas o **ensino do portuguez pudesse ser realmente proveitoso**”. Nota-se, segundo o discurso do governador, que nas escolas estrangeiras o uso e ensino da língua vernácula era supostamente ineficaz: “[...] providenciei para que o ensino do portuguez nas escolas consideradas estrangeiras não fosse meramente decorativo, mas, tanto quanto possível, capaz de permitir que as creanças nellas matriculadas adquiram razoavel conhecimento do vernaculo” (SANTA CATARINA, 1920, p. 24-25).

Outra providência foi chamar todos os professores das escolas estrangeiras fechadas e reabertas em “desrespeito” à Lei n. 1187 para realizarem exames, uma vez que se julgou o ensino realizado até então impróprio àquela população. Indício de que os professores não eram habilitados para suas funções, como o Estado desejava neste novo momento: “Exigir o domínio do português era um ingrediente essencial para “abrasileirá-las” e, nas comunidades escolares, um dos agentes utilizados nesse processo foram os professores” (SANTOS, 2007, p. 76).

Observados o contingente populacional, sua estrutura e atendimento escolar, fatores que orientavam as ações dos governantes, Gil (2012, p. 39), ao tratar das estatísticas de educação, alerta:

O Estado configurou-se, ao mesmo tempo, em fator de individualização e de totalização. Interessava conhecer individualmente os governados, exercendo sobre cada qual uma influência constante. Além disso, importava também tomar a população como foco da atuação estatal [...] a população e não mais o território, torna-se o centro das preocupações de governo.

A mensagem aponta dados relativos às escolas particulares e destaca o propósito da nacionalização, um dos elementos constituintes do discurso renovador de base escolanovista: “Dentre as 147 escolas particulares que actualmente funcionam no Estado, são consideradas estrangeiras apenas 49. Esse número patenteia o animador progresso que vamos fazendo na obra do abrasilamento por meio de aprendizado da lingua nacional” (SANTA CATARINA, 1920, p. 26). Demonstra ter sido eficaz no “combate” à atuação das escolas de origem estrangeira no território catarinense.

No entanto, é possível perceber no documento que o Estado utiliza uma estratégia discursiva que, paradoxalmente, parece aceitar o uso de outros idiomas, mas ao mesmo tempo considera de total relevância o aprendizado da língua portuguesa, pois esta é a “língua do Paiz”, e por meio dela se conheceria “outra qualquer”.

Contradições internas ao discurso do governo catarinense vão surgindo e alimentando o embate. Destaco os elogios do governador Hercílio Luz à população da Zona Colonial: “[...] que nunca se poupou a sacrificios para a instrução de seus filhos, conseguindo o resultado assombroso de apresentar no município de Blumenau menos porcentagem de analphabetos do que a encontrada no Distrito Federal”. Encontro mais um ponto de ligação com argumentos anteriormente expostos: o governo reconhece que aquelas escolas foram eficazes na finalidade social de alfabetizar. Mas o discurso ressalta o subsídio que o governo federal disponibilizava ao Estado, buscando subvencionar as escolas dos municípios de origem colonial, que combateria “efficazmente o analphabetismo. A não ser esse auxílio, o Estado ter-se-

ia visto assoberbado por uma crise temerosa, a qual seria motivada pela grita dos colonos que **perdiam muitas de suas escolas e que viam seus filhos condenados ao analfabetismo**” (SANTA CATARINA, 1920, p. 26-27, grifos meus). Destaco novamente que o conceito de analfabetismo utilizado pelo governo não se aplicava de fato às realidades das zonas de imigração: como a historiografia tem demonstrado, o investimento na alfabetização da infância foi coroado de êxito, mas realizado com base em idiomas estrangeiros, que não o português.

Esse discurso demonstra a persuasão de que o governo do Estado se utiliza para angariar e manter financiamento do governo federal, demonstrando alinhamento de ideais: “O auxílio federal ajudou-nos, porém, a resolver o problema; mas estou ainda trabalhando para que esse auxílio seja aumentado, de modo que possamos ter dentro em breve mais quarenta escolas subvencionadas e além disso prédios para as escolas coloniais” (SANTA CATARINA, 1920, p. 27). Subvencionar as escolas era uma forma de mantê-las sob controle e domínio. Se não subvencionadas, como regulá-las?

Conjugados os aspectos expostos e retomado o Relatório da Instrução Pública de 1926, observa-se que o período de 1910 a 1927 é caracterizado por um conjunto de escolas que se mantinham “isoladas” da instrução considerada adequada, pois perpetuavam um ensino à margem dos processos renovadores da Escola Nova então anunciados. Por isso destaco que, aos olhos dos reformadores, as questões de renovação escolar nos moldes da Escola Nova e da nacionalização foram equivocadamente aplicadas, na busca de configurar uma parcial da realidade educacional em Santa Catarina. Na verdade, a intenção era de reconfigurá-la em conformidade com a visão da elite local.

Diante dos dados discutidos, trago à tona a questão central de pesquisa: ter-se-ia a escola de Santa Catarina efetivamente tornado “nova”, moderna?

Chegando à década 1930, o delinear de conflitos quanto às permanências e transformações na educação Santa Catarina é percebido no “Relatório dos Serviços da Instrução Pública durante o ‘ano revolucionário’ apresentado pelo professor Barreiros Filho, Diretor” (SANTA CATARINA RIP, 1930-1931). Inicialmente, queixa-se do aparelhamento escolar e da falta de pessoal técnico e administrativo, pois, segundo ele, para que eficientes fossem, “subentenderiam uma organização amplamente ramificada pelos 36 municípios do Estado”. Relatou ainda sobre as “barreiras” de seu trabalho:

[...] **indulgará as falhas** deste trabalho, cujo merecimento há de estar na franqueza e verdade da sua exposição, bem como na honestidade dos dados com que jogar. Após estas palavras de introito, **darei, por exquisto que seja, ao primeiro capítulo do meu relatório o nome de... Relatividade** (SANTA CATARINA, R I P, 1930-1931, p. 1, grifos meus).

A menção a tais deficiências possibilita questionar a historiografia que aponta expressiva modernização do aparelho pedagógico e administrativo educacional catarinense, introduzida a partir de 1911 e constantemente revigorada até 1930, destacando o ano de 1935 como o “pico” do movimento renovador e da aplicação mais efetiva das ideias da Escola Nova:

A tentativa de implementar os conclamados “modernos métodos pedagógicos” no Estado de Santa Catarina acompanhou o movimento nacional de disputas em torno do controle do aparelho escolar nos anos de 1930 [...] A inovação, assim, impôs uma interessante categoria de delimitação temporal, o passado nocivo *versus* um futuro próspero, em cuja base resida a sanção do ideal de progresso social. O antigo, anacrônico ou extemporâneo, passou a ser uma referência constante a experiência não exitosas e, necessariamente, do passado (BOMBASSARO, 2009, p. 223).

Esta autora ainda complementa destacando: “A Escola Nova que Santa Catarina encontrou: a escola ativa para o progresso” (BOMBASSARO, 2009, p. 223).

O que encontro nas fontes utilizadas nesta investigação constitui uma perspectiva analítica oposta ao que acima se afirma. O Relatório dos Serviços da Instrução Pública durante “ano revolucionário” de 1930 e 1931, no título do primeiro capítulo - “Relatividade” -a diversidade de “critérios revolucionários” adotados por antigos administradores¹⁴. Julga que a conduta que agora se adota (em 1930) “choca com interesses

¹⁴ Governos anteriores a 1930: Vidal José de Oliveira Ramos (1911-1914); Felipe Schmidt (1915-1917); Hercílio Pedro da Luz (1918-1924); Antônio Pereira da Silva e Oliveira (1925-1926); Adolfo Konder (1927-1929).

personais, e satisfaz menos a chamada opinião pública, que desejaria um imediato milagre de progresso visível, sensível e palpável” (SANTA CATARINA, RIP, 1930-1931, p. 2). Ousa, assim, propor uma releitura do contexto histórico, acusando os reformadores progressos, fragilizando a ideia de que houve uma representativa mudança social determinada pelas mudanças educacionais já empreendidas. Põe em destaque um ponto de vista que analiso, novamente, em confronto com a discussão proposta por Cury (2010), quando salienta que “mudança da lei” não necessariamente gera “mudança social”. Talvez o termo “relatividade” quisesse caracterizar, ironicamente, a modernização pedagógica suscitada *a priori* e o seu relativo sucesso.

Este relatório conta, no item 2 - Escolas Ex-Subvencionadas -, que das 716 escolas isoladas, 190 eram pagas pelo governo federal e que, portanto, não teria faltado subvenção. Porém, no ano seguinte, o mesmo orçamento não foi realizado. Alegou o diretor da Instrução Pública que apenas com os recursos do Estado não seria possível subvencionar todas as escolas catarinenses:

A subvenção a que me refiro, era destinada á nacionalização das zonas chamadas coloniais do Estado e que abrangem 7 municípios, a saber: Blumenau, Brusque, Itajaí, Joinville, Nova Trento, Rio do Sul e São Bento [...] Com a perda da subvenção (praticamente, perda), 190 escolas das zonas coloniais citadas, corriam o risco de fechar-se, **ficando sem instrução nacionalizadora cerca de 10.000 alunos**, que nelas estavam matriculados (SANTA CATARINA RIP, 1930-31, p. 5, grifos meus).

Deste modo, relaciona a falta de subvenção à consequente perda do trabalho de nacionalização realizado nessas escolas, a “instrução nacionalizadora”. Transparece, mais uma vez, a preocupação com o caráter nacionalizante. Neste ponto, para mim fica claro que a subvenção das escolas não foi movida por uma intenção de melhoria da sua qualidade pedagógica ou a propósitos de fato modernizadores, mas serviu a objetivos político-ideológicos.

Outro dado a respeito da falta de subvenção do governo federal foi a equiparação dos salários dos professores complementaristas e provisórios das escolas ex-subvencionadas aos das demais escolas do Estado, o que resultou na diminuição dos vencimentos: “donde se colheu uma economia de cerca de 80:000\$000”. Também foi imposto

pelo Decreto n. 122, de 18 de maio de 1931, que os municípios de Blumenau, Brusque, Joinville, São Bento, Nova Trento e Rio do Sul, contribuísssem com 5% da sua renda ao estado, para o financiamento das escolas ex-subsencionadas pelo governo federal: “(exceto Itajaí), onde as ditas escolas estão localizadas, em 5% do total de suas rendas, o que importou num benefício para o Estado de cerca de 50:000\$000” (SANTA CATARINA RIP, 1930-31, p. 5).

No item 5 - “criação de escolas”, destaca o diretor da Instrução Pública do Estado, que das 65 escolas que deveriam ter sido criadas em 1931, apenas 39 foram instituídas “em vista da falta de subvenção federal que obrigou o governo do Estado a encampar 190 escolas ex-subsencionadas” (SANTA CATARINA RIP, 1930-1931, p. 9). Fica indicado um limite do “entusiasmo” calcado no aumento quantitativo de unidades escolares. Neste momento, a matrícula era de 50.490 alunos nas escolas estaduais.

A estatística das Escolas Públicas Estaduais Isoladas apresentavam, em 1931, os seguintes dados: em 36 municípios há 723 escolas (femininas, masculinas e mistas); o corpo docente é formado por 68 normalistas, 70 complementaristas, 544 provisórios e 46 adjuntos; a matrícula é de 40.885 alunos e a frequência de 35.077 alunos, representando 85% (SANTA CATARINA, RIP, 1930-1931).

A figura que se segue (Fig. 4) reinterpreta a distribuição quantitativa das escolas de Santa Catarina, sendo possível observar a eloquência no número de escolas isoladas em relação aos grupos escolares.

A referência aos grupos escolares foi constantemente destacada por sua importância como modelo, o da propalada “escola moderna”; no entanto, o atendimento prestado à população deve ser relativizado, uma vez que, por serem pouco numerosas, atendiam a menos alunos: “O que comprova que apenas uma pequena parcela da população catarinense (a que vivia nos maiores centros urbanos) teve **acesso às modernas formas de escolarização inauguradas**” (TEIVE, 2008, p. 99).

Note-se que enquanto o número total de escolas isoladas era 723, atendendo a 40.885 matriculados, com frequência de 35.077, os grupos escolares totalizavam 27 unidades, com 7.821 alunos matriculados e frequência de 6.482, ou média de 83%.

Figura 4 - Escolas Públicas Estaduais – Parte Estatística 1931 (p.50)

Número	Corpo Docente Categorias													Matrícula			Frequência		Porcentagem da Frequência entre a matrícula					
	Manuais	Femininas	Letras	Escritas	Manuais	Directores	Letras	Normalistas	Dinamizantes	Complementaristas	Especiais	Contratados	Procuradores	Adaptados	Manuais	Femininas	Total	Manuais	Femininas	Total				
Escolas Infantis	44	42	437	753	41	-	-	68	-	70	21	-	323	46	32.450	15.605	40.885	19.245	15.650	35.077	95	96	85	
Escola Modelo	-	-	1	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	21	63	82	21	52	73	95	86	89	
Grupos Escolares de 1ª classe	-	-	15	15	-	-	-	66	2	11	1	-	10	7	1.726	1.333	3.059	1.411	1.095	2.506	81	82	81	
Grupos Escolares de 2ª classe	-	-	18	18	-	-	-	91	1	13	-	-	6	6	2.568	2.194	4.762	2.219	1.947	3.976	82	84	83	
Escolas Complementares	-	-	15	15	-	-	-	4	25	2	3	-	-	-	392	483	875	337	434	771	85	89	88	
Escola Normal	-	-	1	1	-	-	1	9	-	-	-	-	-	-	9	63	62	8	49	57	88	92	91	
Escola Profissional Feminino	-	-	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	12	12	-	-	10	10	-	-	83	83
Escolas Especiais	5	-	5	2	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	225	-	225	180	-	180	80	-	-	80
Escolas para adultos	5	-	5	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	530	-	530	390	-	390	77	-	-	77
	54	43	681	770	43	44	13	266	5	90	22	5	545	53	27.100	22.540	50.490	23.777	19.332	43.009	84	82	85	

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

A autora citada, tratando dos grupos escolares criados desde a reforma de 1911, confere-lhes o *status* de responsáveis pela penetração da escolarização moderna em Santa Catarina. Porém, fontes consultadas me levam a questionar se tal modernização, marcada pela necessária estrutura didática e pedagógica, foi levada a efeito desde a inauguração dos primeiros grupos escolares e se a manteve durante seu funcionamento nos anos que se seguiram e também se tinha condições de abrir e manter em funcionamento novos grupos abertos ao longo do tempo. Atento para uma fonte do governo estadual, que em 1938, em Relatório do Departamento de Educação, comenta sobre escolas superlotadas, com professores sem formação e pouco material escolar:

Aproximadamente cem das nossas classes de grupos escolares estavam confiadas a professores leigos, o que certamente concorria para baixar a curva de aproveitamento dos alunos [...] o material escolar era outro fator que podia ser responsabilizado pela pouca eficiência do ensino: Generalizado – mesmo no grupo modelo – era o uso das lousas de ardósia (SANTA CATARINA, RDE, 1938, p. 9, grifos meus).

Tais palavras deixam transparecer uma ambiguidade entre a proposta de criação dos grupos escolares como uma escola moderna

(modelo) e a continuidade de práticas ainda marcadas por metodologias caracteristicamente tradicionais (arcaicas).

Quanto aos grupos escolares de 1º classe em 1931, têm-se os seguintes dados: distribuídos em 12 localidades, com um corpo docente formado por 12 diretores, 91 normalistas, 13 complementaristas, 6 provisórios, totalizavam 111 classes e matrícula de 4.762 alunos, sendo a frequência de 3.976 alunos, o que corresponde ao percentual de 83%. Nos grupos escolares de 2º classe: 15 localidades, 15 diretores, 46 normalistas, 11 complementaristas, 10 provisórios e 7 adjuntos, com 74 classes e matrícula de 3.059 alunos, frequência de 2.506 alunos, num percentual de 81% (SANTA CATARINA, RIP, 1930-1931).

Pode-se analisar a expressão do grupo escolar enquanto escola modelo, visto que a preferência por professores com formação, a despeito dos provisórios, tão numerosos nas escolas isoladas, significaria certo alcance do projeto de renovação. Porém, há de se verificar se teriam sido suficientes para atender à demanda em idade escolar, dado que havia poucas unidades e sua localização se restringiu a áreas consideradas urbanas. Questiono o quanto os grupos escolares poderiam fazer frente a um sistema de escolas já instituído, composto por escolas isoladas, mas em número expressivamente superior e que mantiveram maior frequência, desempenhando historicamente uma ação fundamental na educação primária em Santa Catarina.

O Relatório do Departamento de Educação, criado em 1935 em substituição à Diretoria de Instrução Pública, traz novos elementos para o embate. Fortalece a hipótese de um conflito entre o modelo de escola tradicional e o modelo renovado. É assinado pelo diretor, Luiz Sanches Bezerra da Trindade, e destinado ao secretário interino do Interior e Justiça, Gustavo Neves.

Neste momento, chamo a atenção para a epígrafe que destaquei no início deste capítulo:

Há dez anos que Santa Catarina se havia distanciado dos Estados da federação em seu aparelho educacional.

Enquanto que as demais unidades do País há muito tinham adotado os novos moldes de ensino, o Estado barriga verde jazia inerte entregue ao entorpecente domínio da escola tradicional, alfabetizadora é bem verdade, mas não educativa; passiva e não ativa (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 1, grifos meus).

Quanto a rupturas e continuidades no projeto de administração da educação catarinense, Fiori (1991, p. 123) salienta que Trindade era “fruto intelectual da linha de ação pedagógica seguida por Orestes Guimarães”. Mas o excerto acima revela contradições. Nota-se a crítica realizada por Trindade às reformas anteriores, em denúncia sobre a situação do sistema educacional. Espelha-se o fato de Trindade verificar que não haviam sido alcançados os ideais renovadores vislumbrados por Orestes Guimarães teria impulsionado o empreendimento de uma nova reforma em 1935. Ou seja: entre o prescrito pelo ideal reformador orestiano e o que de fato se implementou na realidade escolar houve certo distanciamento.

Destaco as palavras de Trindade e a polarização que indicam: “a educação ainda ‘jazia inerte’ devido ao domínio da escola tradicional embora fosse ‘alfabetizadora’. Mas ‘não educadora’; a formação escolar se mantinha ‘passiva’ embora devesse ser transformada em ativa”. Demonstra, nas entrelinhas do discurso, que a escola tradicional, tão combatida pelas novas ideias, não significava atraso em alfabetização, mas comprovava uma instituição historicamente capaz de combater o analfabetismo.

Segue Trindade: “Há Grupos Escolares com classes superlotadas que precisam de desdobramento, o que não foi feito por falta de verba”. Aponta ainda a falta de professores e um orçamento insuficiente para sanar os problemas, ressaltando haver seis grupos escolares nesta situação (SANTA CATARINA, RDE, 1936, n. p.). Mostra que naquele momento o progresso e a renovação, em tese, esperados dos grupos escolares, em alguns casos não ocorreram e estas instituições padeciam agora dos mesmos males e defeitos, apontados como característicos das escolas tradicionais e que haviam sido expressamente criticados.

É possível questionar a vertente historiográfica que obnubila a reforma Trindade (1935) e enaltece a Reforma Orestes (1911). Se os grupos escolares pretendiam ser a voz da pedagogia moderna, como tal renovação poderia ser sustentada em condições desfavoráveis? Vejo, na voz de Trindade, enquanto diretor do Departamento de Educação, o delinear de uma crítica ao efetivo alcance da reconstrução educacional em Santa Catarina, inclusive interrogando “quem” poderia ser responsabilizado por sua histórica ineficiência: “E, de passagem se diga, a alfabetização, com descuido da educação, *lato sensu*, do indivíduo, não extinguiu os males sociais, porquanto – **falam de um modo incontestemente as estatísticas** – os grandes criminosos não são aqueles que não sabem ler e nem escrever...” (SANTA CATARINA, RDE, 1936, p. 6, grifos meus).

São evidentes as controvérsias em relação ao que, em discurso político e por meio da manipulação de dados, teria sido realmente implementado em termos de melhoria na educação. Transparece certa acusação de manipulação e ocultamento de dados para exaltação dos feitos anteriores, o que, segundo o diretor Trindade, se revela “ato criminoso”. A polêmica se aprofunda: os “analfabetos” seriam aqueles que veicularam informações incorretas, mascarando o real desenvolvimento educacional. Faz pasmar outra afirmação do diretor, que lança dúvidas sobre o resultado feliz dos propósitos renovadores em Santa Catarina, ao destacar avanços que teriam acontecido em outros lugares do País: “São Paulo, Minas, Baía, Distrito Federal e outros Estados brasileiros, em espaço de uma década, usufruíram e estão usufruindo os **benefícios da escola nova**” (SANTA CATARINA, RDE, 1936, p. 6, grifos meus).

Completando o seu relatório, acrescenta: “Instruir, simplesmente, não significa educar e a educação inclui em si a alfabetização do indivíduo. É a razão da reforma da instrução pública em nosso Estado, onde até a palavra **instrução foi riscada, para dar lugar ao vocábulo educação**” (SANTA CATARINA, RDE, 1936, p. 6, grifos meus). Este discurso de Trindade mostra distanciamento de um dos conhecidos lemas de Herbart - do qual já tratei anteriormente, ao abordar as origens da educação tradicional. Na concepção herbartiana, não havia educação sem instrução. Noto aqui a presença de um discurso que justifica, inclusive, a troca de nome da instância administrativa máxima da educação catarinense, uma vez que na Reforma Trindade houve mudança da nomenclatura antiga - Diretoria de “Instrução” Pública (herança do reformador Orestes Guimarães) para Departamento de “Educação”. Pretendeu Trindade diferenciar-se do antecessor até mesmo quanto a este aspecto? Note-se sua insistência, calcada não apenas na comparação com as gestões anteriores, mas também estabelecendo confronto com outros estados brasileiros:

A nossa reforma difere, em muito, das que se processaram em outras unidades brasileiras, pois o nosso objetivo não é reformar de plano toda a nossa máquina educacional, o que iria causar um verdadeiro caos, mas sim ela atingiu de pleno a nossa escola de formação de professores, a antiga Escola Normal Catarinense, suprimindo-a em suas deficiências, transformando-a em Instituto de Educação, que irá fornecer o professorado

necessário e capaz de realizar a transição natural da escola tradicional para a escola nova.

E assim, a reforma da instrução só será processada, efetivamente, em um prazo mínimo de seis anos.

Por ora estamos, unicamente, preparando o ambiente para o futuro (SANTA CATARINA, RDE, 1936, p. 6, grifos meus).

Ora, se o aparelhamento escolar carecia de investimentos, se não havia professores formados nos moldes da Escola Nova, em que medida o projeto modernizador avançou em Santa Catarina? Trindade destaca a sua própria iniciativa - a criação do Instituto de Educação em supressão da antiga Escola Normal “em suas deficiências” -, através do que seria então possível: “fornecer o professorado necessário e capaz de realizar a **transição natural da escola tradicional para a escola nova**” (SANTA CATARINA, RDE, 1936, p. 7, grifos meus). Quanto a esta questão, controversa neste momento, relembro o que afirmam Teive e Dallabrida (2011, p. 15) sobre a Reforma Orestes Guimarães:

Para modernizar o ensino primário, a Reforma Orestes Guimarães começou pela reestruturação da Escola Normal catarinense – oficializada por meio do Decreto n. 572, de 25 de janeiro de 1911 do governador Vidal Ramos -, que deveria passar a formar professores modernos e patrióticos para os grupos escolares.

A análise até o momento empreendida transita entre referências a duas reformas: a de Orestes Guimarães (1911) e a de Trindade (1935), dois marcos importantes sobre os quais a historiografia se tem debruçado. De minha parte, percebo que, a seu modo e conforme os discursos construídos, ambas as reformas pretenderam atender a uma finalidade comum: efetivar e tornar visivelmente bem-sucedida a modernização do ensino em Santa Catarina. Noto, ainda, que tanto a reforma de 1911 quanto a de 1935 operam com base na formação do professor e na natureza do seu trabalho, entendendo residir aí um fundamento essencial, necessário à mudança social.

Todavia, como explica Werebe, tratando da “orientação pedagógica” da escola (mesmo que suas considerações estejam centradas na organização do ensino secundário brasileiro, julgo possam ser aplicadas ao contexto em análise):

Os vícios pedagógicos da má tradição [...] perdurarão até que os **professores** se compenetrem dos objetivos que devem buscar e encontrem os **meios adequados** para atingi-los. Devemos reconhecer que é preciso muito entusiasmo e boa vontade, além de **boa formação pedagógica**, para se tentar **renovar o ensino** nas nossas condições escolares. **Ao lado das resistências às inovações, é desanimadora a carência de recursos de que se dispõe para qualquer prática fora do sistema expositivo.** (WEREBE, 1970, p. 151-2, grifos meus).

Para nutrir a polêmica, é bom lembrar que, em boa parte das escolas primárias isoladas, particularmente naquelas oriundas das chamadas escolas alemãs, por vezes se contava com material didático importado e mesmo com aquele produzido por editoras locais que funcionavam no País desde fins do século XIX. E quanto à qualidade da docência, o que dizer de padres e pastores que atuaram em várias escolas primárias do interior catarinense, que certamente tinham bom preparo, senão equivalente, em alguns casos superior ao dos professores sem preparo, provisórios, ou mesmo complementaristas que também atuaram nos grupos escolares?

Afirmo a possibilidade de minha interpretação dialogar com os argumentos de Araújo (2012) ao tratar das “concretizações e obstáculos” à política educacional mineira na Primeira República, considerado pelo autor um exercício de exteriorização da instituição escolar, notadamente dos grupos escolares em Minas Gerais (e, pontualmente, no Triângulo Mineiro), a partir da Reforma João Pinheiro, de 1906. Em sua pesquisa, especifica questões demográficas que permearam as instituições escolares e que definiram sua emergência no contexto mineiro. Para isto, são descritas as demandas e intenções do projeto reformador em Minas Gerais com base em dados estatísticos que permitem discutir a efetivação das políticas públicas para a educação quanto a dimensões como “o concurso da iniciativa privada para enfrentar a ignorância da população, os limites assumidos a respeito da formação de professores, uma vez que a lei afirmava a capacidade destes em atender as demandas que a reforma projetava e que tal reforma era uma necessidade pública” (ARAÚJO, 2012, p. 3). Entre suas conclusões, Araujo destaca: “Não se pode negar ou mesmo desmerecer o idealismo republicano brasileiro, nem mesmo os seus norteamentos expressos em torno da questão

educacional brasileira, muito menos as realizações efetivamente concretizadas” (ARAÚJO, 2012, p. 16). Explica que para o estabelecimento dos resultados foi necessário considerar dados como o crescimento demográfico da população, a distribuição entre as áreas urbanas e rurais ao longo do tempo (até mesmo coeficiente de natalidade e a expectativa de vida), as taxas de analfabetismo, a capacidade de financiamento do Estado e as possibilidades de parceria com os municípios e iniciativa privada. Finaliza: “... é necessário **compreender tais correlações em seu movimento**, seja **demográfico**, seja **estatístico-escolar** em relação à **efetivação de cada um dos grupos escolares** da região, seja pela **permanência e expansão das escolas isoladas**, bem como em relação à **ação escolarizadora**” (ARAÚJO, 2012, p. 17, grifos meus).

Do mesmo modo, a consulta às fontes por mim realizada, ratifica, com base nos elementos demográficos e estatísticos apresentados, que a compreensão do percurso histórico de efetivação das políticas públicas em educação nas primeiras décadas do século XX em Santa Catarina comportou análise de fatores como população a ser atendida, índices de analfabetismo, potencial de novos investimentos por parte do Estado no aparelhamento escolar e vicissitudes do movimento de criação de grupos escolares em sua relação com a permanência e ampliação do número das escolas primárias isoladas.

A argumentação que sustento vai também ao encontro de uma afirmação da pesquisadora Neide Fiori, em sua obra de referência sobre a educação catarinense: *Entre Aspectos da Evolução do Ensino Público: ensino público e política de assimilação cultural no estado de Santa Catarina - períodos imperial e republicano*. Tratando da “Reforma de Ensino de 1935”, escreve: “Em harmonia com o momento histórico, essa nova reforma inspirou-se nas diretrizes traçadas pelo VI congresso de Educação [...] mas também sofreu forte influência do sistema de ensino do Distrito Federal, remodelado por Fernando de Azevedo, em 1928” (FIORI, 1991, p. 121).

Será que Santa Catarina se equiparou aos outros estados nos quesitos renovadores? Lourenço Filho lembra que o século XX foi marcado pela busca de modelos pedagógicos que superassem os existentes e pela aplicação de soluções efetivas dos novos problemas educacionais: “Outros experimentaram variar os procedimentos de ensino, ou logo transformar as normas tradicionais da organização escolar, com isso ensaiando uma ‘escola nova’, no sentido de escola diferente das que existissem” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 17).

Também, segundo Fiori (1991, p. 127, grifos meus), “a escola nova, instituída em Santa Catarina **mediante decreto**, revela o grande **desejo do Estado em sintonizar-se com as instituições federais**”.

Ao caracterizar o que ocorreu em Minas Gerais com a Reforma Francisco Campos, de 1927-28, Carvalho aponta:

[...] mesmo que se devesse melhorar sua funcionalidade e crer em sua eficácia na produção e reprodução de formas sociais de vida e na inclusão da criança na sociedade pela divulgação da instrução moral, física e intelectual, um diagnóstico da instrução pública apontaria ineficiência e falta de investimentos para reformá-la [...]. O resultado foi a imbricação do discurso educacional com o discurso político, em que a política passaria a traçar então os rumos da educação. Essa articulação pode ser vista tanto como uma tentativa de fazer o país desenvolver com base na educação escolar quanto como o desejo de construir uma nação democrática e com cidadania pela educação. Mas essa intenção, muitas vezes, esbarrou na vontade política e se mostrou em doses controladas, na medida das necessidades e dos interesses da classe dominante (2012, p. 1).

Alude também ao embate que se configura com base nos discursos e nas possibilidades de ação prática, pois a política é necessária e “suficiente para a percepção do grau de consciência dos problemas nacionais existentes” (CUNHA, 1986, p. 109) e do pedagógico para a efetivação da mudança social a partir da escola.

Auxilia, quanto aos limites e possibilidades postos nestes antagonismos, para o que Cury alertou quanto à existência de um hiato entre a reforma e a mudança social, pois é necessário que os critérios sejam aceitos, assimilados e oficializados nos sistemas de ensino. Contudo, como garanti-los?

Passo à análise do relatório apresentado ao secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, doutor Ivo d’Aquino, pelo professor Elpídio Barbosa, diretor interino do Departamento de Educação em 1940. Observa-se a mesma estrutura descrita nos relatórios anteriores, mantendo certa padronização. Deliberam sobre as escolas, suas especificidades, matrícula, frequência, formação docente,

nacionalização do ensino, inspetoria e demais aspectos do aparelho escolar.

Quanto à nacionalização do ensino, segundo Elpídio Barbosa, o Decreto-lei n. 88, de 1938, havia estabelecido novas normas e exigências para o estabelecimento do ensino primário em escolas particulares. Destaca que 29 municípios apresentavam escolas particulares devidamente registradas de acordo com a legislação em vigor; grande parte delas possuía prédio próprio, mantidas, na sua maioria, por associações religiosas, outras pelo próprio professor, outras mantidas pela prefeitura.

Quanto à matrícula e frequência nesta época, observe-se, no quadro abaixo (Quadro 5), um aumento nos índices:

Figura 5 - Quadro Geral de Matrícula e Frequência entre 1935 e 1940 em Santa Catarina

De 1935 a 1940, tivemos as seguintes matrículas e frequências nos cursos complementares, grupos escolares, escolas isoladas e jardins de infância, compreendendo as três entidades mantenedoras:- Estado, Município e Particular.

Anos	Matrícula	Frequência	% da freq.
1935	108.843	83.459	76
1936	120.587	89.470	74
1937	133.030	98.690	74
1938	127.377	98.497	79
1939	128.159	91.480	71
1940	136.073	103.218	76

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina - Relatório do Departamento de Educação, 1940, p. 201.

Os índices revelam a enorme margem de diferença quanto ao atendimento prestado nas diferentes instituições. Chamo a atenção para o contraste entre o total do atendimento nas escolas isoladas estaduais, municipais e particulares em comparação aos grupos escolares, mas que já na década de 1940 apresentam expressivo aumento de matrícula.

O relator Elpídio Barbosa destaca que algumas escolas isoladas não possuíam instalações sanitárias; reclama que estas deveriam ser fechadas até que se resolvesse o problema. Ratifica o ofício N. 387, de 16 de abril de 1921, com o qual o desembargador José Boiteux, então secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, delibera sobre a

obrigatoriedade de instalações sanitárias para o funcionamento das escolas.

Mas é o Decreto n. 2.991, de 28 de abril de 1944, que explicita que a Escola Nova “**deveria ser posta em prática pelos professores**, imediatamente revogadas as disposições em contrário”.

Já o quadro seguinte (Fig. 6) especifica os dados por tipo de instituição:

De acordo com a mesma autora, a inserção de tal norma no corpo da legislação fez “com que se pudesse afirmar que a **renovação pedagógica do ensino público catarinense, fruto do movimento da escola nova**, teve como **apoio básico um dispositivo de cunho centralista e autoritário**, que **não avaliou a real situação do ensino**” (FIORI, 1991, p. 126, grifos meus).

Figura 6 - Quadro Geral de Matrícula

<u>ENSINO ESTADUAL</u>	
Escolas isoladas	58.672
Grupos Escolares	20.571
Cursos Complementares	2.564
TOTAL	82.007
<u>ENSINO MUNICIPAL</u>	
Escolas isoladas	43.479
<u>ENSINO PARTICULAR</u>	
Escolas isoladas	1.832
Grupos Escolares	6.706
Cursos Complementares	710
Jardins de Infância	1.339
TOTAL	10.587
<u>EM GERAL</u>	
Escolas isoladas	104.183
Grupos Escolares	27.277
Cursos Complementares	3.274
Jardins de Infância	1.339
TOTAL	136.073

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina - Relatório do Departamento de Educação, 1940, p. 205.

4.1.2 Docência e inspeção escolar: união em torno da renovação?

Opto por tratar conjuntamente os aspectos da docência e da inspeção em vista do processo renovador da escola primária catarinense

nas primeiras décadas do século XX, face a duas premissas. A primeira, refere-se à docência que, pelo que já se observou em parte das fontes analisadas, deveria ser um veículo central na inserção dos novos ideais pedagógicos. A outra, prende-se ao fato de que, ao mesmo tempo e também em conformidade com indicativos da legislação em voga, foi atribuída à inspeção a responsabilidade de fiscalizar e controlar “o quanto e de que modo” os professores assimilariam as novas didáticas e as aplicariam na sala de aula.

Considerando a importância do papel docente na proposta de renovação pedagógica, busca-se caracterizar as práticas educativas, visto que poderiam significar, de um lado, remodelações, inovações ou então, de outro, o continuísmo condenado pelos reformadores sob a acusação de tradicionalismo. É fundamental analisar a prática docente para “adentrar” o espaço escolar, uma vez que uma mudança da lei somente ali penetra se conduzida pelo professor. Daí a necessidade de formação docente eficaz no empreendimento de renovação escolar.

A abordagem das práticas implica tratar também dos materiais didáticos que auxiliam no cotidiano da escola, como livros e cadernos. Procuo estimar o quanto esses materiais, usados pelo professor, podem trazer à tona vestígios de uma docência tradicional ou mostrar a incorporação da renovação didático-pedagógica, alinhada, no caso, à penetração do escolanovismo.

Conforme Teive (2008, p. 100), que dedicou seu estudo à formação e atuação das normalistas catarinenses formadas sob os ventos da renovação da Reforma Orestes Guimarães:

A reforma da instrução pública catarinense deveria ter como base o investimento na formação de professores/as primários/as, pois seriam eles/as os responsáveis diretos pela instauração, nas novas formas escolares recém-inauguradas, da nova cultura escolar, do novo *habitus* pedagógico, alicerçado nos pressupostos do novo método de ensino, uma vez que o método tradicional, centrado na figura do mestre e do compêndio, considerado rotineiro e arcaico pela pedagogia moderna, passara a ser alçado a principal responsável pelo atraso da instrução pública catarinense.

Fiel a esta ideia, Antônio Mâncio da Costa, mostrando-se um admirador de Orestes Guimarães, tecia elogios à reforma em andamento,

mencionando o método analítico como mudança metodológica inerente ao processo:

Ao projecto pedagogo sr Orestes Guimarães cometeu-se então a tarefa de executar o plano da reforma, realizando-o brilhantemente como attestaram e inda attestam a **criação dos sete primeiros grupos escolares** e as primeiras escolas complementares, a organização racional dos programas de ensino de suas várias disciplinas e processuação do **methodo analítico** (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 2, grifos meus).

É notório no texto que a criação dos grupos escolares foi usada como expressão do discurso renovador da educação, sendo esta uma instituição de outra natureza em relação às que já existiam e atendiam às crianças em Santa Catarina, como as escolas primárias isoladas. Também a proposta de programas que visavam ao “methodo analítico” demonstra a tentativa de um projeto alinhado a novas concepções teóricas de processos de ensino e aprendizagem.

Mas entendo, porém, ser necessário acrescentar o fato de os dados falarem de um corpo docente insuficiente e, muitas vezes, desqualificado, persistindo a questão da formação do professor como elemento necessário à renovação educacional. O relator exprime sua preocupação com o que chama de “anomalia” ao tratar justamente dos professores que lecionam nas escolas do Estado:

Nos quadros de professores de alguns grupos escolares de 1ª classe e escolas complementares têm exercício professores complementaristas e provisórios. Portadores de um diploma que os habilite tão somente para professar as disciplinas escolares dos grupos de 2ª classe e das escolas isoladas, urbanas, ou ruraes, estes professores não tem proficiência bastante para funcionar naquelles estabelecimentos. Entretanto, raro é o grupo de 1ª classe que não contenha estas categorias de professores em sua docência efectiva. Semelhante **anomalia traz visíveis e provados prejuizos ao ensino [...]** (SANTA CATARINA, RIP, 1926, p. 6, grifos meus).

O projeto de modernização do ensino dependia efetivamente da mudança na atuação pedagógica dos professores. Observam-se falhas de gestão sugeridas pelo diretor e elementos que permaneciam inalterados, apesar das novas recomendações, caso da manutenção de professores provisórios, sem a devida formação.

Nota-se, conforme o alerta que se segue, que as prescrições estabelecidas e almejadas pelas reformas podem não chegar ao ponto desejado: “É por isso que talvez se possa propor a hipótese de que, na medida em que se enfraquece o pensamento pedagógico oficializado, enfraquece-se também a capacidade de renovação do dispositivo. Cristalizam-se as práticas da escola tradicional” (GVIRTZ, 2005, p. 13). Tal assertiva leva a questionar a real eficiência dos projetos pedagógicos das reformas educacionais quanto à mudança de postura na conduta da prática docente, ao atendimento das novas normas e à sua legitimidade enquanto elemento estratégico de renovação escolar.

Mas não só a insuficiente criação de escolas representava obstáculo ao projeto inovador, mas também o expressivo montante de professores não diplomados, os provisórios, que significavam um empecilho aos critérios de modernização dos processos pedagógicos:

Assim é que as docências dos grupos escolares, escolas normal, complementares, modelo, noturnas, para adultos e isoladas, revelam apenas **246 normalistas e 98 complementaristas, sendo o restante do magisterio constituído por 545 professores provisórios**. Evidentemente, o critério a seguir, dora avante, tem de ser a substituição gradativa e judiciosa dos professores provisórios por professores de curso, que se presume terem melhor cultura e orientação pedagógica. [...] **545 provisórios representam uma despesa para os cofres públicos pouco maior do que a que é feita com os 246 normalistas e 98 complementaristas** (SANTA CATARINA, R I P, 1930-1931, p. 11, grifos meus).

O discurso do diretor ressalta a importância do fato de que seria necessário substituir professores sem a devida qualificação por outros de “cultura e orientação pedagógica”. Ao mesmo tempo, notável é a preocupação com o orçamento, visto que as despesas com professores

provisórios são menores, em comparação aos gastos com professores de outros níveis.

Neste viés, analisam-se os dados estatísticos de matrículas efetuadas em Jaraguá do Sul, Distrito Corupá, um caso de modelo “antigo” de escola então existente. A fonte descreve o motivo pelo qual alguns alunos haviam sido reprovados: “Memória Fraca; Raquítico” (SANTA CATARINA, 1945). Sobre tal aspecto, lembra Lourenço Filho (1978, p. 21), “os procedimentos didáticos, que logravam êxito com certo número de crianças, de igual modo não serviam a outras”. Sabe-se que os princípios da Escola Nova indicavam que nem todos aprendiam da mesma forma. Mas a escola tradicional seria principalmente acusada por não reconhecer as diferenças entre os sujeitos aprendentes, existentes no processo, e que recentemente tinham sido indicadas pelos avanços da psicologia e biologia, aliados da Escola Nova.

Decorridos anos de um processo pretensamente renovador e que teria como um de seus pilares a renovação da prática pedagógica pela formação de professores, questiona-se a constituição desta prática do professorado catarinense, uma vez que, durante praticamente toda a metade do século XX, foi necessário manter tantos professores provisórios. Qual seria a tendência em botar em ação um professor sem formação?

Como várias pesquisas sobre a formação docente já mostraram, os aprendizes do magistério tendiam a reproduzir as práticas dos professores pelos responsáveis por seu processo formativo. Segundo García (1998, p. 57), “na pesquisa sobre práticas de ensino, outro enfoque é constituído pelos trabalhos que analisam as crenças e imagens que os professores em formação trazem consigo quando iniciam a formação”. De acordo com esta concepção, os professores geralmente tendem a reproduzir crenças pessoais relacionadas ao ensino que receberam.

Contudo, mesmo professores normalistas, os que se haviam formado com o objetivo explícito de lecionar em escolas primárias, por vezes são vistos como de pouca ou nenhuma cultura geral sólida. Segundo Werebe (1970, p. 212-213, grifos meus), “a ideia de que o professor primário precisa **saber pouco porque ensina noções elementares** é falsa”. E completa:

A **Escola Normal** foi criada em nosso país com o objetivo essencial de preparar o corpo docente para o ensino primário. No entanto, desde a criação das primeiras instituições, as suas

finalidades precípua foram desviadas, aumentando, no decorrer dos tempos a importância das funções adjetivas que lhe foram atribuídas, **transformando-se elas em “liceu para môças”**. O ensino normal foi assim “desprofissionalizado”, em nosso meio, recebendo cada vez mais uma clientela desinteressada pelo magistério.

Talvez este fator justifique um número tão elevado de professores provisórios e complementaristas, afora a precária qualidade de ensino. Em Santa Catarina, leis e decretos pareciam tentar demonstrar ser incontestáveis quanto ao objetivo de renovação escolar, calcado numa nova formação docente. Mesmo diante de eventuais equivocadas deliberações e discursos, tenta-se compor e apresentar uma postura inovadora, com base na estruturação de métodos que, embora constassem da legislação, simplesmente não se efetivaram na prática. A incorporação de mudanças pelo professorado exige muito mais do que a subordinação a leis e decretos; necessita do real interesse político e pedagógico dos governantes, mas, sobretudo, dos docentes.

Assim, o discurso presente em Relatório do Departamento de Educação, datado de 1935, continua evidenciando a importância dada à formação docente com base em novas diretrizes, direcionadas, no caso, a normalistas:

IV – Prática dos normalistas

A prática dos normalistas tomou, no ano findo, caráter verdadeiramente prático. [...] vencemos, porém, a despeito de todos os obstáculos surgidos, como a inexistência de verba para aquisição de material para a prática e a má instalação do grupo do Instituto. Suprindo tais faltas com grande dosagem de boa vontade, muito atingimos. Os alunos do 4º ano, na sua avultada totalidade de 42, assistiram e ministraram todos, por um trabalho hábil de distribuição de serviço, acentuado número de aulas primárias. [...] Nos últimos meses do ano as aulas ministradas pelos alunos eram verdadeiras aulas de professores. [...] A prática regulamentar satisfaz, pois, a sua finalidade. Pode o govêrno entregar confiante aos nossos normalistas presentes, no desempenho do seu encargo, porque a prática do ano findo foi

imposta não como obrigação que se cumpre por dever do cargo, por receio á punição, mas tão sómente como complemento ao curso de magistrándos (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 92-93).

Ao lado disso, atento ao aparelhamento das instituições, o governo da época dirige seu foco também à questão das bibliotecas escolares, prevendo seu bom uso tanto por docentes quanto pelo alunado:

Bibliotécas Escolares

Não há que negar a poderosa influência das bibliotécas escolares na formação educacional da infância. A boa leitura é o cadinho, onde se purificam não sómente os sentimentos da criança, mas também excelente manancial para uma linguagem aprimorada, tanto no falar como no escrever. Foi essa a razão de ser do artigo 49 do Decreto nº715, de 5 de janeiro de 1935, em que foram instituídas as bibliotecas recreativas junto ás Escolas Normais Primárias e aos Grupos Escolares, preenchendo uma sensível lacuna que tínhamos em nosso aparelho educacional (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 151).

Segue o texto legal que apregoa cuidado na seleção das leituras destinadas à infância, pelo papel que exerceriam na proposta de formação cívica e moral alinhada às necessidades dos novos tempos:

A escolha das obras destinadas ás bibliotecas para crianças, deve ser precedida com um rigoroso critério tanto pedagógico, como sob o ponto de vista da educação cívica e moral; mas está claro que este Departamento tomou as devidas cautelas nesse sentido, com uma organização que traz o contróle de toda a leitura destinada ás crianças (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 152).

Por isso, os livros distribuídos aos alunos deveriam antes ser lidos pelo diretor ou professor responsável pela biblioteca, que deveria fichá-los. Já os alunos, após a leitura, também deveriam fazer uma ficha de leitura do livro, que, posteriormente, seria “confrontada com a da

professora e assim controlado o resultado obtido pela leitura feita” (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 152).

Todavia, paradoxalmente, estas determinações lançam dúvidas sobre o potencial de aparelhamento de todas as instituições escolares de Santa Catarina com bibliotecas bem equipadas, ao mesmo tempo em que suscitam dúvidas sobre se os próprios professores conseguiriam realizar as atividades de aproximação e controle. Neste sentido, o relatório inicialmente aponta: “Quasi todos os nossos grupos escolares já principiaram a organização de bibliotecas escolares, e mesmo até algumas escolas isoladas” (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 153). Porém, logo a seguir, no corpo da mesma fonte, encontro informação contraditória à anteriormente prestada quanto ao aparelhamento material escolar:

As escolas, em sua grande maioria, vêm lutando com a falta, quasi absoluta, de material. Principalmente em se tratando do mobiliário para as escolas rurais, pode-se afirmar sem receio de se fazer uma afirmação em falso, que 90% não tem o mobiliário preciso e adequado (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 173).

Quanto à disponibilidade de material para leitura, o texto é o seguinte:

Lutamos ainda com a escassez de material didático, como lapis, penas, canetas, giz, tinta, papel, livros de leitura para alunos pobres, etc. [...] E o número de escolas subiu de muito com o acrescimo ainda de novos grupos escolares e escolas normais primárias. Aumentou-se grandemente o número das unidades escolares, e se diminuiu de quasi cinquenta por cento a verba destinada a provê-las do material necessário (mobiliário e material didático) (SANTA CATARINA, RDE, 1935, p. 153, grifos meus).

É neste viés que se questiona a abrangência das prescrições renovadoras, visto que, mesmo com a exigência de novos métodos de ensino, nem sempre o governo conseguiu garantir as condições para implementar as transformações do cotidiano do ensino e da

aprendizagem nas escolas, justamente pela falta de condições materiais para o trabalho docente renovado.

O amplo projeto formativo de pretensões renovadoras, por vezes detalhado em seus objetivos, englobava um ideal embasado em concepções políticas em relação à formação de “novos” sujeitos, num “novo” momento histórico que se tentava delinear. De acordo com as palavras de Teive:

Nesta linha de raciocínio, as reformas da instrução pública implementadas nos anos 1910 e 1920 tinham como principal alvo a mudança do *habitus* pedagógico e, conseqüentemente, a modificação da mentalidade coletiva. À escola moderna caberia, pois, ordenar, controlar, civilizar as massas, transformando-se num instrumento de ordem, coesão e legitimação nacional, num fundamento da estabilidade do regime republicano. Neste contexto, caberia à escola formadora de mestres/as transformar cada professor num propagador das idéias republicanas e das luzes trazidas pelo advento das ciências, formando-o de modo a cumprir o duplo desiderato de instruir e educar o homem novo, para uma nova era, a era do “progresso e da ordem”, uma versão prática do conceito de civilização burguesa (2008, p. 148).

Diante do teor da citação acima, busco como contraponto o argumento de Chervel, quando discute as finalidades do ensino escolar: “A definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão “por que a escola ensina o que ensina?”, e não pela questão à qual muito frequentemente nos apegamos: “que é que a escola deveria ensinar para satisfazer os poderes públicos?” (CHERVEL, 1990, p. 190).

Também nos relatórios de inspeção, geralmente traduzidos nos chamados termos de visita de inspeção, podem ser observadas prescrições quanto à prática docente. Nos vários escritos, o relato iniciava com a identificação da escola, descrição e qualificação do professor, frequência dos alunos, descrição do mobiliário e da sala de aula, o material didático, escrituração que se referia ao preenchimento correto dos livros de chamada, de matrícula e de registros de exames. Verificava-se também a aprendizagem, através da leitura e da linguagem oral, do domínio dos conteúdos de língua portuguesa, geografia,

história, aritmética e educação moral e cívica. Tais relatórios finalizavam com recomendações ao professor, indicando sua prática e sugerindo outras, ou aprovando-as. Assim, a função do inspetor era, sobretudo, de fiscalizar o trabalho docente, verificando o tipo de aula, aspectos metodológicos e de conteúdo (SANTOS, 2008, p. 241).

Confirmando estes aspectos na fonte Organização do Ensino Primário e Normal (1942, p.45) (Fig. 7).

Na configuração do trabalho, os inspetores fiscalizavam escolas complementares, normais, isoladas e grupos escolares. Segundo Teive e Dallabrida:

Para operacionalizar a atuação dos inspetores em 1910, o Estado foi dividido em três distritos escolares e para cada um deles foi nomeado, por decreto governamental, um inspetor, que deveria ter no mínimo 25 anos e ser diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do país e residir na capital (2011, p. 63).

De acordo com o Decreto n. 585, de 1911, que propunha a reorganização da instrução pública e que resultou na nomeação (pelo Decreto n. 597, de 1911) de Orestes Guimarães como diretor da Instrução Pública em Santa Catarina, os inspetores exerciam funções técnico-administrativas, cabendo a eles ainda a orientação quanto aos métodos de ensino, com o objetivo de uniformizar as práticas docentes, inculcando certo aspecto doutrinário na formação dos professores.

Figura 7 - Organização do Ensino Primário e Normal

Ao inspetor escolar compete organizar, trimensalmente, relatório relativo às visitas aos estabelecimentos de ensino, mencionando a data, a situação do ensino, dos corpos docente e discente, do edifício escolar e do meio social respectivo; propor às autoridades competentes as medidas de interesse para o ensino e serviços propriamente da inspeção; orientar aos diretores dos grupos escolares e das escolas a respeito dos dispositivos que regulam a administração escolar e a disciplina do magistério; verificar a escrituração escolar; fiscalizar os estabelecimentos de ensino mantidos ou subvencionados pelas municipalidades, verificando-se a orientação do ensino e a direção da escola obedecem aos regulamentos do Estado; promover conferências relativas aos métodos e processos de ensino dedicadas ao magistério e palestras cívicas para a educação popular (art. 27 do dec. n.º 794, de 2/5/ 914).

Fonte: Arquivo Público do Estado de Santa Catarina – 1942, p. 45.

Para a efetivação da inspeção, os cargos de inspetor escolar e de chefe escolar foram instituídos na Reforma de 1911: “O Inspetor Escolar era o responsável, em nível regional, pelas questões administrativas e pedagógicas das escolas, e o Chefe Escolar era o seu auxiliar na fiscalização das questões administrativas das escolas isoladas” (TEIVE, 2008, p. 103).

No propósito de estabelecer diretrizes do fazer pedagógico, busco nas recomendações dos inspetores aspectos da prática educativa e supostas ambiguidades quanto ao embate entre a presença da pedagogia tradicional e da renovação escolar.

No Relatório de Inspeção de 1916, referente à visitação das escolas isoladas da Caieira e de Ganchos, situadas no município de Biguaçu (Biguassú), o inspetor relata que não foi possível examinar a escola de Caieira, uma escola mista, de acordo com as instruções do regulamento em vigor (de 1914). Consta que o professor responsável pela escola se havia ausentado da escola, deixando como substituta sua filha, que “ignorava o lugar onde se achavam os livros de matrícula e chamada e o arquivo da escola, sendo-me portanto impossível tomar qualquer informação. [...] peço a V. E. se digne a bem do serviço público, mandar suspender o referido professor por 8 dias” (TERMO DE INSPEÇÃO, 1916, p. 2).

Portanto, para a composição da esperada organização escolar, a inspeção exercia a função de “fiscalizar rigidamente, segundo as normas emanadas dos órgãos superiores, todo o trabalho docente e a instrução em geral” (FIORI, 1991, p. 98).

Quanto à escola masculina de Ganchos, o inspetor registra que havia 60 alunos matriculados e naquele dia a frequência era de apenas 42; quanto ao mobiliário existente: “bancos simples quase totalmente estragados [...] 2 mappas, um do Estado e outro do Brazil, 1 quadro de Parker e um relógio” (TERMO DE INSPEÇÃO, 1916, p. 3). Nota-se, cinco anos após a Reforma de 1911, que o mobiliário escolar se encontrava em péssimo estado, o que demonstra que o governo ainda não teria contemplado todas as escolas com materiais e mobiliário adequados. Considerados novos aliados do ensino, os mapas Parker eram exemplo de material didático que, segundo Teive (2008, p. 70), “certamente, sintetizavam o propósito da pedagogia moderna de ensinar a um número grande de alunos, em um curto período de tempo e sem o auxílio da memorização, ou seja, através da compreensão da criança e da sua atividade”. Assim, a presença deste material significava certo

avanço na prática docente, em contraponto ao tradicional ensino de memorização.

Continuando o termo, o inspetor descreve o que observou das aulas de “Noções de hygiene rural”, denunciando o despreparo do professor ao ministrar essa matéria: “**sem clareza, sem ordem e principalmente sem método** devido a falta de preparo do professor que não organiza e methodiza em casa o ensino destas tão uteis e importantes noções para áquelles, que mais tarde, se hão de dedicar á agricultura”. Para o conhecimento e aprendizado do professor, o inspetor dá uma aula-modelo: “orientando o senhor professor, e sobretudo **apontando-lhe o methodo** a seguir, **sem o que, o ensino será fatalmente defeituoso**” (TERMO DE INSPEÇÃO, 1916, p. 3, grifos meus). Tais expressões revelam a falta de preparo docente e refletem a difícil tarefa de controlar a renovação educacional conferida aos inspetores.

No título “Ensino”, descreve que havia 40 alunos matriculados no primeiro ano e que “quasi todos eram analphabetos, 5 no 2º e 15 no 3º anno” (TERMO DE INSPEÇÃO, 1916, p. 4). Expressa o diagnóstico de uma escola que não teria dado conta de alfabetizar. Deve-se observar que este termo de inspeção é do mês de dezembro de 1916, ou seja, refere-se ao final do ano letivo.

Os horários e os programas também não eram cumpridos, pois, segundo o inspetor, “o professor carece de material escolar e didactico. Realmente, Exmo. Sr. Dr., sem mappas, sem quadro negro, sem classes e outros objetos escolares, mal poderá um professor obter bons resultados dos seus trabalhos”. Em “Nota”, o inspetor ratifica que, examinando os alunos do 3º ano, percebeu que pouco sabem sobre as matérias, pois:

apenas repetem de memoria, como papagaio. Este defeito é oriundo não só da falta de preparo intellectual do professor, como também do methodo de ensino, que alem de ser deficiente, obedece ainda nos processos archaicos e anti-pedagogicos, hoje inteiramente condenados pelos modernos pedagogistas (TERMO DE INSPEÇÃO, 1916, p. 5, grifos meus).

Ficam evidentes as deficiências do sistema educacional, com práticas julgadas condenáveis aos olhos da inspeção porque arcaicas. Assim, quanto à aprendizagem, os processos de ensino descritos neste

termo de inspeção estão aquém dos princípios da pedagogia moderna, configurando contrastes entre o que se pretendia e o que se apresentava na realidade escolar; constata-se, pois, com a denúncia do inspetor, seu alinhamento aos pedagogistas modernos que condenavam a repetição e a memorização, lembrando Lourenço Filho (1978, p. 91):

O termo prática não significa a exata repetição de uma reação qualquer, mesmo porque repetições dessa espécie jamais ocorrem no transcurso da aprendizagem. Prática significa a reiteração dos esforços de quem aprenda no sentido de progressiva adaptação a uma situação qualquer e a novas situações que se ofereçam.

Aspecto que designa o modo de ensino é indicado pelo mobiliário das escolas, referindo-se, em varios casos, às salas multisseriadas, sob regência de um único professor, mantendo um ensino considerado ultrapassado, uma vez que não oferecia ambiente adequado para outra forma de organização da prática pedagógica.

CÓPIA – Inventário do mobiliario da escola Mixta do Escalvado: 10 classes con encosto – 1 escrivaninha com estrado – 2 cadeiras sendo uma com braços e outra simples – 1 quadro negro de parede – 2 mappas: um do Estado e outro do Brasil – 1 Bandeira Nacional pequena – 1 Bandeira Nacional grande – 1 livro de chamada – 1 livro de matricula – 1 livro de poesia titulado Cancioneiro – 1 livro de Codificações de leis. Etc – 1 livro de Leis e Decretos – **1 usado programa de ensino de 1914 – 1 moderno programa de ensino de 1920** [...] (SANTA CATARINA, 1923).

Verifica-se que já emerge uma discussão sobre o antigo e o moderno. Os termos chamam a atenção para a simultânea convivência dessas concepções, como quando se referem ao documento considerado “usado”, de 1914, e ao “moderno”, de 1920. Nos termos de visitas de inspeção escolar é rotineira a presença das indicações sobre como deve ser o trabalho pedagógico e se é realizado de acordo com as novas orientações ditas “modernas”.

Nota-se, no Decreto n. 596, de 1911, que tais determinações quanto aos fazeres docentes são determinadas por regras, para efeito de implantação do que era determinado:

O Coronel Vidal José de Oliveira Ramos Governador do Estado de Santa Catarina no uso das suas atribuições:

Considerando que o exito da reforma da Instrução Publica decretada, em muito depende dos **metodos de ensino e adoção de material escolar aconselhado pela moderna pedagogia para que uniformes sejam os processos** usados pelo professorado e cujo arbítrio não deve ficar a escolha de obras didacticas;

Considerando que a fiscalisação do ensino deve ser exercida tambem sobre o uso de taes obras;

E tendo em vista o que propoz no seu Parecer o Inspetor Geral do Ensino, decreta:

Art. 1º. **Ficam adoptadas para serem exclusivamente usadas em todas as escolas publicas estadoaes as obras didacticas constantes da relação** que a este acompanha, assignada pelo Secretario Geral dos Negócios do Estado (SANTA CATARINA, 1911, p. 88, grifos meus).

E segue com a relação das obras didáticas que deviam ser usadas nos grupos escolares e escolas isoladas:

- 1 – Cartilha – Arnaldo Barreto
- 2 – Leitura Preparatoria – Francisco Vianna
- 3 – Primeiro Livro - Francisco Vianna
- 4 – Segundo Livro - Francisco Vianna
- 5 – Terceiro Livro - Francisco Vianna
- 6 – Minha Pátria – Pinto e Silva
- 7 – Caderno de Calligraphia vertical – por Francisco Vianna (SANTA CATARINA, 1911, p. 89).

Tais recomendações deixam transparecer força e controle ao determinar exclusivamente certas obras didáticas consideradas como modelo de uma “moderna pedagogia”, e a impossibilidade de escolha pelos professores. Permitem visualizar rigor nas prescrições, o que

estabelece relação com um sistema de ensino ainda envolto em posturas tradicionais.

Vejo nesta prescrição um aspecto que, segundo Carvalho, também se aplicou ao contexto de Minas Gerais sob a Reforma Francisco Campos: “[...] os programas de ensino exarados pelos órgãos superiores que constavam na reforma foram instrumentos para controlar e orientar o trabalho docente” (CARVALHO, C. H., 2012, p. 196).

Nota-se que os decretos evidenciam tentativas de remodelação. Quanto a elas, adverte Lourenço Filho (1978, p. 28): “No afã de se substituírem velhas doutrinas por novas teorias, [...] tomaram-se muitas vezes elementos de um campo restrito de observação, pretendendo-se neles encontrar toda explicação”. De acordo com mesmo raciocínio, continua salientando que é necessário o verdadeiro entendimento dos sistemas renovados: “Sem isso continuará a existir um hiato muito sensível entre a compreensão dos verdadeiros princípios da escola nova e a simples cópia de procedimentos, por imitação de suas formas externas” (LOURENÇO FILHO 1978, p. 142). Por fim, o notável escolanovista aconselha:

combater o aspecto impositivo da educação tradicional, caracterizado pelo apelo ao automatismo, com eliminação do valor dos impulsos naturais, desejos e propósitos, fonte do sistema vital que é a personalidade. Em consequencia, as relações entre mestre e aluno hão de modificar-se (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 247).

Com relação à determinação do uso de cartilhas, assevera o mecanismo de direcionamento da aprendizagem de forma estática, o que não se relacionaria aos princípios de escola ativa defendidos pelo movimento renovador. Havia conflito entre o “novo” e o “velho”, percebendo-se que ainda não existia clareza sobre o que significavam os modelos pedagógicos.

Na análise de um ofício da Diretoria de Instrução Pública que descreve material em uso, reconheço um embate evidenciado no uso de materiais prontos que indicam um traço da pedagogia tradicional, uma vez que apontam a centralidade da função docente apoiada nesse tipo de suporte para a escrita e a leitura:

Satisfazendo o pedido de vosso ofício nº 136, de 20 de fevereiro p.p. remetto-vos 10 exemplares de

Nossa Patria, 10 Geographies, 10 Grammaticas, 10 Arithmeticas, 10 Lousas, 3 duzias de lapis de pau, 3 duzias de lapis de pedra, 1 resma de papel, **30 Taboadas e 30 Cartilhas** (SANTA CATARINA, 1923, p. 71, grifos meus).

É comum encontrar documentação que solicita materiais como taboadas e cartilhas, produtos da escola tradicional, criticados por oferecer uma educação dita ultrapassada, fora do contexto do aluno, com foco no conteúdo. Tal procedimento metodológico culmina no exercício de decorar e em atividades mecânicas predeterminadas. O educando, nesse caso, é agente passivo no processo ensino-aprendizagem. Especulo, apesar de a educação tradicional se conservar no início do século XX, quando as ideias de Escola Nova se tornaram mais fortes, se a hegemonia da tradicional foi, em maior ou menor grau, abalada. Até pode ter sido, mas os documentos comprovam sua permanência na escola. Até porque a renovação que surgia tentava ganhar vida num contexto até então dominado pelas forças tradicionais. Ao mesmo tempo em que um ofício exarado poderia ser inspirado pela renovação pedagógica, os livros e cartilhas que propõe para uso na escola denotam uma prática educativa ainda tradicional.

Já um ofício de agosto de 1924, assinado pelo então diretor de Instrução Pública, Henrique Fontes, reitera solicitação à nova direção do Museu Nacional no Rio de Janeiro para que seja enviado material de História Natural às instituições catarinenses. Afinal, uma nova escola devia se nutrir dos avanços científicos disponíveis, principalmente pela necessidade de apoiar uma administração que perseguia a modernização: “À vista do entendimento verbal que me coube a honra de ter com o ex-diretor desse Museu, exmo. sr. dr. Bruno Lobo, em 17 de outubro de 1922, pedi a s. exa. que se dignasse fornecer colleções de historia natural a varias escolas deste Estado, bem como a esta Directoria” (SANTA CATARINA, 1924 [n. p.]).

Encontrei ainda ofícios relatando que Orestes Guimarães submeteu professores a exames para verificar se tinham competência linguística para a docência, respeitando as exigências legais de uso do português nas atividades escolares exigidas no corpo da reforma de ensino em Santa Catarina, medida esta que revelou a componente de nacionalização atrelada ao ideário escolanovista já naquele momento. O caminho era reformar as antigas e tradicionais escolas, reconfigurar as práticas no seu interno e forjar uma nova nacionalidade. No ofício

dirigido em setembro de 1924 ao professor Walter Sparing, de Blumenau, área de influência imigratória alemã, assim consta:

Para os devidos fins, comunico-vos que, em virtude de terdes sido aprovado em exame prestado perante o inspetor escolar sr. Orestes Guimarães, vos concedo licença para leccionardes no lugar Itoupavazinha, nesse município.

Cumpre-se, porém, esclarecer-vos que, **se vossa escola leccionar alguma matéria em língua estrangeira**, será, na forma do § 1º, arto. 24 da lei no. 1283, de 15 de setembro de 1919, **considerada estrangeira**; e, nesse caso, deveis requerer ao sr. dr. Secretário do Interior e Justiça **licença para o devido funcionamento** (SANTA CATARINA, 1924, [n. p.], grifos meus).

Outro ofício do mesmo mês e ano mostra esta mesma estratégia de controle alinhada à mudança e à modernização, agora considerando o exame prestado pelo professor José Abati, da zona de colonização italiana de Urussanga: “Para os devidos fins, comunico-vos que, em virtude de terdes sido aprovado em exame prestado perante o inspetor escolar Sr. Luíz Sanches Bezerra da Trindade, vos concedo licença pra leccionardes no lugar Rio Morosini, nesse município” (SANTA CATARINA, 1924 [n. p.]).

À inspeção cabia mostrar que a escola necessitava ser reformulada. Em um de seus termos, um inspetor deixou anotações salientando sua responsabilidade com a proposta educacional apreendida, indicando outras formas de perceber a criança, consonante à pedagogia moderna em sua base intuitiva:

Introduzir nas aulas de leitura e linguagem oral, a reprodução dos textos lidos e a **conversação animadora sobre todas as cousas úteis e agradáveis**, que **interessam** as crianças; cuidar, com ardor, da pronúncia correta e da significação dos vocábulos; aprimorar a aprendizagem da aritmética, direcionando-se até o perfeito desembaraço, nos pontos do programa; **animar as crianças** para o conhecimento da nossa História, da nossa Geografia, procurando **meios intuitivos e atraentes** (mapas, revistas, desenhos no quadro, visando à conservação de tudo que lhes fosse

explicado; não esquecer as lições sobre a educação moral e cívica, sobre a higiene em geral (TERMO DE VISITA, 1936, p. 3, grifos meus). Cfr. original quanto ao verbo assinalado.

Em contraposição ao ensino tradicional, repete-se aí a premissa de que a educação devia estar pautada pelos sentidos, despertando o interesse, a motivação pelas tarefas, sendo composta por um ensino atraente e animador. Segundo Teive (2008, p.34): “[...] o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, vinha sendo veementemente condenado pelas formas de pensar e de agir que produzia”.

Para Lourenço Filho, a motivação se refere tanto ao comportamento, quanto à aprendizagem e à personalidade. Ao expor a importância da psicologia para a educação, lembra:

A psicologia educacional não deverá cingir-se a procedimentos de estimulação momentânea das tarefas escolares, aspecto pelo qual muitas vezes tem sido entendida a motivação, segundo **pequenas receitas a que o mestre recorre para tornar menos aborrecidas suas lições**. O problema, muito mais vasto, não se limita à idéia da regulação do comportamento dos alunos em cada lição ou exercício, com vistas a resultados formais, e sim, à direção de todo o processo educativo (1978, p. 78, grifos meus).

As determinações da inspeção, neste caso, estavam pautadas pelo ideal renovador. Sinalizavam a presença de esquemas tradicionais ao estipular outras práticas docentes, buscando articular o ensino-aprendizagem ao processo motivacional do comportamento, baseado no exercício do professor e no efeito dessa nova postura pedagógica.

Aspecto renovador fica evidente em relatório de inspeção de 1938:

Recomendações à sra. prof^ª: a) esforçar-se por obter leitura mais expressiva; b) seguir no ensino da leitura aos principiantes, as instruções constantes da Cartilha Fontes; c) intensificar o estudo da geografia e história, utilizando-se dos mapas; d) não ter pressa em esgotar o programa, conforme verificamos em aritmética, convindo

que o **desenvolvimento seja paulatino e no mais harmônico possível** (TERMO DE VISITA, 1938, p. 18-19, grifos meus). Cfr. - original pontos assinalados.

Ao solicitar, num termo de inspeção, que o ensino contemple um desenvolvimento paulatino, que entenda que o desenvolvimento infantil é um processo que se estende “no tempo, com sentido dinâmico, dado que cada uma de suas fases prepara as seguintes, e assim sucessivamente” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 56), o inspetor revela conhecimento de princípios pedagógicos escolanovistas. Ratifica que os estudos, tanto da biologia quanto da psicologia, contribuam para a renovação do ensino e da aprendizagem. Tais recomendações explicitam o trabalho dos inspetores envolvidos na tarefa de propor mudanças na prática educativa, fruto de um novo modelo educacional.

Como ilustração da qual emana inspiração, apresento as recomendações de um inspetor a uma professora com concepções indicativas de práticas de ensino renovadoras, que faziam referência ao modelo até então adotado na escola e solicitavam: “[...] a) não ensinar a taxionomia, que apenas habilita o aluno a fazer a inútil e árida análise gramatical; b) cuidar para que a leitura do 1º ano **não seja feita decoradamente** [...]” (TERMO DE VISITA, 1942, grifos meus).

O argumento em questão recorda que para a mudança educacional não bastava ampliar a quantidade de escolas e introduzir outros recursos didáticos, mas se solicitava igualmente a mudança da mentalidade dos administradores e, sobretudo, dos professores.

Quanto às recomendações, deixam transparecer que, aos olhos da inspetoria, o trabalho pedagógico se pautava pela centralidade do professor. Havia vinculações explícitas entre a atividade de inspeção e o fazer pedagógico, tanto que no Diário Oficial do Estado, de 13 de março de 1941, portanto durante o Estado Novo, quando Santa Catarina estava sob o poder do interventor Nereu Ramos, localizo uma detalhada atribuição de funções aos inspetores escolares, agora sob a tutela da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, subscrita pelo secretário Ivo d’Aquino. São enfatizados aspectos didáticos que se referem à metodologia de ensino, bem como às finalidades formativas em questão, embora indicando, simultaneamente, a prevalência de novidades ao lado da manutenção de tradicionais objetivos da escolarização:

Pontos capitais de inspeção:

- 1º. – Matrícula e frequência previstas em lei;
- 2º. – **disciplina** irrepreensível, baseada na estima, na confiança e no respeito mútuo entre mestres e discípulos;
- 3º. – **ensino eficiente, intuitivo e objetivo, prático e aplicado**, revelando-se nos **trabalhos realizados pelos escolares**;
- 4º. – **educação integral**, praticada em seus vários aspectos – cívico, intelectual, físico, **moral e social**, sem esquecer os deveres de urbanidade e polidez (SANTA CATARINA, 1941, p. 3, grifos meus).

Foi registrada num documento da inspetoria a recomendação de “[...] estudar convenientemente as indicações dos programas em vigor [...]” (TERMO DE VISITA, 1942, p. 25). Cabia ao professor o estudo. Ao inspetor, a vigilância, além de ministrar aulas-modelo a serem seguidas: “A sra. professora deverá observar nas aulas de linguagem e aritmética o **método por mim explicado e exemplificado**, e fazendo com que os alunos respondam em sentenças completas” (TERMO DE VISITA, 1940, p. 11, grifos meus). Nessa referência a um percurso metodológico, percebe-se o delineamento do formalismo e do disciplinamento herbartiano, mesmo que numa recomendação contrária ao tradicionalismo.

Verifico, apesar dos aspectos contraditórios associados ao serviço de inspeção escolar, que a esse cabia zelar pela introdução do “novo” na escola. Portanto, o inspetor deveria observar atentamente a docência, uma vez que a formação e a atuação do professorado eram requisitos para a mudança. Vários são os termos de visita de inspeção que ratificam essa forma de controle político-pedagógico.

Na análise que faz dos argumentos defendidos pelo escolanovista Lourenço Filho em suas várias obras, nas quais apresentava os alicerces da mudança necessária, Carvalho (2002, p. 402-3) ressalta que havia uma preocupação com a chamada “escola ativa”, com as bases científicas da pedagogia e com os limites da atuação docente para sua efetivação; não bastaria, pois, copiar processos de ensino vistos como ativos, mas seria necessária uma mudança na própria filosofia do ensino.

A inspeção escolar, como função técnico-administrativa, orientava os professores e indicava como devia ser o trabalho pedagógico. Nota-se o surgimento de tendência à mudança num parecer que tenta amenizar o exagero no ditado: “[...] ministrar ditados não muito extensos, procurando tirar proveito dos mesmos no sentido de

profusas reproduções das palavras variáveis, exercícios sôbre os tempos verbais, gêneros e números etc; corrigir a linguagem corrupta, comum em terras coloniais” (TERMO DE VISITA, 1945, [n. p.]).

Diante dos processos de mudança do ensino derivados de uma nova mentalidade, resistiam antigas formas de organização da escola. Quanto às escolas distantes das áreas urbanas, consta:

As escolas Isoladas eram muito numerosas e típicas da zona rural. Nelas um só professor ensinava, no mesmo horário escolar e na mesma sala de aula, a todos os alunos da escola, embora estes apresentassem diferentes níveis de adiantamento escolar e de anos de escolaridade (FIORI, 1991, p. 87).

Aquele termo de visita de inspeção a uma escola de Jaraguá do Sul, datado de 1945, apresenta também uma recomendação incisiva para o trabalho do professor: “Abandone de uma vez o método de ensino abstrato, incompreensível para a criança” (SANTA CATARINA, 1945 [n. p.]). Fica explícita a sinalização de que o ensino era visto como tradicional e que necessitava de uma renovação.

Em meio a um emaranhado de recomendações a respeito de como o professor deveria proceder em suas aulas, fica também sinalizada a tentativa de uma renovação metodológica acerca dos interesses do aluno, explorando atividades que fossem relacionadas à vida prática, bem como referência ao processo de nacionalização em evidência. Destaca outro Termo de Visita:

Recomendações: dar linguagem oral consoante a aula que ministrei ao 2º e 3º anos, fazer com que os alunos interpretem e reproduzam a lição de leitura; dar abundantes problemas de aritmética sôbre **assuntos da vida prática ambiente**, versando sobre números inteiros, frações decimais, sistêma métrico, percentagem, regra de três simples e juros. No mais seguir minhas recomendações verbais, e como o vem fazendo as duas reuniões pedagógicas. É louvável o **trabalho de nacionalização** que o professor Manuel Luiz da Silva, vem desenvolvendo (SANTA CATARINA, 1941 [n. p.], grifos meus).

É o que incentivava o movimento da Escola Nova: que o ensino fosse ligado ao conhecimento prático da natureza e da vida social, em que a aprendizagem resultasse da observação, da prática, e que do acúmulo de experiências resultasse em processos de libertação individual.

Recomendações dessa natureza prosseguem ao longo da década de 1940. Permanece a fiscalização do trabalho do professor, verificando a aprendizagem dos alunos e apontando recomendações: “[...] tive, em geral regular e boa impressão” (TERMO DE VISITA, 1948, [n.p.]). Noutro caso: “Que o aproveitamento dos alunos foi regular em leitura e aritmética do 3º ano; regular do 2º ano e aproveitável do 1º ano; nas demais disciplinas demonstraram os alunos bom aproveitamento, sentindo-se familiarizados com a presença do atual inspetor” (TERMO DE VISITA, 1948 [n. p.]).

Outro aspecto histórico que emana desse tipo de fonte é o que vincula o modo de ensino a referências à arquitetura e ao mobiliário das escolas. Quanto aos prédios escolares, observa-se o relatório de um inspetor escolar, em memorial dirigido ao governo do estado em 1937:

Uma das condições, para a boa marcha do ensino e conseqüente rendimento escolar é, sem dúvida, a dos prédios escolares. Nas zonas a serem nacionalizadas, as escolas particulares são instaladas em ótimos prédios, providos de mobiliário adequado, ao passo que as estaduais, com raras exceções, deixam muito a desejar neste ponto de capital importância. Não é admissível que persista êste estado de inferioridade material de nossas escolas, quando, na parte técnica, em geral, podem servir de modelo as suas concorrentes particulares (SANTA CATARINA, RDE, 1940, p. 490, grifos meus).

Vê-se que as escolas estaduais não possuíam as mesmas condições que as escolas particulares. Faz-se, deste modo, alusão ao fato de que as escolas remanescentes de origem estrangeira, ainda ativas nas zonas de colonização, mantidas por particulares, poderiam estar mais preparadas para o ensino do que as mantidas pelo Estado: “Essas circunstâncias contribuíram para que as escolas publicas catarinenses fossem consideradas simples e mesmo pobres, quando comparadas com as escolas particulares que recebiam até material didático doado por evoluídos países europeus” (FIORI, 1991, p. 101).

4.1.2.1 A persistência do embate: docência e materiais didáticos

Já foi comentado que os materiais didáticos, como elementos da prática docente, são portadores e expressão de uma dada filiação teórica e metodológica. Nesta seção, recorro à análise de dois tipos de fontes que podem auxiliar na identificação e caracterização da atividade educativa levada a efeito em certo contexto escolar, mas que também podem dizer de elementos da organização política, econômica, social e cultural em um específico âmbito cronológico.

Inicialmente, trato dos livros escolares, ou, como também já foram denominados, livros didáticos ou manuais. A seguir, dedico-me aos cadernos, fonte também complexa, que guarda a peculiaridade de ser o único dispositivo de escrita da instituição escolar produzido pelos próprios alunos.

4.1.2.1.1 O livro didático: a escrita do novo?

De acordo com Choppin (2002), o livro didático é constituído por determinados objetivos, que contemplam a transmissão de valores, ideias e culturas. São interlocutores dos saberes legitimados pela instituição educativa e daqueles desconsiderados por ela, pois expressam aspectos culturais que formam determinados padrões normativos. Interpretá-los consiste em perceber tanto sua circulação quanto sua utilização. Por isso, o livro tem relação com a estrutura que o gerou; assim, é produto cultural, social e político. Fundamentalmente, é uma fonte “rica e complexa”.

Segundo o mesmo autor, o livro, em suas várias funções, não pretende ser o fim da atividade educativa. Como instrumento didático que é, significa um suporte à disposição do professor e do aluno:

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Segundo o autor citado, o livro didático pode exercer quatro funções que se diversificam segundo alguns aspectos: o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações [...]

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc.

3. Função ideológica e cultural: [...] o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de

formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Partindo dessa análise, procuro evidenciar características das funções e usos do livro didático enquanto mecanismo de apoio pedagógico para configurar o que prescrevia o projeto de renovação escolar. Nesse viés é que concebo tal perspectiva alinhada à função ideológica e cultural. Apresenta-se, no período pesquisado, como suporte da campanha nacionalista e de ideais modernizantes, cumprindo uma tarefa de aculturação e doutrinação. Dispõe, também, de metodologias tradicionais para o ensino, explícitas nas atividades propostas, estabelecendo pouca relação com a vida prática do aluno, o que o distancia da aprendizagem e o desfavorece.

Encontra-se, assim, a confirmação do uso do SEGUNDO LIVRO, no Decreto n. 1.944, de 27 de fevereiro de 1926, que aprova um programa determinando o uso de materiais didáticos para as escolas das zonas rurais coloniais, localidades em que existiam instituições oriundas das antigas escolas de imigrantes em que ainda se encontravam várias crianças bilingues ou que falavam idiomas estrangeiros:

2.º ANNO

LEITURA

1.º- Leitura diária do livro usado **Segundo Livro**, observando-se a pontuação.

2.º- Estudo diário dos Synonymos, antonymos e homonymos dos termos mais communs do capítulo lido. Tradução dos termos, dos synonymos, antonymos e homonymos correspondentes.

3.º- Depois do estudo do capítulo, conforme os paragraphos anteriores, isto é, da leitura corrente e do estudo dos principaes termos, o professor fará a recapitulação do capítulo, exigindo a tradução geral do mesmo (SANTA CATARINA, 1926, p. 3).

Para promover a aplicação do moderno, há indicação de exigências e recomendações que equivalem à intenção de alfabetizar nos moldes nacionalistas, com vistas a interferir na fala dos alunos, explícita na preocupação com a tradução exigida. Tal função social, política e de aculturação, representa o embate que se configurou no período, pois trata de aspectos modernizantes imbuídos em normas tradicionais.

Observo, em outra obra didática, um dos exercícios propostos, solicitando que o aluno completasse frases: “O esporte torna as crianças fortes e saudáveis. Luíz gosta de.....; Luíz gosta de.....; Luíz gosta de.....” (VIANNA, 1922. p. 76) (Fig. 8).

Demonstra a metodologia do trabalho tradicional apoiada num recurso pouco atrativo, uma vez que se embasa na repetição. Tal prática é veementemente condenada pela Escola Nova. Por outro lado, o material apresenta algumas ilustrações que pretendem chamar a atenção da criança leitora. Sob este prisma, evidencia uma recorrência ao método intuitivo, pois solicita o uso da percepção sensorial, entendida como elemento auxiliar na aprendizagem.

Figura 8 - Livro didático, 1992, p.76

EXERCÍCIOS

O esporte torna as crianças fortes e saudáveis.



Luís gosta de

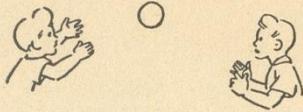


Luís gosta de

.....

Luís gosta de

.....





Luís gosta de

.....

Complete as sentenças.
escrevendo o que falta nas li-
nhas ponteadas.

- 76 -

Fonte: Arquivo privado.

Ora, o livro citado compõe o quadro das obras didáticas solicitadas pelo Decreto n. 596, de 1911, por “modernizar” o aparato escolar: “Considerando que o êxito da reforma da Instrução Pública decretada em muito depende dos **metodos de ensino e adoção de material escolar aconselhado pela moderna pedagogia para que uniformes sejam os processos [...]**”. Isto constitui um exemplo do embate de base metodológica presente num mesmo material.

Chamo a atenção para o fato de que as alterações na listagem de obras didáticas a serem adotadas na escola primária catarinense compuseram um estudo, realizado por Orestes Guimarães, embutido nas medidas reformadoras que buscava efetivar. De acordo com Teive e

Dallabrida (2011, p. 90-1), disto resultou que a composição das bibliotecas dos grupos escolares (e, por extensão, nas demais escolas) deveria ser embasada em obras escritas exclusivamente na língua portuguesa, ter cunho cívico-patriótico, exaltar o homem e as coisas do Brasil, em conformidade com os propósitos nacionalistas e republicanos, bem ao gosto do espírito reformista de Orestes Guimarães. O então diretor da Instrução Pública argumentou que os livros até então utilizados na escola primária catarinense, muitos dos quais escritos em idiomas estrangeiros versavam sobre outras culturas e povos, deixando de lado o necessário conhecimento das coisas brasileiras.

O que esta análise parece não considerar é que não se tratava apenas da natureza dos conteúdos dos livros escolares. Estes podiam ser alterados em seu teor, mas sem que se mudasse a forma didática tradicional de exposição dos conteúdos e de solicitação da realização de exercícios. Como mostra a página apresentada do Segundo Livro de Leituras Infantis da autoria de Vianna (Fig. 8), os livros didáticos em uso na escola primária de Santa Catarina, mesmo aqueles adotados no período de reforma, poderiam, por exemplo, acabar conjugando orientações didáticas vinculadas à pedagogia tradicional a outras atribuídas às inovações metodológicas relacionadas ao método intuitivo.

O material a que se refere o documento analisado, embora obedecesse às prescrições da renovação escolar e pretendesse seguir a pedagogia moderna, preservava, paradoxalmente, as características das metodologias tradicionais que ainda persistiam nas unidades escolares.

Para a leitura, por exemplo, limitava e condicionava o aprendizado através de um uso sem relação com a realidade do aluno, como na frase: “Luís gosta de.....”. Afinal, quem seria Luís? Veja-se a distinção metodológica antagônica entre o tradicional e o novo:

O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição – eis em que quase se resumia a didática tradicional. A escola ativa, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Há um indicativo de convivência simultânea entre o antigo-tradicional e o novo-moderno, pois o primeiro já havia criado raízes e o

segundo fora proposto sob outra perspectiva, embora tivesse encontrado alguma rigidez:

As primeiras escolas haviam sido criadas em comunidades de singela composição em que a ação da família, da igreja e da comunidade próxima era bastante à formação educadora. [...] Ademais, como se tinha por justo e natural que o destino profissional fosse predeterminado pela situação social e econômica das famílias, tendia-se à perpetuação da estrutura social existente (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 19).

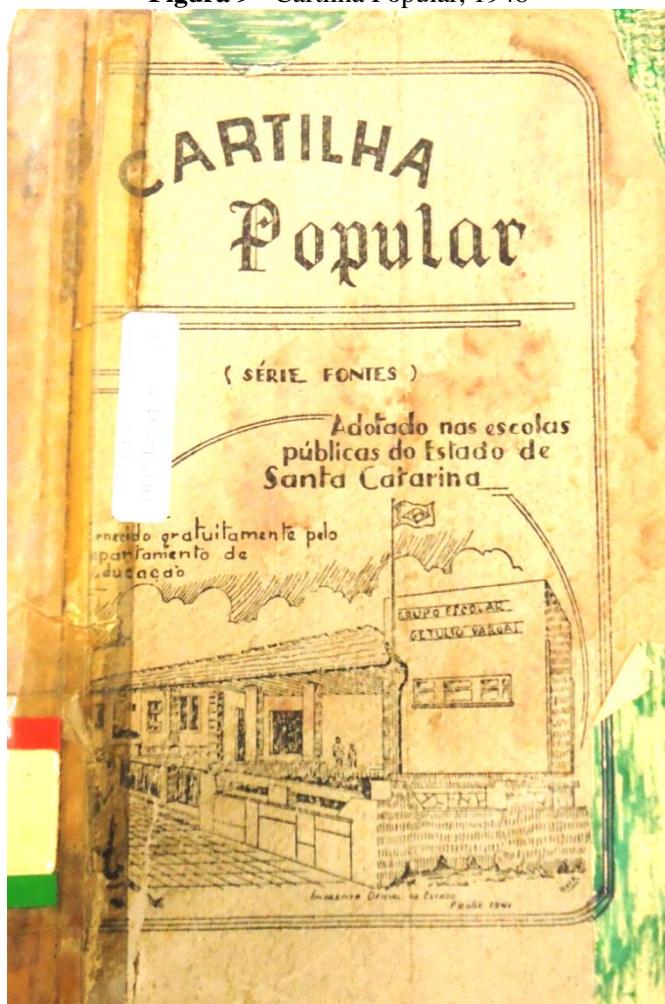
Outra fonte refere-se aos livros de leitura como importante suporte do trabalho pedagógico: “Satisfazendo o pedido de vosso officio nº 15 de 23 de fevereiro p.p., remetto-vos 20 Cartilhas, 15 Primeiros e 30 Segundos Livros de Leitura” (SANTA CATARINA, 1923). Em outro officio, destinado ao então secretário da Superintendência Municipal de Blumenau, observa-se: “Satisfazendo o pedido de vosso officio nº 4, de 26 de fevereiro p.p., em data de 21 do corrente vos remetti 500 Segundo Livro de Leitura [...]”. Na visão de Teive (2008, p. 51), referindo-se aos possíveis usos do livro na escola primária, já que o Estado demonstrava investir na aquisição de material didático necessário à mudança na escola:

Os livros de leitura – cada um corresponde a uma série da escola elementar – só eram iniciados após a criança estar alfabetizada, o que acontecia, geralmente, no segundo semestre do primeiro ano escolar. [...] eram livros com lições curtas, organizados sob o princípio da palavração. Para a alfabetização a professora contava com o auxílio da cartilha.

Este investimento também pode ser observado como uma ação que se propunha renovar os moldes escolares. Indica uma demonstração de interesse na evolução do ensino, porém, ainda não inteiramente harmonizado com os moldes do que advogava o escolanovismo. A esse dado é possível relacionar o crescimento quantitativo, base referencial para uma moderna estrutura que se almejava. Na interpretação de Lourenço Filho (1978, p. 20-21), contudo:

Ao crescer esse número não se deram logo sensíveis mudanças no espírito e na forma do trabalho escolar. Nos graus inferiores, continuaram os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo.

Quanto às cartilhas acima citadas, lembro que geralmente estão associadas a metodologias tradicionais de alfabetização, trabalhando a silabação e solicitando contínuas repetições. O uso de cartilhas num contexto que se pretendia inovador é, no mínimo, contraditório. Lembre-se do teor do Decreto n. 596, de 1911, que apresenta, na relação de obras didáticas a serem utilizadas nos grupos escolares e escolas isoladas, a Cartilha de Arnaldo Barreto (SANTA CATARINA, 1911, p. 89) e o também já citado ofício da Diretoria da instrução Pública, que fala da remessa de cartilhas para as escolas (SANTA CATARINA, 1923, p. 71).

Figura 9 - Cartilha Popular, 1948

Fonte: Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina.

Em minha busca por elementos da cultura material da escola primária de Santa Catarina utilizados nas primeiras décadas do século XX, localizei um exemplar da Cartilha Popular da série Fontes, datada de 1948 (Fig. 9). A consulta ao prefácio da 1ª edição ali constante, datado de janeiro de 1920 e assinado por Henrique Fontes, naquele momento diretor da Instrução Pública, vem ao encontro do meu argumento a respeito da circulação deste tipo de material didático na

escola primária de Santa Catarina, no intervalo de tempo ao qual minha investigação se dedica. Sua permanência ao longo do tempo corrobora minha afirmação sobre a cristalização de práticas escolares associadas à pedagogia tradicional.

O embate metodológica se explicita quando as recomendações para a leitura proposta pelo supostamente inovador programa de ensino oficial determinam o mesmo processo alfabetizador embasado na silabação: “3º – Decomposição oral dos vocábulos em syllabas, de forma que o ouvido dos alumnos se familiarize com os elementos componentes das palavras estudadas. Ex.: casa (cá-sa); copo (co-po), chapéu (cha-péu); boneca (bo-né-ca)” (SANTA CATARINA, 1926, p. 8).

A adoção desta metodologia para o ensino da língua portuguesa compõe o quadro de abordagens tradicionais observadas em escolas primárias, que solicitavam do professor o uso da gramática-tradução. A aprendizagem idiomática era encarada como uma atividade com a qual a criança deveria aprender e memorizar regras e exemplos. Implicava criar listagens de vocabulário e a realização de exercícios, a usar regras gramaticais, a fazer tradução e escrever ditados. O que se enfatizava era a escrita (SANTOS, 2009, p. 518).

No livro didático *Minha Pátria – ensino da história do Brasil no 2º ano do curso preliminar* (Fig. 10), adotado nos estados sulinos, há um prólogo em que se passa uma orientação metodológica de caráter intuitivo, evidenciando que essa era também uma tendência daquele momento histórico.

O prólogo deste livro didático (Fig. 10) alude às características do método intuitivo:

Um dos problemas que muito têm preocupado a atenção dos nossos professores, é o do ensino da Historia-patria, no curso primario.

Na realidade, esta disciplina não offerece, por si só, **attractivos á creança**; por isso, **diversos processos têm sido creados**, no intuito de tornal-a amena, de modo a **despertar no alumno interesse e gosto** por tão **util quão necessário** estudo.

Dentre os **processos mais em vóga**, o que vae produzindo algum resultado consiste em **solicitar e prender a atenção da creança** sobre factos destacados da nossa Historia, já por meio de biographias dos seus homens illustres, já pelo

emprego de gravuras adequadas ao assunto (PINTO; SILVA, 1931, p. 3, grifos meus).

O método intuitivo sinalizaria perspectivas otimistas no movimento renovador. Devia ser observado como um mecanismo da mudança, de um novo olhar sobre os processos de aprendizagem. Porém, a aplicação da percepção sensorial para o ensino-aprendizagem não configura ideia própria do século XX. Como se sabe, é metodologia proposta desde Comenius, no século XVI, que solicitava que a didática se apoiasse na inicial utilização dos sentidos e, posteriormente, da memória. Por isso, o ensino intuitivo não é fruto da Escola Nova, mas um elemento que a antecedeu e foi usado como subsídio em reformas posteriores, realizadas em nome desse ideal renovador.

Figura 10 - Minha Pátria – aspecto da capa frontal, 1931



Fonte: Arquivo privado.

Por sua vez, o caderno é um objeto adotado nas instituições educativas como suporte do ensino-aprendizagem. Segundo Hébrard (2001, p. 118-119), é rotineiro ao aluno, comum a atores escolares desde o século XVI em algumas regiões da Europa. Foi com as recomendações dos reformadores da educação, no alvorecer da idade moderna, que tal material escolar se tornou mais presente na escola primária, enquanto na *Ratio Studiorum* dos jesuítas o caderno era chamado de “livro branco”, sempre complementando o trabalho escolar com os livros impressos, auxiliando, assim, na evolução da alfabetização.

Viñao (2008, p. 17) argumenta que a inserção dos cadernos no cotidiano escolar a partir do século XIX fez deles “uma fonte de inescusável utilização para seu estudo”, e, por seu enredo ser composto preponderantemente de escrita, “constituem a fonte mais idônea, caso exista, para o estudo do ensino, da aprendizagem e dos usos escolares da língua escrita, ou seja, da alfabetização escolar e da difusão, nesse âmbito, da cultura escrita”.

Hébrard (2001, p. 121), ao tratar do caderno escolar como fonte documental, salienta: “O caderno, tanto por sua inserção na história da escola quanto pela preocupação de conservação da qual ele foi objeto, é certamente um testemunho precioso do que pode ter sido e ainda é o trabalho escolar de escrita”. Ele pode ser considerado, portanto, a produção material que expressa, tanto implícita quanto explicitamente, parte dos ideais educacionais e políticos de determinado tempo. Este tempo, conseqüentemente, atravessa o caderno escolar, deixando marcas e configurando determinada cultura escolar.

Quanto à análise das fontes, Hébrard (2000, p. 29) observa ser “difícil esperar ultrapassar o estágio das descrições e entrar numa interpretação dos processos, das práticas [...]”. É na tentativa de ultrapassar o estágio das descrições que o caderno escolar configura um objeto que permite explorar determinadas práticas escolares, na medida em que ele expressa não apenas rotinas escolares. Sua análise, em contraponto à legislação e aos termos de inspeção, pode ajudar a configurar a prática docente e desvelar o modelo de escola. Portanto, analisá-los como fontes é uma forma de adentrar nas instituições escolares, procurando compreender sua história, o que, segundo Gatti Junior (2002, p. 4), “integra uma tendência recente da historiografia, que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades em detrimento das precipitadas análises de conjunto”.

Viñao (2008, p. 17) indica dois temas recorrentes a partir da análise deste tipo de fonte documental:

o grau de cumprimento da normativa e das propostas relativas ao uso dos cadernos e sua adequação às propostas sobre seu uso, propostas essas derivadas do ideário e de princípios de algum dos representantes mais caracterizados, em cada país, do movimento internacional da Escola Nova.

Diante do exposto, o material didático assume papel representativo no contexto da escolarização, apesar de abarcar apenas uma realidade parcial. Chartier (2007, p. 18) chama a atenção para o fato de que “os cadernos conservados são sempre dos melhores alunos, de modo que aqueles que revelariam a incapacidade no cumprimento das tarefas desapareceram”. Ressalta, então, que o pesquisador deverá “relacionar os cadernos às normas de seu tempo”.

Compete assinalar que fazer uma análise de material didático, especialmente de cadernos de alunos, requer o entendimento de que o material disponível revela apenas alguns dos aspectos presentes no contexto da sala de aula. A narrativa historicamente produzida e armazenada retrata cada fração da história representada, através da linguagem utilizada em cada contexto reproduzido ao longo do tempo, revelando a cultura ideológica vivenciada. Entretanto, parte dessa narrativa fica implícita.

Dessa forma, o presente estudo investiga as práticas didático-pedagógicas presentes num contexto de divulgação e introdução das ideias da Escola Nova, podendo eventualmente evidenciar características curriculares norteadoras de tal pedagogia. Ao mesmo tempo, dadas tendências articuladoras do processo de ensino e aprendizagem podem também configurar uma manifestação das enraizadas formas tradicionais de ensino.

De acordo com Sacristán (2008, p. 157), os materiais didáticos, dentre eles os cadernos escolares, têm importância singular na elaboração do currículo escolar, considerando que:

São os tradutores das prescrições curriculares gerais e, nessa mesma medida, construtores de seu verdadeiro significado para alunos e professores. São os divulgadores de códigos pedagógicos que levam a prática, isto é, elaboram os conteúdos ao mesmo tempo, que planejam para o professor sua própria prática; são depositários de competências

profissionais. Voltados à utilização do professor, são recursos muito seguros para manter a atividade durante um tempo prolongado, o que dá uma grande confiança e segurança profissional. Facilitam-lhe a direção da atividade nas aulas.

Verifica-se, por isso, que o material didático, especialmente o caderno escolar, funciona como um representante norteador da prática escolar, carregando em si os elementos mediadores e resultantes das aprendizagens, bem como das interpretações feitas pelos indivíduos envolvidos. Simbolicamente, representa o enredo construído naquele contexto histórico.

Dessa forma, a cultura escolar se circunscreve às ações projetadas e desenvolvidas ao longo de sua história. Dentre os elementos formadores desta cultura, encontram-se o currículo escolar, as disciplinas, os conteúdos, as atividades e os saberes disseminados e apreendidos no contexto da escola. Desse modo, os sujeitos que passam por ela, naturalmente também fazem parte da cultura escolar, contribuindo, assim, para a produção dessa cultura. Os cadernos escolares, bem como outros documentos históricos aos quais temos acesso, são produtos dessa cultura produzida e materializada no contexto singular da escola, sendo, portanto, parte dessa cultura. Ou seja, uma cultura própria da escola.

Analiso aqui cadernos de caligrafia, aritmética e um caderno de professor. Dois dos cadernos de caligrafia aqui explorados foram usados na Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo, município de Jaraguá do Sul. Corresponde à “Calligraphia Vertical” do 1º ano (1941), e do 3º ano escolar (1943) de uma mesma aluna, Adelaide Scharf. Outro caderno, também de caligrafia e de alfabetização, é da aluna Adelia Hiendelmayer, no 1º ano escolar (1946) do Grupo Escolar Divina Providência, localizado no mesmo município. Tal periodização corresponde a um momento em que o exercício da caligrafia era uma constante nas atividades da escola primária. “A importância de desenvolver a “boa escrita” era realçada pelo imperativo de formar o senso estético da criança, precioso à sua educação sentimental. O ensino da técnica, ainda, deveria proporcionar ao aluno hábitos de ordem, asseio e disciplina mental” (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 19).

Os cadernos têm por função encher linhas de forma adestrada através da cópia, do ditado e do treino do “correto” traçado da letra. Tal concepção parece ser tradição herdada e mantida pela escola, com o intuito de homogeneizar a escrita escolar, tornando-a padrão. No

referido caderno, intitulado *Novo Methodo de Calligraphia Vertical*, também chamado de caderno preliminar, da coleção de Francisco Vianna¹⁵, são estipuladas na contracapa algumas recomendações quanto à importância do seu uso:

As suas principais vantagens parecem-nos consistir: 1º na uniformidade, pois que há uma única posição vertical, enquanto que as oblíquas compatíveis com a escripta são muito numerosas; 2º na clareza, pois que as letras inclinadas, sobretudo as de haste, tendem a ficar umas sobre as outras; 3º na facilidade, pois fica tudo reportado a uma direção mais constatável a – perpendicular à pauta (CADERNO DE CALIGRAFIA, 1941).

Além dessas recomendações estampadas na contracapa do caderno, há também indicativos de como deve se portar o escritor, devendo posicionar corpo, cabeça, braços, a mão e o lápis, assim como a postura do professor, que “deve ir apontando os defeitos, enquanto os alumnos estão à escrever. Nesse momento qualquer pequena indicação vale mais que uma correção posterior muito bem feita, a qual o alumno raramente recorre” (CADERNO DE CALIGRAFIA, 1941). O caderno apresenta, já delimitadas nele impressas, as palavras que devem ser copiadas e repetidas pelo aluno, como é naturalizado nesse tipo de exercício caligráfico, da primeira à última linha.

A caligrafia era uma atividade que exigia paciência, cautela e certa destreza, sendo objeto do trabalho docente. É parte integrante do material escolar, pois não seria considerado importante tal processo se esta tradição não fosse enraizada na vida social e expressa de forma legítima. Indica, portanto, uma permanência da educação tradicional.

Segundo Mignot (2003, p. 11), “análises de cadernos escolares têm permitido compreender o ingresso da criança na cultura escrita, as práticas educativas, o uso do tempo escolar, o currículo ensinado muitas vezes diferente do prescrito”. Diante de tal elemento, observa-se uma tendência à metodologia tradicional fortemente embutida nas diretrizes

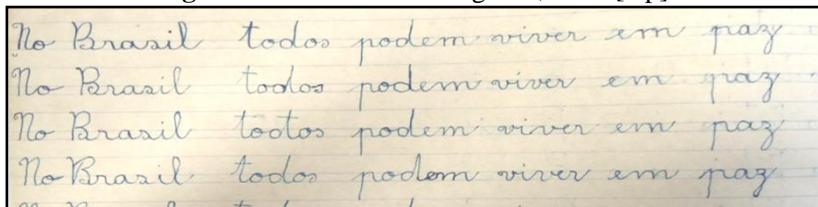
¹⁵ “1908, Francisco Vianna publicava sua primeira série de cadernos de caligrafia, com tipo vertical, pela Cia. Melhoramentos, série composta de um caderno preliminar e seis cadernos de exercícios, com o título *Caligrafia Vertical*, que permaneceu sendo editada até 1989, com tiragens anuais, já na década de 40 superiores a 600 mil exemplares” (VIDAL; GVIRTZ, 1998, p. 19).

dos cadernos de caligrafia escolar ao assumir uma postura rígida de organização e determinação da forma escrita, que diminui quase por completo a autonomia do aluno e induz a uma escrita uniforme a todos, não respeitando a individualidade, a criança é vista como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção esta, de uma escola considerada tradicional.

Di Giorgi (1986, p. 16), ao tratar criticamente do fenômeno Escola Nova no Brasil, observa que os escolanovistas, na presunção de se impor, caracterizam a escola tradicional como “uma espécie de resíduo medieval, educação adaptada a uma sociedade estática [...] indivíduos sem iniciativa própria, indivíduos todos iguais. Como tal, os seus métodos consistiram, sobretudo, na decoração e memorização, na repetição. O seu objetivo seria apenas a *padronização*”.

Outro caderno de caligrafia do 3º ano escolar, datado de 1943, da aluna citada anteriormente, evidencia aspectos não somente de repetição das formas escritas, como enfatiza abordagens patrióticas e moralizantes. Transparece, assim, certa inclinação para a metodologia dita tradicional, pois se concentra no aspecto moral e civilizatório do ensino-aprendizagem. Mas, segundo a ótica de uma escola renovada, deveria se pautar na liberdade, numa formação de indivíduos autônomos e não de indivíduos moralmente conduzidos por propagandas ideológicas de processos políticos, o que pode ser lido como reflexos de um conflito entre diferentes abordagens dos fazeres escolares. Observa-se a escrita da aluna no referido caderno (Fig. 11): “Nossa Pátria é o Brasil”; “no Brasil todos podem viver em paz”; “A nossa bandeira representa a nossa Pátria”.

As análises de Santos (2007, p. 88-91), que tratam da escrita bilíngue nos cadernos escolares e evidenciam práticas nacionalistas adotadas na escola primária catarinense na primeira metade do século XX, apontam esse aspecto, afirmando que “a escrita escolar era um veículo para engendrar e mostrar que tais intenções ideológicas estavam sendo inoculadas nas classes infantis”. Dizem ainda que “no cotidiano das escolas, a escrita escolar era uma das formas eleitas para a demonstração do respeito e da obediência à nação como metas para produzir o brasileiro idealizado!” Deve-se considerar que as frases escritas pela aluna correspondem ao período em que o Brasil se organizava para entrar de modo mais substancial na Segunda Guerra Mundial, em 1944. Não apenas pelo caráter patriótico, as frases podem ter também o objetivo de evidenciar certo aspecto de lealdade nacional, enfatizado por meio da escola.

Figura 11 - Caderno de caligrafia, 1943 [n.p]

Fonte: Arquivo privado.

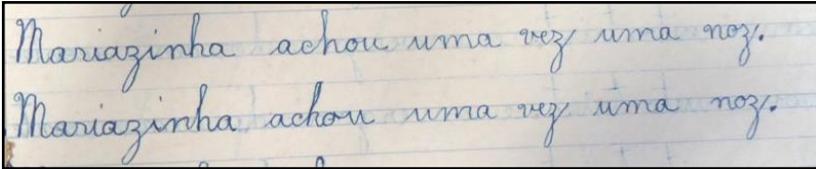
Tais observações devem ser entendidas no seu contexto de produção e pelo efeito que causam na sociedade, pois se referem ao período do Estado Novo da “Era Vargas”. Assim, como ideologia de uma política nacionalista, cabe ressaltar que o conteúdo descrito no caderno de caligrafia em análise tende a produzir o sentimento de pertença característico do momento político.

Quanto aos aspectos aqui observados, Cunha (2007, p. 93) relata:

Tais leituras veiculam discursos sobre patriotismo, catolicismo, regionalismo e incentivam o amor a pátria e a Deus, o respeito á família, os valores morais [...] que estruturavam cada palavra, cada exercício, cada letra e cada idéia que, ingenuamente, as crianças copiavam e que constituíam os pilares da Escola de então.

Em outras frases, no mesmo caderno, talvez sem sentido delimitado, há meras descrições de palavras desconexas de uma atividade cujo objetivo aparente é o de treinar e condicionar a escrita. Dentre elas, destacam-se: “Um maluquinho trazia a cabeça rapada”; “A mãe de Lucio vivia na maior pobreza”; “Mariazinha achou uma vez uma noz”. São exemplos do singelo exercício de escrita, característico de um modelo de escola tradicional, pois desconsideram o cotidiano lógico nas produções escritas (Fig. 12).

Neste sentido, observo que o “modelo tradicional” de ensino se apresenta não apenas pela metodologia implícita nos conteúdos dos cadernos, mas também pela organização das atividades escolares. Assim, utilizava-se, concomitantemente, o discurso de modernidade e o progresso característicos da época analisada. Entende-se que a escola normatizava e reproduzia regras em nome de tais pressupostos, configurando, dessa forma, antagonismo entre as diversas formas da política e da prática pedagógica desveladas nesses documentos.

Figura 12 - Caderno de caligrafia, 1943 [n.p]

Fonte: Arquivo privado.

Para a alfabetização e em consonância com a caligrafia, o caderno de 1946 da aluna Adelia Hiendelmayer, do 1º ano do Grupo Escolar Divina Providência, continha atividades referentes ao método silábico, caracterizadas por um processo lento e longo de alfabetização, baseado na memorização através de repetições. A fragmentação tendia a não possibilitar à criança avanço na compreensão do sistema de escrita. Deixava transparecer a adoção de uma metodologia tradicional, isto é, preocupada com fins específicos e calculáveis. Apresentava, nas atividades cronologicamente registradas pela aluna, certa sistemática segundo a qual os “escritos de cada dia são costurados com paciência aos dos dias precedentes, na engrenagem ritualizada das escrituras cotidianas” (CHARTIER, 2002, p. 20).

Objetiva-se também compreender um tipo específico de “suporte de escrita”: o desenho realizado nas atividades de aritmética, bem como sua função e significação no processo cognitivo dos alunos através da representação. A assimilação, supostamente, poderia se tornar mais concreta. Assim, configura-se numa adaptação aos componentes dos exercícios escolares, que podem sugerir uma ordenação formativa maleável diante das exigências de êxito escolar.

Analisando os cadernos correspondentes aos anos de 1941 e 1942, do 1º ano e do 2º ano escolar, respectivamente, de Adelaide Scharf, quando frequentou a Escola Isolada Desdobrada Mista Estrada Rio Novo, município de Jaraguá do Sul. Estes são fartamente ilustrados. Um dos cadernos contém problemas que envolvem operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Geralmente, abaixo destes problemas, encontram-se desenhos feitos pela própria aluna, representando mais ou menos as atividades propostas. Os desenhos também podem ser percebidos como a externalização da imaginação da criança que o produz, significando a compreensão e interpretação dos problemas aplicados. Sugerem, conseqüentemente, quanto à avaliação docente, a capacidade de representar o que é solicitado pelos conteúdos escolares.

Para Bastos, Lemos e Busnelo (2007, p. 42), “a imagem é uma proposta ou protocolo de leitura, sugerindo ao leitor a compreensão do texto e do seu significado”. Dessa forma, assumem papel de dispositivos educacionais da prática pedagógica, que orientam o intelectual e o moral, atuando na subjetividade do cotidiano escolar.

Desse modo, chama a atenção ilustrações encontradas em todos os problemas, sempre em relação com o texto, deixando transparecer a intenção de amenizar o exercício escolar, tornando-o mais lúdico e voltado à aprendizagem pelos sentidos, estratégia difundida na época pelo “método intuitivo” ou “método analítico de alfabetização” (FIORI, 1991, p. 81; 94). Os desenhos demonstram ter relação com tal método, considerado moderno (Fig. 13).

A proposta pedagógica presente nas práticas educativas neste caderno pode ser, portanto, associada ao ensino de cunho intuitivo. Se o concreto não podia ser exposto, era representado por ilustrações.

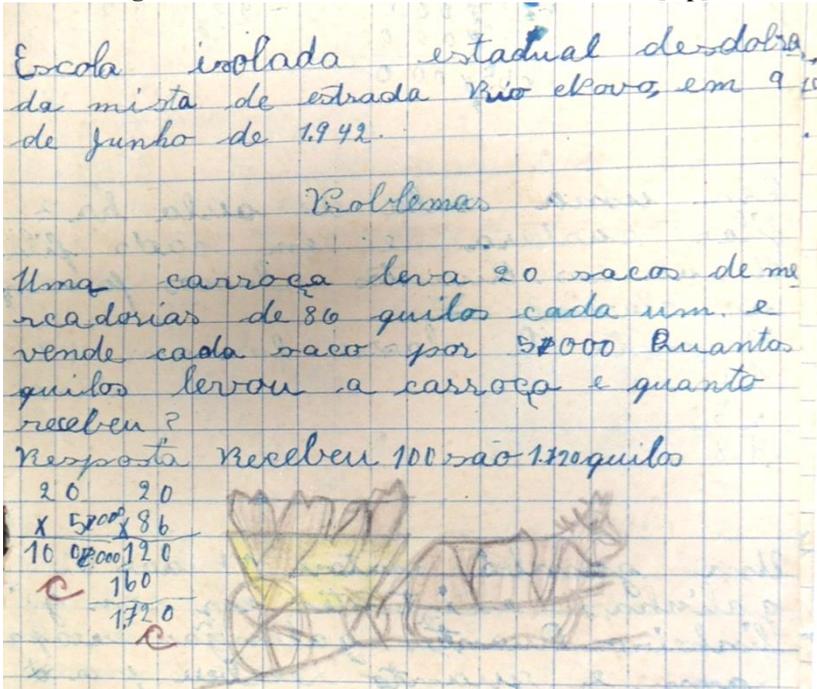
Ao fomentar a análise quanto ao suposto método adotado na atividade escolar aqui descrita, pretende-se suscitar a problemática da metodologia recorrente na época. As expressões de cunho intuitivo levam a crer que se pretendia amenizar o exagero das normas escolares convencionais, herdadas dos modelos tradicionais de ensino. Porém, observa-se, também e ainda, certo distanciamento em relação às concepções escolanovistas, que preconizavam que a educação deveria ser centrada no aluno, de modo que se atribui “importância central à atividade da criança, às suas necessidades e, principalmente, aos seus interesses: todo aprendizado deve partir do interesse da criança. Aquilo que não lhe interessa não deve ser ensinado” (DI GIORGI, 1986, p. 21).

Seguindo a reflexão, observam-se os registros das escritas ordinárias da aluna citada e se nota a presença contínua de situações-problema descontextualizadas, que demonstram pouca relação com a vida imediata e cotidiana, com exercícios de cálculos numéricos, monetários, percentuais e geometria. A estrutura que o documento adota como forma de organizar o conteúdo é sempre a mesma, um procedimento assimilado pela escola e repassado como único e legítimo (Fig. 13).

Assim, segundo Chartier (2007, p. 50), ao tratar do “caderno do dia” como memória do trabalho escolar, diz que a “resolução de problemas encontrou então uma disposição na página progressivamente normalizada: sob o texto recopiado do problema, os alunos colocavam as operações e a formulação da solução”. Tal postura pedagógica de ensino pode demonstrar certo conflito entre o que se postula como novo

modelo e aquilo que, criticado, se põe em ação subjetivamente, configurando um antagonismo metodológico.

Figura 13 - Caderno escolar de aritmética, 1942 [n.p]



Fonte: Arquivo privado.

Outra fonte, o caderno do professor Gustavo Tank, datado de 1939, traz atividades como cantos, poesias, ditados e propostas de cópias.

Tank atuava na região de Blumenau. Seu caderno demonstra que a questão linguística era aspecto central na organização didático-pedagógica da escola primária catarinense, em tempos de nacionalização, centrada nessa questão. O problema estava não apenas na necessidade de que as crianças que habitavam as regiões com presença de imigração europeia aprendessem a língua portuguesa (Fig. 14).

Percebe-se que o próprio docente também tinha dificuldades com o vernáculo:

Ditado

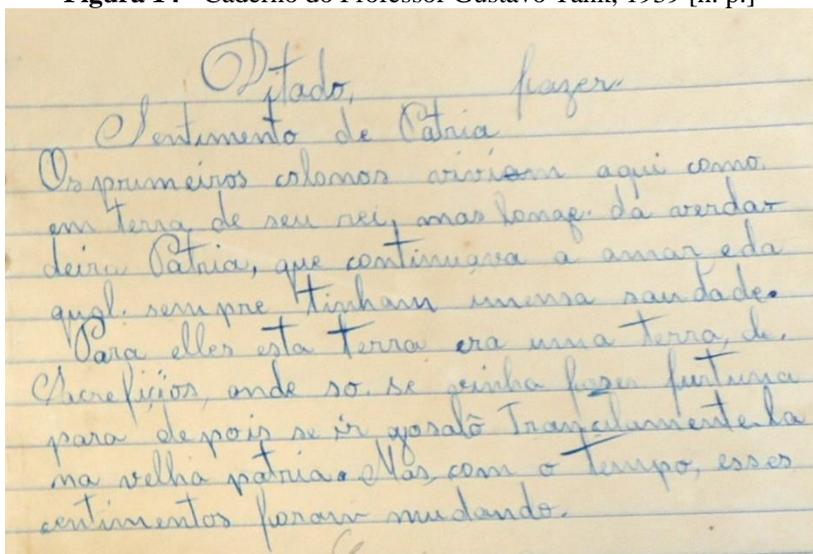
Jogos Infantis

O professor de educação física **emsinou** nos alguns jogos engraçadas.

O primeiro foi cabra **céga côm** o pau. Um dos jogadores, **denominado** cabra cega tem os olhos **ventados** e colocasse no centro de uma roda formada pelos outros jogadores, com um pau na mão.

O outros dançam em **róda** em quanto alguém toca uma musica rapida **áo** piano. Parando todos quando, de repente, o pianista **deicha tocar**. (sic) (CADERNO..., 1939, os grifos meus ressaltam alguns dos erros cometidos pelo próprio professor).

Figura 14 - Caderno do Professor Gustavo Tank, 1939 [n. p.]



Fonte: Arquivo privado.

Os estudos de Santos (2009; 2008), embasados na análise de cadernos da época, indicam que os ditados eram frequentes, denotando uma prática tradicional relacionada ao ensino da escrita e da leitura, mas também vinculada aos propósitos de “abrasileiramento”. Nesse contexto, a campanha de nacionalização através da escola enfrentava obstáculos, seja quanto às possibilidades de implementar processos de

ensino da leitura e da escrita, seja quanto a proporcionar uma formação docente que superasse o histórico problema do insuficiente domínio da língua portuguesa entre os professores que atuavam nos núcleos de imigração e onde as relações sociais faziam uso majoritário de idiomas e dialetos estrangeiros.

Após as análises que elaborei, à medida que busquei perscrutar o teor de livros didáticos e cadernos associados a práticas docentes e discentes na escola primária de Santa Catarina, usados em grupos escolares ou escolas isoladas, sustento o argumento de que demonstram a presença, no íntimo do fazer escolar, de ambiguidades e contradições que nutrem a hipótese do estabelecimento histórico de uma polêmica entre Educação Tradicional e Educação Nova.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que empreendi buscou apresentar respostas à seguinte pergunta: Quais as características dos impactos de políticas e práticas educacionais sobre a escola primária catarinense entre 1911 e 1945?

O objetivo foi analisar aspectos das práticas e das políticas educacionais no processo de instituição da educação escolar primária em Santa Catarina, partindo da hipótese da constituição histórica de um embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova, num âmbito cronológico balizado pelo conjunto de reformas levadas a efeito a partir de 1911, que prosseguiram ativas nas décadas que se sucederam, chegando até a data que marca o fim do Estado Novo.

Para tanto, iniciei trazendo concepções quanto à Educação Tradicional e à Educação Nova, esta última tomada como sinônimo de Escola Nova. Teci breves considerações quanto à presença de ideias e práticas educativas associadas ao tradicionalismo ou à renovação, considerado o movimento histórico de instituição da educação escolar no Brasil. Dialoguei com as perspectivas teóricas de Azevedo, Franca, Saviani, Cardoso, Werebe e Nagle. De modo geral, delineei os elementos basilares de cada uma das concepções, bem como apresentei os aspectos que distinguem a pedagogia tradicional remanescente de influências jesuíticas, urdidas desde o período colonial, e a pedagogia moderna, que penetrou no cenário local, notadamente a partir dos primórdios do século passado, no alvorecer do sistema republicano.

Quanto à educação ou pedagogia tradicional, escolhi focalizar em Herbart seus alicerces. As ideias de Herbart, “uma das maiores figuras da pedagogia da humanidade”, conforme Manuel Ferreira Patrício no Antelóquio da Pedagogia Geral (2003, p. X), bem como comentários sobre a obra herbartiana, foram levados em conta na análise da produção e permanência histórica de políticas e práticas alinhadas ao tradicional. Desta parte do estudo resulta uma percepção de contradições quanto à classificação da pedagogia de Herbart como referência exclusiva da educação tradicional. Observei que Monarcha (2009), por exemplo, nutre a polêmica quanto a visões reducionistas da obra do referido autor, alegando que o desprezo pelo ensino clássico foi criado e reforçado principalmente por meio do discurso dos simpatizantes da Escola Nova no Brasil. O escolanovismo desprezou o avanço dos princípios pedagógicos e didáticos herbartianos, ignorando que Herbart foi precursor da psicologia experimental aplicada à pedagogia e de ter colaborado para que esta passasse a ser vista como ciência, e que ele defendeu o laicismo como avanço em relação aos modelos organizativos

das escolas religiosas e a valorização da educação para o desenvolvimento humano. Estes aspectos permitem que se reconheçam em sua pedagogia traços defendidos pela Escola Nova, que não são os comumente apresentados numa crítica que reduz o pensamento de Herbart à concepção unilateral de ensino centrado na figura do professor. A meu ver, tais contradições constituíram ingredientes do embate configurado, gerando controvérsias e apropriação superficial de elementos da crítica à educação tradicional, os quais foram assimilados mecanicamente e reproduzidos em discursos que pretendiam apregoar a necessidade do “novo”, contrapondo-se ao “velho” e à tradição.

Já os pressupostos escolanovistas foram tratados principalmente à luz da obra de Lourenço Filho e de estudiosos dedicados à renovação educacional proposta sob a égide da chamada Escola Nova. Atentei, sobretudo, para os argumentos de Nagle (1997). Segundo minha percepção, sua tese, segundo a qual a educação brasileira na Primeira República foi marcada por dois momentos, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, forneceu-me instrumentos para uma posição analítica que contribuiu na compreensão sobre “o quanto e de que modo” as tentativas de mudança da realidade escolar brasileira se calcaram e oscilaram, ao longo das primeiras décadas do século XX, entre um modelo político e discursivo marcado pela defesa do aumento do número de escolas como solução, quer dizer, “pelo esforço em difundir a escola (modelo) existente” (o entusiasmo) e uma perspectiva pedagógica que situou a possibilidade de transformação na discussão da questão técnica e metodológica, ou seja, na “substituição de um modelo por outro” (o otimismo) (NAGLE, 1997, p. 264).

Outro elemento que ali busquei pinçar foi que, no movimento histórico, agiram fatores de base ideológica marcante, como aqueles relacionados ao nacionalismo, à regionalização e à ruralização. A seguir, de modo breve, elenquei alguns dos elementos de crítica ao movimento da Escola Nova, de modo a salientar limites e possibilidades de suas proposições.

Dado que a investigação focaliza aspectos da institucionalização da escola primária em Santa Catarina, uma seção foi dedicada à descrever elementos das políticas educacionais e das práticas educativas. Focalizei as reformas da educação no período em tela, explorando o teor de fontes documentais e as considerações presentes em autores da historiografia da educação catarinense e nacional, como Fiori, Teive, Teive e Dallabrida, Santos, Bombassaro, Nagle, Lourenço Filho e Carvalho.

Aqui perscrutei por elementos que auxiliaram a responder à hipótese que lancei. Para avançar, recorri, novamente, à tese de Nagle e às suas possibilidades de explicação dos cenários da instituição da escola nos primórdios da República, pois, para Nagle, “o entusiasmo pela educação se realiza com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo pedagógico realiza-se com os de remodelação” (NAGLE, 1997, p. 264). Segundo minhas análises, a confrontação entre a Educação Tradicional e a Educação Nova em Santa Catarina foi marcada, entre 1911 e 1945, ora por tentativas de implementação de políticas através de reformas, ora pela ênfase na remodelação das práticas escolares.

Sem perder relação com o que anteriormente expus e argumentei, o núcleo duro da pesquisa foi construído ao longo do quarto capítulo, momento em que perscrutei pelo teor da legislação, por elementos caracterizadores da natureza da inspeção escolar, da docência na escola primária catarinense e pelo conteúdo de materiais didáticos. A aplicação da metodologia foi pautada por uma divisão, para efeito didático de abordagem, entre atos políticos e pedagógicos.

Com base no tratamento analítico das questões políticas, indico que é possível perceber a configuração de um embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova marcado por antagonismos e contradições internas. Ou seja, se o projeto de reformas e os discursos governistas engendrados entre 1911 e 1945 foram calcados na defesa da necessidade de renovação teórica e metodológica da escola primária de Santa Catarina, por vezes fica perceptível que a transformação da realidade educacional não surtiu os efeitos desejados devido a limites impostos pela ausência de recursos financeiros para levar a cabo as idealizadas atividades de criação e manutenção de novas instituições – os grupos escolares, pelo necessário investimento na formação de professores e pelo fornecimento de material didático alinhado aos propósitos da remodelação educacional pretendida.

Assim, nos textos dos documentos de autoria do próprio governo são encontrados, paradoxalmente, de um lado, discursos que elogiam o processo político e pedagógico de renovação educacional e o êxito das providências para sua consecução e, de outro, referências à permanência de instituições e práticas cristalizadas, próprias do tradicionalismo.

Segundo minhas análises, a implementação de políticas e práticas no cenário da escola primária de Santa Catarina pode ser compreendida conforme a proposição analítica de Nagle quando discute a educação brasileira na Primeira República. As ações que se buscou levar a efeito em nome da renovação, como a criação dos grupos escolares e o

aumento do número de instituições escolares de todo o tipo, uma das marcas do período de vigência da reforma Orestes Guimarães, podem ser compreendidas como expressão do “entusiasmo pela educação”. Quer dizer, via-se o caminho da mudança educacional no aumento do número de escolas, de matrículas e da frequência, medidas capazes de combater o analfabetismo da população catarinense. Mas aí uma contradição ficou expressa, pois, segundo o discurso governista, a renovação dependeria da criação dos grupos escolares, o novo tipo de escola que proporcionaria a adequada formação dos sujeitos para os tempos de modernidade que se vivia, alinhados aos ideais republicanos, com base num modelo formativo apoiado nos avanços científicos e técnicos da pedagogia moderna de fundo escolanovista. Porém, o que contam as fontes é que o projeto renovador necessitou considerar a continuidade da atuação das escolas isoladas, particulares e estrangeiras, pois, como mostram os dados estatísticos, foram elas as principais responsáveis pela escolarização elementar da população, inclusive com impacto significativo na redução do analfabetismo, uma vez que eram instituições ativas desde o Império e continuaram atendendo a maior parte da demanda por formação escolar nas décadas que sediaram as reformas.

Mas, se ficou muito mais evidente o “entusiasmo pela educação”, as fontes permitem afirmar que em Santa Catarina também se verificou “otimismo pedagógico”, cunhado por Nagle, por meio de medidas legais que pretenderam influir nos aspectos metodológicos do fazer escolar: a preparação de professores, cuja prática seria “renovada” e marcada pela adoção de estratégias didático-pedagógicas próprias da Escola Nova; a mobilização de um aparelho de inspeção escolar que fiscalizaria a ação docente nas escolas, verificando se o modelo de educação tradicional havia sido substituído pela pedagogia moderna; a construção de instalações e provimento de equipamentos e materiais didáticos necessários às novas práticas.

O problema que se configurou foi que, ao longo do tempo, o Estado não conseguiu financiar novos empreendimentos e manutenção dos que haviam sido criados, sequer conseguiu estender a ação educativa transformadora para o sistema de escolas preexistentes – composto, em sua maioria, por escolas primárias isoladas – e que, segundo a crítica governista, atuavam conforme os pressupostos da educação tradicional.

Por isso, o olhar que dediquei à legislação, às estatísticas e aos termos de visita de inspeção escolar permitiu questionar o hiato entre o prescrito e o realizado, entre políticas e práticas. Como afirmou Chervel

(1990, p. 189), “pode-se perguntar se todas as finalidades inscritas nos textos são de fato finalidades ‘reais’”. Ou como auxilia a explicar o modelo teórico consultado em Cury (2010, p. 344), há diferentes formas de correspondência entre a “mudança na lei” e a “mudança social”. Assim, por vezes, podem-se determinar mudanças legais sob o nome de reformas que não irão implicar, necessariamente, mudança social na direção do que foi prescrito.

Caminho no sentido de concluir que, de fato, no período entre 1911 e 1945, a escola primária catarinense foi marcada pelo eventual sucesso de ditames das reformas, ao mesmo tempo em que não houve condições objetivas de eliminar do aparelho escolar as já cristalizadas práticas educativas tradicionais.

Assim, alerta para o ufanismo historiográfico que traz à tona apenas os feitos reformadores alinhados às concepções de modernização e “republicanização” da escola primária de Santa Catarina, numa escrita que, conforme busquei demonstrar, ignora o que o perscrutar nas fontes me possibilita agora afirmar: as instituições escolares, naquele período, foram marcadas pela simultânea convivência da Educação Tradicional e da Educação Nova, num hibridismo nutrido por políticas, discursos e práticas que geraram um embate histórico.

Sem a pretensão de afirmar a possibilidade de esgotamento do debate, esta dissertação buscou, a seu modo, contribuir para a historiografia da educação em Santa Catarina. Proponho um novo olhar, com base na reconstituição e interpretação dos fenômenos, sustentando uma argumentação que, se não dá conta da totalidade – como, aliás, se sabe, o exercício do historiador não é capaz – pode ter realizado a função de questionar o conhecimento já produzido e, ao mesmo tempo, a de tentar desvelar outros e novos aspectos do processo de construção da história de instituições escolares. Pois como alerta Viñao (2008, p. 25): “em toda operação histórica, o máximo que podemos fazer é nos aproximarmos do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado”.

Por último, ousei dizer que os resultados a que cheguei são capazes de motivar outros estudos. Neste viés, novas pesquisas poderiam auxiliar a descobrir se o conjunto de fatores históricos que vieram à tona nesta investigação autorizaria afirmar que houve, nas primeiras décadas do século XX, a elaboração de uma cultura escolar peculiar em Santa Catarina marcada pelo embate entre a Educação Tradicional e a Educação Nova.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, J. C. de S. Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a primeira república. In: *Cadernos de História da Educação*. v. 11, n. 2, 2012.

ARAÚJO, M. M. de. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 131-146.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

_____. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

_____. A reconstrução educacional no Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos. 1932.

_____. *Novos Caminhos e Novos Fins: A Nova Política de Educação no Brasil*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

BASTOS, Maria Helena Câmara; LEMOS, Elizandra Ambrosio; BUSNELLO, Fernanda. A pedagogia da ilustração: uma face do impresso. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BOMBASSARO, Ticiane. O movimento pela escola nova em Santa Catarina: formação docente e modernização do ensino (1930). In: *Cadernos de História da Educação*. v. 8, n. 1, jan./jun. 2009.

_____. Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 15, set./dez. 2007.

_____. As "semanas educacionais" por uma escola nova catarinense: formação docente e modernização do ensino. In: *IV CBHE. Eixo 6 – Intelectuais, pensamento social e educação*. Goiânia-GO. 2006.

- BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFY, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p. 137-166.
- CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 2004. v. I, p. 179-191.
- CARVALHO, C. H. Escola nova, educação e democracia: o projeto Francisco Campos para a escola em Minas Gerais. In: *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 34, n. 2, jul./dec. 2012. p. 187-198.
- CARVALHO, M. M. C. de. A Escola Nova no Brasil; uma perspectiva de estudo. In: *Educação em Questão*. Natal/RN, v. 21, n. 7, set./dez. 2004. p. 90-98.
- _____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR, M. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.
- _____. *Molde nacional e fôrma cívica: Higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.
- _____. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920 - 1930). In: *Cad. Pesquisa*. São Paulo (66): 4-11, agosto 1988.
- CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (CEALE – Coleção Linguagem e educação).
- _____. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. In: *Revista Brasileira da História da Educação*, n. 3, 2002. p. 9-26.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, 1990.p. 177-229.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa - In: *Revista da Faculdade de*

Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004, p. 564-565.

_____. O historiador e o livro escolar. In: *Revista História da Educação*. ASPHE/Fae/UFPel. Pelotas: 2002. pp 5-24.

CLAPARÈDE, É. *A educação funcional*. Tradução J. B. Damasco Penna. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

COMÊNUS, J. A. *Didáctica magna*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CUNHA, Fátima. *Filosofia da Escola Nova: do ato político ao ato pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1986.

CUNHA, M. T. S. No tom e no tema. Escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 79-99.

CURY, C. J. REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL. In: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e Política Educacionais na História da Educação Brasileira*. Vitória: EDUFES, 2010. p. 343- 372.

_____. Um olhar sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. In: XAVIER, M. C. (org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.113-130.

DANIEL, L. S. João Roberto Moreira e o movimento pela escola nova em Santa Catarina (1934-1943). In: *Revista Linhas*, v. 10, n. 2, jul./dez. 2009. p. 181-207.

_____. O intelectual João Roberto Moreira e suas análises sobre o sistema de ensino catarinense: A ciência como instrumento de construção do ideal de modernidade. In: *Revista Faculdade de Educação da UFG*, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007. p. 299-311.

DI GIORGI, C. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Escola Nova*. São Paulo: Ática, 1986.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e história da educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

FIORI, N. A. *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. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas (Ratio Studiorum)*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1998.

GATTI JUNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, J. C.; GATTI JUNIOR, D. (Org.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2002.

_____; PESSANHA, E. C. História da educação, instituições e cultura escolar: conceitos, categorias e materiais históricos. In: _____. INÁCIO FILHO, G. (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: Ed. da Universidade Federal de Uberlândia, 2005. p. 71-90.

GIL, Natalia. Questão de interpretação: as disputas em torno das estatísticas de educação. In: *III Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica, 2004.

_____. Excelência Escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: GIL, N., CRUZ, M. da, FARIA FILHO, L. M. (Org.). *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil-século XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2012. v.1.

GVIRTZ, S. *Do currículo prescrito ao currículo ensinado: um olhar sobre os cadernos de classe*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas/SP, n. 1, jan./jun. 2001. p. 115-141.

_____. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escrita

pessoal e seus suportes. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 29-61.

HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. 4. ed. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOELLER, S. A. O. Ideário pedagógico moderno nos discursos dos intelectuais Henrique Fontes e Oswaldo Cabral. In: GIL, N., CRUZ, M. da, FARIA FILHO, L. M. (Org). *Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil-século XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2012. v. 1.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, 2001. p. 9-44.

KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965. Trad. Noemy S. Rudolfer.

LUNA, José Marcelo Freitas de. *O Português na escola alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática – Ensínávamos e aprendíamos a Língua do Brasil*. Itajaí: Ed. da UNIVALI; Blumenau; Ed. FURB, 2000.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

MAGALHÃES, J. P. A construção de um objeto do conhecimento histórico: do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. In: *Educação Unisinos*, v. 11, n. 2, maio/ago. 2007. p. 69-74.

MATE, Cecília Ranna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius, 2003.

_____. *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2001. p. 29-61.

_____; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MONARCHA, C. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920 – 1930*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. *História geral da civilização brasileira*. v. II, t. III, São Paulo: DIFEL, 1997.

_____. A educação na primeira república. In: HOLLANDA, S. B. *História geral da civilização brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel. 1978. p. 261-291. Tomo III, v. 2, livro 3º.

NACIMENTO, M.I. O advento da República e os grupos escolares no Paraná 1900-1920. UNCAMP: In: *Revista on-line do HISTEDBR*, nº 13, 2003.

NÓBREGA, Paulo. Grupos escolares: modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos e educação em Santa Catarina na Primeira República*. Florianópolis: Cidadã Futura, 2003.

NUNES, Clarice. *História da educação: Espaço do desejo*. Brasília: INEP, v. 9, no. 47, jul./set. 1990, p. 37-45.

OTTO, C.; KRETZER, A. A. Dossiê Tolerância e Intolerância nas manifestações religiosas. In: *Revista Brasileira de História das Religiões – Ano I*, n. 3, Jan. 2009 - ISSN 1983-2859.

PAIVA, J. M. Igreja e educação no Brasil colonial. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2004. v. I, p. 77-92.

PATRÍCIO, M. F. Antelóquio. In: HERBART, J. F. *Pedagogia geral*. 4. ed. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RAMBO, A. B. *A Escola comunitária teuto-brasileira católica: a Associação dos Professores e a Escola Normal*. São Leopoldo: Unisinos, 1996

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, A. V. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 538-561, 2012

_____. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 24, p. 83-112, set./dez. 2010.

_____. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, mai./ago. 2009. p. 511-527.

_____. A inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. In: *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 19, set./dez. 2008. p. 228-252.

_____. O Estado Novo, o período pós 1945 e as escolas primárias catarinenses: (des)nacionalização do ensino estrangeiro? In: *Revista HistedBR on-line*. Campinas, n.32, dez. 2008b. p. 65-84. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

_____. A. V. dos. A escrita bilíngue nos cadernos escolares dos descendentes de imigrantes alemães e o nacionalismo: escrita para a Pátria? In: *Roteiro*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2007. p. 75-94.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. *O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. São Paulo: Autores Associados Ltda., 2004.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados 1992.

_____. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, T.

D. (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 19-47.

SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999. p. 199-228.

SILVA, A. P. da; COELHO, J. L. *A prática educativa em instituições primárias (Santa Catarina, 1911-1945): “tradicional” ou “escolanovista”?* CBHE, 2013.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006. p. 341-376.

_____. Regulamentos para Instrução: para além do ensino, as condutas. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Historiografia, 2000, Rio de Janeiro. *I Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Historiografia*, 2000.

TEIVE, G. M. G. *“Uma vez Normalista, sempre Normalista”*: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

_____; DALLABRIDA, Norberto. *A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TEIXEIRA, M. C. D. *Um estudo sobre o discurso administrativo de Lourenço Filho*. 1982. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

VALDEMARIM, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. In: TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. *A escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a injeção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 67-88

VIDAL, Diana G.; GVIRTZ, Silvina. O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina (1880-1940). In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 8, mai./jun./jul./ago. 1998. p. 13-30.

_____. *Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: HOLANDA, S. B. *História geral da civilização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Record, 1995. t. 2, v. 4, p. 366-383.

_____. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

XAVIER, M. C. (Org.). *Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

CABRAL, O. R. *Os jesuítas em Santa Catarina e o Ensino de Humanidades na Província*. Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, 1940. (Setor de Obras Raras da Universidade Federal de Santa Catarina).

CADERNO de Caligrafia Vertical. 1º ano. Adelaide Scharf. Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo. Jaraguá do Sul, SC, 1941.

_____. 3º ano. Adelaide Scharf. Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo. Jaraguá do Sul, SC, 1943.

_____. 1º ano. Adelia Hiendelmayer. Grupo Escolar Divina Providência. Jaraguá do Sul, SC, 1946.

CADERNO Escolar de Aritmética. 1º ano. Adelaide Scharf. Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo. Jaraguá do Sul, SC, 1941.

_____. 2º ano. Adelaide Scharf. Escola Mista Isolada da Estrada de Rio Novo. Jaraguá do Sul, SC, 1942.

CADERNO de Cantos e Poesias. Acervo do Museu Municipal Emílio da Silva, Seção Educação. Jaraguá do Sul, SC, 1939.

ESCOLA MISTA ISOLADA ESTADUAL ESTRADA ISABEL. **Livro do Termo**. 1936.

NUALART, C. B. *Lecciones de Cosas*. Livro Segundo. 4. ed. Barcelona: I. G. Seix y Barral Hnos., S. A.- Editores, 1933.

SANTA CATARINA. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo*. Florianópolis, 1920.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo*. Florianópolis, 1919.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo*. Florianópolis, 1918.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo*. Florianópolis, 1917.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo.*
Florianópolis, 1916.

_____. *Mensagem apresentada ao Congresso Representativo.*
Florianópolis, 1915.

SANTA CATARINA. *Lei n. 1 619*, de 1 de outubro de 1928.

_____. *Lei n.1 448*, de 29 de agosto de 1923.

_____. *Lei n. 1 280*, de 30 de outubro de 1918.

_____. *Lei n. 967*, de 22 de agosto de 1913. Florianópolis, 1914.

_____. *Lei n. 846*, de 11 de outubro. Florianópolis. 1910. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).
Decreto n.713, de 3 de janeiro de 1935

_____. *Decreto n. 122*, de 18 de maio de 1931.

_____. *Decreto n. 1. 944*, de 27 de fevereiro de 1926.

_____. *Decreto n. 1. 882*, de 7 de maio de 1925.

_____. *Decreto n. 1. 300*, de 14 de novembro de 1919.

_____. *Decreto n.2 991*, de 28 de abril de 1914.

_____. *Decreto n. 796*, de 02 de maio de 1914.

_____. *Decreto n. 795*, de 2 de maio de 1914.

_____. *Decreto n. 794*, de 2 de maio de 1914.

_____. *Decreto n. 585*. Florianópolis, 1911.

_____. *Decreto n.587*, de 22 de abril de 1911.

_____. *Decreto n.572*, de 25 de fevereiro de 1911.

_____. *Decreto n. 597*, Florianópolis, 1911.

_____. *Decreto n. 596*, Florianópolis, 1911.

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

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

SANTA CATARINA. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina). *Decreto-Lei n.306*, de 2 de março de 1939.

_____. *Decreto-Lei n. 088* de 31 de março de 1938.

_____. *Decreto-Lei n. 124*, de 18 de junho de 1938.

_____. *Decreto-Lei n. 100*, de 27 de abril de 1938.

SANTA CATARINA. *Ofícios*. (DIP). *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis, 1941.

_____. Programma de ensino das escolas isoladas das zonas coloniaes aprovado pelo Decreto n. 1.944, de 27 de fevereiro de 1926. Florianópolis: Imprensa Oficial, 1926.

_____. *Ofícios*. (DIP). Florianópolis, setembro. 1924. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

_____. *Ofícios*. (DIP). Florianópolis, agosto. 1924. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

_____. *Ofícios*. (DIP). Florianópolis, jan./jun. 1923. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SANTA CATARINA. *Departamento Estadual de Estatística*. Jaraguá do Sul, 1945. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).

SANTA CATARINA. *TERMO DE VISITA*. Escola municipal Lauro Muller. Rio Paulo, distrito de Corupá. Jaraguá do Sul, 1948. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).

_____. Escola Municipal Lauro Muller. Rio Paulo, distrito de Corupá. Jaraguá do Sul, 1945. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).

_____. Escola Mixta Municipal de Fronteira. Itajaí, 1942. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).

_____. Escola municipal Lauro Muller. Rio Paulo, distrito de Corupá. Jaraguá do Sul, 1941. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).

_____. Escola Mixta Municipal de 1º Salseiros. Itajaí, 1940. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).

_____. Escola Mixta Municipal de 1º Salseiros. Itajaí, 1938/1938. (Arquivo Público de Itajaí. Fundação Genésio Miranda Lins).

_____. Escola municipal Lauro Muller. Rio Paulo, distrito de Corupá. Jaraguá do Sul, 1938.

SANTA CATARINA. *Relatório do Departamento de Educação*, 1940. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1938.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1937.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1936.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1935.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1934.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1933.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1932.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1930; 1931.

_____. *Relatório do Departamento de Educação*, 1926.

SANTA CATARINA. *Cartilha Popular*, Serie Fontes. Adotado pelas escolas públicas do estado de Santa Catarina, Imprensa Oficial do Estado. Florianópolis, 1948. (Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina)

_____. *Organização do Ensino Primário e Normal*. XVI, 1942. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

_____. *Educação Popular*, Movimento do ano letivo de 1935. Imprensa Oficial, Florianópolis, 1936. (Setor de Obras Raras da Universidade Federal de Santa Catarina).

_____. *Relatório de Inspeção às as Escolas Isoladas da Caieira e Ganchos*, Biguaçu, 1916. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

_____. *Regulamento Geral da Instrução Pública*. Lei nº 967 de 22 de agosto de 1913. _____. *Organização do Ensino Primário e Normal*. XVI, 1942. (Arquivo Público do Estado Florianópolis, 1914. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

_____. *Regulamento Geral da Instrução Pública*. Lei n. 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis, 1911. (Arquivo Público do Estado de Santa Catarina).

SILVA, J. P. *Minha Pátria*: 2º ano. 26. ed. São Paulo: Typografia Siqueira, 1931.

VIANNA, F. F. M. *Segundo livro de leituras infantis*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1922.